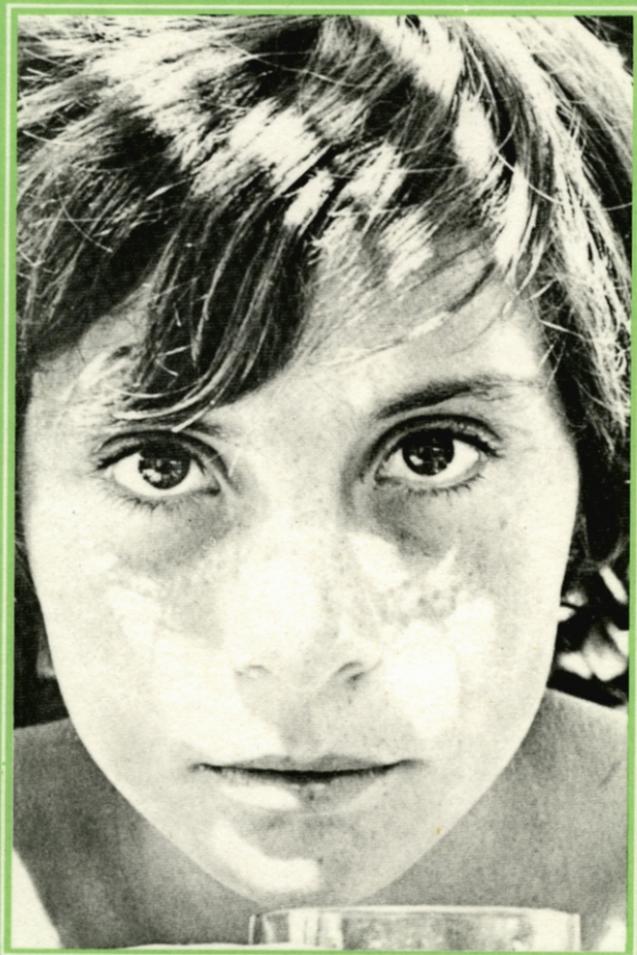


COLECCION  
EXPERIENCIAS

27



# PEDAGOGIA Y EDUCACION DE LA FE

LA EDUCACION DE LA FE CENTRADA  
EN LA VIDA DE LA PERSONA

FEDERICO VARONA M. F.S.C.

A Angel y Jenera, mis padres.

A Paulino, María Angeles, Arcadio, Angel y  
Petri, mis hermanos.

A mis compañeros de trabajo en Centroamérica.

**El Autor.**

FEDERICO VARONA MADRID, f.s.c.

PEDAGOGIA  
Y EDUCACION DE LA FE

La Educación de la fe  
centrada en la vida de la persona

Coedición:

Indo-American Press Service.

**Centro Audiovisual Semilla**  
**Apartado Postal 306 -C-**  
**Guatemala, C. A.**

Indo-American Press Service

Apartado Aéreo 53274

Chapinero - Bogotá - Colombia

Julio 1979

Con las debidas Licencias  
Propiedad Reservada.

# CONTENIDO

	Pág.
PRESENTACION .....	9
INTRODUCCION GENERAL .....	11
PRIMERA PARTE .....	14
LA PEDAGOGIA CENTRADA EN EL EDUCANDO ..	14
0. INTRODUCCION .....	14
CAPITULO 1. CARL R. ROGERS .....	15
1.1. Familia y primeros estudios .....	15
1.2. Estudios universitarios y vocación .....	15
1.3. Actividad profesional .....	16
CAPITULO 2. GENESIS Y EVOLUCION .....	19
2.1. Desde la psicoterapia a la educación ....	19
2.2. Desde la experiencia directa en la educación .....	20
CAPITULO 3. OBJETIVOS .....	23
3.1. El aprendizaje significativo .....	24
3.2. La creación de un clima de libertad ....	28
CAPITULO 4. EL EDUCANDO .....	31
4.1. Por qué partimos del nombre .....	31
4.2. Sentido y alcance del nombre .....	32
4.3. Presupuestos básicos .....	33
CAPITULO 5. EL FACILITADOR .....	35
5.1. ¿Es necesario el facilitador en la Pedagogía centrada en el educando? ...	35
5.2. Personalidad y funciones del facilitador	36

5.3. Visión sintética de las funciones del facilitador .....	44
--	----

<b>CAPITULO 6. LA RELACION EDUCATIVA .....</b>	<b>47</b>
--	-----------

6.1. Definición .....	48
6.2. Condiciones .....	48
6.3. Características .....	49
6.4. Efectos .....	50
6.5. Procesos de deterioro y mejoría de la relación educativa .....	50
6.6. Niveles de la relación educativa .....	53
6.7. Exigencias para el facilitador .....	55

<b>CAPITULO 7. METODOS PARA CREAR UN CLIMA DE LIBERTAD .....</b>	<b>57</b>
--	-----------

7.1. ¿Existe una metodología propia de la Pedagogía centrada en el educando? ...	58
7.2. Algunos principios metodológicos fundamentales .....	59
7.3. Algunos métodos concretos .....	62
7.4. Métodos excluidos de la Pedagogía centrada en el educando .....	65
7.5. Algunos aspectos de la metodología personal de Rogers .....	66

<b>CAPITULO 8. RESULTADOS .....</b>	<b>67</b>
-------------------------------------	-----------

8.1. Experiencias e investigación .....	67
8.2. Resultados conseguidos .....	69

<b>CAPITULO 9. UNA PEDAGOGIA PROVISIONAL Y PROSPECTIVA .....</b>	<b>71</b>
--	-----------

9.1. La provisionalidad de la Pedagogía centrada en el educando .....	72
9.2. Actitud científica y Pedagogía centrada en el educando .....	73
9.3. Un reto y una meta .....	74

<b>SEGUNDA PARTE .....</b>	<b>76</b>
----------------------------	-----------

<b>LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA PEDAGOGIA DE LA FE CENTRADA EN EL EDUCANDO .....</b>	<b>76</b>
---	-----------

<b>0. INTRODUCCION</b> .....	76
<b>CAPITULO 1. LA ANTROPOLOGIA</b> .....	77
1.1. La antropología de la Pedagogía centrada en el educando .....	78
1.2. La antropología cristiana .....	90
1.3. Nuestra opción antropológica .....	91
<b>CAPITULO 2. EL CONCEPTO DE FE</b> .....	93
2.1. Rogers y la fe .....	93
2.2. El concepto cristiano de fe hoy .....	100
2.3. Nuestra opción de fe .....	101
<b>CAPITULO 3. EL CONCEPTO DE PEDAGOGIA</b> ...	103
3.1. En la Pedagogía centrada en el educando	103
3.2. El concepto de Pedagogía de la fe hoy ..	105
3.3. Nuestra opción de pedagogía de la fe ...	107
<b>CAPITULO 4. DE ROGERS A LA PEDAGOGIA         DE LA FE</b> .....	109
 <b>TERCERA PARTE</b> .....	 111
<b>LA PEDAGOGIA DE LA FE CENTRADA EN EL EDUCANDO</b> .....	111
<b>0. INTRODUCCION</b> .....	111
<b>CAPITULO 1. LOS OBJETIVOS</b> .....	113
1.1. Punto de partida y consideración fundamental .....	113
1.2. Algunas consecuencias prácticas .....	115
1.3. Reflexiones y conclusiones desde la experiencia .....	115
1.4. El testimonio de los propios educandos	117
<b>CAPITULO 2. EL PROTAGONISMO DEL         EDUCANDO Y DEL GRUPO</b> .....	119
2.1. Punto de partida y consideración fundamental .....	119

	Pág.
2.2. Algunas consecuencias prácticas .....	120
2.3. Reflexiones y conclusiones desde la experiencia .....	121
2.4. El testimonio de los propios educandos ..	122
<b>CAPITULO 3. LA EXPERIENCIA PUNTO DE PARTIDA Y CENTRO .....</b>	<b>125</b>
3.1. Punto de partida y consideración fundamental .....	125
3.2. Algunas consecuencias prácticas .....	128
3.3. Reflexiones y conclusiones desde la experiencia .....	129
<b>CAPITULO 4. EL FACILITADOR Y LA RELACION EDUCATIVA .....</b>	<b>133</b>
4.1. Punto de partida y consideración fundamental .....	133
4.2. Algunas consecuencias prácticas .....	133
4.3. Reflexiones y conclusiones desde la experiencia .....	134
4.4. El testimonio de los propios educandos	137
<b>CAPITULO 5. LA METODOLOGIA .....</b>	<b>141</b>
5.1. Punto de partida y consideración fundamental .....	141
5.2. Algunas consecuencias prácticas .....	141
5.3. Reflexiones y conclusiones desde la experiencia .....	142
5.4. El testimonio de los propios educandos ..	150
<b>CAPITULO 6. UNA PEDAGOGIA DE LA FE PROVISIONAL Y PROSPECTIVA ..</b>	<b>153</b>
6.1. Punto de partida y consideración fundamental .....	153
6.2. Algunas consecuencias prácticas .....	154
6.3. Reflexiones y conclusiones desde la experiencia .....	154
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>157</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>158</b>

## PRESENTACION

*La misión de educadores de la fe es preocupante. Siente el catequista que no puede fallar en asunto tan serio. Por eso busca con afán —siempre confiado en el Señor— cómo llegar al alma del cristiano iniciado.*

*No se le escapa que es urgente preparar a los jóvenes cristianos para que sean testigos de la fe en un tiempo y en un mundo inestables, en los que tienen que ser agentes de un cambio creador del que no tienen modelos. En la prosecución de este intento dispone de algunas pistas de entrada no seguras. Por eso él mismo debe empeñarse en dar con sendas o caminos más satisfactorios. En un caso requiere capacidad selectiva. En otro, buena dosis de creatividad.*

*Unos dicen que no se trata de enseñar religión, sino de dar oportunidad para que los catequizandos se comporten religiosamente. Otros afirman que uno puede enriquecerse con determinado método, pero sin cerrarse, para que el método a su vez, quede enriquecido con las iniciativas de cada catequista. Quién insiste en la formulación abstracta de las verdades y los conocimientos hechos. Unos además de conocer la Iglesia quieren que se sienta la Iglesia mejor, que los catequizandos se sientan Iglesia. Que hay que tener en cuenta, dicen otros, que la Iglesia en L.A. toma la realidad como punto de partida de su reflexión y de su acción. A esta serie de puntos de vista faltaría añadir otros, como el de los que piensan que el esfuerzo catequístico se debiera dedicar más a los adultos que a los niños porque estos sacan poco fruto de la catequesis.*

*La complejidad del problema catequístico y los fallidos intentos de solucionarlo, mantiene los espíritus despiertos y sigue la investigación y nuevos métodos y modelos se proponen. Por suerte cada vez se procede más científicamente abandonando el empirismo. Tras la atenta observación de los hechos, la imaginación crea hipótesis que se someten a experimentación.*

*Así se ha gestado "La Pedagogía de la Fe centrada en la persona". A su composición precedió un estudio serio de la Pedagogía centrada*

en el educando de Carl Rogers y un amplio conocimiento de la realidad en las catequesis colegiales y parroquiales. La metodología que propone viene avalada por los felices resultados obtenidos al ponerla en práctica el mismo autor y otros catequistas bajo su asesoramiento.

Del estudio de las leyes de la sicología moderna ha concluido con otros estudiosos que todo proceso educativo debe centrarse en el educando. Froidure tiene razón cuando dice que "cuanto más se conoce al niño, más severo se muestra uno con los educadores" que atropellan su personalidad, su ritmo de crecimiento y sus demás peculiaridades. El maestro no puede brindar información sin previa motivación del alumno. Lo indicado es despertarle el apetito que lo llevará a conseguir el modo de saciarlo.

Así de natural es lo que en estas páginas nos ofrece el Hno. Federico Varona Madrid. Diplomado en Sicología con especialidad en Sicología Clínica y Pedagógica (Univ. de Salamanca). Licenciado en Ciencias Catequísticas (Univ. de Salamanca). Tiene amplia experiencia docente y catequística en Centroamérica. Actualmente es Director del Instituto Centroamericano de Ciencias Religiosas de Guatemala incorporado a la Universidad La Salle, México. En este último Instituto ha creado el Centro "Audiovisión" donde imparte formación práctica para Educadores en la comunicación audiovisual de la fe y la creación y uso de los materiales audiovisuales aplicados a la catequesis.

No dudo que este libro será útil y despertador de inquietudes en sus lectores sacerdotes, religiosos(as), educadores, padres de familia y en cuantas personas laboran en evangelización y catequesis.

Managua, 15 de mayo de 1979

Hno. Honorio Belza Elduayen,  
Visitador de Centroamérica

## INTRODUCCION GENERAL

La Pedagogía de la fe es una tarea por hacer. Esta afirmación no pretende negar ni quitar valor a las valiosas y numerosas adquisiciones que ya existen en este campo, sino que quiere poner el énfasis en el aspecto de que la Pedagogía de la fe es, por naturaleza, una tarea que tiene que estar haciéndose permanentemente.

Pero es preciso añadir algo más. Se trata, en efecto, de una tarea que debe ser hecha por los propios catequistas. Con esto queremos decir que necesitamos una Pedagogía de la fe elaborada desde una práctica científicamente llevada y no únicamente desde una teología, como es el caso de la mayoría de las exposiciones actualmente existentes. En este sentido son necesarios y con carácter de urgencia más aportes directos de los propios catequistas en vistas a construir una Pedagogía de la fe que sea, cada día, más eficaz.

Ahora bien, creemos que para que ello sea posible es indispensable realizar previamente una revolución todavía más urgente. Nos referimos a la manera como el catequista aborda su labor de facilitador de la fe. No podemos seguir con ese ritmo rutinario y cansino que caracteriza la acción de tantos catequistas. Hace falta que asuma su papel como creador, es decir, con un talante científico y con una gran capacidad de riesgo y compromiso. Hoy el catequista no puede contentarse con repetir y experimentar lo que otros han dicho o hecho, tiene que ser consciente de que a él le corresponde también la responsabilidad de contribuir con sus aportes a la creación de una educación de la fe más eficiente.

Con estas motivaciones de base nos preguntamos cuál sería el camino a seguir para hacer posible la renovación permanente de la Pedagogía de la fe. Naturalmente, pronto caímos en la cuenta de que habrá que tener en cuenta los factores tanto intrínsecos como extrínsecos que intervienen en la tarea catequística.

Respecto de los primeros, los intrínsecos, a nadie escapa la necesidad de precisar y aclarar aquellos conceptos fundamentales que constituyen la esencia de la educación de la fe, tales como el concepto de fe, de revelación, de Iglesia, etc.

Pero, sin descuidar la importancia de los factores intrínsecos, sino por necesidad de limitarnos hemos querido insistir y fijarnos en los factores extrínsecos. Respecto de estos creemos que existen muchos problemas en la educación de la fe en los que será necesario acudir a los aportes que los expertos han hecho directamente desde el terreno de la educación en general. Aportes que superan el terreno de lo meramente metodológico para llegar a toda una concepción de los elementos que intervienen en el proceso educativo y que pueden ser válidos para la educación de la fe.

Esta convicción es la que nos llevó a asomarnos al pensamiento global de Carl R. Rogers, sobre todo, al antropológico y pedagógico. Abrigábamos la intuición de que la originalidad de sus concepciones estaban muy próximas a una Pedagogía de la fe.

Estas son las motivaciones fundamentales que dan razón de ser y sentido a la investigación que hemos realizado y que ahora presentamos.

Desde el inicio del trabajo comprendimos que la meta final a la que aspirábamos: llegar a bosquejar las líneas fundamentales de una Pedagogía de la fe de inspiración rogeriana —tercera parte—, nos estaba exigiendo la necesidad de alcanzar dos objetivos previos.

El primero, conocer el pensamiento pedagógico de Rogers. Tarea que quisimos realizar acudiendo directamente a las fuentes, lo cual nos fue posible desde el momento en que disponíamos de las obras fundamentales. El resultado de este esfuerzo es el contenido de la primera parte.

Pero, razones obvias, como es el hecho de partir de un hombre que niega la posibilidad de la experiencia religiosa nos exigía, también, el que fundamentáramos si es o no legítimo partir de él para inspirar una Pedagogía de la fe y en caso afirmativo, bajo qué condiciones. Objetivo que tratamos de alcanzar en la segunda parte.

A este triple objetivo obedece la estructura general de la presente obra, siendo la naturaleza de cada una de las partes

la que nos ha ido marcando el método de trabajo seguido y al cual aludiremos en sus respectivos momentos.

Creo que una nota que merece destacarse y que caracteriza a las tres partes del trabajo es el enfoque eminentemente práctico que les hemos dado. Los contenidos en efecto de cada una de las partes están elaborados teniendo de trasfondo la posibilidad de su aplicación inmediata y concreta. Hemos tratado, en cada una de ellas, de recoger los criterios fundamentales y en muchos casos concretos que pueden impulsar a la acción.

No podemos ocultar, por otra parte, que el marco concreto que ha estado presidiendo constantemente el curso de nuestras reflexiones ha sido el escolar. A ello ha contribuido de manera decisiva la práctica directa de una catequesis escolar en esta línea y que ha acompañado la elaboración de estas ideas. Sin embargo, a pesar de este encuadre tan concreto, creemos que los criterios fundamentales son válidos para iniciar una educación de la fe en grupo en cualquiera de sus niveles y contextos, supuesta claro está, una labor de adaptación y creación permanente.

Con nuestro trabajo intentamos ser consecuentes con las motivaciones de que partimos y aportar así nuestra modesta alternativa de cara a hacer posible esa educación de la fe más eficiente.

Quisiéramos finalmente observar algo que consideramos importante y que no podemos olvidar al leer las páginas que siguen. Nos referimos al carácter provisional con que ofrecemos las presentes reflexiones y conclusiones. Esto significa que somos conscientes de que se trata de una primera aproximación y de que, por lo tanto, es susceptible de ser corregida y superada a medida que se vayan haciendo aproximaciones más profundas desde una dialéctica permanente entre la praxis y la teoría.

De esta manera volvemos a lo que decíamos al comienzo: la Pedagogía de la fe es una tarea por hacer y el reto a participar en ella se nos presenta a todos los que tenemos esa misión entre manos como algo urgente e ineludible.

## LA PEDAGOGIA CENTRADA EN EL EDUCANDO

### 0. INTRODUCCION

Esta primera parte representa, dentro del plan general de la obra, la realización del primer objetivo que nos habíamos propuesto: el conocimiento de la PEDAGOGIA CENTRADA EN EL EDUCANDO. En nuestro intento por descubrir las posibilidades de una Pedagogía de la fe inspirada en la Pedagogía de Rogers nos resultaba obligado comenzar por conocer a ésta. En este sentido podemos decir que esta parte constituye el punto de partida y el fundamento de toda la obra. Sin una clara comprensión de este punto, el resto del trabajo descansaría sobre bases falsas.

Para ello creímos, desde el primer momento, que el camino más acertado era ir directamente a las fuentes y dejar de lado las síntesis elaboradas por otros autores. Esto nos fue posible desde el momento en que pudimos disponer de todos los escritos de Rogers traducidos al español y de la obra "Libertad y creatividad en la educación" que representa el tratado más completo y reciente de lo que ha escrito sobre su alternativa pedagógica.

El esquema, según el cual hemos estructurado la presentación de la Pedagogía centrada en el educando, es propio. Lo hemos preferido a otros teniendo en cuenta dos aspectos: primero, incluir todos los elementos fundamentales que intervienen en el proceso educativo y segundo, por las ventajas que presenta para la comprensión global de lo que es esta Pedagogía.

Digamos, finalmente, que la visión sintética que ofrecemos de la Pedagogía centrada en el educando no es más que una primera aproximación al pensamiento pedagógico de Rogers y como tal reconocemos su carácter de provisionalidad y la posibilidad de ser mejorado.

## CARL R. ROGERS <sup>1</sup>

No es propósito de esta obra presentar una biografía de C. Rogers, autor de la Pedagogía que estudiamos. Sin embargo, nos parece obligado ofrecer aquellos datos que permitan ubicar cronológica, geográfica y culturalmente al autor y su obra. Lo hacemos motivados por el siguiente pensamiento del propio C. Rogers con el que inicia una brevísima autobiografía: "Estoy convencido de que no se puede comprender adecuadamente un pensamiento más que conociendo algo el contexto cultural y personal en que se enraiza éste" <sup>2</sup>.

### 1.1. *Familia y primeros estudios (1902-1919)*

C. Rogers nace el 8 de enero de 1902 en Oak Park, un barrio de Chicago. Es el cuarto de seis hermanos. Sus padres, agricultores de profesión, fueron fervorosos practicantes de la religión protestante a la que pertenecían. La infancia y la adolescencia se desarrolla en un ambiente de campo, al mismo tiempo que realiza sus estudios primarios y la "high school". La educación recibida en el hogar fue severa.

### 1.2. *Estudios universitarios y vocación (1919-1928)*

Con la idea de hacer la misma carrera de su padre, Ingeniero Agrónomo, ingresa en la Universidad de Wisconsin,

---

<sup>1</sup> Cf. M. de la PUENTE, *Carl R. Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza*, Razón y Fe, Madrid, 1973, 31-49.

<sup>2</sup> C.R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C.R. ROGERS y G.M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, t.I: Exposición General, Alaguara, Madrid-Barcelona, 1971, 170.

donde hace el "College". En esta época comienza a interesarse por lo religioso. Forma parte de una asociación religiosa de estudiantes y es elegido delegado para representarla en la World Student Christian Federation Conference que tuvo lugar en China en 1922. Las experiencias vividas en esta ocasión serán decisivas para el futuro de su fe <sup>3</sup>.

Este interés por lo religioso le llevó a abandonar sus estudios de agronomía, después de haber concluido el segundo año para dedicarse a la historia con la intención de hacerse pastor. Se gradúa bachiller en junio de 1924. En agosto de este año contrae matrimonio. Fruto del mismo serán un varón y una niña. Continuando con la idea de ser pastor ingresa en este mismo año en el "Union Theological Seminary" de Nueva York. Los dos años de permanencia en él, llenos de experiencias muy significativas, terminan con el abandono de su vocación religiosa y de su fe <sup>4</sup>. Pasa al "Teachers College, Columbia University" de Nueva York. Aquí se dedica a la psicología clínica y educacional. Se gradúa en "Master of Arts" en 1927. En 1931, después de los primeros años de vida profesional, publica su tesis doctoral sobre la adaptación "madurada" de la personalidad de los niños del "Institute for Child Guidance" de Nueva York.

### 1.3. *Actividad profesional*

1928-1940 Rochester. Los ocho primeros años trabaja en el "Child Study Department" de esta ciudad, con una entrega completa a la práctica de la psicología clínica con niños difíciles. Después de estos años comparte sus prácticas psicológicas con la enseñanza en la Universidad de esta ciudad.

1940-1945 Universidad de Ohio. Aquí trabajó como profesor dedicándose a la formación práctica de los estudiantes de psicoterapia.

1945-1957 Universidad de Chicago. Enseña psicología y dirige el centro de counseling. Es una época de ricas experiencias en la psicoterapia centrada en el cliente. Aquí comienza a aplicar sus principios de terapia a las clases que imparte. En 1951 publica su "Psicoterapia centrada en el cliente" y otras obras.

---

<sup>3</sup> Cf. *infra*, 146-147.

<sup>4</sup> Cf. *infra*, 147-148.

1957-1963. Universidad de Wisconsin. Aquí se dedica sobre todo a la Educación sin descuidar sus prácticas psicoterapéuticas. Publica en 1961 el libro "El proceso de convertirse en persona".

1964-hasta nuestros días. En la Jolla (California). Trabaja en el "Western Behavioral Sciences Institute" de esta ciudad. Durante estos años sigue con sus trabajos de psicoterapeuta pero dedicándose más a los "normales". Continúa sus experiencias y contactos en el campo de la educación en establecimientos universitarios, secundarios y primarios. Los resultados de estas experiencias los recoge en su libro "Freedom to Learn" (1969). Pero, quizá, la actividad a la que consagra más tiempo sea a los "Grupos de encuentro" en los que participan gente de la más variada procedencia. Fruto de estas experiencias es su obra "Grupos de encuentro" (1970).

Quisiera concluir esta brevísima reseña biográfica con un texto autobiográfico en el que Rogers nos dice cómo se ve él a sí mismo. "Yo soy un sicólogo; un sicólogo de clínica, creo, un sicólogo de orientación humanista ciertamente; un sicoterapeuta, profundamente interesado en la dinámica del cambio de la personalidad; un científico, en los límites de mis posibilidades en la investigación de tal cambio; un educador estimulado por la posibilidad de facilitar el aprendizaje; un filósofo de un alcance limitado, especialmente en lo que toca a la filosofía de la ciencia, a la filosofía y a la psicología de los valores humanos. Como persona, yo me veo a mí mismo como alguien que enfrenta su vida de una manera positiva; algo solitario (lone wolf) en mis actividades profesionales; socialmente, más bien tímido, pero disfruto de buenas amistades; capaz de una profunda sensibilidad en las relaciones humanas aunque no siempre lo logro del todo; muchas veces, un pobre juez de las demás personas, por tender a estimarlas demasiado; dotado de capacidad de hacer libres a otros, en sentido psicológico; capaz de una obstinada determinación de acabar el trabajo emprendido o de ganar un combate; ansioso de tener una influencia en los otros, pero sin intentar ejercer sobre ellos poder o autoridad" <sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> M. de la PUENTE, *op. cit.*, 31-32.

## GENESIS Y EVOLUCION

La Pedagogía centrada en el educando tiene su origen en una doble fuente. Por una parte, la experiencia de C. Rogers en el campo de la psicoterapia y, por otra, su experiencia en el campo de la educación. Ambas fuentes no son independientes sino que, por el contrario, guardan una interrelación muy estrecha.

No obstante en el camino hacia la adultez de esta pedagogía encontramos dos fases claramente definidas:

Primera: Desde la psicoterapia a la educación.

Segunda: Desde la experiencia directa en la educación.

### 2.1. *Desde la psicoterapia a la educación*

Rogers, primero, es psicoterapeuta. Es en este campo donde hemos de ir a buscar la originalidad fundamental de su pensamiento. Así lo entiende él cuando hablando de la estructura general de sus teorías afirma: "La que está mejor establecida, es la teoría de la psicoterapia y del cambio de la personalidad. Tanto desde el punto de vista de la cronología como de la validez, esta teoría ocupa el primer puesto"<sup>1</sup>.

Sin embargo es igualmente cierto que casi paralelamente a la práctica en la psicoterapia se da la de la educación. De hecho sabemos que durante su permanencia en el "Union

---

<sup>1</sup> C.R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C.R. ROGERS y G.M. KINGET, *op. cit.*, 182.

Theological Seminary" (1924-1926) tiene las primeras experiencias en ambos campos<sup>2</sup>. Situación que seguirá dándose en el transcurso de su vida profesional<sup>3</sup>.

Es en esta situación de psicoterapeuta y docente como se va a ir realizando la paulatina aplicación de los hallazgos de un campo al otro.

Es interesante observar la evolución sufrida en este proceso. En los primeros pasos la traslación de lo conseguido en la psicoterapia a la educación es casi directa. Una prueba de ello la encontramos en el razonamiento que se hace Rogers en el primer esbozo de sistematización de la Pedagogía centrada en el educando (1951): "Si, en la terapia, es posible confiar en la capacidad del cliente para manejar constructivamente su situación vital, y si la finalidad del terapeuta es liberar esa capacidad, ¿por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza?"<sup>4</sup>. En esta misma línea se sitúan los textos de sus obras posteriores: "Psicoterapia y Relaciones Humanas" (1960)<sup>5</sup> y "El proceso de convertirse en persona" (1961)<sup>6</sup>. No obstante esta línea de continuidad fundamental, es también notorio el progreso que se observa y del cual nos advierte el propio Rogers cuando en 1960 escribe refiriéndose al esbozo de su Pedagogía centrada en el educando hecho en el capítulo IX de su obra "Psicoterapia centrada en el cliente" (1951): "Una presentación relativamente detallada de nuestra teoría del aprendizaje ha sido ya objeto de una publicación (Psicoterapia centrada en el cliente 1951). Señalamos sin embargo, a este respecto que un cierto número de las nociones utilizadas en tal publicación ya no corresponden exactamente a las que empleamos en esta obra"<sup>7</sup>.

## 2.2. Desde la experiencia directa en la educación

Un paso importante en la evolución progresiva de la Pedagogía centrada en el educando lo encontramos en la obra

---

<sup>2</sup> Cf. M. de la PUENTE, *op. cit.*, 38.

<sup>3</sup> Cf. *ibid.*, 37-49.

<sup>4</sup> C.R. ROGERS, *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires, 1966, 329.

<sup>5</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C.R. ROGERS y G.M. KONGET, *op. cit.*, 274-275.

<sup>6</sup> Cf. CARL R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 246-260.

<sup>7</sup> C.R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C.R. ROGERS y G.M. KINGET, *op. cit.*, 275.

“Freedom to Learn” (1969). Aquí Rogers ya no parte de los principios de la psicoterapia —lo cual no significa que los olvide—, sino que arranca directamente de su experiencia en la educación. Esta experiencia es de un doble signo. Es negativa respecto de la enseñanza tradicional y positiva en relación al nuevo tipo de facilitación del aprendizaje que él propone.

Al aprendizaje en la enseñanza tradicional Rogers le hace, entre otras, las acusaciones siguientes<sup>8</sup>:

—Es un aprendizaje sin vida, estéril, fútil, que rápidamente se olvida y que ata al individuo indefenso con los lazos de hierro de la conformidad.

—Es un aprendizaje que se refiere sólo a la mente y no a los sentimientos o significaciones personales, es decir, no tiene relevancia para la persona completa.

Para Rogers los presupuestos que están a la base de esta situación de la enseñanza tradicional son los siguientes<sup>9</sup>:

1. El estudiante no puede tener confianza en su propio aprendizaje.

2. La capacidad en la resolución de los exámenes es el mejor criterio para la selección escolar y profesional.

3. Evaluación es igual a educación y educación es igual a evaluación.

4. Lo que se enseña es igual a lo que se aprende.

5. Saber es acumulación de contenidos e informaciones.

6. Todo lo referente a la ciencia: dogmas, verdades, métodos, etc., son conocidos e inmutables.

7. El método es la ciencia.

8. Los científicos creadores surgen de los estudiantes pasivos.

9. Eliminando a la mayoría de los estudiantes es la mejor manera de producir los científicos y los profesionales de cada ciencia.

---

<sup>8</sup> Cf. C.R. ROGERS, **Libertad y creatividad en la educación**, Paidós, Buenos Aires, 1975, 13-14.

<sup>9</sup> Cf. *ibid.*, 135-145.

10. Los estudiantes son tratados más como objetos manejables que como personas.

Algunos de estos presupuestos ya habían sido apuntados en sus obras anteriores<sup>10</sup> aunque no de una manera tan sistemática.

Estas consideraciones sobre la enseñanza tradicional llevan a Rogers a rechazar este tipo de enseñanza y a proponer otro con presupuestos totalmente diferentes. A este nuevo tipo de educación nos referiremos en los capítulos siguientes de esta primera parte de la memoria.

---

<sup>10</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 329-364; C.R. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*. Mi técnica terapéutica, 2a. Ed., Paidós, Buenos Aires, 1974, 241-245.

## OBJETIVOS

Para Rogers, como acabamos de insinuar, el cambio en la educación es algo imprescindible y urgente. Pero no sólo se contenta con detectar la necesidad del cambio, sino que propone su propia alternativa. Y frente a ella una de las primeras cosas por las que se pregunta es precisamente por los objetivos que pretende alcanzar. La formulación de estos objetivos, en efecto, preocupó a Rogers desde los primeros intentos de exposición sistemática de su Pedagogía centrada en el educando<sup>1</sup>.

A la hora de querer presentar estos objetivos de una manera clara me parece conveniente comenzar haciendo una distinción importante. La Pedagogía para Rogers tiene dos objetivos claramente definidos según el punto de vista en que se la considere: Si nos referimos a los resultados finales que se pretenden alcanzar, el objetivo de la educación no es otro que el de hacer posible un aprendizaje similar al que se consigue en la psicoterapia, es decir, un aprendizaje significativo. Si, por el contrario, pensamos en la Pedagogía como tarea o proceso, es decir, como el conjunto de elementos que intervienen para hacer posible un determinado aprendizaje, Rogers hablará entonces de que el objetivo de su Pedagogía es la creación de un clima de libertad, como condición fundamental para que el aprendizaje significativo pueda tomar lugar. Puesto que ambos objetivos constituyen, a nuestro entender, los pilares de la Pedagogía centrada en el educando intentaremos hacer un esfuerzo para lograr una presentación clara y concisa de los mismos.

---

<sup>1</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 331-332.

### 3.1. *El aprendizaje significativo*

El objetivo fundamental que la Pedagogía centrada en el educando pretende conseguir es, como acabamos de ver, un aprendizaje significativo. Intentaremos ver lo que Rogers entiende por tal aprendizaje refiriéndonos a los puntos siguientes: presupuestos básicos, naturaleza y dinámica interna del proceso del aprendizaje significativo.

#### 3.1.1. **Presupuestos**

Los presupuestos que están a la base del aprendizaje significativo son los siguientes<sup>2</sup>:

1. Los seres humanos tienen una potencialidad natural para el aprendizaje.

2. El aprendizaje significativo se realiza cuando el tema es percibido como importante para los propósitos del propio sujeto.

3. El aprendizaje que implica un cambio en la pronta organización —en la percepción de uno mismo—, se presenta como amenazador y tiende a ser resistido.

4. Aquellos aprendizajes que se sienten amenazadores del sí mismo son más fácilmente percibidos y asimilados cuando las amenazas externas son mínimas.

5. Cuando la amenaza del sí mismo es pequeña, la experiencia puede ser percibida de diferente manera y el aprendizaje puede avanzar.

6. Gran cantidad del aprendizaje significativo se consigue en la acción.

7. El aprendizaje es facilitado cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso del aprendizaje.

8. El aprendizaje autoiniciado que envuelve a toda la persona del aprendiz —sentimiento tanto como intelecto—, es el más duradero y penetrante.

---

<sup>2</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Libertad...*, 126-130.

9. La independencia, la creatividad y la autoconfianza son facilitadas cuando la autocrítica y la autoevaluación son la base y la evaluación de otro es de importancia secundaria.

10. El aprendizaje más sociable y útil en el mundo moderno es aprendizaje de cómo aprender, de una continua apertura a la experiencia y de la incorporación en sí mismo del proceso del cambio permanente.

### 3.1.2. Definición

Desde la experiencia en la psicoterapia, Rogers define de esta manera el aprendizaje significativo: "Una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia—en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes, y en su personalidad—; es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia"<sup>3</sup>.

Se trata, pues, de un aprendizaje que sitúa al educando en proceso hacia el modelo ideal y teórico del funcionamiento óptimo de la persona<sup>4</sup>. Para Rogers este aprendizaje es igualmente posible en educación<sup>5</sup>.

### 3.1.3. Características

Las características que distinguen al aprendizaje significativo, experiencial o trascendente de cualquier otro aprendizaje son las siguientes<sup>6</sup>:

1. Envuelve a la persona en su totalidad: sentimientos y pensamientos.

2. Es autoiniciado, aun cuando el estímulo sea exterior. El sentido de descubrimiento, la extensión, alcance y comprensión proceden de dentro del individuo.

---

<sup>3</sup> C.R. ROGERS, *El proceso...*, 247.

<sup>4</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Teoría e investigación en C.R. ROGERS y G.M. KINGET*, en *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 320-347.

<sup>5</sup> Cf. C.R. ROGERS, *El proceso*, 248; *Libertad...*, 206-207.

<sup>6</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Libertad...*, 14.

3. Es penetrante, afecta a la conducta, a las actitudes, e incluso a la personalidad del que aprende.

4. Es evaluado por el que aprende. Sólo éste sabe si ha encontrado lo que necesita, se le lleva hacia lo que quiere saber, si ilumina el área oscura de ignorancia que él está experimentando. El centro de evaluación reside en el que aprende.

5. Es por esencia significativo, es decir, tiene sentido dentro de la experiencia completa.

### 3.1.4. Condiciones

Para que este tipo de aprendizaje sea posible en la educación es preciso que se den condiciones similares a las de la psicoterapia <sup>7</sup>:

1. Que el educando de cualquier nivel pueda entrar en contacto real con los problemas más importantes de su existencia, de su experiencia.

2. Que el facilitador sea auténtico, capaz de aceptación y de comprensión empática en sus relaciones con los educandos.

3. Que el educando experimente, en cierta medida, la autenticidad, la aceptación y comprensión empática del facilitador.

Pero, además de estas tres condiciones existe otra que viene exigida por la naturaleza propia de la educación <sup>8</sup> y que podemos enunciar así:

4. Que se provea al educando de todos los recursos que constituyen la materia prima de la educación: conocimientos, técnicas, teorías, material pedagógico, etc. Recursos que se ponen a disposición de sus necesidades, pero que nunca se imponen.

---

<sup>7</sup> Cf. C.R. ROGERS, *El Proceso...* 248-154.

<sup>8</sup> Cf. *ibid.*, 254-255.

### 3.1.5. Dinámica interna del proceso

El aprendizaje significativo es experimentado por el educando según un proceso característico. Basados en el testimonio de los propios educandos estas son algunas de las constantes principales<sup>9</sup>:

1. Sensación de pérdida de tiempo, de divagación y frustración en el inicio del proceso. Esta situación que viene provocada por la carencia de estructuración en el proceso conlleva el deseo de volver al aprendizaje tradicional en el cual el educador asume el papel de organizador, transmisor y evaluador de todo el proceso. Más adelante esta sensación de pérdida de tiempo tiende a percibirse como necesaria.

2. El grupo se siente, a medida que avanza la experiencia, ligado por una experiencia común y única.

3. La expresión de ideas, emociones y sentimientos se hace cada vez más fácil y espontánea y se experimenta como un proceso liberador y estimulante.

4. Se siente suficiente coraje para abandonar las defensas y enfrentarse al verdadero "sí mismo".

5. Se experimentan momentos de profunda intuición, revelación y comprensión. Son los auténticos momentos de terapia.

6. Los momentos de silencio son expresión de situaciones de profunda reorganización interna y no síntomas de pasividad.

7. La experiencia se vivencia como inédita y sumamente gratificante.

8. El educando se siente más flexible, más libre, más abierto a ideas nuevas, con mayor capacidad de aceptación y comprensión de los demás.

9. Los progresos se vivencian a nivel de todas las dimensiones de la personalidad.

10. El educando experimenta el aprendizaje como un proceso continuo y nunca como algo acabado.

---

<sup>9</sup> Cf. *ibid.*, 263-269; *Psicoterapia...*, 344-363; *Libertad...*, 19-85.

11. Es un aprendizaje personal y no uniforme para todos los participantes en la misma experiencia. A veces puede llegar a ser incluso contradictorio.

12. El educando siente que el proceso depende fundamentalmente de él y no del facilitador.

### 3.1.6. Conclusión

Terminemos diciendo que si es este el tipo de aprendizaje que pretende conseguir la Pedagogía centrada en el educando, queda descartado, por lo mismo, todo aprendizaje que se limite a la mera adquisición de conocimientos<sup>10</sup>.

## 3.2. *La creación de un clima de libertad*

Apuntábamos al principio de este capítulo que para Rogers el objetivo de su pedagogía, entendida como proceso, era la creación de un clima de libertad. Sólo si esta condición se da será posible un aprendizaje significativo. Por ello la Pedagogía centrada en el educando concibe todos los elementos que intervienen en el proceso: facilitador, métodos, etc., en función de este objetivo.

Nosotros para estudiarlo nos referiremos a los puntos siguientes: Qué libertad y para qué; cómo crear un clima de libertad; dificultades y soluciones.

### 3.2.1. Qué libertad y para qué

La libertad a la que Rogers se refiere cuando habla de crear un clima de libertad es doble: académica y psicológica.

La libertad académica se da cuando el educando posee la libertad suficiente para poder partir de su experiencia y centrar alrededor de ella todos los elementos del proceso educativo.

La libertad psicológica existe cuando el educando "se siente libre para reconocer y elaborar sus experiencias y sus sentimientos personales, como él cree que debe hacerlo. En otros términos: supone que el sujeto no se sienta obli-

---

<sup>10</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 331; *El proceso...*, 257.

gado a negar o deformar sus opiniones y actitudes íntimas para mantener el afecto o el aprecio de las personas que él considera importantes”<sup>11</sup>. Si estas dos libertades existen, el proceso de aprendizaje significativo es posible, porque según Rogers en su teoría de la Personalidad<sup>12</sup> el hombre se construye desde el interior de su organismo a partir de esa capacidad y tendencia a la autorrealización y en la relación con el medio ambiente.

De la calidad del medio ambiente dependerá el que la capacidad de autorrealización sea eficaz. Si el medio se presenta como amenazador, impositivo, es decir, carente de libertad, entonces, la persona se pone en proceso de neurotización. Si, por el contrario, el medio permite la libertad, en este caso, el sujeto irá estructurando su personalidad en la línea del modelo ideal del funcionamiento óptimo de la persona.

Según lo que acabamos de ver, para Rogers la libertad no es entendida en un sentido físico, es decir, como la expresión de lo que le venga en gana al educando<sup>13</sup>, sino que la entiende en un sentido psicológico y por lo mismo, admite la posibilidad de libertad dentro de los límites que la convivencia social nos impone.

### 3.2.2. Cómo crear un clima de libertad

Este es precisamente el título de la segunda parte de “Freedom to Learn”<sup>14</sup>. De esta parte deducimos que para Rogers los dos elementos esenciales en la creación de un clima de libertad en el proceso educativo son:

1. La existencia de ciertas cualidades que el facilitador pone en su relación interpersonal con el educando: la autenticidad, la aceptación, la comprensión empática y que el educando llegue a percibir las como tales.

2. El empleo de métodos y procedimientos pedagógicos que permitan un clima de libertad dentro del proceso educativo.

---

<sup>11</sup> G.M. KINGET, *El método no directivo*, en C.R. ROGERS y G.M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 28.

<sup>12</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C.R. ROGERS y G.M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 237-262.

<sup>13</sup> Cf. G.M. KINGET, *El método no directivo*, en CARL ROGERS y G.M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 43.

<sup>14</sup> C.R. ROGERS, *Libertad...*, 87-120.

### 3.2.3. Dificultades y soluciones

Las dificultades que aparecen en la creación de clima de libertad proceden de tres fuentes principales:

La primera y fundamental para Rogers reside en el facilitador. Del grado en que posea y ponga las cualidades antes mencionadas en su relación con el educando y de su habilidad pedagógica dependerá el grado de libertad de que goce el educando. Hay que decir, sin embargo, que a Rogers no le preocupa tanto el grado mayor o menor en que estas cualidades se posean, cuanto la voluntad de intentar ponerlas en práctica. A este propósito dice: cuando un facilitador crea en una clase, aunque sea en un modesto grado, un clima caracterizado por toda la autenticidad, la confianza y la empatía que le es posible; cuando confía en la tendencia constructiva del individuo y del grupo, entonces, descubre que ha inaugurado una revelación educativa <sup>15</sup>.

Una segunda dificultad puede provenir de los propios educandos. La experiencia de la enseñanza tradicional que les ha habituado a la pasividad hace que en las primeras fases de la nueva experiencia los educandos se sientan frustrados y deseen volver a lo tradicional <sup>16</sup>. Ante estas reacciones el camino de la solución vendrá a través de una actitud de comprensión de las mismas por parte del facilitador.

Finalmente, Rogers no olvida las dificultades de todo tipo que tienen su origen en la reglamentación institucional en sus diversos niveles: imposición de programas, de contenidos, de sistemas de evaluación, etc. Frente a este panorama real afirma que "lo importante no es el hecho de que haya limitaciones, sino la actitud, la permisividad, la libertad que existe dentro de esos límites" <sup>17</sup>.

Rogers observa, además, que cuando la libertad y la autodirección son otorgadas a un grupo, es también más fácil para sus miembros aceptar las coacciones y obligaciones que rodean el área psicológica en la cual son libres <sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Libertad...*, 99.

<sup>16</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Psicoterapia centrada en el Cliente*, 337-338; *Libertad...*, 110.

<sup>17</sup> C.R. ROGERS, *Psicoterapia centrada en el cliente*, 339; Cf. *Libertad...*, 32-33.

<sup>18</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Libertad...*, 29.

## EL EDUCANDO

Al abordar este tema conviene que caigamos en la cuenta de que nos encontramos ante unos de los puntos nucleares de la Pedagogía centrada en el educando. Es precisamente en la nueva y original manera de comprender al educando donde reside la gran intuición y revolución educativa de Rogers. Creemos que, a partir de él, se ha abierto el camino una nueva era de la Pedagogía: la de la Pedagogía centrada en el educando, y que su aparición está suponiendo la paulatina y progresiva desaparición de Pedagogías centradas en el educador, en los contenidos o en los métodos.

Esto supuesto, estudiaremos en el presente capítulo cómo ve la Pedagogía de Rogers al educando. Dicho con otras palabras, queremos descubrir qué sentido tiene eso de "centrada en el educando". El camino que recorreremos para ello es muy simple. Analizaremos el significado y alcance de esos términos y concluiremos con los presupuestos básicos que los justifican y fundamentan.

### 4.1. *Por qué partimos del nombre*

Nos parece necesario detenernos un momento en la consideración del nombre de esta Pedagogía porque creemos que expresa perfectamente la concepción que tiene el educando. Sin embargo existe un dato que realmente nos sorprende y es el de que se haya generalizado la designación de la Pedagogía de Rogers con el nombre de "Pedagogía no directiva", cuando, de hecho, su autor nunca emplea el

término en sus escritos. Por el contrario, siempre habla de "enseñanza centrada en el educando"<sup>1</sup>.

Sin pretender un estudio exhaustivo del problema quisiéramos aportar unas breves reflexiones por las que justificar de algún modo nuestro rechazo de la denominación de "Pedagogía no directiva" y nuestra opción por lo de "Pedagogía centrada en el educando". Consideramos que el empleo de "Pedagogía no directiva" puede conducir a interpretaciones erróneas respecto de lo que constituye el punto nuclear de la concepción pedagógica rogeriana. En este sentido estamos en desacuerdo con Andrés Sopena A.<sup>2</sup>, cuando afirma que se trata de "detalle" el empleo de una u otra denominación. Nosotros pensamos que el empleo de una u otra implica acentuaciones que tienen su importancia. Así el uso de la expresión "no directiva" al hacer referencia a la figura del educador, el énfasis se pone en éste, lo cual es contrario a la concepción rogeriana. Además esa designación como apuntan D. Hamelin y Marie-J. Dardelin<sup>3</sup> puede prestarse a distorsiones en la manera de entender el papel del facilitador. Finalmente añadamos que la concepción "no directiva", dentro de las teorías rogerianas, "está claramente superada"<sup>4</sup>.

En base a todo esto creemos que la fidelidad al pensamiento de Rogers nos exige que califiquemos a su Pedagogía de "centrada en el educando".

#### 4.2. Sentido y alcance del nombre

Cuando Rogers llama a su Pedagogía "centrada en el educando" está queriendo decir que dentro de ella el educando se constituye en el centro. Pero, ¿qué significa que el educando es el centro de la Pedagogía?

---

<sup>1</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 329; *El Proceso...*, 261; *Libertad...*, 20.

<sup>2</sup> Cf. A. SOPEÑA, *Perspectivas Pedagógicas de la no-directividad*, en VARIOS, *La no directividad en la educación de la fe*, V Jornadas de Pastoral Educativa, Ed. San Pío X, Salamanca, 1975, 35.

<sup>3</sup> Cf. D. HAMELIN, M.J. DARDELIN, *La libertad de aprender*, Studium, Madrid, 1973, Nota 4, p. 312.

<sup>4</sup> G.M. KINGET, *El método no directivo*, en C.R. ROGERS y G.M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 7.

En primer lugar, que el educando es el PROTAGONISTA del proceso educativo, es decir, que el educando y sólo él es el que aprende y que por lo tanto la responsabilidad última del aprendizaje reside en él.

En segundo lugar, que su experiencia, lo que le interesa y preocupa se constituye en el punto de partida y en el centro de todo el proceso educativo. Explicaremos un poco este punto. Rogers no habla de una manera explícita de que en la educación se deba partir de la experiencia del educando. El término experiencia es usado preferentemente dentro de su teoría de la personalidad. Sin embargo, no lo excluye del campo educativo aunque prefiera usar en estos casos términos equivalentes. Así nos dice que la hipótesis de la que parte el facilitador de la pedagogía centrada en el educando es que cuando los educandos se hallan en contacto con los problemas de la vida desean aprender, crecer, descubrir y crear<sup>5</sup>. Por otro lado tenemos que en las experiencias pedagógicas de Rogers le vemos partir siempre no de algo ya previsto, sino de lo que al grupo le está interesando o preocupando en ese momento. Para la Pedagogía centrada en el educando resulta axiomática la afirmación de que el aprendizaje significativo sólo puede tomar lugar cuando tiene que ver con algunas necesidad o problema actual del educando.

En tercer lugar, que en función del educando, al servicio de él se encuentran todos los elementos que integran el proceso educativo: facilitador, contenidos, metodología, etc.

Digamos también que el término "educando" en la mentalidad rogeriana tiene, además del sentido individual, el colectivo. De tal forma que podemos hablar también de Pedagogía centrada en el grupo. De hecho toda la experiencia educativa de Rogers es con el grupo, aunque como él mismo confiesa<sup>6</sup> sólo al final, el grupo se constituyó en uno de los núcleos centrales de su actividad en su modalidad de "grupos de encuentro".

#### 4.3. *Presupuestos básicos*

Como es lógico esperar a la base de esta concepción del educando de la Pedagogía de Rogers se encuentran unos

---

<sup>5</sup> Cf. C.R. ROGERS, *El Proceso...*, 255.

<sup>6</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Grupos de encuentro*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1973, 7.

presupuestos o principios que la justifican y fundamentan. A ellos queremos referirnos ahora:

En realidad, podríamos decir que existe un presupuesto único y fundamental que se enuncia así: "SE PUEDE CONFIAR EN EL EDUCANDO"<sup>7</sup>. Para Rogers esta confianza en el educando tiene sus raíces en este principio antropológico nuclear: el hombre "es un ser fundamentalmente constructivo y digno de confianza, siempre que le sea posible desarrollarse sin escollos"<sup>8</sup>, es decir, que posee la capacidad y la tendencia a la autorrealización aunque, en algunos casos, pueda estar latente<sup>9</sup>. Esta capacidad fundamental del hombre referida al campo de la educación implica:

1. Que el educando tiene una potencialidad natural para el aprendizaje<sup>10</sup>.

2. Que el educando es capaz de automotivación, es decir, desea aprender, crecer, descubrir y crear, cuando se halla en contacto real con los problemas de la vida<sup>11</sup>.

3. Que el educando es capaz de autoevaluación en función de las exigencias que la vida le plantea<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 363.

<sup>8</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C.R. ROGERS y G.M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 338.

<sup>9</sup> Cf. C.R. ROGERS, *El Proceso...*, 42.

<sup>10</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Libertad...*, 126-127.

<sup>11</sup> Cf. C.R. ROGERS, *El Proceso...*, 255.

<sup>12</sup> Cf. *ibid.*, 256-257.

## EL FACILITADOR

La concepción de la figura del educador en la Pedagogía centrada en el educando constituye uno de los aspectos más originales y revolucionarios de la misma. Es, sin duda, la Pedagogía que con más fuerza ha puesto de manifiesto que el proceso de aprendizaje significativo se facilita esencialmente a partir de ciertas actitudes que el facilitador pone en la relación con el educando y no tanto en su saber o en las técnicas que emplea.

Buscando poner de manifiesto esta originalidad de la persona del facilitador en la Pedagogía rogeriana hemos estructurado así la exposición que sigue:

5.1. ¿Es necesario el facilitador en la Pedagogía centrada en el educando?

5.2. La personalidad y las funciones del facilitador.

5.3. Visión sintética.

5.1. *¿Es necesario el facilitador en la Pedagogía centrada en el educando?*

Comenzamos haciéndonos esta pregunta queriendo salir al paso de un mal entendido bastante generalizado. Nos referimos a la idea que algunos tienen de que para esta Pedagogía el educador es poco menos que inútil. El origen de esta falsa interpretación arranca, como apuntábamos en el capítulo anterior, en el hecho de designar a esta Pedagogía con el nombre de "no directiva". Tenemos que afirmar, por el contrario, que nada más lejos del pensamiento de Rogers que semejante concepción. Para la Pedagogía centrada en el

educando el facilitador no solamente es necesario, sino que su presencia en el proceso educativo adquiere un nivel de profundidad y exigencia muchísimo mayor que en el educador convencional. Se trata, en efecto, de un facilitador cuya presencia se da a un nivel de actividades que supera el de las técnicas. Para Rogers, pues, la presencia del educador es necesaria y facilitadora, de aquí que guste emplear el término de facilitador en vez de educador.

A la base de esta concepción del facilitador está toda la teoría rogeriana de la personalidad, según la cual el hombre se construye en contacto con otros hombres. La calidad de este contacto dará origen a una estructuración sana o enferma de la personalidad. En este sentido la educación debe ofrecer al educando un clima donde pueda construir adecuadamente su personalidad o caso de estar deteriorada, reestructurarla. Para que esto sea posible la presencia de un facilitador poseedor de ciertas actitudes es esencial. Por ello, de una u otra forma, Rogers no se cansa de repetir que la facilitación del aprendizaje significativo descansa sobre esas cualidades actitudinales que existen en la relación interpersonal que se establece entre el facilitador y el educando<sup>1</sup>. Llega a decir incluso más, citando a Martín Buber. El facilitador debe ser un hombre realmente existencial y realmente presente entre sus alumnos. Educa a través del contacto. Él es la primera palabra de la educación<sup>2</sup>.

## 5.2. *Personalidad y funciones del facilitador*

Para la Pedagogía centrada en el educando el facilitador es ante todo una persona en la que deben sobresalir ciertas cualidades básicas referidas esencialmente a la esfera del ser. No obstante el hecho de que esta Pedagogía se interese fundamentalmente por el ser del facilitador, no significa que desprecie u olvide la otra faceta de su personalidad, la del saber y la del saber hacer.

En esta doble faceta de la personalidad del facilitador toma su origen la doble función que asume en el proceso educativo: función terapéutica y función académica. No se trata de dos funciones independientes entre sí, sino que ambas deben concurrir para hacer posible el aprendizaje significativo.

---

<sup>1</sup> Cf. C.R. ROGERS, *Libertad...*, 91.

<sup>2</sup> Cf. *ibid.*, 87.

Nosotros estudiaremos aquí ambas funciones desde un punto de vista un tanto estático. Nos referiremos fundamentalmente a la estructuración y dotación de la personalidad del facilitador. Dejaremos para dos próximos capítulos una presentación más dinámica de ambas funciones: la función terapéutica, cuando estudiemos la relación educativa<sup>3</sup> y la función académica al exponer la metodología<sup>4</sup>.

### 5.2.1. Función terapéutica (el ser del facilitador)

#### —1. Las actitudes básicas

Rogers, como vimos cuando hablamos de los objetivos, al presentar su alternativa educativa busca conseguir un aprendizaje similar al que se alcanza en la psicoterapia. De aquí que la función principal del facilitador sea también terapéutica. Para que pueda desempeñar esta función, es decir, para que pueda ser facilitador de un aprendizaje significativo necesita poseer las mismas actitudes que el psicoterapeuta:

- La autenticidad o coherencia.
- Aceptación, confianza y estima por los educandos.
- Comprensión empática de los educandos.

Seguidamente estudiaremos cada una de ellas, así como las bases y la efectividad de las mismas.

#### —1.1. La autenticidad o coherencia<sup>5</sup>

La coherencia o autenticidad es un término que en clave rogeriana quiere "indicar una exacta adecuación entre vivencia y conciencia, pero su significado puede extenderse para incluir también la correspondencia entre vivencia, conciencia y comunicación"<sup>6</sup>.

Para Rogers la autenticidad es la actitud fundamental del facilitador. La autenticidad existe cuando el facilitador es consciente de los sentimientos que experimenta, los vive

<sup>3</sup> Cf. *infra*, 10-85.

<sup>4</sup> Cf. *infra*, 86-101.

<sup>5</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 253. *Libertad...*, 91-93.

<sup>6</sup> C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 295.

como propios y los sabe comunicar de una manera adecuada. La autenticidad hace posible que el encuentro entre facilitador y educando sea de persona a persona. En este sentido de lo que se trata es de que el facilitador sea una persona auténtica en las relaciones con sus educandos, de tal forma que pueda entusiasmarse, aburrirse, interesarse, enojarse, ser sensible y simpático. Pero como acepta estos sentimientos como propios no necesita imponerlos a sus alumnos ni trata de que sientan del mismo modo. La autenticidad significa también que el facilitador puede sentir agrado o desagrado ante un trabajo concreto de un estudiante sin que ello sea interpretado, ni por uno ni por otro, como juicio de valor objetivo del trabajo en sí, ni de la persona del estudiante. Simplemente está expresando un sentimiento personal. Sólo actuando así aparecerá el facilitador ante el educando como una persona, y no como la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios. Hay que acabar con esa manera tradicional de entender la profesión del maestro, según la cual éste tiene que ponerse la máscara, el rol, la fachada del "ser maestro" mientras permanece en la escuela pudiendo quitársela cuando la abandona al final del día.

Ser auténtico no siempre es fácil, no se consigue por completo de repente, sin embargo, es básico en la persona que quiere ser un facilitador revolucionario del aprendizaje.

### —1.2. La Aceptación, confianza y estima por los educandos<sup>7</sup>.

Es otra de las actitudes que hacen posible un aprendizaje significativo. Esta actitud "supone la aceptación del cliente y la preocupación por él como persona diferente, la aceptación de sus propios sentimientos y experiencias y de los significados personales que atribuye a estos últimos"<sup>8</sup>. Se trata, para decirlo muy sintéticamente de que el facilitador llegue a la aceptación positiva incondicional de la persona completa del educando: sentimientos, opiniones, reacciones, etc., tanto positivas como negativas. Son objeto de esta aceptación, por consiguiente, las dudas, las satisfacciones, la apatía, los deseos de investigar y progresar. En fin, se trata de que el facilitador llegue a aceptar al educando como ser humano imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades. Esta

---

<sup>7</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 94-96.

<sup>8</sup> C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 250.

actitud de aceptación, confianza y estima por el educando es la expresión operativa de la confianza esencial que tiene en la capacidad del organismo humano.

### —1.3. La comprensión empática de los educandos<sup>9</sup>

Esta actitud constituye un elemento más en la creación del clima que hace posible el aprendizaje significativo o experimental.

“La empatía o la comprensión empática consiste en la percepción correcta del marco de referencia de los demás con las cosas subjetivas y los valores personales que van unidos. Percibir de modo empático es percibir el mundo subjetivo de los demás “como si” fuéramos esa persona, sin perder de vista, sin embargo, que se trata sólo de una situación análoga, “como si”<sup>10</sup>. Se trata de comprender con la persona, no sobre ella. Esta actitud no se logra demasiado a menudo. “La clase de comprensión que habitualmente damos y recibimos es una comprensión valorativa y externa”<sup>11</sup>.

En el campo educativo constatamos la misma realidad. La actitud del facilitador que ve el mundo a través de los ojos del estudiante es casi ignorada en el aula. La presencia, sin embargo, de esta actitud en el facilitador es profundamente apreciada por los estudiantes. Aprecian, en gran manera, el simple hecho de ser comprendidos desde su propio punto de vista y no desde el punto de vista del maestro y que, en consecuencia, no se les evalúe ni juzgue. Rogers asegura que la efectividad de esta actitud es algo que el mismo facilitador puede experimentar con el simple propósito de esforzarse en ofrecer, al día, una respuesta de no evaluación, de aceptación y empatía a un sentimiento demostrado o verbalizado de un estudiante.

## 2. Las bases de estas actitudes<sup>12</sup>

Es natural, dice Rogers, que no siempre tengamos las actitudes que se acaban de describir<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 96-97.

<sup>10</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 216.

<sup>11</sup> C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 65.

<sup>12</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 97-99.

<sup>13</sup> Cf. *ibid*, 97-98.

## —2.1. La primacía de la autenticidad<sup>14</sup>.

En la situación anterior y ante la posibilidad real de una conducta contradictoria, es decir, de tener que manifestar simpatía cuando esta no se siente, Rogers es categórico en afirmar que la autenticidad es la más importante de las actitudes mencionadas. Esta afirmación tiene en la educación aplicaciones muy concretas, de tal forma que si al facilitador le desagrade algo del estudiante o de su conducta deberá ser auténtico y manifestarlo. Esta actitud será más constructiva que el adoptar una falsa empatía o una fachada de preocupación. Pero esto no es tan simple como suena.

Ser genuino, honesto, congruente o auténtico significa serlo acerca de sí mismo. No puedo ser auténtico acerca de otro porque no conozco lo que es auténtico para él. Solamente puedo decir —si deseo ser verdaderamente honesto—, lo que está pasando en mí. Para la captación del sentido profundo de estas afirmaciones nos podrá servir un caso que el propio Rogers refiere y que trataré de resumir aquí.

Se trata de una profesora a quien desagrade enormemente la suciedad que se origina durante la clase de arte. Para comunicar este sentimiento a sus alumnos les dice: "Me resulta muy molesto vivir con esta suciedad. Me gusta ser limpia y ordenada y esto me distrae". Pero supongamos que les hubiera dicho: "Ustedes son los niños más sucios que yo he visto. No tenéis ningún cuidado para el aseo y la limpieza. Ustedes son terribles". En esta última afirmación no se ha dado autenticidad. La profesora no dice nada de sí misma. No toma en cuenta sus sentimientos. Además contiene sólo juicios o evaluaciones. Y como en todos los juicios hay exageración. En efecto, ¿son de verdad todos los niños sucios? ¿es cierto que no tienen ningún cuidado por la limpieza? ¿son terribles o simplemente son niños? Resulta, pues, evidente, concluye Rogers, que cuando emitimos juicios casi nunca son acertados y por lo tanto fácilmente provocan sentimientos de resentimiento e ira, así como de culpa y agresión.

Poco a poco podemos ir aprendiendo a ser auténticos de verdad. Lo principal es que se esté en capacidad de acercarse a los propios sentimientos y tomar conciencia de ellos. Sólo entonces los sentiremos como nuestros y no les atribuiremos a los demás.

---

<sup>14</sup> Cf. *ibid.*, 98-99.

## —2.2. La confianza en el organismo humano <sup>15</sup>

Las tres actitudes básicas del facilitador sólo podrán sostenerse si se tiene una profunda confianza en el organismo humano y sus potencialidades. Si existe esta confianza no se tratará de atiborrar a los educandos con informaciones seleccionadas por el maestro, bastará con proveerlos de todos los recursos posibles y permitirles que escojan en el aprendizaje su propio camino y dirección. La hipótesis que fundamenta esta opción se basa en que los estudiantes que están en contacto real con los problemas que son relevantes para ellos desean aprender, crecer, descubrir, crear, y tienden a la autodisciplina.

## —2.3. Vivir la incertidumbre del descubrimiento <sup>16</sup>

Las actitudes del facilitador hacia el educando no es algo que aparece repentinamente, se consigue a través de riesgos y actuando en base a hipótesis tentativas. Este es el camino seguido por Rogers y el de aquellos facilitadores que ha experimentado con este tipo de educación. Para Rogers, de lo que se trata es que el facilitador cree en el aula, aunque sea en un modesto grado, un clima caracterizado por la autenticidad, la aceptación y la empatía de que es capaz. Si a esto se junta su confianza en la tendencia constructiva del individuo y del grupo, entonces descubrirá que ha inaugurado la revolución que la educación necesita.

A este esfuerzo sostenido de introspección y de reflexión crítica a partir de una práctica científicamente llevada habrá que añadir el coraje. La puesta en acción de las actitudes que acabamos de estudiar significan una revolución real en nuestro acercamiento a la educación y las revoluciones no son para los tímidos <sup>17</sup>.

Por todo ello una de las características básicas del facilitador será que sepa vivir con actitud positiva la incertidumbre del descubrimiento.

## —3. La efectividad de estas actitudes <sup>18</sup>

Rogers dedica a este punto unas cuantas páginas de su libro "Freedom to Learn", quiere salir así al paso, con prue-

<sup>15</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad*, 98.

<sup>16</sup> Cf. *ibid.*, 98-99.

<sup>17</sup> Cf. *ibid.*, 91.

<sup>18</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad*..., 99-106.

bas concretas, de quienes ponen en duda la efectividad de estas actitudes en el proceso educativo.

Estas son las fuentes principales de datos y las conclusiones a que ha podido llegar:

1. De las investigaciones realizadas tanto en el campo de la psicoterapia como de la educación:<sup>19</sup>

1. Los mayores cambios en la conducta se dan en aquellos que han percibido más tales actitudes en el facilitador.
2. Los facilitadores que confían en la capacidad del educando demuestran en mayor grado estas actitudes que los que carecen de esta orientación. Los primeros son percibidos por los estudiantes como más auténticos, más interesados, menos condicionantes y con mayor comprensión empática.
3. Los cambios que se han operado en los estudiantes son:
  - tendencia a ser creativos, mediante el descubrimiento, la exploración, la experimentación, la síntesis y la derivación de conclusiones.
  - tienden a adoptar esas mismas actitudes de autenticidad, de aceptación y de comprensión empática en sus relaciones consigo mismos, con los demás y con la escuela.
  - incluso, aprenden mejor las materias ordinarias de los cursos.

2. De los testimonios de los estudiantes:<sup>20</sup>

Los aprendizajes personales que señalan como más significativos son: sentimiento de independencia, responsabilidad e interés en el aprendizaje, libertad para la creatividad, tendencia a desarrollar una mayor responsabilidad.

---

<sup>19</sup> Cf. *ibid.*, 99-102.

<sup>20</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 102-105.

### 3. De los testimonios de los facilitadores: <sup>21</sup>

- sienten la experiencia educativa como totalmente nueva y distinta, y con capacidad de enriquecer su vida y su personalidad.
- palpan con asombro los cambios que se operan en la personalidad de los estudiantes.
- se cuestionan sobre la validez de todo el sistema educativo tradicional: contenidos, exámenes, notas, etc.

### —4. ¿Idealismo o realidad? <sup>22</sup>

Quizá, al cerrar esta exposición sobre las actitudes básicas del facilitador y sus efectos, siga persistiendo en algunos el sentimiento de que todo esto es una hipótesis idealista. Este sentimiento es para Rogers plenamente legítimo. De hecho le ha sido planteado por científicos, dirigentes escolares y universitarios.

El problema que subyace en el fondo de esa divergencia no es otro que el de los objetivos de la educación y de lo que entendamos por ella. Para Rogers, como ya hemos visto, el objetivo de la educación es algo más que la simple formación de técnicos o la adquisición de unos conocimientos profesionales, como parece ser el ideal de quienes desconfían de su alternativa educativa. Para él la educación significa liberar en el hombre todas las potencialidades que en él existen y una atención especialísima al aspecto de las relaciones interpersonales. De aquí su compromiso decidido y audaz por encontrar un tipo de educación capaz de alcanzar esas metas. La experiencia le ha demostrado que ese tipo de educación es posible. Esta convicción personal le ha llevado a afirmar que ni las mejores currículas, ni los mejores programas, ni las mejores máquinas de enseñar resolverán nunca el problema. Solamente personas que actúen como tales en sus relaciones con los estudiantes pueden comenzar a dejar una mella en el problema más urgente de la educación moderna.

---

<sup>21</sup> Cf. *ibid.*, 105-106.

<sup>22</sup> Cf. *ibid.*, 106-107.

# EL FACILITADOR EN LA PEDAGOGIA CENTRADA EN EL EDUCANDO

Es un aprendizaje penetrante que no consiste en una simple acumulación de conocimientos, sino en la creación de actitudes que hagan posible el funcionamiento óptimo de la persona.

## FACILITAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

### OBJETIVO

Actitudes: + Autenticidad  
+ Aceptación  
+ Comprensión

Crear un clima de libertad y seguridad.

1. Libertad
2. Partir de la experiencia
3. Facilitar todos los recursos
4. Autoevaluación
5. Metodología creativa

(EL SER)

(SABER, SABER HACER)

TERAPEUTICA

FUNCIONES

ACADEMICA

## EL FACILITADOR

### PRESUPUESTOS

#### ANTROPOLOGICO

El hombre posee dentro de sí la tendencia y la capacidad para la autorrealización siempre que se den ciertas condiciones.

#### TEORIA DE LA PERSONALIDAD

La personalidad se construye en la relación con otros hombres. De la calidad de esta relación dependerá una estructuración sana o enferma.

#### TEORIA DE LA PSICOTERAPIA

El camino hacia el funcionamiento óptimo de la persona es posible siempre que en la relación psicoterapéutica se pongan estas tres actitudes:

- \* Autenticidad
- \* Aceptación
- \* Comprensión

#### TEORIA DE LA EDUCACION

El educando posee la tendencia y la capacidad para el aprendizaje significativo siempre que se den ciertas condiciones.

1. Inicialmente el facilitador tiene mucho que hacer para establecer la modalidad o clima de la experiencia del grupo o clase.
2. El facilitador ayuda a descubrir y clarificar los propósitos de los individuos en la clase, así como los propósitos más generales del grupo.
3. Confía en el deseo que tiene el estudiante de alcanzar los propósitos que tienen significado para él.
4. Se esfuerza por organizar y hacer fácilmente aprovechable la más amplia gama de recursos para el aprendizaje.
5. Se considera a sí mismo como un recurso flexible para poder ser utilizado por el grupo, siempre que ello le resulte cómodo, es decir, auténtico.
6. Al responder a las manifestaciones del grupo, acepta tanto los contenidos intelectuales como las actitudes emocionales, esforzándose por dar a cada aspecto el grado aproximado de énfasis que tiene para el individuo y para el grupo.
7. Cuando el clima de aceptación se ha llegado a establecer en la clase, el facilitador puede convertirse en un participante, en un miembro que expresa sus opiniones como otro cualquiera del grupo.
8. Toma la iniciativa en relación a la manifestación de sus sentimientos y pensamientos en el grupo sin ánimo de querer imponerlos, sino como una simple aportación que el grupo puede tomar o dejar.
9. Mientras dura la experiencia de la clase permanece alerta respecto de las expresiones indicativas de sentimientos profundos, intenta comprenderlos desde el punto de vista del que habla y comunica esta comprensión.
10. En su función de facilitador del aprendizaje se esfuerza por reconocer y aceptar sus propias limitaciones.

# EL FACILITADOR EN LA PEDAGOGIA DE LA FE

## CENTRADA EN EL CATEQUIZANDO

Consiste no en la simple acumulación de conocimientos sobre el cristianismo, sino fundamentalmente en la **CREACION DE ACTITUDES EVANGELICAS** que hagan posible el crecimiento del cristiano maduro

FACILITAR EL PROCESO DE EDUCACION DE LA FE

OBJETIVO

ACTITUDES: + Autenticidad  
+ Aceptación  
+ Comprensión  
Crear un clima de libertad y seguridad.

1. Libertad
2. Partir de la experiencia
3. Facilitar todos los recursos
4. Autoevaluación
5. Metodología creativa

(EL SER),

(SABER, SABER HACER)

EVANGELIZADORA

FUNCIONES

ACADEMICA

EL FACILITADOR DE LA FE

PRESUPUESTOS

ANTROPOLOGICO

El hombre posee dentro de sí la tendencia y la capacidad para la autorrealización siempre que se den ciertas condiciones.

TEORIA DE LA PERSONALIDAD

La personalidad se construye en la relación con otros hombres. De la calidad de esta relación dependerá una estructuración sana o enferma.

TEORIA DE LA EDUCACION

El educando posee la tendencia y la capacidad para el aprendizaje significativo, siempre que se den ciertas condiciones.

TEORIA DE LA EDUCACION DE LA FE

El hombre posee dentro de sí la dimensión religiosa y la tendencia y capacidad para su educación, siempre que se den ciertas condiciones.

## LA RELACION EDUCATIVA

Antes de entrar en el estudio de la relación educativa en la concepción rogeriana, conviene precisar algunos puntos.

En primer lugar, señalar, que estrictamente hablando, no encontramos en los escritos de Rogers un tratamiento específico y sistemático de la relación educativa. Sin embargo, poseemos una gran abundancia de material en relación con el tema. No podía ser de otra manera desde el momento en que para Rogers la facilitación del aprendizaje significativo descansa en ciertas actitudes básicas que el facilitador pone en su relación con el educando<sup>1</sup>. Por ello dedica a este tema todo el capítulo cuarto de su obra "Freedom to Learn"<sup>2</sup>. Pero de hecho lo que hace este capítulo es sobre todo un estudio de las actitudes básicas del facilitador y de sus efectos en la relación con los educandos e ignora otros muchos aspectos que creemos debe incluir la relación educativa.

En segundo lugar, podemos afirmar que existe una cierta sistematización indirecta de la relación educativa desde el momento que contamos con todo un tratado de la relación terapéutica y de las relaciones humanas. Además tenemos la afirmación del propio Rogers de que la relación educativa no es más que un tipo particular de relación personal en la que se dan, por lo tanto, las mismas condiciones<sup>3</sup>.

Por todo ello y dada la importancia que reviste el tema de la relación educativa intentaremos ofrecer una exposi-

<sup>1</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 91.

<sup>2</sup> Cf. *ibid.*, 89-108.

<sup>3</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 274; *El Proceso*, 44.

ción sistemática de la misma, de acuerdo al siguiente esquema: Definición, condiciones, características, efectos, procesos de deterioro y mejoría, niveles, exigencias para el facilitador.

### 6.1. *Definición*

Aunque Rogers no define directamente la relación educativa existe, sin embargo, una referencia explícita a lo que podría ser su definición. Hablando de la relación de ayuda la define diciendo que es "toda relación en la que al menos una de las partes intenta promover en el otro el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentarse a la vida de manera más adecuada"<sup>4</sup>, y unas líneas más abajo: "La relación docente-alumno cabe también en esta definición"<sup>5</sup>.

Por consiguiente podemos definir la relación educativa diciendo que es aquella en la que el facilitador intenta promover en el educando el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentarse a la vida de una manera más adecuada.

### 6.2. *Condiciones*

No vamos a insistir en este punto, pues ya fue ampliamente tratado en el capítulo anterior cuando hablamos de las actitudes básicas del facilitador. Solamente queremos recordar que para Rogers son dos las condiciones necesarias para que la relación educativa sea efectiva<sup>6</sup>:

Primera, que el facilitador aporte a la relación estas tres actitudes básicas:

1. Autenticidad o coherencia personal.
2. Aceptación, confianza y estima por el educando.
3. Comprensión empática de las reacciones y manera de ser del educando.

Segunda, que el educando perciba estas tres actitudes en la relación.

---

<sup>4</sup> C. R. ROGERS, *El proceso...*, 46.

<sup>5</sup> *ibid.*, 46.

<sup>6</sup> *ibid.*, 247-254.

### 6.3. Características

La relación educativa en clave rogeriana tiene unas características muy peculiares que marcan su originalidad.

1. Es una relación facilitadora y terapéutica <sup>7</sup>, es decir, una relación de ayuda cuya originalidad reside en facilitar que el educando descubra por sí mismo y exprese las potencialidades que posee y haga de ellas un uso más funcional.
2. Es una relación no-directiva.

Esta segunda característica de la relación educativa se refiere al cómo concreto de llevar a efecto la relación. En este sentido decimos que se trata de una relación en la que el diálogo es fundamentalmente no directivo.

Que el diálogo es no directivo significa en la teoría rogeriana e inspirándonos en Ives Saint-Arnaud <sup>8</sup>:

1. Que el facilitador evita toda función de estructuración de la marcha de la relación.
2. Que el facilitador se adapta al ritmo del educando, sin introducir objetivos propios.
3. Que el experto en lo que se refiere a las actitudes y comportamientos a adoptar es sólo el educando.
4. Que la función del facilitador reside en dar respuestas fundamentalmente de tipo reflejo-comprensivas <sup>9</sup> y de información.
5. Que la función de evaluación reside en el educando.
6. Que el facilitador no toma ninguna iniciativa dejando la responsabilidad en este punto al educando. Evita las respuestas valorativas, interpretativas, tranquilizadoras y exploratorias.

---

<sup>7</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El proceso...*, 288.

<sup>8</sup> Cf. Y. SAINT-ARNAUD, *La consulta pastoral de orientación rogeriana*, Herder, Barcelona, 1972, 46.

<sup>9</sup> Cf. G. M. KINGET, *La práctica*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 62-107.

3. Es una relación impregnada de amor<sup>10</sup>, de un amor que debe poseer el facilitador: aceptación positiva incondicional y comprensión empática por el educando. Amor que será recíproco por parte del educando.

#### 6.4. *Efectos*

Para Rogers toda relación educativa que reúne las condiciones y características que acabamos de señalar, es siempre una relación terapéutica. De tal forma que "en la medida en que el docente establezca con sus educandos una relación de esta naturaleza, cada uno de ellos se convertirá en un estudiante con mayor capacidad de iniciativa, más original y autodisciplinado, menos ansioso, y disminuirá su tendencia a ser dirigido por los otros"<sup>11</sup>. En definitiva, se trata de una relación que hace posible el aprendizaje significativo y que por lo tanto sitúa al educando en el camino hacia el funcionamiento óptimo de su personalidad.

#### 6.5. *Procesos de deterioro y mejoría de la relación educativa.*

La relación educativa como cualquier otro tipo de relación no siempre reúne las condiciones y características ideales, de aquí que sea susceptible de entrar en un proceso de deterioro y de mejoría.

Puesto que el tema tiene su interés, intentaremos hacer una presentación de ambos procesos acomodando a la relación educativa lo que Rogers dice a propósito de las relaciones humanas en general<sup>12</sup>.

##### 6.5.1. *La relación educativa en vías de deterioro*

###### —1. *Condición:*

Que el facilitador se encuentre en un estado de desacuerdo interno entre los elementos siguientes:

<sup>10</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 175-177.

<sup>11</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 44.

<sup>12</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS, y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 264-273.

- su experiencia del objeto de su comunicación.
- su representación consciente.
- su expresión consciente de la experiencia.

## —2. Proceso:

Cuando se da la condición anterior el proceso de la relación educativa presenta las características siguientes:

1. La comunicación es contradictoria y/o ambigua en el facilitador.
2. El facilitador tiende a percibir las reacciones del educando como potencialmente amenazadoras y consecuentemente las percibe conforme a la imagen que tiene de sí y no en función del marco de referencia interno del educando. De esta forma no puede darse la consideración positiva incondicional.
3. El educando siente esa falta de consideración positiva incondicional y de comprensión empática.
4. Esta situación dificulta al educando la expresión de lo que experimenta y de los sentimientos relativos al yo. Es menos capaz de expresar el desacuerdo que pudiera existir entre la experiencia y la imagen que tiene de sí mismo, y es menos capaz de reorganizar esta imagen.
5. La comunicación entre facilitador y educando es cada vez más deformada y proyectiva y las reacciones por parte de ambos son cada vez más defensivas.

## —3. Efectos:

1. Tanto el facilitador como el educando se portan de un modo cada vez más defensivo.
2. La comunicación se vuelve más superficial.
3. La percepción de sí mismo es cada vez menos diferenciada, es decir, más estrecha y rígida.
4. El estado de desacuerdo entre el yo y la experiencia no cambia o se agrava.
5. Ambos funcionan peor.

6. La relación se deteriora, es negativa y es sentida así tanto por el facilitador como por el educando.

### 6.5.2. La relación educativa en vías de mejoría

#### —1. Condición:

Que se dé un grado elevado de acuerdo interior en el facilitador entre:

- su experiencia del objeto de la comunicación.
- su representación consciente de esa experiencia.
- y la expresión consciente de esta experiencia.

#### —2. Proceso:

Si se da la condición anterior en el facilitador:

1. El educando experimenta el estado de acuerdo.
2. El facilitador percibe según el cuadro de referencias interno del educando.
3. El educando experimenta la satisfacción de la consideración positiva incondicional y la comprensión empática de que es objeto.
4. Para ambos la comunicación se hace cada vez más efectiva y se percibe de un modo más correcto, dándose sentimientos de consideración positiva recíproca.

#### —3. Efectos:

Una relación educativa en estas condiciones produce los efectos que mencionamos en el punto 1.6.4. Una enumeración amplia de los efectos de esta población nos la presenta Rogers a propósito de su teoría sobre la personalidad y la conducta <sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría en investigación*, en C. R. ROGERS, y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 229-230.

## 6.6 Niveles de la relación educativa

A nadie que tenga un poco de experiencia en la educación escapa que la relación facilitador-educando se da a niveles claramente diferenciables pero también complementarios. Estos niveles son fundamentalmente tres: la relación facilitador-educando, la relación facilitador-grupo, la relación intergrupala.

### 6.6.1. La relación facilitador-educando.

En este nivel de la relación educativa entran todos aquellos contactos personales que se establecen entre el facilitador y el educando y que pueden tener lugar tanto dentro como fuera del marco escolar.

El contenido de la relación a este nivel puede abarcar una gran gama de posibilidades, desde una sencilla dificultad en el proceso del aprendizaje hasta las situaciones más personales e íntimas. Y en este caso podrá tomar lugar una auténtica relación terapéutica, en la cual el facilitador asume el papel de tal.

En todos estos momentos privilegiados en los cuales el proceso educativo encuentra su nivel más personalizador la efectividad de la relación dependerá, como ya hemos apuntado, del grado en que el facilitador posee las tres actitudes básicas y de la manera en que estas son percibidas por el educando.

El diálogo que a este nivel se establece será, naturalmente, un diálogo no directivo según las condiciones indicadas anteriormente <sup>14</sup>.

### 6.6.2. La relación facilitador-grupo

A este nivel de la relación el facilitador se enfrenta al grupo-clase y naturalmente la relación se reviste de unas características propias que Rogers no olvida.

La relación facilitador-grupo toma en la Pedagogía centrada en el educando un sentido nuevo respecto del de la educación tradicional. Rogers, en efecto, evita hasta donde

---

<sup>14</sup> Cf. *supra*, 73-74.

es posible, que el facilitador establezca su relación con el grupo a través de las exposiciones magisteriales. Sólo lo tolera cuando el grupo lo pide al facilitador. Sin embargo valora muchísimo el diálogo que puede establecerse a este nivel. Un diálogo que también es no directivo y que, por lo tanto deberá reunir las condiciones ya mencionadas. Pero, quizá, sea muy importante subrayar una calidad fundamental que para Rogers debe caracterizar el diálogo a este nivel de facilitador-grupo. Se trata de que el facilitador evite toda respuesta final en relación a las preguntas y opiniones que surgen en el diálogo. La actitud contraria, tan frecuente en la educación tradicional, tiene para Rogers dos consecuencias lamentables <sup>15</sup>:

- el facilitador aparecerá nuevamente con el papel convencional de experto,
- y el grupo adoptará una actitud de dependencia respecto del facilitador y, en consecuencia, queda abierto el camino para la pasividad y cerrado para la creatividad.

Un ejemplo práctico de un tipo de diálogo a este nivel y un interesante análisis del mismo lo encontramos en la obra "Psicoterapia centrada en el cliente" <sup>16</sup>.

A este nivel de la relación educativa tienen plena validez las teorías de Rogers sobre "la dirección de grupos" <sup>17</sup> y de "la solución de tensiones y conflictos en los grupos" <sup>18</sup>.

En cuanto a las condiciones del proceso de la relación a este nivel tanto en su funcionamiento óptimo como en sus posibles situaciones de deterioro y mejoramiento, Rogers mantiene básicamente lo señalado a propósito de la relación interpersonal <sup>19</sup>, salvo algunas modificaciones exigidas por las peculiaridades propias de este nivel de la relación <sup>20</sup>.

### 6.6.3. La relación intergrupala

No podemos dejar de referir la relación que se da entre los miembros que integran el grupo o clase. Para Rogers la

---

<sup>15</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 341.

<sup>16</sup> Cf. *ibid.*, 344-353.

<sup>17</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS, y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 275-276.

<sup>18</sup> Cf. *ibid.*, 276-279.

<sup>19</sup> Cf. *ibid.*, 263-273.

<sup>20</sup> Cf. *ibid.*, 276-279.

interacción que se establece a este nivel constituye un lugar privilegiado de la relación educativa y reviste una importancia particular de cara a hacer posible un aprendizaje significativo.

El valor educativo del grupo como tal, aunque siempre fue considerado por Rogers, sin embargo, sólo últimamente, como él mismo reconoce, se ha constituido para él en uno de los núcleos centrales de su actividad <sup>21</sup>. Fruto de esta experiencia es su obra "Grupos de encuentro" (1970). No vamos a detenernos en este momento en lo que son estos grupos de encuentro ya que nos referiremos a ellos en el próximo capítulo <sup>22</sup>. Solamente queremos subrayar aquí el poder terapéutico que existe a este nivel de la relación educativa <sup>23</sup>.

### 6.7 Exigencias para el facilitador

Como hemos podido deducir de todo lo dicho en este capítulo para Rogers, la responsabilidad de la eficacia en la relación educativa descansa esencialmente en la persona del facilitador. Consecuentemente aparece evidente el nivel de exigencias que presenta para el facilitador. En definitiva, de la calidad de relación que sea capaz de establecer con el educando dependerá la eficacia del proceso educativo. De ahí que para Rogers el facilitador debe ser un "experto" en relaciones humanas, es decir, una persona que:

1. Tiene gusto e interés por escuchar de modo creativo, activo, sensitivo, cuidadosa, empática y libre de juicios a los educandos por estar convencido de los efectos terapéuticos de tal actitud y de la necesidad que los educandos tienen de que les escuche <sup>24</sup>.
2. Se preocupa seriamente cuando no puede escuchar al educando, lo cual puede tener por causa:
  - el no atender a lo que dice.
  - el pensar de antemano que ya conoce lo que va a decir.
  - sentir que lo que el otro dice es amenazante para él en cuanto puede provocar cambios en sus puntos de vista y en su conducta.

<sup>21</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Grupos...*, 7.

<sup>22</sup> Cf. *infra*, 99.

<sup>23</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Grupos...*, 78-94.

<sup>24</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 168-171.

- hacer decir al mensaje de educando lo que a él le interesa <sup>25</sup>.
3. Se esfuerza por ser auténtico y por comunicar esta autenticidad a los educandos, a pesar de los fallos que en ello experimenta a diario, convencido de la ayuda que tal actitud ofrece a los educandos y de que este es el camino para ganarse la confianza de ellos <sup>26</sup>.
  4. Busca, por todos los medios, brindar libertad a los educandos, convencido de que sólo en un clima de libertad la educación será lo que debe ser, un proceso en el que no se interfiere la libertad del otro en él.
  5. Capaz de aceptar y dar amor en sus relaciones con los educandos y de percibir este modo de proceder sin temor ni amenazas <sup>27</sup>.
  6. Trata de evitar en su relación con el educando la tendencia espontánea a juzgar, evaluar, aprobar o reprobar las afirmaciones de los educandos o del grupo, convencido de que por este camino le resultará posible al educando y al grupo el alcanzar un punto en el que pueda comprender que el foco de evaluación y el centro de la responsabilidad reside en ellos mismos <sup>28</sup>.
  7. No considera al educando como alguien estático, ya diagnosticado y clasificado, ya modelado por su pasado, pues esto contribuye a limitarle. En cambio lo acepta como un proceso en transformación <sup>29</sup>.

Cerramos este cuadro incompleto de las exigencias que la relación educativa supone al facilitador con esta afirmación que ciertamente se presenta como el ideal a alcanzar: "La relación de ayuda óptima sólo puede ser creada por un individuo psicológicamente maduro. Dicho de otra manera, mi capacidad de crear relaciones que faciliten el desarrollo de otros como personas independientes es una función del desarrollo logrado por mí mismo" <sup>30</sup>.

<sup>25</sup> Cf. *ibid.*, 226-227.

<sup>26</sup> Cf. *ibid.*, 227-232; *El Proceso...*, 55-56; 287-300.

<sup>27</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad*, 175-177; *El Proceso...*, 57.

<sup>28</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El Proceso*, 288.

<sup>29</sup> Cf. *ibid.*, 60.

<sup>30</sup> Cf. *ibid.*, 61.

## MÉTODOS PARA CREAR UN CLIMA DE LIBERTAD

Al tratar el tema del facilitador<sup>1</sup>, intentamos mostrar cómo para Rogers el aporte esencial que el facilitador hace al proceso educativo radica en las tres actitudes básicas que pone en la relación con el educando. Por ello se ha dicho, y con razón, que la Pedagogía centrada en el educando es una Pedagogía basada fundamentalmente en las actitudes y no en las técnicas o métodos.

Rogers confiesa haber llegado a esta convicción de un modo progresivo y desde su experiencia: "Nuestras primeras aproximaciones experimentales a la situación de la enseñanza descansaron bastante pesadamente en la técnica del maestro. Gradualmente fuimos comprendiendo que si las actitudes del maestro eran propicias para crear un clima adecuado en el aula las técnicas específicas eran secundarias"<sup>2</sup>.

Sin embargo, Rogers es también consciente, desde el principio, de que en la educación, a diferencia de lo que pasa en la terapia, "la materia prima está constituida por muchos recursos distintos: conocimientos, técnicas y teorías"<sup>3</sup> y por la serie de recursos pedagógicos habituales: libros, mapas, cuadernos, materiales, grabaciones, lugar donde trabajar, instrumentos, etcétera"<sup>4</sup>. Por ello, manteniendo el principio de la primacía de las actitudes sobre las técnicas o métodos. Así de una mención muy elemental de algunos recursos técnicos, como la conveniencia de una disposición circular de los asientos<sup>5</sup> en "Psicoterapia centrada en el cliente", pa-

<sup>1</sup> Cf. *supra*, 53-69.

<sup>2</sup> C. R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 335.

<sup>3</sup> C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 254.

<sup>4</sup> *ibidem*.

<sup>5</sup> C. R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 336.

sando por la enumeración de ciertos recursos pedagógicos<sup>6</sup> en "El proceso de convertirse en persona", llega a dedicar todo un capítulo<sup>7</sup> a los métodos de creación de libertad en "Freedom to Learn".

Este progreso nos habla del relieve que los "métodos" y "técnicas" van adquiriendo en la Pedagogía centrada en el educando.

Nosotros, al estudiar el tema, abordaremos los puntos siguientes: ¿existe una metodología propia en la Pedagogía centrada en el Educando?; algunos principios metodológicos concretos; métodos concretos; métodos excluidos de la Pedagogía centrada en el educando; algunos aspectos de la metodología personal de Rogers.

### 7.1. *¿Existe una metodología propia de la Pedagogía centrada en el Educando?*

Para poder dar respuesta a esta pregunta inicial necesitamos aclarar antes qué entendemos por metodología. El término, sin duda, hace referencia al "cómo" hacer algo. Ahora bien este "cómo" puede ser comprendido en dos sentidos.

En un sentido primero, más superficial, hace referencia a lo inmediatamente metodológico, es decir, a procedimientos ya estructurados y experimentados y cuya aplicación se reduce a una simple repetición sin posibilidades de creatividad. Entendida así la metodología tenemos que afirmar categóricamente que no existe una metodología propia de la Pedagogía centrada en el educando, porque como veremos esta Pedagogía no ofrece métodos que sean exclusivos, obligatorios o definitivos.

Pero existe otro sentido del "cómo", más profundo. Es un "cómo" fundamental, pues se refiere a la actitud desde la que realizar la metodología concreta. En este segundo sentido encuadra la metodología rogeriana. De tal forma que lo esencial, para Rogers, es la actitud básica del facilitador de desear ofrecer libertad al educando en el proceso educativo<sup>8</sup>. Cuando esta actitud fundamental existe, el facilitador

<sup>6</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 254.

<sup>7</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 109-120.

<sup>8</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 115.

será capaz de desarrollar una metodología propia y creciente, que sin duda es la mejor<sup>9</sup>. Lo importante es la autenticidad del facilitador y su capacidad de creatividad dentro de esta actitud básica metodológica que le debe caracterizar.

Frente a esta situación, ciertamente ideal, Rogers sabe por experiencia propia o de otros que ello no siempre es posible. Además admite la existencia de ciertos métodos que han resultado particularmente eficaces a la hora de brindar libertad dentro del proceso educativo. Ambas realidades le han ido llevando progresivamente a adoptar posturas más realistas pero, sin duda, supletorias. Así de cara a los métodos ya existentes dirá que cualquiera puede ser válido siempre y cuando permita y favorezca la creación de un clima de libertad en el aula, supuesta, claro está, la actitud metodológica fundamental del facilitador.

Con estas condiciones Rogers se permite recoger algunos métodos concretos que han demostrado ser eficaces en manos de ciertos facilitadores. Pero advierte que sería un error craso el pretender tomarlos como definitivos, únicos o modelicos<sup>10</sup>, por el contrario les ofrece más en vistas a estimular la capacidad creativa del facilitador que a ahorrarle todo esfuerzo en este sentido. Cuando menos, es indispensable que exista cierto grado de coherencia entre un método dado y el estilo personal del facilitador<sup>11</sup>. Esta es la perspectiva con la que debemos acercarnos al estudio de los métodos que Rogers nos propone.

## 7.2. *Algunos principios metodológicos fundamentales*

Bajo este título agrupamos aquellos principios metodológicos concretos que parecen ser, hasta cierto punto, constitutivos de la Pedagogía centrada en el educando.

### 7.2.1. **Trabajar siempre sobre temas o problemas que sean percibidos como reales por el educando**<sup>12</sup>.

Para Rogers es esta una condición esencial si queremos que el aprendizaje significativo ocurra. De tal forma que, sin ella, el mismo clima de libertad carecería de sentido.

<sup>9</sup> Cf. *ibid.*, 87 y 109.

<sup>10</sup> Cf. *ibid.*, 120.

<sup>11</sup> Cf. *ibid.*, 54.

<sup>12</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 109-110.

En nuestra cultura lo que hacemos es aislar al estudiante de cualquiera de los problemas reales de la vida y esto constituye una dificultad fundamental para el aprendizaje.

La preocupación del facilitador consiste en tratar de que sus alumnos hablen de aquellos problemas y temas que son reales para ellos. Esto es posible aún contando con las exigencias de una programación impuesta.

La idea de que los estudiantes deben ser motivados desagradada mucho a Rogers. Para él, el joven está motivado intrínsecamente en un alto grado, son muchos los elementos de su medio que constituyen un reto para él. El joven es curioso, anhela descubrir, conocer y resolver problemas. Desgraciadamente la educación tradicional, en su mayor parte, lo que ha logrado después de tener tanto tiempo en sus aulas al educando ha sido ahogar esa capacidad de motivación intrínseca.

En consecuencia nuestra tarea de facilitadores del aprendizaje ha de consistir en favorecer la aparición de esa motivación, descubrir qué estímulos son reales para los jóvenes y proporcionarles la oportunidad de encontrarlos por sí mismos.

#### **7.2.2. Proveer al educando de todos los recursos necesarios<sup>13</sup>.**

El educador que es consciente de su papel de facilitador del aprendizaje dedica su tiempo no a la preparación de lecciones magisteriales, sino a imaginar y proveer todos aquellos recursos que permiten a sus estudiantes un aprendizaje significativo. Además tratará de presentar esos recursos en una forma tal que su empleo resulte fácil y cómodo.

Estos recursos son, además de los de uso académico corriente como libros, artículos, materiales de todo tipo, etc., los humanos: personas que pueden contribuir en la iluminación de ciertos problemas, entre los cuales está incluido el propio facilitador.

Naturalmente, el alumno siempre debe tener la libertad de escoger de entre todas las posibilidades de recursos que se le ofrecen, los más adecuados a sus necesidades.

---

<sup>13</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 110-112.

### 7.2.3. La autoevaluación <sup>14</sup>

La autoevaluación es uno de los mejores medios para que el autoaprendizaje llegue a ser responsable. La razón de ello la encuentra Rogers en el hecho de que la autoevaluación implica la responsabilidad de decidir qué criterios son importantes para el educando, qué metas está tratando de conseguir y la extensión que les va a dar.

La autoevaluación es algo que resulta indispensable dentro de la Pedagogía centrada en el educando. En efecto, "si los objetivos del individuo y del grupo constituyen el núcleo organizador del curso, si los propósitos del individuo se satisfacen cuando logra aprendizajes significativos, que resultan en la autoapreciación, si la función del instructor es la de facilitar tales aprendizajes, entonces hay solamente una persona en condiciones de evaluar el grado en que se ha alcanzado la meta y esa persona es el estudiante mismo" <sup>15</sup>.

El efecto más beneficioso de la autoevaluación lo encuentra Rogers en que a través de su ejercicio el individuo experimenta que el foco de evaluación reside en sí mismo y no fuera de él. La importancia decisiva que esto tiene aparece reflejada en este enunciado: "Cuando el estudiante experimenta que el foco de evaluación reside fuera de sí mismo se perturban la organización y desarrollo de la personalidad; cuando experimenta que se encuentra en sí mismo se fomenta el crecimiento personal" <sup>16</sup>. Otros efectos beneficiosos serían: la eliminación de la angustia ante el examen, se suprime el sentimiento de dependencia en el aprendizaje, es decir, aprender lo que es más importante para el profesor o lo que suele preguntar.

Rogers no olvida la realidad existente en el sistema educativo actual en cuanto a las exigencias de las evaluaciones impuestas. ¿Qué hacer en estos casos? Para Rogers se trata de una limitación más que deben resolver los estudiantes y el facilitador <sup>17</sup>. Caben, pues, dentro de la Pedagogía centrada en el educando, una gran gama de posibilidades en cuanto a la manera concreta de realizar la evaluación en su sentido pleno. Algunas de estas modalidades posibles las

---

<sup>14</sup> Cf. *ibid.*, 118-119; *Psicoterapia...*, 353-357.

<sup>15</sup> C. R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 353-354.

<sup>16</sup> *ibid.*, 356-357.

<sup>17</sup> Cf. *ibid.*, 355.

enumera Rogers en "Psicoterapia centrada en el cliente" <sup>18</sup>. En "Freedom to Learn" sugiere la posibilidad de ofrecer algunos criterios que ayuden al educando a realizar la autoevaluación <sup>19</sup>.

Terminemos diciendo que la autoevaluación en la Pedagogía centrada en el educando es un proceso frecuente y constante, fomentado con interés particular al final del curso como oportunidad de autorrevisión del proceso.

### 7.3. Algunos métodos concretos <sup>20</sup>

Los métodos que a continuación se exponen, según Rogers, son solamente algunos de los muchos que se podrían incluir en esa lista de métodos con posibilidad de crear un clima de libertad dentro del proceso educativo.

Diremos una palabra sobre cada uno de ellos, aunque algunos ofrezcan todavía poco interés en nuestro contexto educativo actual.

#### 7.3.1. El método de los contratos <sup>21</sup>

El método de los contratos consiste en que el alumno se fija, de acuerdo con el facilitador, unas metas concretas y planean también el cómo conseguirlas.

Para Rogers este método constituye un dispositivo abierto y cerrado que proporciona seguridad y responsabilidad dentro de una atmósfera de libertad. Es un recurso que ayuda a aliviar las incertidumbres e inseguridades que puede experimentar el facilitador de cara a la efectividad del trabajo de sus alumnos.

Capacita al alumno para fijarse metas y planear modos de alcanzarlas.

Es un procedimiento que proporciona una experiencia transicional entre la imposición y la libertad total para aprender.

---

<sup>18</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 355.

<sup>19</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 81.

<sup>20</sup> Cf. *ibid.*, 112-118.

<sup>21</sup> Cf. *ibid.*, 112.

La duración del "contrato" puede variar desde una semana hasta todo el año, dependerá de la madurez de los individuos.

La evaluación puede hacerse también de mutuo acuerdo o dejarse por completo a los alumnos.

Una experiencia concreta de trabajo según este método aparece recogida en "Freedom to Learn"<sup>22</sup>.

### 7.3.2. La división del curso<sup>23</sup>.

Rogers, siempre respetuoso de la libertad humana y ante la posibilidad de que existan en un grupo alumnos que no desean la libertad y que prefieren ser instruidos y guiados, propone la división del grupo en dos. El grupo que tiene libertad para realizar el aprendizaje y el grupo que funciona según la educación tradicional.

#### La división en grupos<sup>24</sup>.

Ante la dificultad que puede presentar el trabajar con grupos grandes Rogers prevé y propone la división en pequeños grupos. La experiencia ya ha sido realizada con éxito.

Las formas posibles de división son muchas. Pueden agruparse por afinidad, por intereses, etc.

### 7.3.3. El camino de la investigación<sup>25</sup>.

Se trata de un tipo de aprendizaje especializado, participado y experiencial que ha recibido notable incremento en los últimos años en el campo de las ciencias.

Su propósito es conseguir que los estudiantes lleguen a ser investigadores.

---

<sup>22</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 19-31.

<sup>23</sup> Cf. *ibid.*, 112-113.

<sup>24</sup> Cf. *ibid.*, 113-114.

<sup>25</sup> Cf. *ibid.*, 114-115.

A través de este método los alumnos logran descubrimientos autónomos y se sienten comprometidos en el autoaprendizaje.

La aplicación del método exige una experiencia previa de los maestros.

#### **7.3.4. La "simulación" como un tipo de aprendizaje experiencial <sup>26</sup>.**

Una "simulación" es un sistema social en miniatura; un modelo de organización; una nación, un mundo —algo análogo a un laboratorio—, por medio del cual una amplia variedad de situaciones pueden ser reproducidas.

Simulaciones de este tipo se han hecho, sobre todo, en el campo de las relaciones internacionales, aunque ya se están extendiendo al campo de la familia, al sistema escolar, político, etc.

Este método proporciona un tipo de aprendizaje más experiencial y hace que el estudiante se sienta personalmente comprometido en las decisiones que toma y en las acciones que realiza. Aprende sobre las relaciones internacionales, la conducta humana y las dificultades de la comunicación.

#### **7.3.5. La instrucción programada como aprendizaje experiencial <sup>27</sup>.**

Rogers, no muy partidario de las teorías de Skinner <sup>28</sup>, admite, sin embargo, la posibilidad de que su método de instrucción programada pueda ser un instrumento útil en la facilitación del aprendizaje. Las ventajas que encuentra Rogers en las llamadas "máquinas de enseñar" son las siguientes: el uso de programaciones cortas, particularmente atractivas para los estudiantes; la flexibilidad en el empleo de las mismas, dando oportunidad a los diferentes intereses y necesidades de cada alumno; las experiencias inmediatas

---

<sup>26</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 115-116.

<sup>27</sup> Cf. *ibid.*, 117-118.

<sup>28</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 315-346.

de satisfacción al proporcionar las respuestas inmediatamente.

Advierte, no obstante, que pueden constituir un auténtico obstáculo para el conocimiento y sobre todo contra la creatividad cuando llegan a ser un sustituto del pensamiento.

### 7.3.6. El grupo de encuentro <sup>29</sup>.

Se trata de un campo que sólo recientemente se ha constituido en uno de los núcleos centrales de la actividad de Rogers <sup>30</sup>.

Estos grupos han funcionado en medios muy diversos: industria, organizaciones oficiales, ámbitos eclesiásticos, penitenciarios y han abarcado, una amplia gama de individuos.

En el campo de la educación ha sido empleado por Rogers buscando fomentar un clima de aprendizaje significativo <sup>31</sup> y como recurso para promover un cambio en el sistema educativo institucionalizado <sup>32</sup>.

Aunque las variedades posibles del grupo de encuentro sean muchas esencialmente podemos decir que se trata de una experiencia grupal intensiva, mínimamente estructurada que "se orienta sobre todo hacia el desarrollo personal y el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales" <sup>33</sup>.

### 7.4. *Métodos excluidos de la Pedagogía centrada en el educando* <sup>34</sup>

Rogers enumera los siguientes: Dejar lecciones como tarea; asignar lecturas obligatorias, realizar exposiciones o conferencias magisteriales, a menos que sean solicitadas por los alumnos; evaluar o criticar el producto del trabajo

---

<sup>29</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 118; *Grupos de encuentro*, toda la obra.

<sup>30</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Grupos...*, 7.

<sup>31</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 54-85.

<sup>32</sup> Cf. *ibid.*, 223-238.

<sup>33</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Grupos...*, 11-12.

<sup>34</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 119.

del estudiante, a menos que éste se lo solicite; exámenes obligatorios; determinar las notas bajo la responsabilidad exclusiva del maestro.

### 7.5. *Algunos aspectos de la metodología personal de Rogers.*

Con afán más estimulante que imitativo nos ha parecido conveniente referir el modo concreto como Rogers ha procedido en las experiencias en las que ha actuado como facilitador.

Una de estas experiencias es relatada por un participante<sup>35</sup> y la otra por el propio Rogers<sup>36</sup>. De ambas podemos destacar las siguientes constantes metodológicas:

1. Los cursos se inician con la menor estructuración previa posible.
2. La atmósfera de libertad es evidente desde el primer momento.
3. Informa al grupo de los recursos didácticos de que dispone: materiales, etc., y de poder disponer de su persona cuando lo deseen.
4. La organización del grupo, la fijación de objetivos concretos, la programación corresponde al grupo.
5. Accede a los papeles que el grupo le va solicitando.
6. La autoevaluación es un hecho.
7. Evita las respuestas finales en los temas de discusión.
8. Cuida el mantener en el mayor grado posible las actitudes de autenticidad, aceptación positiva incondicional y comprensión empática.
9. Evita repetir los procedimientos concretos empleados en anteriores experiencias tratando de abordar a cada uno de manera nueva y creativa<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 261-271.

<sup>36</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 54-85.

<sup>37</sup> Cf. *ibid.*, 54.

## RESULTADOS

Nos ha parecido necesario decir una palabra acerca de los resultados alcanzados con la aplicación de la Pedagogía centrada en el educando. Creemos que ello contribuirá también a que nos formemos una idea más exacta y completa de esta Pedagogía.

Además existen otras dos motivaciones que nos han impulsado a hacerlo así: la primera es una motivación de fidelidad a Rogers que incluye siempre este tema en las exposiciones que hace de su alternativa educativa. La segunda busca satisfacer la curiosidad natural que nos caracteriza ante lo nuevo. Exigimos resultados palpables a toda acción que pone en cuestión y hasta contradice nuestra manera habitual de hacer. Sólo así creemos.

En definitiva, lo que pretendemos al ofrecer estos resultados es demostrar tanto la efectividad como la orientación de la Pedagogía que estamos estudiando. Dicho con otras palabras, queremos ver si esta Pedagogía logra su objetivo fundamental: el aprendizaje significativo y, por otra, su eficacia respecto de los contenidos académicos.

Pero antes de exponer los resultados necesitamos conocer las experiencias realizadas y los medios de investigación que se han empleado.

### 8.1. *Experiencias e investigación*

En base a los datos de que disponemos podemos afirmar que, hasta el momento, los recursos de investigación empleados para conocer los resultados de la Pedagogía centrada en el educando han sido los siguientes:

1. El análisis de los testimonios escritos de los propios estudiantes <sup>1</sup>.
2. La observación crítica de los facilitadores <sup>2</sup>.
3. Estudios comparados entre los resultados conseguidos en experiencias de enseñanza tradicional y de Pedagogía centrada en el educando, empleando métodos de significación estadística <sup>3</sup>.

En relación con las investigaciones hechas, Rogers observa que sí ciertamente existen bastantes <sup>4</sup>, sin embargo, no siempre han podido ser rigurosamente científicas debido a que <sup>5</sup>:

1. Las experiencias analizadas no siempre reúnen las condiciones exigidas por esta Pedagogía.
2. La duración de las mismas no ha sido suficiente.
3. No se emplearon controles adecuados.

Estas características nos hablan de lo provisional e incompleto de los resultados que presentamos.

Por otra parte son resultados muy generales ya que proceden de experiencias realizadas en los diversos niveles del sistema educativo: con niños <sup>6</sup>, con universitarios <sup>7</sup>, y con postgraduados <sup>8</sup>. Además los contenidos de estas experiencias son también muy diversos: desde lo estrictamente académico <sup>9</sup> hasta buscar cambios personales y de la relación <sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 357; *Libertad...*, 67-84, 102-105.

<sup>2</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 27-28, 105-106.

<sup>3</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 361-363; *El proceso...*, 357; *Libertad...*, 44-47, 99-102; *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET; *Psicoterapia y Relaciones humanas*, 275.

<sup>4</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 257; *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones humanas*, 275.

<sup>5</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El proceso...*, 257.

<sup>6</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 19-31.

<sup>7</sup> Cf. *ibid.*, 32-53.

<sup>8</sup> Cf. *ibid.*, 54-85.

<sup>9</sup> Cf. *ibid.*, 32-53.

<sup>10</sup> Cf. *ibid.*, 54-85.

Sin embargo, para Rogers, esta diversidad de situaciones no es esencial a la hora de aplicar su método y de medir los resultados <sup>11</sup>.

## 8.2. *Resultados conseguidos*

Por razones metodológicas hemos clasificado los resultados dentro de tres áreas fundamentales: la personalidad, las relaciones y las tareas propiamente académicas.

### 8.2.1. **En el área de la personalidad:**

Los educandos:

1. Tienden a aceptarse más a sí mismos y comprender mejor sus reacciones.
2. Cambian en un sentido más positivo y realista en sus valores, actitudes y formas de conducta.
3. Piensan, sienten, se expresan y actúan con mayor libertad.
4. Sienten una confianza cada vez mayor respecto de sí mismos y la capacidad de dirigir su vida y resolver sus problemas.
5. Experimentan un mayor acuerdo entre su experiencia y la noción de su yo.
6. Se preocupan menos del juicio valorativo de los demás, constituyéndose ellos mismos en el centro de valoración de acuerdo a su experiencia.

### 8.2.2. **En el área de sus relaciones:**

Los educandos:

1. Tienden a aceptar y comprender mejor a los demás.
2. Cambian, en sentido positivo, sus relaciones con los familiares, amigos, compañeros y desconocidos.

---

<sup>11</sup> Cf. *ibid.*, 54.

3. Les resulta más fácil el trabajo en grupo.
4. Tienden a poner en la relación con los demás las mismas actitudes que han observado en el facilitador: autenticidad, aceptación positiva y comprensión empática.
5. Disminuyen las tensiones en el grupo y se da mayor flexibilidad en el trato.

### **8.2.3. En el área de las tareas propiamente escolares:**

1. Se estimula más la creatividad tanto en lo relativo a la variedad como al contenido de los trabajos.
2. La penetración del aprendizaje supera el área de lo intelectual, afectando a toda la personalidad.
3. Tienden a trabajar con más interés, retienen y usan más lo aprendido.
4. El aprendizaje tiende a ponerse en práctica inmediatamente.
5. Se da más responsabilidad en el aprendizaje.
6. Hay mayor aprendizaje independiente referente a temas que no forman parte del programa.
7. Existe mayor adaptación personal a las tareas escolares.
8. Los que experimentan dificultades en el sistema tradicional progresan más.
9. El aprendizaje de los contenidos de los programas de estudio es aproximadamente igual que en las clases tradicionales, en algunos casos mayor, en otros menor.
10. La asistencia a clase, siendo libre, es la misma que en las clases que deben asistir obligatoriamente.

## UNA PEDAGOGIA PROVISIONAL Y PROSPECTIVA

Nos parece que la exposición de la Pedagogía centrada en el educando, sin una referencia a la tarea de investigación científica que conlleva constituiría, sin duda, una laguna notoria a la hora de pretender una visión global de la misma.

En su momento <sup>1</sup> recordábamos cómo esta Pedagogía nació a partir de una experiencia simultánea en el campo de la psicoterapia y de la educación. La preocupación por la verificación científica de su proceso y de sus resultados ha sido constante desde el primer momento <sup>2</sup>.

Esta necesidad de investigación permanente representa un elemento esencial de la Pedagogía de Rogers, de aquí que se presente como provisional y no como definitiva.

Por otra parte este sentido de provisionalidad la hace estar abierta a los nuevos hallazgos que la investigación aporte, lo cual la sitúa en la línea de una Pedagogía prospectiva.

Todos estos aspectos nos han hecho sentir la necesidad de cerrar esta visión sintética y global de la Pedagogía centrada en el educando diciendo una palabra acerca de su provisionalidad, de la necesidad de mayor investigación y del reto y la meta que nos plantea.

---

<sup>1</sup> Cf. *supra*, 28-33.

<sup>2</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Psicoterapia...*, 361-363; *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones humanas*, 169.

### 9.1. *La provisionalidad de la Pedagogía centrada en el educando.*

La experiencia científica de Rogers le ha guardado muy bien de presentar sus diversas teorías como algo definitivo y dogmático.

La afirmación reiterativa de esta provisionalidad es algo que llama la atención al hacer la lectura de sus obras. Así, en relación con su teoría de la psicoterapia, declara: "nunca ha sido considerada un dogma ni una verdad incuestionable, sino una enunciación de hipótesis o un instrumento para acrecentar nuestros conocimientos"<sup>3</sup>. Aserciones similares encontramos en otros muchos lugares<sup>4</sup>.

Si esto lo dice respecto del campo en el que más ha experimentado, ¿qué podemos esperar de la educación donde, como veíamos<sup>5</sup>, las experiencias e investigaciones son además de insuficientes, deficientes? De hecho Rogers confiesa explícitamente la inferioridad de su teoría educativa respecto de la psicoterapia en la que se refiere a la fundamentación científica de las hipótesis formuladas en relación al proceso y a los resultados<sup>6</sup>.

Sin embargo, este sentido de inseguridad respecto de sus afirmaciones sobre educación no debe llevarse al extremo de que nada de lo que dice ha sido verificado científicamente. Por el contrario, encontramos también declaraciones del propio Rogers en la que garantiza sus hipótesis en base a las investigaciones científicas realizadas<sup>7</sup>.

De todos modos un hecho es claro: nos encontramos de cara a una Pedagogía abierta a la crítica y en la que persisten muchos interrogantes difíciles de responder<sup>8</sup>.

---

<sup>3</sup> C. R. ROGERS, *El proceso...*, 217.

<sup>4</sup> Cf. *ibid.*, 25; 64, 102, 116, 219, 237; *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 275; *Libertad...*, 99-102.

<sup>5</sup> Cf. *supra*, 103-105.

<sup>6</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El proceso...*, 262.

<sup>7</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación* en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 275.

<sup>8</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 258.

## 9.2. *Actitud científica y Pedagogía centrada en el educando*

La provisionalidad de la Pedagogía centrada en el educando y la escasez y deficiencia de las investigaciones realizadas nos plantean la necesidad de más investigaciones rigurosas y pertinaces<sup>9</sup>.

Para Rogers el quehacer científico debe ser una realidad permanente dentro de la tarea educativa. Esta responsabilidad que recae fundamentalmente en el facilitador, se encuentra potenciada cuando es asumida en equipo.

Pero, ¿es posible pensar en un facilitador que emprenda su tarea rutinaria de cada día como un quehacer científico?

La respuesta la encontramos también en Rogers. De su teoría sobre la investigación y la ciencia aplicada a la psicoterapia hemos recogido los criterios que según él harán posible el talante investigador del facilitador del aprendizaje.

Los criterios que nos ofrece implican una manera totalmente nueva de colocarse ante la investigación científica.

Estos criterios son:

1. **Qué es:** "La investigación y la teoría me parecen un esfuerzo constante y disciplinado que tiende a descubrir el orden inherente a la experiencia vivida"<sup>10</sup>.
2. **Cuándo comienza:** "El estudio científico puede comenzar en cualquier parte y en cualquier nivel de refinamiento ya que la ciencia es una orientación y no un grado de desarrollo instrumental"<sup>11</sup>.
3. **Cuál es lo más importante:** "Lo importante en relación con el conocimiento científico, es la penetración de la observación y el carácter disciplinado, creador de la reflexión, no el uso de instrumentos y de laboratorios"<sup>12</sup>.
4. **La imperfección en los comienzos:** "Es, pues, completamente natural que los primeros estadios de este desa-

---

<sup>9</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El proceso...*, 258.

<sup>10</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 175.

<sup>11</sup> C. R. ROGERS, *El proceso...*, 217.

<sup>12</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS, y G. M. KINGET, en *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 176-177.

rollo lleven consigo observaciones e hipótesis rudimentarias, incluso falsas, y criterios imperfectos”<sup>13</sup>.

5. **Es un saber provisional:** “La conciencia aguda de que el conocimiento científico es esencialmente provisional, me parece una exigencia primordial de la actitud científica”<sup>14</sup>.
6. **La unidad de la verdad:** “Yo comparto la convicción, muy extendida, de que la verdad es una, aunque me doy cuenta de que nuestro conocimiento de esta unidad no será completo nunca”<sup>15</sup>.
7. **La primacía de lo subjetivo:** “Se trata de mi fe inquebrantable en la primacía del orden subjetivo. El hombre vive esencialmente en un mundo subjetivo y personal. Sus actividades, incluso las más objetivas —sus esfuerzos científicos, cuantitativos, matemáticos, etc.— representan la expresión de fines subjetivos y de elecciones subjetivas”<sup>16</sup>.
8. **La necesidad de la comprobación empírica:** “En general, pensamos que una teoría, o cualquier elemento de una teoría, sólo es útil si puede comprobarse empíricamente”<sup>17</sup>.

Estos criterios necesariamente tendrán que llevar al facilitador a proceder según los conocimientos del método científico<sup>18</sup>:

1. Formulación de objetivos operativos, es decir, objetivos concretos, específicos y medibles.
2. Determinación o creación de los instrumentos adecuados de medida.
3. Formulación de hipótesis provisionales.

---

<sup>13</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 177.

<sup>14</sup> *ibid.*, 179.

<sup>15</sup> *ibid.*, 180.

<sup>16</sup> *ibid.*, 181.

<sup>17</sup> C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 217.

<sup>18</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 201-202.

4. Experimentación de estas hipótesis.
5. Formulación de principios (teorías).

### 9.3. *Un reto y una meta.*

Para Rogers la gran revolución que aún está por hacer es el cambio en la educación.

Esta revolución educativa comienza en el momento en que el facilitador crea, aunque sea en un grado modesto, un clima de libertad en la clase<sup>19</sup>. Pero no se queda ahí, sino que es aún más ambiciosa, desde el momento que aspira a un cambio de todo el sistema educativo en todos sus niveles<sup>20</sup>.

Como respuesta a esta necesidad urgente, Rogers presenta su alternativa educativa, pero no como algo acabado y único sino como una posibilidad entre muchas. Cada facilitador está invitado a participar en esta tarea de búsqueda que se presenta como una tarea exigente, pero apasionante.

Dos son las exigencias fundamentales para el facilitador que quiere arriesgarse en esta empresa. Por una parte, coraje. Para Rogers la educación y la revolución no son para los tímidos<sup>21</sup>. Por otra, un despliegue de creatividad permanente que debe tomar lugar en una práctica educativa científicamente llevada. De modo que cada curso no sea la repetición rutinaria de los anteriores, sino algo nuevo y más creativo.

Por este camino será posible que un día realicemos el sueño de Rogers de llegar a una Pedagogía siempre cambiante y cada vez más efectiva, que no tenga necesidad de nombre específico ya que habrá incorporado lo que los hechos hayan demostrado acerca de cualquier orientación pedagógica. Esta es la meta de la Pedagogía centrada en el educando y por ello es una Pedagogía esencialmente prospectiva.

---

<sup>19</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 99.

<sup>20</sup> Actualmente Rogers se encuentra comprometido en esta empresa y tiene bosquejado un plan concreto de acción en la última parte de su obra "Libertad y creatividad en la Educación" Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 221-250.

<sup>21</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 91.

## LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA PEDAGOGÍA DE LA FE CENTRADA EN EL EDUCANDO

### 0. INTRODUCCION

Esta segunda parte representa, dentro del conjunto de la investigación que estamos realizando, el punto de enlace y de fundamentación entre la primera y la tercera.

Conocida la pedagogía centrada en el educando (primera parte) y queriendo llegar a su aplicación en la pedagogía de la fe (tercera parte) necesitábamos demostrar previamente si ello es posible y en qué condiciones.

Para lograrlo consideramos que el camino más acertado era partir de tres conceptos fundamentales: el concepto de hombre, de fe y de pedagogía, vistos desde Rogers y desde el cristianismo. Teníamos que tomar en cuenta a ambos puesto que, por una parte, hemos querido partir de Rogers y por la otra, queremos llegar a una pedagogía de la fe.

La comparación crítica de ambas visiones nos permitirá determinar qué podemos asumir de Rogers sobre cada uno de esos conceptos y qué concepto de hombre, de fe y de pedagogía asumimos para la pedagogía de la fe centrada en el educando.

Creemos que por este camino conseguiremos demostrar si es posible inspirarse en Rogers para una Pedagogía de la fe y en qué condiciones.

De acuerdo con estos objetivos la estructura que hemos dado a esta segunda parte es la siguiente: la antropología, el concepto de fe, el concepto de pedagogía, de Rogers a la Pedagogía de la fe.

## LA ANTROPOLOGIA

Iniciamos el estudio de los conceptos básicos de la Pedagogía de la fe centrada en el educando con el de la antropología convencidos de que éste representa el concepto fundamental de los tres. En efecto, todo concepto de fe y de pedagogía es coherente con un concepto de hombre, aunque muchas veces, esta coherencia no aparezca expresada explícitamente.

Nosotros pensamos que la explotación de la antropología que está a la base de toda concepción de la fe o de la pedagogía constituye un factor esencial a la hora de pretender una comprensión fundamental de estos conceptos. Cuando la antropología de la que partimos está clara resulta relativamente fácil detectar la coherencia o incoherencia que puede existir con el modo concreto de entender la fe y su pedagogía. Si, por el contrario, carecemos de una antropología definida no podremos seleccionar o crear un concepto de fe y pedagogía coherentes.

Persuadidos de esto, intentaremos descubrir la línea antropológica con la que quisiera ser coherente la pedagogía de la fe centrada en el educando.

Esta tarea implica conocer, en primer lugar, la antropología de la pedagogía centrada en el educando, pues de aquí hemos querido partir. Y puesto que queremos llegar a una pedagogía de la fe no podemos olvidar la antropología cristiana. Conocidas ambas nos será posible tomar postura respecto de la pedagogía de la fe centrada en el educando.

## 1.1. *La antropología*<sup>1</sup> *de la pedagogía centrada en el educando*

Una impresión que se va confirmando a medida que se avanza y profundiza en la lectura de las obras de Rogers es el constatar cómo a la base de su pensamiento está siempre presente su concepto de hombre. La coherencia entre este concepto y el resto de sus teorías es algo que aparece con evidencia. De tal forma que no alcanzaremos una comprensión fundamental de su psicoterapia, ni de su pedagogía hasta tanto no hayamos descubierto el concepto de hombre sobre el que descansan.

Adquirir una visión rápida y exacta de esta antropología no es tarea fácil desde el momento en que no disponemos de un tratamiento específico y sistemático de la misma. La antropología de Rogers se encuentra formulada parcialmente en las exposiciones que hace de sus diversas teorías: en la psicoterapia, en la de personalidad y conducta, en la del funcionamiento óptimo, **en la de las relaciones humanas, en la de la educación** y a propósito del proceso de valoración de la persona.

Conscientes de la complejidad y de las limitaciones de la tarea, pero también de su importancia, intentaremos ofrecer una síntesis de la antropología de Rogers. Lo haremos desde una doble perspectiva: descriptiva y dinámico-evolutiva.

### 1.1.1. *La epistemología de la antropología rogeriana.*

Antes de entrar de lleno a conocer la antropología de Rogers, digamos una palabra sobre el método de conocimiento empleado por su autor.

Rogers confiesa que escuchando a la gente es como ha aprendido todo lo que sabe acerca de los individuos, de la personalidad, de la terapia y de las relaciones interpersonales<sup>2</sup>. Esta afirmación nos revela la característica fundamental del saber antropológico rogeriano en cuanto a su origen. Se trata, en efecto, de un saber de orden empírico y no de orden especulativo. Sus puntos de vista se enraizan en su

---

<sup>1</sup> La antropología la entendemos aquí como un estudio sistemático de la constitución psicológica del hombre y de la dinámica de los elementos que la integran.

<sup>2</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 168.

experiencia de psicoterapeuta y no en, cualquier postulado ni posición adoptada "a priori"<sup>3</sup>.

Hasta tal punto esto es así, que podemos decir que si Rogers, por ejemplo, cree en la capacidad del hombre para la autorrealización es por su experiencia en la psicoterapia. Aquí ha podido ser testigo de ello en una serie numerosa de personas tratadas a través de más de treinta años de práctica<sup>4</sup>. Esto que afirmamos de la capacidad de autorrealización lo podemos mantener respecto de las otras características que Rogers asigna al hombre y que veremos enseguida.

### 1.1.2. La antropología de Rogers en su perspectiva descriptiva.

Desde un punto de vista descriptivo, estático podemos decir que el hombre de Rogers está caracterizado por los elementos siguientes.

#### —1. El hombre es un "organismo".

El término "organismo", que a primera vista puede parecer inadecuado, es, sin embargo, el preferido por Rogers para referirse al hombre. Con él, según Marian Kinget<sup>5</sup>, Rogers quiere hacer más comprensible los dos aspectos siguientes de su antropología: primero, que el hombre es una unidad total y globalizante en la que no cabe el dualismo tradicional entre lo corporal y lo psíquico; segundo, que es un ser que, como todo organismo, posee dentro de sí la tendencia y la capacidad de autorrealizarse.

#### —2. Un ser que posee, dentro de sí, la tendencia y la capacidad para autorrealizarse.

Para Rogers el hombre es un ser fundamentalmente constructivo y digno de confianza siempre que le sea posible desarrollar su capacidad de autorrealización<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 234-235.

<sup>4</sup> Cf. *ibid.*, 338.

<sup>5</sup> Cf. G. M. KINGET, *El método no directivo*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 31-32.

<sup>6</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 338.

Esta concepción positiva y optimista del hombre no debe confundirse con la concepción ingenua que algunos han querido ver en Rogers. Para aclarar este punto, me parece fundamental lo que dice Miguel de la Puente cuando enfrenta esta misma dificultad: "Del mismo modo que Rogers no concibe al hombre como fundamentalmente hostil, destructivo, tampoco lo considera como un ser cuya naturaleza consistiría en no tener naturaleza, una "tábula rasa" maleable de la que se podría hacer todo; ni tampoco Rogers concibe la naturaleza del hombre como un ser cuya esencia es perfectamente buena, pero que ha sido pervertida y corrompida por la sociedad. Rogers se maravilla al comprobar la manera como algunos lo comparan con Rousseau.

"La hipótesis de Rogers, confirmada por su experiencia de terapeuta, es que el hombre tiene su naturaleza, y que esta naturaleza es digna de confianza, pues está ordenada en una dirección de diferenciación e independencia, mediante un sistema de autorregulación, cuya función consiste en preservar, realizar y desarrollar el organismo" <sup>7</sup>.

Rogers no afirma, pues, que el hombre sea bueno en sí, antes bien admite la existencia de sentimientos y tendencias positivos y negativos. Lo que sí profesa Rogers es una confianza en la capacidad de autorrealización, es decir, en "la capacidad inherente de orientarse, dirigirse y controlarse, siempre que se den ciertas condiciones" <sup>8</sup>.

Como quiera que para Rogers la tendencia actualizante o autorrealizadora de la persona constituye el postulado antropológico fundamental de su teoría de la terapia <sup>9</sup>, conviene precisar en qué consiste esencialmente. Para ello recurrimos a G. Marian Kinget que la define así: "La tendencia a la actualización es la más fundamental del organismo en su totalidad. Preside el ejercicio de todas las funciones, tanto físicas como de la experiencia. Tiende constantemente a desarrollar las potencialidades del individuo para asegurar su conservación y su enriquecimiento, teniendo en cuenta las posibilidades y los límites del ambiente" <sup>10</sup>. Rogers,

---

<sup>7</sup> M. de la PUENTE, *op. cit.*, 93.

<sup>8</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 245.

<sup>9</sup> Cf. *ibid.*, 188.

<sup>10</sup> G. M. KINGET, *El método no directivo*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 31.

por su parte, dirá comentando las características de esta tendencia que "tiene por efecto dirigir el desarrollo del "organismo" en el sentido de la autonomía y de la unidad" <sup>11</sup> y que además "engloba la noción de motivación en tanto que ésta se refiere a la reducción de necesidades, tensiones y pulsiones. Engloba, además, las manifestaciones de expansión y crecimiento que van más allá de la noción estricta de motivación" <sup>12</sup>.

Esta capacidad y tendencia a la autorrealización incluye también que "el individuo es capaz de tomar conciencia de los factores de su mal funcionamiento psíquico, factores que residen en la falta de acuerdo entre la noción que tiene de sí mismo y el conjunto de su experiencia" <sup>13</sup> y reorganizar, a partir de aquí, su personalidad en la dirección del funcionamiento óptimo.

En muchas personas esta capacidad permanece en estado latente. En este caso será necesario ofrecer a la persona una relación con aquellas condiciones de coherencia, de consideración positiva incondicional y de comprensión empática que hagan posible el despertar de esa capacidad para la autorrealización <sup>14</sup>.

### —3. Un ser libre <sup>15</sup>.

Si Rogers mantiene la convicción de que el hombre es libre es en base a su experiencia como psicoterapeuta. Incluso en los casos más extremos —estados psicóticos y esquizofrénicos— ha podido vivenciar cómo al hombre le queda siempre la libertad de poder cambiar en sentido positivo. La existencia de esta libertad es lo que hace posible el cambio en la psicoterapia.

Pero ¿en qué sentido es libre el hombre? Para Rogers la libertad es algo esencialmente interior, algo que existe en la persona pero que es diferente de cualquiera de las elecciones exteriores que hace frente a las alternativas que

---

<sup>11</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS, y M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 188.

<sup>12</sup> *ibid.*, 189.

<sup>13</sup> *ibid.*, 234.

<sup>14</sup> Cf. *ibid.*, 235.

<sup>15</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 197-202.

se le presentan y que nosotros frecuentemente consideramos como constitutivas de la libertad. Es una libertad interior, subjetiva y esencial que nadie puede quitar al hombre aún en las mayores circunstancias de opresión: la libertad de escoger uno mismo la actitud propia en cualquiera de las circunstancias dadas. Es la cualidad de valor que capacita a la persona para introducirse en la incertidumbre de lo desconocido por elección propia. Es el descubrimiento del sentido que existe dentro de uno mismo y que procede del escuchar sensitiva y abiertamente la complejidad de lo que uno está experimentando.

La libertad es para Rogers un complemento del universo psicológico del hombre y no una contradicción del mismo. El hombre libre actúa voluntariamente para vivir sus potencialidades. De tal forma que la persona que es libre en su interior, que está abierta a su experiencia, que tiene sentido de la propia libertad y responsabilidad de elegir, está más lejos de ser controlada por su medio que la persona que carece de estas cualidades.

De lo expuesto resulta evidente que para Rogers tanto la libertad como la "libertad de experiencia" es algo esencialmente psicológico y no físico<sup>16</sup>.

#### —4. Un ser con capacidad de compromiso<sup>17</sup>.

Comencemos diciendo que para Rogers el compromiso es algo que va íntimamente unido al concepto de libertad. Tiene, también, un sentido esencialmente psicológico.

El compromiso es una dirección del organismo total y no sólo de la parte consciente de la mente. El compromiso es más que una simple decisión. Es la manera de funcionar del individuo que está explorando en las direcciones que emergen constantemente dentro de sí. Porque para Rogers es válida la afirmación de Kierkegaard de que la verdad existe solamente en el proceso de llegar a ser, en el proceso de apropiación. Es esta creación individual en la búsqueda per-

---

<sup>16</sup> Cf. G. M. KINGET, *El método no directivo*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 37-38.

<sup>17</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 202-203.

sonal y tentativa, a través de la acción, lo que constituye la esencia del compromiso.

En este sentido el compromiso es algo que el individuo va consiguiendo progresivamente en la medida en que es capaz de vivir cada vez más cerca de su propia experiencia respetando en ella tanto las tendencias conscientes como las inconscientes. El individuo tiene más capacidad de comprometerse cuando está funcionando como una persona integrada, completa y unificada.

#### —5. Un ser en proceso

Otra de las notas características de la antropología rogeriana es el concebir al hombre como un ser en proceso, es decir, en constante cambio<sup>18</sup>. Esta concepción del hombre como proceso constante de cambio implica la ambivalencia del proceso, es decir, que puede darse en ambos sentidos. Pasar de un estado de buen funcionamiento a un estado de deterioro<sup>19</sup> y lo contrario, el paso de una situación de desorganización a otra de reorganización progresiva<sup>20</sup>.

#### —6. Un ser abierto al misterio y al absurdo<sup>21</sup>.

Queremos cerrar esta lista de notas principales de la antropología rogeriana con esta afirmación que consideramos fundamental. Nos referimos a la declaración de que el hombre debe vivir abierto al misterio y al absurdo. La afirmación la toma del filósofo Friedman y arranca de la comprensión de la vida como paradoja profunda desde el momento en que, por una parte, el hombre parece ser cada día mejor comprendido y controlado; pero, por otra, la comprobación de que el hombre es subjetivamente libre, ya que, de hecho, él es el arquitecto de sí mismo. De su elección y responsabilidad personal depende el estilo de su vida. Esta es para Rogers la profunda paradoja con la cual debemos aprender a vivir.

---

<sup>18</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 261.

<sup>19</sup> Cf. *ibid.*, 249-252.

<sup>20</sup> Cf. *ibid.*, 252-254.

<sup>21</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 203-204.

### 1.1.3. La antropología de Rogers en su perspectiva evolutiva y dinámica.

Después de haber visto los elementos psicológicos fundamentales de que el hombre se encuentra dotado, nos parece necesario ofrecer estos mismos elementos en una perspectiva dinámica y evolutiva. Perspectiva que Rogers estudia dentro de su teoría de la personalidad y de la dinámica de la conducta <sup>22</sup>.

#### —1. La dotación psicológica fundamental de la persona: dinámica y evolución en los primeros años.

Según Rogers, el niño está equipado de dos sistemas innatos <sup>23</sup>:

1. el de motivación, que no es otra cosa que la tendencia a la autorrealización,
2. y el de control, que es el proceso de valoración organística.

La conjugación de estos dos sistemas determina el tipo de comportamiento. Este comportamiento del niño está orientado hacia el valor, entendido este como la tendencia que se da en los seres vivos, a través de su acción, y en la que manifiestan más preferencia por un objeto que por otro <sup>24</sup>. Así el niño prefiere algunas cosas y experiencias y rechaza otras. Prefiere aquellas experiencias que actualizan su organismo y rechaza aquellas que no sirven a este fin.

Este proceso de acercamiento a los valores por parte del niño reviste las características siguientes <sup>25</sup>:

1. Es flexible y cambiante.
2. Es una experiencia organísmica y no una función consciente ni simbólica.
3. El centro de valoración reside dentro de él.

---

<sup>22</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 237-262.

<sup>23</sup> Cf. *ibid.*, 238-239.

<sup>24</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 181.

<sup>25</sup> Cf. *ibid.*, 181-182.

Guiado por los dos sistemas innatos el niño progresivamente va entrando en contacto con el medio ambiente que le rodea.

Nuevos sentimientos van haciendo su aparición <sup>26</sup>:

- El niño necesita amor, lo quiere y tiende a buscarlo. Los depositarios de este amor son en esta etapa los padres.
- Pero, al mismo tiempo, siente pulsiones que le llevan a comportamientos que pueden ser objeto de aprobación o de censura por parte de sus padres.

De la actitud de éstos y del medio, en general, ante estas primeras conductas del niño dependerá la orientación que tome el proceso de maduración y realización del niño.

Si la actitud de los padres es de censura constante inadecuada no será posible una organización sana de su personalidad.

Si, por el contrario, la actitud de los padres es de aceptación y comprensión el proceso de maduración del niño estará en camino de alcanzar un funcionamiento óptimo.

Veamos ambos procesos con más detalle.

## —2. El proceso de neurotización.

### —2.1. En el niño.

Si como acabamos de ver la conducta del niño es censurada por los padres y experimentada como una retirada del amor que necesita de ellos, entonces toma lugar el siguiente proceso.

Para no perder su amor termina aceptando los criterios de conducta que sus padres le imponen y rechazando lo que él experimenta como una necesidad orgánica <sup>27</sup>.

La necesidad que tiene el niño en consideración positiva, de amor, es universal y se deja sentir de un modo continuo

---

<sup>26</sup> Cf. *ibid.*, 182-184.

<sup>27</sup> Cf. *ibid.*, 182.

y penetrante. Sus efectos posibles son que la persona a la que se siente consideración positiva se convierta en persona-criterio constituyéndose en una fuerza directiva reguladora más fuerte que el proceso de valoración orgánsmica<sup>28</sup>.

Cuando el niño ejercita una valoración de tipo condicional estas son las consecuencias fundamentales:

1. El desplazamiento del foco o centro de evaluación de interior pasa a ser exterior.
2. Lo cual va a provocar que la "imagen del yo" o "estructura del yo"<sup>29</sup> que comienza a elaborarse no corresponda con su experiencia orgánsmica<sup>30</sup> dando origen a una "imagen falseada de yo" puesto que va a ir considerando como inaceptables de la "imagen del yo" todas aquellas experiencias orgánsmicas que el sujeto siente pero que son censuradas por las personas-criterio.
3. Sucede entonces que esta "imagen del yo" falseada pasa a actuar como criterio regulador de la conducta perdiéndose, por lo mismo la confianza en la propia existencia como guía.
4. De esta forma en el comportamiento sucesivo se va a ir dando un desacuerdo entre la experiencia orgánis-

---

<sup>28</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 240-241.

<sup>29</sup> Para Rogers la "imagen o noción del yo" engloba todos los hechos y acontecimientos del campo fenomenológico que el individuo reconoce en relación con el "yo". De un modo general, se puede decir que la experiencia de sí mismo constituye la materia con que se forma la estructura experiencial llamada "idea o imagen del yo". (C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 195). Esta noción del yo que se estructura en la interacción dialéctica entre la propia experiencia y el medio ambiente pasa a actuar como un mecanismo regulador de la conducta. (Cf. *ibid.*, 200).

<sup>30</sup> Por experiencia orgánsmica Rogers entiende "todo lo que pasa en el organismo en cualquier momento y que está potencialmente disponible a la conciencia. Dicho de otro modo, a todo lo que es susceptible de ser aprendido por la conciencia. La noción de experiencia engloba pues, tanto los acontecimientos de que el individuo es consciente como los fenómenos de los que es inconsciente" (C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 190). Se trata de una experiencia psicológica y no fisiológica.

mica del sujeto y su imagen del yo, situando a la persona en un proceso permanente de neurotización.

## —2.2. En el estudio.

Para Rogers esta situación de neurotización que se inicia en la infancia sigue en la vida adulta manteniendo siempre las cuatro condiciones que acabamos de recordar. Adultos con estas características son los que ha encontrado en su práctica de psicoterapeuta.

## —3. El proceso hacia el funcionamiento óptimo.

### —3.1. En el niño

Para Rogers “el niño es incapaz de adoptar hacia sí mismo y hacia su experiencia una actitud positiva independiente de las condiciones externas”<sup>31</sup>. No obstante afirma, también, que “en principio esta desviación del proceso de valoración no es inevitable”<sup>32</sup>. Esto podría suceder en el caso de que el niño se sintiera siempre apreciado y sus sentimientos fueran siempre aceptados, aunque su expresión, por medio de la conducta, no se le toleren siempre<sup>33</sup>.

Esta situación llevaría a un proceso de maduración con las características siguientes:

1. El centro de valoración reside siempre en el propio individuo y existe, por lo tanto, apertura a la propia experiencia.
2. La imagen del yo que se va elaborando es una imagen real puesto que está en plena coincidencia con la experiencia orgánica del sujeto.
3. En el comportamiento no existirá desacuerdo entre la experiencia y la imagen del yo.

---

<sup>31</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 244.

<sup>33</sup> Cf. *ibid.*

<sup>32</sup> *ibid.*

### —3.2. En el adulto.

En el adulto el proceso de maduración hacia el funcionamiento óptimo es en muchos aspectos similar al que se da en el niño, pero en otros, es completamente diferente<sup>34</sup>. Es similar en cuanto que necesariamente tendrán que darse las tres condiciones que acabamos de referir y que hacen posible el camino hacia el funcionamiento óptimo. Pero es diferente en cuanto que en el adulto el proceso es más complejo ya que su experiencia actual está condicionada por el pasado y, en cierta medida, por el futuro. Además, si el adulto maduro confía en su experiencia es a sabiendas, no como en el niño que es algo inconsciente.

Naturalmente que para que un adulto pase de un proceso de neurotización a este otro de funcionamiento óptimo será preciso una situación de libertad y seguridad. Estas condiciones son las que para Rogers debe ofrecer la psicoterapia, la educación e incluso, cualquier tipo de relación interpersonal<sup>35</sup>.

La noción del funcionamiento óptimo de la persona es un modelo teórico<sup>36</sup> que representa la meta última hacia la que tiende la persona siempre que se den las características necesarias. La meta última nunca logra alcanzarse plenamente<sup>37</sup>.

En la práctica lo que nosotros vemos son personas que se mueven en esta dirección<sup>38</sup>. De tal modo que desde un punto de vista práctico y real "toda mejoría en el funcionamiento psíquico representa un paso en la dirección de este óptimo"<sup>39</sup>.

Estas son las características de la persona que funciona óptimamente<sup>40</sup>:

---

<sup>34</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 186-188.

<sup>35</sup> Cf. *ibid.*, 218.

<sup>36</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 346.

<sup>37</sup> Cf. *ibid.*, 334.

<sup>38</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 218.

<sup>39</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 208.

<sup>40</sup> Cf. *ibid.*, 260-261; 320-347; *Libertad...*, 212-219.

1. Está abierto a su experiencia y no manifiesta conductas defensivas.
2. Todas sus experiencias son accesibles a la conciencia.
3. Sus percepciones son tan correctas como lo permiten los datos de su experiencia.
4. La “estructura del yo” concuerda con la experiencia.
5. La “estructura del yo” es una “Gestalt” o configuración fluida que se modifica con flexibilidad durante el proceso de asimilación de experiencias nuevas.
6. El sujeto se percibe como el centro de la valoración de su experiencia. Este proceso de valoración es continuo y “organísmico”.
7. Este proceso de valoración no está sometido a condiciones externas. El sujeto experimenta hacia sí mismo un sentimiento de consideración positiva incondicional.
8. Se porta en toda ocasión de un modo adaptado y manifiesta una actitud creadora hacia toda situación nueva.
9. Descubre que su capacidad de valoración autónoma, “organísmica”, representa una fuente de dirección digna de confianza y capaz de guiarle hacia formas de conducta productoras de satisfacción. Esto a causa de que: a) Todos los datos de la experiencia están disponibles a la conciencia y son utilizados. b) Ningún dato de la experiencia es negado o deformado. c) Se da cuenta de las consecuencias de su conducta. d) Los errores cometidos al perseguir el máximo de satisfacción —errores debidos a la insuficiencia de datos experienciales— serán corregidos por la prueba de la realidad.
10. Es capaz de consideración positiva hacia los demás, lo cual le permite vivir en la mejor armonía posible en sus relaciones.

#### 1.1.4. Rasgos fundamentales de la antropología rogeriana.

Sintetizando todo lo dicho sobre la antropología de Rogers, creemos que se pueden considerar como rasgos fundamentales de la misma los siguientes:

1. El hombre es un "organismo", es decir, una unidad total y globalizante.
2. Un ser fundamentalmente constructivo porque posee la tendencia y la capacidad de autorrealizarse siempre que se den ciertas condiciones.
3. Un ser en proceso, es decir, que evoluciona permanentemente. Esta evolución puede ser en un sentido positivo: hacia el funcionamiento óptimo, o en sentido negativo: hacia la neurotización progresiva.
4. Un ser libre y con capacidad de compromiso, entendidos ambos en un sentido psicológico.
5. Un ser que debe vivir abierto al misterio y al absurdo ante la paradoja con la que la vida se presenta.

## 1.2. La antropología cristiana

Apuntábamos en la introducción que necesitamos, también, preguntarnos por la antropología cristiana desde el momento que pretendamos descubrir el concepto de hombre que está a la base de la pedagogía de la fe centrada en el educando.

La presentación que hacemos aquí no es una antropología cristiana detallada, sino más bien de los rasgos fundamentales y orientadores de la misma.

Con el Concilio Vaticano II<sup>41</sup> y con E. Schillebeeckx<sup>42</sup>, consideramos que estos son los rasgos fundamentales de la antropología cristiana:

1. El hombre es un ser unitario, inteligente y libre. Posee dentro de sí un centro de actividades gracias al cual puede dirigir el rumbo de su propia vida y del mundo.
2. El hombre es, también, un ser-con-los-demás. En la entrega a los otros puede encontrar su propia plenitud. En comunidad tiene que construir un mundo futuro mejor.

<sup>41</sup> Cf. Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual, Capítulo 1 y 2.

<sup>42</sup> Cf. E. SCHILLEBEECKX, *La misión de la Iglesia*, Sígueme, Salamanca 1971, 74-107.

3. El hombre ha sido creado a imagen de Dios. Esta imagen ha sido manchada por el pecado y restaurada por la redención de Cristo. Así el hombre, tal como aparece en el curso de la historia, es llevado por el amor de Dios, un amor que jamás se arrepiente. El hombre, por lo tanto, es capaz de conocer y amar a Dios.

### 1.3. Nuestra opción antropológica

Conocidos los rasgos fundamentales de la antropología rogeriana y cristiana, nos toca ahora definirnos respecto de nuestra postura ante la antropología de Rogers y respecto de la antropología que está a la base de la pedagogía de la fe centrada en el educando.

#### 1.3.1. Nuestra postura ante la antropología de Rogers.

Comencemos diciendo que no es propósito de esta investigación ofrecer un juicio crítico exhaustivo de la antropología de Rogers considerada en sí misma ni a la luz de la antropología cristiana.

Digamos únicamente, de cara a ambas antropologías, que dada la condición propia de cada una se trata de visiones del hombre complementarias. Puesto que como nos recuerda E. Schillebeeckx<sup>43</sup> la revelación no nos dice cómo tiene que aparecer el hombre en el curso de la historia. Esta tarea, es decir, la antropología concreta tiene que elaborarse o descubrirse, en cuanto a sus estructuras formales, por las experiencias terrenas de todos los hombres, cristianos o no cristianos.

Este es precisamente el caso de la antropología de Rogers y en este sentido nos situamos frente a ella. Al afirmar, pues, que asumimos la antropología rogeriana, queremos decir que tomamos como válidas para una pedagogía de la fe las declaraciones que hace sobre la estructura psicológica del hombre y su dinámica. Nuestra postura en este punto no es gratuita, se fundamenta en el estudio hecho por J.R.

---

<sup>43</sup> Cf. *ibid.*, 101-105.

García-Murga Vásquez <sup>44</sup>, cuyos puntos de vista compartimos plenamente.

Debe quedar claro, por lo tanto, que la opción que hacemos excluye, por el momento, todas aquellas afirmaciones rogerianas del hombre que rebasan el nivel de las declaraciones sobre la estructura psicológica del hombre y su dinámica. En este punto tenemos que ser honrados y no pretender hacer decir a Rogers lo que él explícitamente no ha dicho.

En base a lo dicho, formulamos así nuestra opción: Asumimos, con carácter de provisionalidad, la antropología de Rogers en lo que se refiere a las afirmaciones que hace sobre la constitución psicológica del hombre y su dinámica considerando que representan un aporte muy valioso para la pedagogía de la fe.

### **1.3.2. La antropología de la pedagogía de la fe centrada en el educando.**

Definida nuestra postura ante la antropología de Rogers y conocidos los rasgos fundamentales de la antropología cristiana podemos afirmar que el concepto de hombre que está a la base de la pedagogía de la fe centrada en el educando se sitúa en la línea de los rasgos fundamentales de la antropología de Rogers y de la cristiana, tal como han sido presentados aquí. Esta opción antropológica no pretende presentarse como definitiva. Somos conscientes de que muchas de sus afirmaciones son productos de visiones históricas concretas y por lo mismo susceptibles de evolución permanente. No pretendemos tampoco que esta antropología sea la más próxima a la revelación. Estamos convencidos de que es tarea de todo hombre, pero especialmente de los expertos, el descubrir las dimensiones concretas del hombre en cada etapa de su autocomprensión. Es cada nueva autocomprensión del hombre lo que debe ser iluminado a la luz del dato revelado que es Jesús, el hombre perfecto y nuevo.

---

<sup>44</sup> Cf. J. R. GARCIA-MURGA VAZQUEZ, **No-directividad y Teología en VARIOS, La no-directividad en la educación de la fe.** V Jornadas de pastoral educativa. Ediciones San Pío X, Salamanca, 1975, 49-71.

## EL CONCEPTO DE LA FE

Otro de los conceptos fundamentales en una pedagogía de la fe es precisamente el de la fe. A nadie escapa la estrecha relación que existe entre ambos. Desgraciadamente en la praxis catequística, muchas veces, esta relación se ignora dando como resultado una incoherencia pronunciada entre la fe que se quiere “transmitir” y su pedagogía. Importa, pues, muchísimo que se aclare el concepto de fe antes de proceder a facilitarla en los demás. Cuando este paso previo se ha dado, resulta relativamente fácil discernir la pedagogía coherente con ese sentido de fe. Si, por el contrario, ello no es así, la verdad es que ni se sabe lo que se quiere y como lógica consecuencia, es imposible saber el cómo.

No quisiéramos que esto sucediera en nuestro caso y por ello vamos a intentar encontrar la línea de fe con la que quisiera ser coherente la pedagogía de la fe centrada en el educando.

Como en el caso de la antropología, también aquí, tendremos que ver qué nos aporta Rogers, determinar por qué línea de fe cristiana optamos para terminar tomando postura frente a Rogers y frente a la fe que quisiera facilitar la pedagogía de la fe centrada en el educando.

### 2.1. *Rogers y la fe.*

La razón de ser del estudio de esta dimensión de la personalidad de Rogers se encuentra plenamente justificada desde el momento en que nos hemos propuesto descubrir

las posibilidades de una pedagogía de la fe de inspiración rogeriana.

Nos encontramos, en cierto sentido, ante el aspecto más crítico de la tarea que tenemos entre manos: querer aplicar a la pedagogía de la fe las teorías de un hombre que no tiene fe y que no admite, por lo mismo, la posibilidad del encuentro hombre-Dios. Esta situación nos obliga a que abordemos el tema con la seriedad que se merece.

Necesitamos, pues, profundizar la postura de Rogers frente a ese conjunto de realidades que constituyen el objeto de la pedagogía de la fe. Sólo después de haber hecho esto podremos definirnos en qué sentido asumimos a Rogers y sus teorías.

Existe además otro motivo que nos invita a realizar este estudio con cierto apasionamiento. Nos referimos al hecho mismo de la experiencia religiosa de Rogers. Su crisis de fe y el abandono definitivo de la misma nos plantea serios interrogantes sobre el sentido de la fe y su pedagogía.

En nuestro intento de aproximarnos al tema: "Rogers y la fe", tocaremos los puntos siguientes: autobiografía religiosa de Rogers, algunas afirmaciones o críticas de Rogers al tema religioso, juicio crítico, síntesis.

### **2.2.1. Autobiografía religiosa de Rogers.**

Estos retazos religiosos autobiográficos que ofrecemos representan el testimonio más elocuente de lo que fue el proceso de la crisis de fe en Rogers.

#### **—1. Educación familiar**

"Me crié en un hogar caracterizado por estrechos lazos familiares, en una atmósfera ética y religiosa muy estricta e intransigente"<sup>1</sup>.

Se refiere a la religión protestante que era la que sus padres practicaban y en la cual Rogers fue iniciado.

---

<sup>1</sup> C. R. ROGERS, *El proceso...*, 17.

## —2. En la Universidad:

### —2.1. Vocación de Pastor.

“Durante mis dos primeros años en la universidad mi objetivo profesional cambió, y a consecuencia de algunas conferencias religiosas que tuvieron en mí una intensa resonancia emocional, perdí el interés por la agricultura científica para dedicarme por el ministerio sacerdotal; ¡un ligero cambio! Dejé la agricultura y comencé a estudiar historia por considerarla una preparación más adecuada”<sup>2</sup>.

### —2.2. Viaje a la China.

Este entusiasmo por lo religioso culminó con un acontecimiento que habrá de ser decisivo en el camino de su crisis religiosa. He aquí sus propias palabras: “Durante mi penúltimo año en la Universidad fui elegido entre una docena de estudiantes para participar en una conferencia internacional de la Federación Cristiana Estudiantil Mundial que se realizaría en China. Esta fue una experiencia muy importante para mí. La conferencia se llevó a cabo en 1922, cuatro años después del fin de la primera Guerra Mundial. Observé cuán amargamente se seguían odiando franceses y alemanes, a pesar de que como individuos parecían muy agradables. Me vi obligado a ampliar mi pensamiento y admitir que personas muy sinceras y honestas pueden creer en doctrinas religiosas muy diferentes”<sup>3</sup>.

Tenemos que recordar aquí la experiencia que vivió en el viaje de regreso de la China y que Miguel de la Puente<sup>4</sup> recoge en su autobiografía. Nos cuenta que a bordo del barco le impresionaron mucho las conversaciones mantenidas con el doctor H. Sharman y que una noche la duda de si Jesucristo era hombre o Dios se le hizo presente con gran fuerza. Poco a poco, nos dice, me fui haciendo a la idea de que Jesucristo no era Dios, hasta el punto de no tardar en considerarlo como evidente.

---

<sup>2</sup> *ibid.*, 18.

<sup>3</sup> *ibid.*, 18.

<sup>4</sup> Cf. *op. cit.*, 360-361.

El resultado de estas experiencias que duraron 6 meses fue lo que él llama la "ruptura fundamental" o emancipación de las ideas religiosas de sus padres <sup>5</sup>.

### —2.3. Ingreso en el Seminario y abandono de su fe y de su vocación.

No obstante las confesiones anteriores en las que parece haberse producido un debilitamiento profundo de su fe cristiana y tras contraer matrimonio continúa con la idea de prepararse para el oficio de Pastor. Con esta intención asiste al "Unión Theological Seminary" de Nueva York <sup>6</sup>. Este centro, nos dice, se caracterizaba por ser el más liberal de la época por lo que esta decisión no agradó a sus padres. "Este seminario constituyó una experiencia particularmente rica y esclarecedora. Siento que me impulsó durante un buen trecho del camino que habría de recorrer hasta desarrollar mi propia filosofía de la vida. La mayoría de aquel grupo, al buscar las respuestas a sus propias preguntas las encontraron fuera del ámbito religioso, que finalmente abandonaron. Yo fui uno de ellos. Sentía que quizá siempre me interesarían las preguntas relacionadas con el sentido de la vida y también la posibilidad de lograr un mejoramiento de índole constructiva de la vida individual, pero no podía trabajar en un campo en el que me veía obligado a creer en una doctrina religiosa determinada... Me parecía horrible tener que confesar una serie de creencias para poder permanecer en una profesión" <sup>7</sup>.

### —3. En la vida profesional

Tras el abandono del seminario y con el del interés por lo religioso las alusiones a este campo parece que no vuelven a aparecer en las páginas de su autobiografía.

Es interesante, sin embargo, el constatar que el mundo religioso sigue estando muy próximo a Rogers. Este contacto con el mundo religioso tiene lugar a nivel de los Grupos de Encuentro <sup>8</sup> y de la educación <sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Cf. *ibid.*,

<sup>7</sup> *ibid.*, 19.

<sup>8</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Grupos...*, 81.

<sup>9</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 239-250; *Grupos...*, 90-94.

<sup>5</sup> Cf. C. R. ROGERS, *El proceso...*, 18.

### 2.1.2. Algunas afirmaciones o críticas de Rogers al tema religioso.

Según Miguel de la Puente "no encontramos en las publicaciones de Rogers sino muy pocas alusiones al campo religioso"<sup>10</sup>.

No obstante estas limitaciones disponemos de algunas declaraciones que nos permiten ampliar y precisar cuál es la postura de Rogers respecto de lo religioso.

Hablando del papel que la experiencia juega como criterio-guía de su vida, afirma: "Ni la Biblia, ni los profetas, ni Freud, ni la investigación, ni las revelaciones de Dios o del hombre, nada tiene prioridad sobre mi propia experiencia directa"<sup>11</sup>.

Basándonos en Miguel de la Puente<sup>12</sup> estas son las acusaciones que Rogers hace a la Religión: es abstracta; pesimista en la visión que tiene del hombre (se refiere a la religión protestante; a la católica la acusa de ser una religión basada en la autoridad, que se impone a los individuos sin respetar sus experiencias personales y excesivamente rígida en su dogmatismo ideológico.

En el diálogo que mantuvo con P. Tillich en 1966<sup>13</sup> Rogers afirma que simpatiza con la idea de que Dios ha muerto, es decir, que la religión no tiene nada que decir al hombre moderno. El prefiere abordar al hombre en términos "humanistas" simplemente. En consecuencia afirma que la dimensión vertical del hombre se la imagina no en dirección ascendente, sino descendente y que por lo tanto no es posible el encuentro hombre-Dios.

### 2.1.3. Juicio crítico

Los datos aportados hasta aquí nos ofrecen material suficiente para poder hacer algunas reflexiones críticas del tema: "Rogers y la fe".

---

<sup>10</sup> M. de la PUENTE, *op. cit.*, 360.

<sup>11</sup> C. R. ROGERS, *El Proceso...*, 32.

<sup>12</sup> Cf. M. de la PUENTE, *op. cit.*, 361.

<sup>13</sup> Cf. *ibid.*, 361-362.

Tenemos que comenzar reconociendo que la crisis de fe de Rogers termina en el abandono explícito de la misma y que, en consecuencia, para él la religión carece de sentido al no aportar nada al hombre.

Admitir esto no impide el que tratemos de analizar las causas de la crisis y ver qué consecuencias podemos sacar de ella.

Una pregunta que surge de inmediato es ésta: ¿Por qué Rogers abandona su fe? En los retazos autobiográficos presentados parecen insinuarse las causas siguientes:

1. El rigorismo y dogmatismo vividos en su ambiente familiar y en la secta protestante a la que pertenecía. La religión era para él una carga.
2. El comprobar que fuera de su religión había también gente honrada y buena.
3. La experiencia de que Jesús no era Dios.
4. El experimentar que era posible dar sentido a las aspiraciones de su vida fuera del ámbito religioso.

El análisis de la crisis de fe de Rogers y de las causas que parecen provocarlo suscita en nosotros dos reflexiones fundamentales.

La primera se refiere al sentido mismo de su experiencia religiosa. Partimos de un hecho que no podemos perder de vista en ningún momento de nuestra reflexión: nos encontramos ante la experiencia de un hombre que comenzó estando seriamente interesado por todo lo religioso hasta el punto de aspirar al ministerio pastoral de su secta religiosa. Es en este marco donde toma lugar su crisis de fe y el desenlace final de la misma.

La crisis supuso un proceso largo (1922-1926), durante el cual Rogers no aparece profundamente preocupado por estas cuatro cosas:

1. Por ser auténtico, de aquí su lucha por liberarse de todas aquellas ideas y modos de vida que, impuestos desde fuera, no ofrecen ningún sentido a su vivencia personal.

2. Por las preguntas del sentido de la vida.
3. Por encontrar en la fe la respuesta a estas preguntas últimas.
4. Por comprometer su vida en el mejoramiento de la vida de los demás.

El desenlace de esta etapa de búsqueda sincera ya sabemos cuál fue: el abandono de la fe y del interés por todo lo religioso. La razón fundamental de esta decisión nos dice que fue descubrir que todo eso no le aportaba nada a sus inquietudes profundas.

Esta es su experiencia y en cuanto tal debemos aceptarla. Pero, al mismo tiempo, nos invita a preguntarnos por el sentido de nuestra fe y de nuestra misión de pedagogos de la fe.

Y así entramos en la segunda reflexión fundamental. De hecho las motivaciones que parecen tomar parte en la crisis y en su desenlace cuestionan directamente un estilo de evangelización caracterizado por el dogmatismo y la rigidez. Pero, además, nos plantea el reto de llegar a descubrir el verdadero rostro del cristianismo, es decir, su capacidad de dar sentido pleno a la vida y de ayudar a que la persona funcione óptimamente. También nos reta a encontrar la manera de presentarlo de forma que llegue a suscitar el interés del hombre.

#### 2.1.4. Síntesis.

Resumiendo todo lo dicho sobre Rogers y la fe, creemos que pueden destacarse como fundamentales los rasgos siguientes :

1. Abandono explícito de su fe al no encontrar en ella correlación con sus aspiraciones más profundas.
2. Simpatiza con la idea de que Dios ha muerto, es decir, que la religión no tiene nada que decir al hombre moderno. No es necesaria la religión para encontrar respuesta a las preguntas sobre el sentido de la vida. Niega la divinidad de Jesús.

3. Niega la posibilidad de la experiencia religiosa, es decir, del encuentro hombre-Dios. Sólo admite la dimensión vertical de hombre en su sentido descendente.
4. Las causas de su crisis de fe y el abandono de la misma cuestionan en muchos aspectos nuestra tarea de pedagogos de la fe.

## 2.2. *El concepto cristiano de fe hoy.*

Pretender encontrar un concepto cristiano de fe único e inmutable es una tarea ciertamente imposible. Y esto por un doble motivo <sup>14</sup>:

En primer lugar, porque la comprensión de la fe está condicionada por la visión cultural de cada época. Los cambios culturales implican, por consiguiente, cambios en la manera de entender lo que es la fe y su contenido. Este pluralismo, que es inevitable por el hecho de pertenecer a la historicidad de la realidad humana, ha existido siempre tanto a nivel de teólogos como a nivel de hombre ordinario. Es un pluralismo que ciertamente tiene sus causas y sus límites.

En segundo lugar, y como consecuencia del anterior, porque no es posible identificar, sin más, una determinada comprensión de la fe con la revelación cristiana. Frente a la fe nos encontramos siempre en un estadio de búsqueda permanente. Nunca en nuestra condición terrestre podremos decir que hemos alcanzado el final. Siempre tendremos una visión limitada y parcial.

Esta situación de pluralismo en la manera de entender la fe y su condición de evolución permanente nos obliga a optar en un sentido pero con carácter de provisionalidad. En nuestro caso nos hemos basado en aquellos autores que, a nuestro entender, se sitúan mejor en la línea de lo que creemos de ser la fe.

---

<sup>14</sup> Cf. W. BLESS, *La formación de los adultos en la fe. Problemas y consecuencias prácticas*, en W. BLESS y D. EMEIS, *Fe y Libertad. Formación del creyente a partir del catecismo holandés*, Herder, Barcelona, 1974, 13-23; 37-55; Cf. E. SCHILLEBEEKS, *Interpretación de la fe. Aportaciones a una teología hermenéutica y crítica*, Sígueme, 1973, 68-114.

Estos son los rasgos que consideramos fundamentales de la fe cristiana hoy:

1. Es una relación interpersonal del hombre con Dios en la persona de Jesús. Es gratuita, por parte de Dios y libre por parte del hombre <sup>15</sup>.
2. Envuelve a la persona como totalidad. Posee la capacidad de ofrecer sentido pleno a la vida <sup>16</sup>. Afecta fundamentalmente a las actitudes, pero no excluye los contenidos intelectuales. Necesita expresarse a nivel personal y comunitario con el silencio, las palabras y las obras <sup>17</sup>. Implica el compromiso con las realidades terrestres <sup>18</sup>.
3. Supone un proceso inductivo permanente de maduración para el que necesita un medio ambiente adecuado. No es algo que se consigue de una vez para siempre. Es inductivo en el sentido de que parte desde la experiencia humana <sup>19</sup>. Este proceso no puede ser controlado, ni acelerado, sólo facilitado.

### 2.3. *Nuestra opción de fe.*

Conocida la situación de Rogers frente a la fe y los rasgos fundamentales de la fe cristiana hoy podemos definirnos respecto a lo que asumimos de Rogers y respecto al concepto de fe que está a la base de la pedagogía de la fe centrada en el educando.

#### 2.3.1. *Nuestra postura frente a Rogers.*

Consecuentes con lo dicho en el apartado "Rogers y la fe" tenemos que reconocer que Rogers no nos aporta nada al concepto de la fe.

---

<sup>15</sup> Cf. W. BLESS, *op. cit.*, 25-36.

<sup>16</sup> Cf. *ibid.*, 36.

<sup>17</sup> Cf. G. RUIZ, *La expresión de la fe como forma y realización del dinamismo interno de la fe*, en VARIOS, *Expresión y Comunicación del Mensaje*, VI Jornadas de Pastoral Educativa, San Pío X, Salamanca, 1975, 126-145.

<sup>18</sup> Cf. W. BLESS, *op. cit.*, 33.

<sup>19</sup> Cf. P. L. BERGER, *Rumor de ángeles. La sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural*, Herder, Barcelona, 1975, 91-135.

### **2.3.2. El concepto de fe de la Pedagogía de la fe centrada en el educando.**

Puesto que Rogers no nos aporta nada en este punto, el concepto de fe con el que quisiera ser coherente la pedagogía de la fe centrada en el educando se sitúa en la línea de los rasgos fundamentales de la fe cristiana hoy, tal como han sido presentados.

Nuestra opción asume, también, el sentido de provisionalidad de esta manera de entender la fe y la necesidad de búsqueda permanente.

## EL CONCEPTO DE LA PEDAGOGIA

Aclarados ya los conceptos de hombre y de fe intentaremos ahora descubrir el concepto de pedagogía que quisiera ser coherente con ellos. Entendemos que toda pedagogía está en función de la comprensión que se tiene del hombre y de la fe.

No se trata, por lo tanto, de formularnos una pedagogía "a priori" sino que lo debemos hacer buscando ser fieles y coherentes con los conceptos de hombre y de fe previa y debidamente establecidos.

Querer ser fieles a ello significa, en nuestro caso, tomar en cuenta el aporte de Rogers y el de la pedagogía de la fe hoy. Si en los anteriores conceptos hemos procedido así, ahora no podríamos hacerlo de otro modo si de verdad queremos mantener la coherencia que propugnamos entre estos conceptos.

Por este camino podremos, como en los casos anteriores, definir nuestra postura frente al concepto de pedagogía de Rogers y la línea de pedagogía de la fe por la que optamos.

### 3.1. *En la pedagogía centrada en el educando*

La presentación que hacemos a continuación no es más que una visión sintética de todo lo que ha sido desarrollado en la primera parte de esta tesina. Al hacerlo buscamos conseguir una doble finalidad. Por una parte, facilitar una comprensión global de lo que es la Pedagogía centrada en el educando. Por la otra, posibilitar un estudio comparativo con los rasgos fundamentales de la pedagogía de la fe hoy.

Haremos la presentación en una perspectiva doble y complementaria: primero nos referiremos a los rasgos y después a las acentuaciones fundamentales de esta pedagogía.

### **3.1.1. Rasgos fundamentales.**

1. Su objetivo: que el educando logre un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que abarque a la persona como totalidad y que haga posible el camino hacia el funcionamiento óptimo.
2. El educando-grupo es el protagonista del proceso educativo.
3. Los problemas reales, la experiencia, son el punto de partida y el centro del aprendizaje significativo. En función de ambos han de estar los contenidos.
4. La educación es un proceso, una tarea permanente en el camino hacia el funcionamiento óptimo que nunca se consigue plenamente.
5. Es indispensable un clima de libertad y seguridad para que tenga lugar el aprendizaje significativo.

Un papel muy importante en la creación de este clima le corresponde al facilitador quien ha de tratar de establecer una relación interpersonal caracterizada por la autenticidad, la aceptación y la comprensión empática, consciente de que en la calidad de esa relación descansa la verdadera facilitación del aprendizaje, siendo secundaria, pero no por ello menos necesario, el empleo de recursos pedagógicos adecuados.

### **3.1.2. Acentuaciones fundamentales.**

1. Es más una pedagogía de creación de actitudes (aprendizaje significativo), que de transmisión o adquisición de conocimientos.
2. Es más una pedagogía de la relación interpersonal que de metodologías o técnicas.
3. Es más una pedagogía de las personas que de los papeles.
4. Es más una pedagogía de la presencia que de la ausencia.

5. Es más una pedagogía de la pregunta que de la respuesta.
6. Es más una pedagogía de la espera que de los resultados inmediatos.
7. Es más una pedagogía de la creatividad permanente que de la repetición de lo conquistado.
8. Es más una pedagogía de la libertad que del control.
9. Es más una pedagogía con miras al futuro, a lo por hacer, que al pasado, a lo ya hecho.
10. Es más una pedagogía para el cambio permanente que para la adquisición de hábitos.
11. Es más una pedagogía de lo inesperado y sorprendente que de lo previsto y esperado.
12. Es más una pedagogía de lo único que de lo idéntico.

### 3.2. *El concepto de pedagogía de la fe hoy.*

Antes de presentar los rasgos que consideramos fundamentales en la manera de comprender la pedagogía de la fe hoy, conviene que tengamos presente los presupuestos siguientes:

1. Sería ilusorio buscar en la Biblia una técnica pedagógica y, por otra parte, serían meras conjeturas determinar el arte pedagógico de Jesús y los apóstoles. Esto no quita, sin embargo, el que la revelación que se presenta esencialmente como una pedagogía en la que progresivamente se revela el misterio de Dios en la historia, considerada en profundidad, pueda inspirar la pedagogía humana<sup>1</sup>.
2. La pedagogía de la fe siempre ha estado integrada al sistema educativo vigente en los diversos períodos de la historia, por lo tanto, es condición fundamental de la misma el evolucionar a la par de los cambios que

---

<sup>1</sup> Cf. Y. B. TREMEL, *La pedagogía de Dios y la nuestra*, en VARIOS, *Lo cambiante y lo permanente en la catequesis*, Marova, Madrid, 1975, 43.

se dan en la enseñanza, en la comunicación y en los demás campos de la sociedad <sup>2</sup>.

Esto implica que a la hora de querer saber lo que debe ser la pedagogía de la fe hoy tendremos que acudir necesariamente a los conceptos de los autores actuales. Postura que no pretende excluir la tradición sino que la suponemos recogida por ellos. Se impone, por lo mismo, el que cada pedagogo de la fe realice su opción pedagógica en la línea que resulte más fiel al hombre y al concepto de fe que intenta facilitar.

En nuestro caso hemos optado por la línea de una serie de autores <sup>3</sup> que, si ciertamente no son los únicos, los consideramos suficientes representativos del pensamiento actual en pedagogía de la fe.

Una vez más vale decir que la opción que hacemos no la presentamos como algo definitivo, quiere ser únicamente una primera aproximación que deberá irse modificando y perfeccionando permanentemente.

### Rasgos fundamentales de la pedagogía de la fe hoy:

1. Su objetivo: que el catequizado viva su situación concreta según el contenido y la luz que encuentra en el hecho Jesús. Despertar y alimentar la fe e intentar su realización activa.
2. El grupo es el protagonista de este proceso a través de la comunicación que se da a nivel de la relación y de los contenidos.
3. La experiencia es punto de partida y centro en el proceso de educación de la fe. Debe ser profundizada y en

---

<sup>2</sup> Cf. R. AVILA P., *La catequesis en la historia de la educación*, en VARIOS, *Lo cambiante y lo permanente en la catequesis*, op. cit., 29-41; J. AUDINET, *¿Catequesis a la deriva?*, en VARIOS, *Lo cambiante y lo permanente en la catequesis*, op. cit., 15-17; W. BLESS, op. cit., 13-23.

<sup>3</sup> Cf. J. le DU, *Catequesis y dinámica de grupo. Ensayos sobre catequesis de jóvenes y adultos*, Herder, Barcelona, 1973; Cf. VARIOS, *Catequesis hoy: catequesis de la experiencia*, IV Jornadas de Pastoral Educativa, San Pío X, Salamanca, 1974; Cf. J. AUDINET, *La renovación de la catequesis en la situación contemporánea*, en VARIOS, *Catequesis y promoción humana*, Sígueme, Salamanca, 1969, 23-41; Cf. J. DREISSEN, *Diagnóstico del catecismo holandés*, Herder, Barcelona, 1969, 24-25; Cf. W. BLESS, *La formación de los adultos en la fe*, op. cit., 57-95.

correlación con ella han de estar los contenidos revelados.

4. La educación en la fe se concibe como una tarea o proceso permanente, y no como el resultado de unos años.
5. Exige un clima de libertad y seguridad en el que el catequista tiene mucho que ver a través de la relación que establece y de los recursos que aporta.

### 3.3. *Nuestra opción de pedagogía de la fe.*

Conocidos los rasgos fundamentales de la pedagogía centrada en el educando y de la pedagogía de la fe hoy podemos pasar a formular nuestra postura frente a la pedagogía de Rogers y a definir la línea de pedagogía de la fe por la que optamos.

#### 3.3.1. **Nuestra postura ante la pedagogía centrada en el educando.**

Para poder tomar una postura sobre lo que asumimos de la pedagogía centrada en el educando en vistas a una pedagogía de la fe necesitamos previamente de algún criterio que nos autorice a hacerlo.

El criterio que nos va a permitir tomar postura fundamentada será el resultado de la comparación que establezcamos entre los rasgos fundamentales de las dos pedagogías que hemos presentado.

Estos son los resultados de la comparación: existe una coincidencia fundamental entre ambas pedagogías respecto de los siguientes puntos:

1. En la manera de entender el papel que tiene el educando y el grupo dentro del proceso educativo. Son los auténticos protagonistas.
2. En el tomar la experiencia del educando y del grupo como punto de partida y centro de su proceso de educación. Y de que en función de ella han de estar los contenidos.
3. En el concebir la educación como un proceso permanente y no como una tarea que termina después de unos años. Situación que viene exigida por la realidad cambiante del hombre y de la cultura.

4. En la manera de entender el papel del facilitador. Se insiste en que su aporte principal está en la calidad de relación interpersonal que es capaz de establecer y secundariamente en los recursos pedagógicos que emplea.
5. En la necesidad de ofrecer un clima de libertad y seguridad como condición para que se dé el aprendizaje significativo.
6. Incluso a nivel de los objetivos encontramos una coincidencia sorprendente. Porque tenemos que decir que también es objetivo de la pedagogía de la fe facilitar el aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que abarque a la persona como totalidad y en el que lo esencial es la creación de actitudes y no la adquisición de conocimientos.

Sin embargo, tenemos que advertir también en este punto la diferencia radical que existe entre ambas pedagogías. La pedagogía centrada en el educando aspira a un funcionamiento óptimo inmanente al mismo hombre, cerrado en sí mismo. La pedagogía de la fe busca también el funcionamiento óptimo de la persona, pero en referencia al dato revelado que es Jesús.

No entramos a analizar el tema de las acentuaciones de la pedagogía centrada en el educando, pues consideramos, que sin más, son plenamente válidas para la pedagogía de la fe tal como hoy se la entiende.

Puesto que la coincidencia fundamental es tal asumimos plenamente el concepto de pedagogía centrada en el educando, al decir plenamente queremos significa que la asumimos como teoría de la educación y no como simple metodología.

### **3.3.2. Nuestra opción de pedagogía de la fe**

En base a todo lo dicho optamos por una línea de pedagogía de la fe que se sitúa en la línea de la Pedagogía centrada en el educando y en la de la pedagogía de la fe hoy tal como han sido presentadas.

Creemos que esta línea pedagógica es la más adecuada hoy para facilitar el proceso de la educación de la fe que hemos asumido en el tipo de hombre por el que hemos optado.

Nuestra opción tiene un carácter provisional.

## DE ROGERS A LA PEDAGOGIA DE LA FE

Quisiéramos cerrar esta segunda parte ofreciendo una visión global y sintética de cuál es nuestra postura frente a Rogers a la hora de inspirarnos en él para una Pedagogía de la fe.

Como ha debido quedar claro, en el transcurso de esta segunda parte, al abordar a Rogers como inspirador de una pedagogía de la fe lo hemos hecho no sólo desde su pedagogía sino también desde su antropología y tomando en cuenta su situación frente a la fe:

Si lo hemos hecho así ha sido por un doble motivo. En primer lugar, hemos abordado la antropología porque creemos que a la base de toda pedagogía existe una antropología y que no es posible alcanzar una comprensión fundamental de aquella sin conocer antes ésta. En segundo lugar, hemos abordado la fe por exigencias de la tarea que nos proponíamos, es decir, inspirarnos en él para una pedagogía de la fe.

De esta manera nos ha sido posible tomar postura crítica frente a Rogers en relación a los aportes que hace para una pedagogía de la fe.

Estas son las conclusiones provisionales a las que hemos llegado:

1. Asumimos su antropología en cuanto a las afirmaciones que hace de la constitución psicológica del hombre y su dinámica. Pero no podemos asumir la negación de la dimensión trascendental del hombre.
2. No podemos asumir nada en relación con la fe, puesto que niega la posibilidad de la misma. Aunque su experiencia religiosa plantea serios interrogantes a cierto tipo de pedagogía de la fe.

3. Asumimos su pedagogía no sólo como metodología, sino en cuanto teoría de la educación.

Ahora bien, el hecho de que Rogers no crea y de que niegue la posibilidad de la experiencia religiosa, objetivo específico y originario de la pedagogía de la fe, no significa que sus aportes antropológicos y pedagógicos no puedan servir al educador pedagogo de la fe. Debemos distinguir claramente entre su opción personal frente a lo religioso y sus contribuciones concretas antropológicas y pedagógicas. En el primer caso nos situamos en una actitud de respeto y comprensión. En el segundo, creemos que como pedagogos de la fe tenemos obligación de estar atentos a todos los hallazgos de los expertos en ambos campos y ver en qué nos pueden servir para hacer más eficaz la tarea de la pedagogía de la fe. Como ya dijimos en su momento ésta ha sido la condición de la Pedagogía de la fe a lo largo de toda la historia. No puede elaborarse sin tomar en cuenta los aportes de la ciencia principalmente en los campos de la antropología y de la pedagogía.

En este sentido pensamos que su pedagogía nos resulta más próxima que ninguna otra desde el momento que tiene como objetivo fundamental el facilitar un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que influya en la persona como totalidad y que busca, por lo tanto, no la mera adquisición de conocimientos, sino la estructuración de actitudes. Es en base a esta coincidencia fundamental entre la pedagogía de Rogers y la pedagogía de la fe que asumimos, como particularmente válidos para alcanzar los objetivos específicos de la educación de la fe, los planteamientos de Rogers sobre cada uno de los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Precisando aún más diremos que asumimos su pedagogía como un "modelo" provisional, es decir, como un instrumento que nos permite aprehender la realidad del hecho educativo y ordenar sus diferentes elementos. Un instrumento que nos resulta particularmente significativo por los valores que reúne, es decir, por la imagen de hombre, de acción y de sociedad que conlleva.

Pero un instrumento que nos resulta también limitado e insuficiente para la tarea de la pedagogía de la fe, pues todos los elementos que son específicos de ella quedan olvidados. Tales como la imagen de fe, de Iglesia, etc.

Por ello concluimos diciendo: partir de Rogers para una pedagogía de la fe es plenamente legítimo, pero insuficiente.

## LA PEDAGOGIA DE LA FE CENTRADA EL EDUCANDO

### 0. INTRODUCCION

Esta tercera y última parte constituye la meta final que nos habíamos propuesto alcanzar: bosquejar las líneas fundamentales de lo que podía ser una pedagogía de la fe de inspiración rogeriana. Bosquejo al que nos ha sido posible llegar desde la teoría (primera y segunda parte de esta obra) y desde la práctica <sup>1</sup>.

En esta primera aproximación a lo que quisiéramos que fuera la pedagogía de la fe centrada en el educando hemos abordado aquellos elementos que consideramos se presentan como más originales y fundamentales de cara a su posible puesta en práctica: los objetivos, el protagonismo del educando y del grupo, la experiencia como punto de partida y centro, el facilitador y la relación educativa, y su carácter provisional y prospectivo.

---

<sup>1</sup> La práctica a la que nos referimos se realizó dentro del marco escolar, concretamente en un Colegio Religioso, en un curso de Secundaria, con 45 muchachas de 13 a 15 años y durante todo el año escolar.

Los aspectos más destacables de cara a situar la experiencia serían los siguientes:

1. La inclusión estricta de la experiencia dentro del marco y del horario escolar, con tres períodos semanales de una hora de duración para cada uno y distribuidos en diferentes días de la semana, en el horario de tarde.

De esta manera asumimos conscientemente y con realismo todas las limitaciones que la realidad escolar presenta: las horas de la catequesis, las condiciones del aula, ruidos de otros grupos, etc...

Vale también aquí el repetir, una vez más, el sentido de provisionalidad con que presentamos las reflexiones y las conclusiones de esta tercera parte. Somos conscientes, por lo tanto, de que sucesivas lecturas del pensamiento de Rogers y de lo que es específico del campo de la fe conjugadas en una práctica científicamente llevada nos irán descubriendo nuevas posibilidades y nuevos caminos.

- 
2. Nuestro único propósito claro al iniciar la experiencia fue realizar la catequesis en línea pedagógica rogeriana. De tal forma que el camino lo fuimos descubriendo en una dialéctica permanente entre la profundización en el pensamiento de Rogers y los resultados de su aplicación en la educación de la fe. Tarea que realizábamos en las revisiones críticas que hacíamos después de cada sesión.
  3. Tenemos que reconocer, finalmente, que gozamos de absoluta libertad por parte de la institución en cuanto a la manera de proceder.

## LOS OBJETIVOS

### 1.1. *Punto de partida y consideración fundamental.*

Uno de los aspectos en los que aparece más sugerente la pedagogía de Rogers de cara a la educación de la fe es, sin duda, en el tema de los objetivos<sup>1</sup>.

Nosotros ahora nos vamos a referir únicamente a los objetivos de la educación de la fe en cuanto a los resultados finales a los que se pretende llegar.

El tema de los objetivos de la Pedagogía de la fe a pesar de representar el aspecto más nuclear de la misma, sin embargo, advertimos que, de hecho, está muy olvidado y no suficientemente aclarado. En efecto, ¿Sabemos, de verdad, lo que pretendemos con eso que llamamos educación de la fe? ¿Tenemos claro el tipo de cristiano al que quisiéramos llegar?

La respuesta puede resultar, a la vez, muy simple y muy compleja. Tal sucede cuando respondemos que el objetivo es educar la fe y hacer "buenos cristianos". Pero, nos encontramos, y aquí aparece lo complejo de la respuesta, con que ni tenemos claro el concepto de fe que queremos educar, ni sabemos qué tipo de cristiano crear.

En relación al concepto de fe ya en su momento<sup>2</sup> dijimos cómo del sentido que se tenga de ella dependerán los objetivos concretos que asignemos a la educación de la misma.

<sup>1</sup> Cf. *supra*, 34-46.

<sup>2</sup> Cf. *supra*, 143-144.

A nadie escapa, en efecto, que serán muy diferentes si pensamos en términos de una fe-dogmática-ortodoxa o de una fe-integral-vital. Nuestra opción por este último sentido de fe<sup>3</sup> nos ha llevado a hacernos algunas reflexiones.

Necesitamos, con carácter de urgencia, descubrir el potencial realizador que el cristianismo puede ofrecer al hombre y acabar así con esa imagen frustrante y alienante con que es percibido por muchos cristianos (el caso del propio Rogers). Necesitamos un cristianismo realizador de la persona en todas sus dimensiones y no negador de la misma.

En esta línea quisiéramos colocarnos cuando abogamos por una pedagogía de la fe que facilite un aprendizaje significativo, dando aquí al término "significativo" su sentido más pleno. Es decir, un aprendizaje que tenga sentido para la persona como totalidad, un aprendizaje que signifique adquisición de aquellas actitudes que caracterizaron el estilo de vida de Jesús.

Ciertamente lo anterior constituye el objetivo fundamental al que debe aspirar toda pedagogía de la fe. Sin embargo, nosotros quisiéramos añadir algo más y decir que para alcanzar ese objetivo ideal es preciso pasar por otros más elementales y concretos. También estos deben ser considerados objetivos de la pedagogía de la fe. Este punto tiene, para nosotros, una importancia considerable de cara, por ejemplo, a la sensación de eficacia o de frustración de la tarea de la educación de la fe y que está cuestionando profundamente a muchos catequistas.

Por todo esto pensamos, con Pedro Morales<sup>4</sup>, que los objetivos que hemos asignado a la tarea pastoral y catequística resultan vagos, tradicionales, inoperantes, incapaces de ser medidos e indiferenciados, es decir, válidos tanto para adultos como para niños.

De ahí la urgencia que tenemos de una formulación de objetivos en la educación de la fe. Tarea que implica la necesidad de abordar el tema con el mayor rigor científico que sea posible. Para ello pensamos que será preciso un paso previo importante: eliminar el tabú, tan profundamente

---

<sup>3</sup> Cf. *supra*, 156-157.

<sup>4</sup> Cf. P. MORALES, *Una necesidad pastoral: establecer y evaluar objetivos*, *Sal terrae*, 63 (1975) 726-733.

arraigado, de que la medición científica no es posible en la educación de la fe. Sin embargo, tenemos que afirmar, que si bien es cierto que no podemos controlar la "acción de Dios", sí son observables, de algún modo, sus efectos, y, por lo mismo evaluables. Toda actitud tiene que manifestarse necesariamente en unos determinados comportamientos, compromisos y opiniones.

### 1.2. *Algunas consecuencias prácticas.*

De estas consideraciones generales podemos deducir las siguientes consecuencias prácticas:

1. Resulta imprescindible y urgente en vistas a una educación de la fe más eficaz la formulación de objetivos concretos (elementales), evaluables (que se pueden medir) y diferenciados (válidos o propios para cada etapa del proceso de maduración de la persona).
2. Esta formulación de objetivos deberá hacerse más desde el hombre que desde una teología abstracta.
3. Para hacer posible esta formulación de objetivos en el campo de la educación de la fe resulta imprescindible la aplicación de los pasos del método científico (observación, descripción, formulación provisional de hipótesis, verificación y nueva reformulación de la hipótesis).

En esta tarea será preciso echar mano de los aportes de las ciencias de la educación y sociales. Lo cual no exime de la creación de instrumentos propios.

### 1.3. *Reflexiones y conclusiones desde la experiencia.*

La experiencia realizada nos ha permitido llegar a estas reflexiones y conclusiones en relación con el tema de los objetivos de la educación de la fe.

1. Hemos experimentado, en varias ocasiones, la necesidad y urgencia que tienen estos adolescentes de descubrir un cristianismo liberador y realizador. Lo viven como una carga.

Para lo cual creemos que es indispensable el que se presente más coherente con las tendencias fundamentales de su etapa de desarrollo.

2. En nuestro intento de querer detectar y medir el tipo de aprendizaje que se iba dando, constatamos la carencia absoluta que existe de formulación de objetivos propios para esta edad y de instrumentos adecuados de medida.
3. En relación con el tipo de aprendizaje que toma lugar en la catequesis hemos podido detectar lo siguiente:
  1. Que no es uniforme para todos los integrantes del grupo.
  2. Que no siempre es consecuencia final o lógica de un proceso y que, por lo tanto, no puede ser controlado.
  3. Que está regido por la ley de lo sorprendente y de lo inesperado. Puede aparecer en cualquier momento del proceso e incluso fuera de él.
  4. En base a nuestra experiencia creemos que deben considerarse como objetivos de la catequesis todas aquellas adquisiciones que el educando va consiguiendo en el proceso y que vienen a potenciar considerablemente la maduración de su personalidad, tales como:
    1. La mejoría en las relaciones interpersonales en sus diversos niveles.
    2. Un mayor control de su conducta.
    3. El tomar conciencia de los procesos que está viviendo a nivel personal y de dinámica de grupo.
    4. El trabajo más responsable y eficaz en el grupo.
    5. La mayor capacidad de espontaneidad, de libertad y de expresión.
    6. El desarrollo progresivo de la capacidad creativa. etc.
5. Creo que merecen destacarse, entre los aprendizajes más significativos y que hemos podido detectar a nivel del grupo en general, los siguientes:
  1. Una nueva manera de entender el sentido de las "clases de religión". Las perciben como una oportunidad para reflexionar sobre los problemas de

su vida, para conocerse mejor y en las que pueden descubrir la relación que el cristianismo tiene de todo eso.

2. Una actitud más personal, responsable, crítica y comprometida frente a lo que debe ser el cristianismo en sus vidas.

#### 1.4. *El testimonio de los propios educandos.*

Para terminar esta presentación de los objetivos y del tipo de aprendizaje que se hace posible en la educación de la fe nos parece importante verlo desde los propios educandos. Nadie mejor que ellos para decirnos qué es, de verdad, lo que aprenden y cómo lo aprenden. Naturalmente el qué aprenden viene muy determinado por el tema concreto que han estudiado; el cómo sin embargo, permanece más constante. Es importante esta observación a la hora de juzgar los testimonios que ofrecemos.

Los presentes son los que dieron en la autoevaluación del tema de la amistad. La pregunta fue formulada así: ¿Qué provecho personal has conseguido en el trabajo del tema?

Las respuestas dadas fueron clasificadas por nosotros dentro de estas tres categorías: (apuntamos sólo las respuestas más significativas).

##### —1. **Respuestas que refieren aprendizajes de carácter más intelectual:**

“He aprendido qué es una verdadera amistad”.

“He aprendido a conocer más a las amigas”.

“He aprendido las características de la amistad, que son: amor, comprensión, apoyo, sinceridad, confianza, etc., y que puedo llegar a conseguir una verdadera amistad”.

“He aprendido el secreto y el sentido de una amistad y a vivirlo”.

“He aprendido algo nuevo que no sabía”.

“He encontrado respuesta a mis interrogantes”.

“Me ha hecho pensar en mi verdadero amigo”.

—2. **Respuestas que refieren aprendizajes de carácter más afectivo:**

“He aprendido que una verdadera amistad es aquella que sabe entregarse de todo corazón, confiándolo todo”.

“He comprendido que nadie puede vivir sin una amistad porque todos necesitamos de todos”.

“He comprendido que necesitamos una amistad para vivir y que complementa nuestra vida”.

“Yo antes no me había parado a pensar qué sería si no tuviese ninguna amiga y ahora que lo he pensado, creo que es esencial para poder vivir”.

“Que la amistad es una cosa muy bonita que nos ha concedido Dios y que la amistad con Este es lo más esencial, pues sin ella no podríamos conseguir las demás”.

“He aprendido que debe existir confianza entre todas”.

—3. **Respuestas que refieren aprendizaje de carácter más operativo:**

“He podido cumplir mi deseo de ayudar a mis amigas”.

“Me ha ayudado a colaborar con todas y a estar muy unidas en todo por amistad y comprensión y no sólo por hacerlo”.

“He sentido la inquietud de buscar una amiga”.

“He sentido que lo aprendido habrá que llevarlo a la práctica”.

“He comprendido que primero tenemos que encontrarnos con nosotros y darnos”.

“He comprendido que es posible opinar cada una de una manera y acercarnos”.

“Nos hemos conocido mejor y ha nacido una nueva amistad entre todas”.

“Me he comprometido a tener una amistad verdadera”.

“Me he sentido con más fuerza y segura”.

## EL PROTAGONISMO DEL EDUCANDO Y DEL GRUPO

### 2.1. *Punto de partida y consideración fundamental.*

Sin lugar a dudas el presupuesto nuclear de las teorías de Rogers en el campo de la antropología, de la psicoterapia y de la educación es la afirmación de que el hombre posee dentro de sí mismo la capacidad y la tendencia hacia la autorrealización siempre que se den ciertas condiciones<sup>1</sup>.

Para Rogers también el grupo, en cuanto tal, posee esa misma capacidad y tendencia<sup>2</sup>.

Este aporte rogeriano de cara a la Pedagogía de la fe nos plantea el problema del protagonismo del grupo en la educación de su fe.

Ya en su momento<sup>3</sup> dejamos definida nuestra opción por una educación de la fe en grupo, en la línea de pedagogos actuales de la fe.

Nuestro intento de abordar aquí el tema del protagonismo del grupo en la educación en la fe pretende aportar únicamente algunas reflexiones que consideramos fundamentales, pero sin ánimo de ser exhaustivos y dar solución a todos los problemas que el tema plantea.

El primer aspecto que habría que clarificar es si efectivamente el grupo posee la capacidad de realizar su educación de la fe y en caso afirmativo en qué condiciones.

<sup>1</sup> Cf. *supra*, 123-126.

<sup>2</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Grupo...*, 51-52.

<sup>3</sup> Cf. *supra*, 163-164.

A este interrogante nosotros respondemos, en base de la opción que hemos hecho de Pedagogía de la fe<sup>4</sup> afirmando que la educación de la fe sólo puede hacerse en grupo y por el grupo. Declaración que no es gratuita, sino que viene exigida por la naturaleza misma de lo que tiene que ser la fe<sup>5</sup>. Esta forma de entender la educación de la fe en grupo tiene, pues, una base antropológica y teológica.

En este sentido creemos y confiamos en la capacidad del grupo para la educación de su fe siempre que se den ciertas condiciones, es decir, siempre que el grupo tenga el propósito de poner las condiciones que vienen exigidas por la naturaleza misma de lo que es la fe y su educación<sup>6</sup>.

Otro de los puntos que quizá más cuestione esta manera de entender la educación de la fe en la que el grupo se constituye en protagonista sea el papel que corresponde al experto catequista. Aunque este punto se desarrollará más ampliamente en un apartado próximo<sup>7</sup>, debemos afirmar ahora que si ciertamente no se excluye su presencia, sí que, por lo menos, sus funciones están lejos de ser las que tradicionalmente se le han asignado.

## 2.2. *Algunas consecuencias prácticas.*

Estos planteamientos generales nos dan pie para formular algunos puntos concretos en relación a las implicaciones que tiene el hecho de que el educando-grupo se constituyan en protagonistas de su educación en la fe.

1. Que nadie educa a nadie en la fe. Es cada uno el que se educa a sí mismo. Todos los demás elementos que intervienen en el proceso son, a la vez, necesarios pero facilitadores.
2. Que la dinámica de la relación que se establece en el grupo constituye el elemento fundamental de la educación de la fe, superando incluso a la dinámica de los contenidos.

---

<sup>4</sup> Cf. *supra*, 164-167.

<sup>5</sup> Cf. *supra*, 154-156.

<sup>6</sup> Cf. *supra*, 154-156, 161-167.

<sup>7</sup> Cf. *infra*, 203-212.

3. Que la capacidad y la tendencia del educando-grupo para la autoeducación de su fe implican la capacidad de automotivación, autoevaluación y autocorrección dentro del proceso de la misma.
4. Que la capacidad de los grupos es diferente de acuerdo con el grado de maduración alcanzado.

Esta condición exige del facilitador el que en todo momento respete y acompañe el ritmo de evolución del grupo sin querer acelerarlo o modelarlo según sus categorías personales de adulto o experto. Además, solamente así se garantiza una educación fiel al hombre en cada etapa de su proceso evolutivo.

5. Que los grupos deben ser pequeños, es decir, integrados por un número de elementos que facilite los procesos de la dinámica del grupo. Estos grupos podrán adoptar en cuanto a su estructuración concreta cualquiera de las modalidades que la ciencia de la dinámica de grupos considera eficaces.

### *2.3. Reflexiones y conclusiones desde la experiencia.*

La experiencia realizada nos ha sugerido las reflexiones siguientes en relación con el protagonismo del grupo en la educación de la fe.

1. Dentro del marco escolar en el que ha tenido lugar nuestra experiencia consideramos acertada y eficaz la división del curso en grupos pequeños a los que se les va dejando autonomía para la educación de su fe.

En nuestra experiencia se crearon 8 grupos de las 46 muchachas que integraban el curso.

2. Hemos sido testigos de cómo el trabajo en pequeños grupos ofrece las condiciones óptimas para la participación activa y responsable de sus integrantes, para la libertad de expresión, para la creatividad y para la maduración de la personalidad del adolescente.
3. Hemos sido, también, testigos de la capacidad que posee el grupo de adolescentes para automotivarse en relación con la educación de su fe, para realizar la programación de los temas, autoevaluarse y superar las dificultades que van apareciendo.

4. Los grupos en su trabajo han experimentado las dificultades y problemas que son comunes a los grupos respecto de la dinámica de la relación y de los contenidos.

Problemas que van superando progresivamente pero no de una manera definitiva, sino fluctuante.

5. Hemos constatado cómo el clima de la relación y del trabajo en estos grupos presenta aspectos que pueden resultar desconcertantes para el adulto que quiere evaluarlo desde su capacidad. Sin embargo, hemos sido testigos de que en ese clima de aparente superficialidad los grupos alcanzan el nivel de profundidad que es propia de su edad.

De esta manera creemos que queda salvada también la objeción de que los grupos no llegan a profundizar los temas como lo podría hacer el catequista o "experto". Ciertamente ello es verdad visto desde el catequista, pero no visto desde el educando.

6. Un peligro que hemos detectado en estos pequeños grupos es su tendencia a cerrarse en sí mismos y a presentar resistencia a abrirse a los otros del curso.

Analizada la situación consideramos que se trata de una etapa transitoria y necesaria dentro del proceso de autoafirmación y socialización que está realizando el adolescente. Esta tendencia significa un rechazo al anonimato y despersonalización que supone el gran grupo y una afirmación de la necesidad que tiene de ser protagonista de su proceso educativo.

#### 2.4. *El testimonio de los propios educandos.*

Veamos, ahora, cómo los educandos valoran su trabajo en grupos.

La pregunta que se les formuló al concluir uno de los temas en la autoevaluación, fue la siguiente: ¿Cómo te parece que habeis trabajado en el grupo?

##### —1. Respuestas que reflejan una impresión positiva:

"Bastante bien, porque hemos trabajado con plena armonía".

“Bastante bien, pues nos poníamos de acuerdo para hacer alguna actividad”.

“Muy bien, pues nos ayudábamos a hacer las cosas que teníamos que hacer”.

“Muy bien, pues todas hemos dado opiniones y han sido respetadas”.

“Muy bien, pues nos hemos sentido contentas e inquietas por hacer lo mejor”.

“Muy bien, pues hemos aprovechado el tiempo al máximo”.

“Lo mejor que hemos podido, pues hemos tratado de aclarar nuestros interrogantes y alcanzar nuestro objetivo”.

“Mejor que en el otro tema, pues hemos trabajado más”.

“Mejor que en el otro tema, pues todas hemos participado”.

## —2. Respuestas que señalan las dificultades encontradas.

“Algunas no querían trabajar”.

“Al principio no me sentía con ganas porque creía que no me iba a servir de nada”.

“No han colaborado todas”.

“Creo que hablamos mucho”.

“No nos escuchábamos”.

“Si hubiéramos trabajado más pudiéramos haber conseguido bastante más nuevo”.

“Creo que hemos hablado mucho y casi todo lo ha sacado la encargada”.

“Muy mal porque no hacíamos nada y al final querían que hablara yo en la puesta en común porque era la encargada”.

“A veces nos distraíamos y sólo trabajábamos algunas”.

“No he colaborado mucho, pero sí lo suficiente para ayudar al grupo”.

“He aportado poco porque en realidad era yo la que necesitaba saber y no podía aportar mucho”.

—3. **Respuestas que reflejan una situación fluctuante en la dinámica del trabajo.**

“Hemos trabajado como siempre. Algunos días con menos ganas, pero como somos muchas las que veníamos con ganas ayudábamos a las que venían sin ellas. Aunque, a veces, sucedía lo contrario”.

“Yo creo que ha habido momentos en los que nos hemos sentido unidas, otros no”.

“Al principio un poco despistadas y nos salíamos a veces un poco del tema. Luego yo vi que el grupo sintió ganas de conocer a Dios”.

“Bastante bien, un día una no tenía ganas, otro día otra, pero, en general, bien”.

“Cuando nos poníamos a trabajar, trabajábamos muy bien, pero eso sólo sucedió uno o dos días, en los demás siempre había alguna que no atendíamos”.

“Unos días más y otros menos, hasta que nos concentrábamos”.

## LA EXPERIENCIA PUNTO DE PARTIDA Y CENTRO

### 3.1. *Punto de partida y consideración fundamental.*

Resulta gratamente sorprendente, en este nuestro afán de querer inspirarnos en Rogers para construir una pedagogía de la fe más eficaz, el constatar la coincidencia que existe entre él y los pedagogos actuales de la fe<sup>1</sup> en cuanto a proclamar la necesidad de partir y centrarse en la experiencia para conseguir un aprendizaje significativo.

Rogers, en efecto, insiste en la urgencia que existe en la educación por lograr un aprendizaje experiencial<sup>2</sup> y en el principio metodológico fundamental de partir de los problemas que sean percibidos como reales por el educando<sup>3</sup>. Es más, el mismo calificativo de su pedagogía: "centrada en el educando" quiere enfatizar esa urgencia y esa necesidad.

Nosotros, teniendo como base los aportes rogerianos y las corrientes actuales de la pedagogía de la fe, quisiéramos exponer el porqué de nuestra opción por una educación de la fe que parte de la experiencia del educando y el cómo.

El que abogemos por una pedagogía de la fe que parte y se centra en la experiencia se fundamenta en estas tres constataciones:

---

<sup>1</sup> Cf. *supra*, 164-166.

<sup>2</sup> Cf. *supra*, 35-41.

<sup>3</sup> Cf. *supra*, 90-91.

La primera es una constatación antropológica y la formulamos así: creemos, con Berger, que en el hombre se dan experiencias con signos de trascendencia <sup>4</sup>.

La segunda es una constatación sociológica, que comparto con K. Rahner <sup>5</sup>, según la cual todas las dificultades que el hombre de hoy experimenta en relación a su postura frente a lo religioso, más concretamente respecto de la credibilidad del contenido de la revelación, tal como aparece presentado por la Iglesia, tiene una base común: no encuentran conexión entre la experiencia que tienen de sí mismos y los contenidos de las proposiciones dogmáticas o la presentación que se hace del cristianismo.

La tercera es la conclusión lógica de las dos anteriores y que E. Schillebeeckx formula así: "El mundo de la experiencia humana es el único acceso a la realidad salvífica de la revelación y de la fe. ¿Cómo podríamos, en este sentido, escuchar una revelación de Dios —como podría ser una revelación al hombre— si cayese fuera de nuestra experiencia? Es imposible para el hombre el conocer o darse cuenta de realidades que no experimenta de uno u otro modo" <sup>6</sup>.

Ahora bien, al afirmar que la catequesis debe partir y centrarse en la experiencia, tópico hoy muy común en las corrientes actuales de la pedagogía de la fe, puede prestarse a engaño suponiendo que todos lo entienden de la misma manera. Sin embargo, se constatan notables diferencias de unas corrientes a otras en aspectos como los relativos a qué entienden por experiencia y la manera de proceder en la práctica catequística. Así resulta que para unos la experiencia es simple punto de partida, mientras que para otros se constituye en verdadero centro de la catequesis.

El término "experiencia" lo entendemos aquí en clave rogeriana: "es todo lo que pasa en el organismo en cualquier

---

<sup>4</sup> Cf. P. L. BERGER, *op. cit.*, 91-135.

<sup>5</sup> Cf. K. RAHNER, *Teología y Antropología*, en VARIOS, *Las cuestiones urgentes de la teología actual*, Razón y Fe, Madrid, 1970, 35-36.

<sup>6</sup> E. SCHILLEBEECKX, *Función de la fe en la autocomprensión humana*, en VARIOS, *Las cuestiones urgentes de la teología actual*, *op. cit.*, 72.

momento y que está potencialmente disponible a la conciencia...”<sup>7</sup>.

Toda esa gama inmensa de situaciones puede y debe constituirse en el centro de la catequesis.

Ahora bien, dada la ambigüedad que una misma experiencia puede presentar, se impone el que digamos bajo qué condiciones la experiencia puede ser lugar teológico, o dicho con otras palabras, bajo qué condiciones puede llegar a correlacionar con el mensaje revelado. En este sentido creemos con Le Du<sup>8</sup> que para que la experiencia sea lugar teológico es necesaria la actividad interpretadora del hombre. Actividad interpretadora en la que se supone se dan las tres condiciones señaladas por Martín Velasco<sup>9</sup>, a saber:

1. que sea vivida en profundidad.
2. que se dé apertura radical a Dios.
3. que se dé la referencia al hecho Jesús.

Tenemos que reconocer que la exposición que acabamos de hacer sobre lo que entendemos debe ser una catequesis de la experiencia es excesivamente reducida y, por lo tanto insuficiente. Por ello, ante la imposibilidad de extendernos más, quisiéramos únicamente citar algunos de los autores que se sitúan en la línea de una catequesis de la experiencia por la que optamos<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> C. R. ROGERS, *Teoría e investigación*, en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y Relaciones Humanas*, 190.

<sup>8</sup> Cf. J. Le DU, *Catequesis y dinámica de grupo*. Ensayo sobre catequesis de jóvenes y adultos, Herder, Barcelona, 1973, 37-63.

<sup>9</sup> Cf. J. MARTIN VELASCO, *Valor teológico de la experiencia humana*, en VARIOS, *Catequesis hoy: catequesis de la experiencia*. IV Jornadas de Pastoral Educativa, San Pío X, Salamanca, 1974, 39-40.

<sup>10</sup> Cf. E. ALBERICH, *Orientaciones actuales de la catequesis*, Ed. Don Bosco-CCS, Madrid, 1973, 45-62; J. GEVAERT, *Antropología y Catequesis*, Ed. Don Bosco-CCS, Madrid, 1973; VARIOS, *Catequesis hoy: catequesis de la experiencia*. IV Jornadas de Pastoral Educativa, op. cit.; R. ARTACHO LOPEZ, *De la experiencia religiosa de la expresión de la fe*, *Didascalia*, No. 50, 1975,

### 3.2. *Algunas consecuencias prácticas.*

Esta manera de entender la pedagogía de la fe, centrada en la experiencia, nos permite deducir algunas consecuencias prácticas que afectan más directamente a lo metodológico.

1. La catequesis de la experiencia deberá proceder inductivamente, es decir, que empezará por la experiencia humana hasta llegar a correlacionar con el mensaje revelado haciendo así posible la experiencia religiosa o el encuentro con Dios. Fe inductiva <sup>11</sup>.
2. En el proceso de interpretación de la experiencia, tal como acabamos de ver, la tarea del facilitador será fundamentalmente de acompañamiento, lo cual no se opone a una estimulación discreta del mismo.
3. Para esta pedagogía de la fe el contenido es la experiencia misma y todo lo que ésta demande del mensaje revelado, pues carecería de sentido ofrecer éste cuando no existe una experiencia humana con la que correlacionar <sup>12</sup>.
4. Creemos que la única manera posible de garantizar una Pedagogía de la fe fiel al proceso evolutivo del hombre es precisamente el centrarse en la experiencia.
5. Creemos que esta manera de proceder en la educación de la fe garantiza además la aparición del cristiano maduro y adulto que entiende su vivir como un proceso permanente de interpretación de su experiencia intentando descubrir, a través de esa acción interpretadora, la línea de su actuación y compromiso concreto con la seguridad contingente y frágil que caracteriza esa acción interpretadora del hombre <sup>13</sup>.
6. Esta manera inductiva de proceder de la Pedagogía de la fe implica que hacemos extensiva esta visión a la

---

<sup>11</sup> Cf. P. L. BERGER, *Rumor de Angeles*, op. cit., 104-105; Cf. J. RUIZ DIAZ, *Método inductivo y Catequesis de adultos*, en J. RUIZ DIAZ, *Catequesis de adultos. I. Contenido y metodología*, Marova, Madrid, 1972, 105-142.

<sup>12</sup> Cf. J. DREISSEN, *Diagnóstico del Catecismo holandés*, op. cit., 28-29.

<sup>13</sup> Cf. J. Le DU, op. cit., 63.

manera de entender y vivir la liturgia y los sacramentos. El culto debe convertirse en experiencia, debe ser culminación de la vida diaria y ordinaria <sup>14</sup>.

7. El que propongamos como ideal el partir y centrarse en la experiencia no significa que descartemos radicalmente la posibilidad de una catequesis kerigmática siempre que se trate, en cuanto sea posible, de correlacionar el mensaje con la experiencia. Pues no podemos olvidar que el kerigma cristiano no habla sólo en términos de existencia sino que también es esencial a su condición el dar conocimiento de algo: el hecho o acontecimiento de Cristo que es el que en definitiva da sentido y hace posible la fe <sup>15</sup>.

### 3.3. *Reflexiones y conclusiones desde la experiencia.*

La práctica catequística, a la que venimos refiriéndonos, nos ha permitido llegar a las siguientes reflexiones o conclusiones respecto de la posibilidad de una catequesis que se centre en la experiencia con adolescentes.

1. Tenemos que reconocer que nuestra preocupación, desde el inicio de la experiencia, ha sido precisamente ver si lográbamos llegar a una catequesis de la experiencia en las condiciones descritas con los adolescentes que teníamos delante. Por ello las insinuaciones hechas al grupo para que procediera en esa línea fueron sucesivas y cada vez más explícitas, pero tratando de respetar siempre su libertad.
2. Tenemos que reconocer que no nos ha sido posible llegar a la meta deseada. Sin embargo, hemos conseguido notables progresos en el camino hacia ello. Así hemos podido constatar, que, cada vez, los temas elegidos están relacionados más directamente con los problemas de su vida y hemos podido palpar la satisfacción y el interés cuando los grupos han ido cayendo en la cuenta de la necesidad de centrarse en su experiencia.

---

<sup>14</sup> Cf. M. OLIVA, *Experiencia histórica en el antiguo testamento*, en VARIOS, *Catequesis hoy: catequesis de la experiencia*, op. cit., 11-24; Cf. DREISSEN, op. cit., 26-29.

<sup>15</sup> Cf. R. MARLE, *Hermenéutica y Catequesis*, Herder, Barcelona, 1973, 42-43.

Para muchos esto les resultó totalmente nuevo hasta el punto de que como decía una: "nunca nos hemos preguntado por lo que nos preocupa". Además el sólo hecho de partir y centrarse en lo que a ellos les interesa representa una motivación fundamental de cara a su actitud ante el tema.

3. Entre las dificultades encontradas, para llegar a la catequesis de la experiencia con este grupo, apuntaremos las siguientes:

1. El estilo tradicional de catequesis que ha influido decisivamente en estos dos aspectos: respecto a la idea que tienen sobre lo que puede ser objeto o tema de catequesis y respecto de la pasividad que les caracteriza frente a su participación en lo que constituye la "clase de religión". Están acostumbrados a que todo se les dé hecho por el catequista.

2. La psicología del adolescente, sobre todo el de esta edad: 13-15 años, no les permite tener todavía un sentido claro de lo que en realidad les preocupa o quieren y además presentan una resistencia inconsciente a entrar en su mundo interior.

4. Por las razones que acabamos de enumerar y por otras más hemos sido testigos del rechazo explícito de temas que nosotros, los facilitadores, considerábamos que entraban directamente dentro del campo de su experiencia.

Estas situaciones nos han hecho ver la diferencia que puede existir entre un partir o centrarse en la experiencia desde el catequista o desde el educando.

5. En base a todo lo que venimos diciendo tenemos que reconocer que nos quedan muchos interrogantes en este campo. He aquí algunos: ¿Cuál es el mundo de la experiencia de estos adolescentes? ¿Cómo estimular el progresivo acercamiento a la misma? ¿Qué debe significar, a esta edad, el decir que partimos de la experiencia? ¿Es conveniente?, etc.

6. Tenemos que decir también que hemos palpado, en algún caso, los efectos negativos del hecho de haber adelantado el contenido de la revelación en relación con la demanda de la experiencia personal. Esta situación obstaculiza

el recibirlo con la novedad que podría producirles cuando de verdad lo están reclamando.

Esto nos plantea seriamente el sentido que puede tener una formación intelectual prematura acerca de la doctrina cristiana.

Si ahora nos preguntamos por la efectividad de estos intentos de centrarnos en la experiencia, con estos adolescentes, de cara a posibilitar el encuentro con Dios o la experiencia religiosa, tenemos que responder que hemos sido testigos de que efectivamente así es. Y para probarlo de algún modo están estos testimonios de los propios adolescentes en los que manifiestan hasta qué punto han alcanzado una experiencia religiosa procediendo de esa manera.

Los testimonios que ofrecemos fueron dados en la autoevaluación escrita una vez concluido el tema de Dios. La pregunta decía así: ¿Qué experiencia has tenido? ¿Te ha servido de algo?

Estas son algunas de las respuestas más significativas: "Pienso de una manera totalmente distinta de lo que es Dios. Además me propuse conseguir el objetivo de descubrir el rostro de Dios y creo haberlo conseguido aunque aún tenga muchos interrogantes".

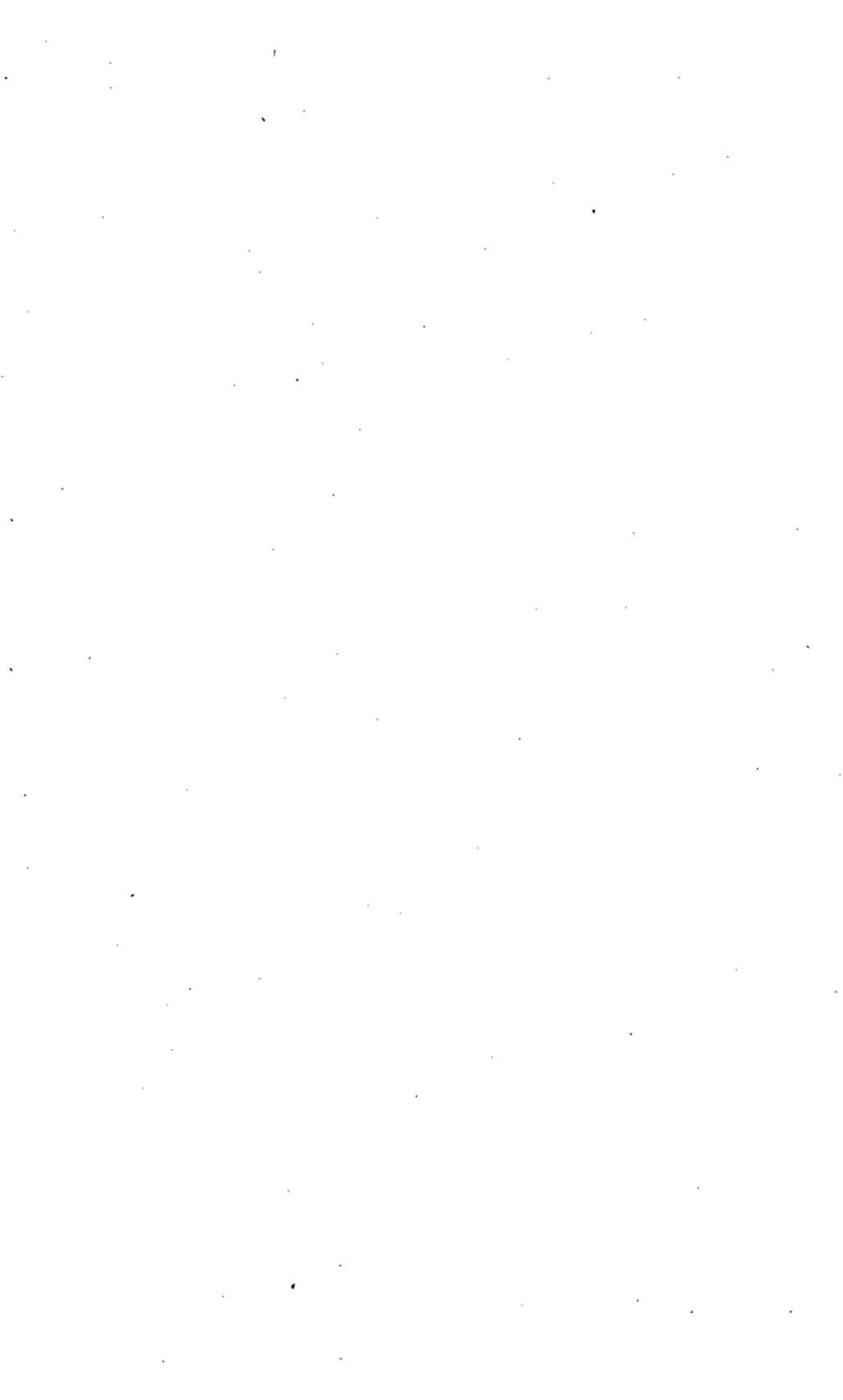
"Mi experiencia ha sido que antes me acordaba de Dios sólo cuando estaba triste o tenía alguna cosa y sin embargo ahora me acuerdo más".

"Me he sentido buscadora de Dios y con deseo de encontrarle".

"La experiencia que he tenido es que a Dios le vamos descubriendo en el transcurso de nuestra vida".

"Pues he sentido ganas de descubrir cada vez más para dar con una idea clara de este tema, pero al final he descubierto que de Dios no hay que decir mucho, sólo que Dios nos ama y creo y pienso que de verdad esto engloba todo lo que sabemos de EL".

"No puedo responder porque no sabría decirlo con palabras. Yo creo de todo corazón que Dios me llama y creo que no le respondo y este tema me ha dado un poco de miedo porque tal vez al conocerle un poco mejor le respondiera".



## EL FACILITADOR Y LA RELACION EDUCATIVA

### 4.1. *Punto de partida y consideración fundamental.*

Quizá los elementos de la pedagogía de Rogers más directamente aplicables a la pedagogía de la fe sean la concepción de la figura del facilitador<sup>1</sup> y de la relación educativa<sup>2</sup>.

Pero dentro de esa visión global, el aspecto más revolucionario y el que ahora más nos interesa destacar es precisamente la afirmación de que la tarea de la educación descansa fundamentalmente en la calidad de relación que es capaz de establecer el facilitador con sus educandos.

Esta presentación de la figura del facilitador que, como vimos coincide con la que ofrecen las corrientes actuales de la pedagogía de la fe<sup>3</sup>, cuestionan la esencia de la misión del facilitador de la fe, su estilo de formación y el nivel de exigencias. De tal manera que le hace tomar conciencia de que lo fundamental en su tarea de facilitador de la fe es la calidad de relación interpersonal que es capaz de establecer y no sus conocimientos teológicos y habilidades pedagógicas.

### 4.2. *Algunas consecuencias prácticas.*

Naturalmente las consecuencias prácticas que se siguen, de la afirmación que acabamos de hacer, para el facilitador

<sup>1</sup> Cf. *supra*, 53-69.

<sup>2</sup> Cf. *supra*, 70-85.

<sup>3</sup> Cf. *supra*, 163-164.

de la fe son muchas. Nosotros intentaremos señalar las que consideramos fundamentales.

1. Su presencia en la tarea catequística es, no solamente necesaria, sino que se da a un nivel mucho más profundo y exigente que en la concepción tradicional del catequista: el nivel de las actitudes.
2. Por eso se esfuerza constantemente por adquirir y progresar en las tres actitudes básicas de autenticidad, aceptación positiva incondicional y comprensión empática, convencido de que son la concretización más exacta del precepto fundamental del cristianismo: el amor.
3. Su preocupación fundamental es establecer con sus educandos una relación interpersonal o grupal caracterizada por esas actitudes, persuadido de que en la relación y no en la transmisión de conocimientos descansa el aporte principal que puede ofrecer para que el educando estructure su fe.
4. Intenta llevar los diálogos que establece con sus educandos, tanto a nivel personal como de grupo, de una manera no directiva.
5. Es capaz de vivir la vida del grupo en los distintos momentos de su proceso a través de una presencia que estimula sin imponerse.
6. Es capaz de vivir con actitud positiva y abierta la incertidumbre, lo sorprendente y lo modesto de su función.

#### 4.3. *Reflexiones y conclusiones desde la experiencia.*

Quisiéramos también aquí aportar las conclusiones relativas a la manera cómo hemos vivenciado nuestro papel de facilitadores en la experiencia realizada.

1. Hemos vivenciado cómo efectivamente el papel fundamental del facilitador de la fe radica no tanto en las respuestas que puede ofrecer más o menos evidentes, cuanto en la calidad de vivencia de fe que posee.

En este sentido pensamos que la seguridad que el adolescente necesita y la única que podemos ofrecerle es la de sentirnos buscadores como ellos de una vida cristiana

auténtica y comprometida. Otro tipo de seguridad no podemos ofrecerle porque no existe.

2. Hemos experimentado las exigencias que implica en el actuar concreto el querer establecer con los educandos una relación caracterizada por la autenticidad, la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática. Sobre todo al principio no siempre se tienen presentes y cuando se las tiene uno no sabe cómo proceder.
3. Hemos vivenciado cómo la actitud no-directiva en ningún momento significa que el facilitador necesariamente no pueda o deba comunicar sus experiencias de fe o dar su opinión de experto. Por el contrario, la autenticidad le llevará a hacerlo, sin ánimo de imponer, siempre que él lo juzgue conveniente o el grupo se lo esté exigiendo explícita o implícitamente.
4. En relación con el diálogo no-directivo, tanto a nivel personal como grupal, hemos constatado lo siguiente:
  1. Que resulta muy difícil mantenerlo cuando no se ha practicado.
  2. Que es extremadamente estimulador de la capacidad buscadora y creativa de los educandos.
  3. Pone de manifiesto la capacidad que los educandos poseen para encontrar las mismas respuestas que nosotros les hubiéramos podido dar.
5. Hemos experimentado la inseguridad que implica al facilitador la educación de la fe en esta línea. Una inseguridad no engendradora de angustia, sino estimuladora de una búsqueda creativa permanente.
6. Hemos vivenciado cómo una de las actitudes fundamentales del facilitador es la de saber esperar y tener confianza respecto de aspectos como los siguientes:
  1. Que su acción de facilitación es siempre eficaz, aunque sus efectos no sean palpables de inmediato.
  2. Que cada educando al ser una personalidad original y única debe ser respetado en su manera de ser, de trabajar, etc., y no querer hacerlo según la propia imagen.

3. **Que el ritmo de maduración del grupo tiene sus leyes y no pueden quemarse etapas en el mismo, lo cual sucede cuando el facilitador quiere llevarlo de acuerdo a su capacidad de adulto y experto.**
7. **Hemos vivenciado cómo este estilo de facilitar la educación de la fe coloca al educador en una posición más modesta y que tiende a percibirse por uno mismo como menos necesaria e influyente que el sistema tradicional. Sin embargo profundizando esta situación la presentimos mucho más eficaz.**
8. **Hemos experimentado sentimientos de fracaso cuando las cosas no salían como esperábamos. Pero, como en el caso anterior, al revisar estas situaciones y tratar de explicárnoslas veíamos que no existe tal fracaso, sino que, por el contrario, se trata de experiencias que aportan mucho al proceso de maduración del grupo ya que le permiten tomar conciencia de la realidad de la condición humana.**

**Por ello pensamos que la actitud del facilitador en tales situaciones ha de ser fundamentalmente de aceptación y comprensión.**

9. **Hemos constatado cómo se pueden despertar corrientes de simpatía o antipatía entre el facilitador y el educando que pueden mediatizar temporalmente la acción de facilitación de la fe.**
10. **Hemos experimentado cómo progresivamente el grupo nos iba percibiendo más como compañeros que comparten sus mismos interrogantes y dudas, que como expertos que todo lo saben, que ordenan y ponen disciplina.**
11. **Hemos constatado las ventajas extraordinarias que presenta el trabajo en equipo de los facilitadores:**
  1. **Constituye un apoyo mutuo en los momentos de desaliento que nunca faltan.**
  2. **Es un estímulo a la capacidad creativa.**
  3. **Facilita la tarea de revisión y planificación.**
  4. **Finalmente, el hecho de que sea mixto, tiene también sus ventajas.**

12. Nuestro papel de facilitadores dentro de los grupos ha tomado modalidades como las siguientes:
  1. Aclarar ideas, interrogantes en cuanto ello es posible.
  2. Compartir vivencias.
  3. Ayudar a clarificar las dificultades que van apareciendo en la programación y en la realización de la misma.
  4. Aportar materiales, etc.
13. En relación a la tarea de aportar el material más idóneo y abundante para el trabajo de los grupos hemos constatado lo siguiente:
  1. La necesidad que tiene el facilitador de estar en actitud de búsqueda permanente para ir recogiendo y actualizando el material.
  2. Esta tarea elimina la idea de que el facilitador en esta pedagogía no tiene nada que hacer, por el contrario le exige más dedicación de tiempo extra que en la preparación de una clase al estilo tradicional.
  3. Aquí más que nunca hemos comprendido que dar libertad no significa abandono, ni se opone a estimulación de la automotivación del educando.

#### 4.4. *El testimonio de los propios educandos.*

Esta es la manera como los propios educandos han percibido nuestro papel de facilitadores de la fe en la experiencia a la que venimos refiriéndonos.

Las respuestas que ofrecemos aquí representan las más significativas de las dadas en dos autoevaluaciones.

La pregunta se formuló así: ¿Qué te ha parecido el modo de proceder de los facilitadores? ¿Te han ayudado en algo?

Las respuestas dadas las hemos clasificado dentro de estas categorías:

**—1. Respuestas que refieren ayuda de tipo intelectual:**

“Nos ayudan a resolver dudas e interrogantes”.

“Nos ayudan con sus opiniones sobre el tema”.

“Nos ayudan a completar algo”.

“Nos ayudan a llegar al fondo del tema”.

“Podemos ampliar las cosas que no entendemos”.

“Resumen lo que hacemos”.

“Creo que es necesario tener alguna persona que sepa del tema, si no a lo mejor tendríamos alguna idea equivocada”.

“Nos permiten consultar cuando hay cosas que no sabemos”.

**—2. Respuestas que refieren ayuda efectivo-operativa:**

“Nos han ayudado para aprender a amar”.

“Nos ayudan en nuestras relaciones con Dios y con los demás”.

“Es como si nos hubieran abierto una puerta hacia ese camino de la amistad”.

“Nos ayudan a entablar verdadera amistad con Dios”.

“Nos ayudan y encontramos vigor en la amistad”.

**—3. Respuestas que refieren ayuda en cuanto a la forma de trabajar, disciplina del trabajo en grupo y provisión de material:**

“Sin ellos no nos entenderíamos”.

“Sin Uds. no podríamos organizarnos, ni hacer nada”.

“Sin ellos no trabajaríamos”.

“Nos dan consejos de cómo hacer mejor nuestra tarea y de cómo vivir la verdadera religión”.

“Coordinan las actividades”.

“Nos ayudan con el material que nos traen”.

"Pienso que sin ellos no haríamos nada, pues por nosotras solas no podríamos haber descubierto y haber trabajado con esta intensidad".

—4. Respuestas que refieren percepción de actitudes.

"Me parece muy interesante, pues lo trabajáis bien y con interés".

"Nos ayudan cuando lo necesitamos y cada vez se identifican más con nosotras".

"Hacen todo lo que pueden, nos brindan su amistad, su confianza, su ayuda, etc.".

"Nos ayudan más de lo que nos merecemos".

"Hacen todo lo posible para aceptarnos y ponerse a nuestra altura".

"Nos dan absoluta libertad".

"Nos comprenden".

"Nos ofrecen confianza y les podemos considerar como unos más de la clase".

"Nos han aguantado bastante".

"Nos ayudan, aunque no me gusta que intervengan mucho en nuestras discusiones, prefiero que lo hagan sólo al final".

"Nosotros les damos ideas que les pueden ayudar a ellos también".

—5. Respuestas negativas, hasta cierto punto:

"Yo pienso que los educadores, por una parte, no nos sirven para nada, pues en ocasiones ni siquiera nos ayudan".

"Hay de todo. De los profesores de religión pienso que no saben adaptarse bien al nivel de la clase".

"Yo pienso que no nos dejan elegir los temas, sino que los eligen ellos. Y si dices un tema que a ellos no les interesa desvían la conversación".

"Los educadores en este caso me han ayudado poco, porque las dudas que tengo todo el mundo las tiene, entonces ni ellos ni nadie me puede ayudar, pero me han ayudado en lo que han podido".

EL FACILITADOR EN LA PEDAGOGIA DE LA FE  
CENTRADA EN EL CATEQUIZANDO

Consiste no en la simple acumulación de conocimientos sobre el cristianismo, sino fundamentalmente en la **CREACION DE ACTITUDES EVANGELICAS** que hagan posible el crecimiento del cristiano maduro

FACILITAR EL PROCESO DE EDUCACION DE LA FE

OBJETIVO

ACTITUDES: + Autenticidad  
+ Aceptación  
+ Comprensión

Crear un clima de libertad y seguridad.

1. Libertad
2. Partir de la experiencia
3. Facilitar todos los recursos
4. Autoevaluación
5. Metodología creativa

(EL SER).

(SABER, SABER HACER)

EVANGELIZADORA

FUNCIONES

ACADEMICA

EL FACILITADOR DE LA FE

PRESUPUESTOS

ANTROPOLOGICO

El hombre posee dentro de sí la tendencia y la capacidad para la autorrealización siempre que se den ciertas condiciones.

TEORIA DE LA PERSONALIDAD

La personalidad se construye en la relación con otros hombres. De la calidad de esta relación dependerá una estructuración sana o enferma.

TEORIA DE LA EDUCACION

El educando posee la tendencia y la capacidad para el aprendizaje significativo, siempre que se den ciertas condiciones.

TEORIA DE LA EDUCACION DE LA FE

El hombre posee dentro de sí la dimensión religiosa y la tendencia y capacidad para su educación, siempre que se den ciertas condiciones.

## LA METODOLOGIA

### 5.1. *Punto de partida y consideración fundamental.*

A la hora de pensar en la metodología propia de la pedagogía de la fe centrada en el educando nos encontramos con que los aportes rogerianos en este terreno<sup>1</sup> se sitúan fundamentalmente a nivel de los criterios más que en los modos concretos de proceder. Por eso precisamente creemos que su metodología puede ser aplicable, en lo esencial, en la educación de la fe.

### 5.2. *Algunas consecuencias prácticas.*

En base a la afirmación que acabamos de hacer, consideramos que son principios metodológicos fundamentales de la pedagogía de la fe centrada en el educando, los siguientes:

1. Lo importante no son los métodos concretos, por más buenos que sean sino la actitud fundamental del facilitador de ofrecer libertad y respetar al educando a lo largo del proceso educativo.
2. El criterio para juzgar si un método o técnica puede ser válido en la educación de la fe viene dado por la capacidad que posea de ofrecer libertad al educando.
3. No existen métodos exclusivos ni definitivos para esta pedagogía de la fe.

---

<sup>1</sup> Cf. *supra*, 86-101.

4. La mejor metodología es aquella que el propio facilitador va consiguiendo a través de una actitud permanentemente creativa.

### 5.3. *Reflexiones y conclusiones desde la experiencia.*

Pensamos que quizá la mejor manera de valorar las posibilidades que ofrece la metodología rogeriana en la educación de la fe sea precisamente desde los resultados obtenidos en la experiencia realizada. Por ello intentaremos recoger aquí lo más significativo de lo sucedido al querer proceder en línea metodológica rogeriana.

La primera etapa de la experiencia fue, sobre todo, un período de búsqueda. Eliminadas las exposiciones magisteriales y adoptada la fórmula del trabajo en grupos sentimos la necesidad y la urgencia de una metodología para el trabajo en grupos que fuera coherente con nuestros conceptos de hombre, de fe y de pedagogía de la fe.

#### **La metodología de "los contratos".**

Así caminamos hasta que leyendo a Rogers conocimos la metodología de "los contratos"<sup>2</sup> y juzgamos que podría ser aplicada en nuestro caso. Hechas las adaptaciones oportu-

nas, la metodología de "los contratos" quedó estructurada como sigue. Cada grupo:

1. Elige libremente el tema que desea trabajar.
2. Realiza la programación del mismo, que comprende:
  - 2.1. Determinar los objetivos.
  - 2.2. Determinar los contenidos.
  - 2.3. Determinar las actividades.
3. Desarrolla las actividades.
4. Expone en la puesta en común lo más significativo de lo vivido.
5. Se autoevalúa.

---

<sup>2</sup> Cf. C. R. ROGERS, *Libertad...*, 112.

El papel del facilitador en todo este proceso consiste esencialmente en estar disponible a los grupos para ayudarles en todo lo que soliciten.

Además, por iniciativa propia, se va interesando en el trabajo de los grupos y pone a disposición del grupo el mejor y más abundante material que previamente ha podido preparar en relación con los temas que los grupos han elegido.

Veamos ahora lo sucedido en la realización de cada uno de los pasos de esta metodología.

### 5.3.1. Elección del tema.

Estos son algunos de los aspectos más importantes detectados:

1. No siempre es tarea fácil para el grupo el ponerse de acuerdo respecto al tema a elegir.
2. La evolución experimentada en cuanto a la elección de temas ha sido la siguiente:
  1. De partir de los temas dados en las fichas de los textos de religión a un ir prescindiendo de ellas progresivamente.
  2. De temas muy generales a más concretos y personales.
  3. De un sólo tema para todos los grupos a que cada grupo elija el que desee.
3. El hecho de que cada grupo pueda elegir su tema dificulta la participación del facilitador y hace muy difícil la catequesis a nivel del gran grupo. Además las puestas en común no resultan lo interesantes que sería de desear.

Aunque esta alternativa no nos satisface del todo, frente a la otra de que un mismo tema sea trabajado por todos los grupos, no hemos podido concluir sobre la fórmula más adecuada y conveniente. Ambas tienen sus ventajas e inconvenientes. Quizá la solución sea el ir variando.

4. De cara a la elección de temas nos quedan serios interrogantes respecto de lo que sucedería si la experiencia

se prolongara por varios cursos. ¿No llegará un momento en que experimenten desinterés al ver que siempre vuelven sobre los mismos temas? En el presente año no hemos tenido esta dificultad pero la vislumbramos como posible. De todos modos creemos que no se excluye la posibilidad de que se disponga de un temario sugerente del que los educandos puedan echar mano cuando, por los motivos que sean, no tienen tema, sobre todo tratándose de grupos que comienzan. El problema de una temática orgánica y coherente cuando la catequesis se continúa en cursos progresivos será una dificultad que habrá que ir solucionando en la práctica. De todos modos pensamos que debe preocupar menos la coherencia en este punto que la actitud permanentemente buscadora y creativa, tanto de los educandos como de los facilitadores.

5. Hemos podido comprobar cómo a esta edad la motivación fundamental en la elección del tema corresponde a la esfera afectiva. Así dirán, por ejemplo, que escogen el tema de la misa "porque no les dice nada", resultándoles muy difícil el justificarlo con razones de orden intelectual.

### 5.3.2. Programación del tema.

La programación que hace el grupo comprende, como hemos visto tres momentos importantes. Veamos lo que ha pasado en cada uno de ellos.

#### —1. La formulación de los objetivos.

1. Tenemos que comenzar apuntando la dificultad que al principio encontraron los educandos. Cosa del todo natural pues era la primera vez que lo hacían. Pero hemos podido constatar también que poco a poco les fue pareciendo más fácil e interesante.
2. Hemos experimentado cómo a esta edad les resulta extremadamente difícil llegar a la formulación de objetivos intelectuales, afectivos y operativos respecto del tema elegido. En nuestro caso tuvimos que desistir del intento. Pero creemos que la tarea de ir iniciándoles en ello puede ser conveniente.

3. Hemos observado un progreso notable en el sentido de pasar de una formulación de objetivos muy generales, vagos e intelectuales a otros más personales y comprometidos.
4. Los efectos que hemos podido recoger del hecho de que sean los propios educandos los que se formulen sus objetivos, son los siguientes:
  1. Les ayuda a trabajar con una finalidad, evitando así el proceder ciegamente como sucedía en la catequesis tradicional.
  2. Les hace preguntarse por el sentido que el tema puede ofrecer para sus vidas.
  3. Les ayuda a centrarse en el trabajo.
  4. Les va ayudando a descubrir la razón de ser de las sesiones de catequesis.

## —2. La determinación de los contenidos.

Este ha sido, sin duda, el punto que les ha costado más realizar. Es aquí donde le corresponde al facilitador la tarea a la que ya hemos aludido y que consiste en saber poner a disposición de los grupos el material más abundante e idóneo para que puedan servirse fácilmente de ello y determinar así los contenidos.

Este punto nos ha suscitado sugerencias que consideramos importantes y que podríamos concretar así:

1. Sería de desear el disponer de un aula propia para las sesiones de catequesis en la que se encuentre a disposición de los educandos el mejor y más variado material.
2. El texto tradicional de religión en sus nuevas versiones pasa a ser un documento más de consulta. Cuanto más variedad exista, mejor.
3. Carece de sentido, el que cada educando posea un texto propio de religión y menos aún el que todos posean el mismo.

4. Urge para la catequesis en grupo el disponer de documentos sugerentes y atractivos sobre temáticas concretas, adaptados a las distintas edades y preparados para el uso directo de los educandos.

### —3. Determinación de las actividades (material)

En relación con este punto tenemos que comenzar destacando la extraordinaria capacidad creativa desplegada por los grupos. Capacidad que se ha visto notablemente incrementada en cada nuevo tema. La realidad de lo que afirmamos puede comprobarse por este elenco de actividades distintas realizadas por los grupos y que ciertamente no es exhaustivo:

1. Encuestas
2. Fotopalabra en sus diversas modalidades.
3. Murales.
4. Comentario en grupo a partir de preguntas previamente elaboradas o sobre un aspecto concreto según el tema elegido.
5. Redacción de un texto en base a lo recogido en las encuestas.
6. Creación de oraciones.
7. Entrevistas.
8. Uso directo de la Biblia.
9. Discoforum.
10. Realización de las actividades indicadas en las fichas de los textos de religión.
11. Role-playing.
12. Sesión de tribunal.
13. Trabajo sobre documentos.
14. Creación de dibujos alusivos a algún aspecto del tema.
15. Proyección de filminas.
16. Mesa redonda.

En este punto de las actividades hemos experimentado la necesidad de que el facilitador disponga de una gran variedad de técnicas que pueda ofrecer a los grupos para que éstos puedan variar y evitar así el peligro que tiene toda técnica de perder interés cuando se repite frecuentemente.

Se impone además una actitud crítica y adaptativa de las técnicas. No es correcto aplicarlas sin más. Hay que adaptarlas al grupo. Hemos constatado que algunas van en contra de la psicología propia de su edad.

Digamos, finalmente, que la tarea de elección del tema y de programación del mismo suele llevar a los grupos de 3 a 4 sesiones.

#### **5.3.4. Realización de lo programado.**

En relación a este punto tenemos que decir lo siguiente:

1. Los facilitadores previamente les hemos indicado el número de sesiones de que disponen para realizar el estudio del tema. Generalmente les lleva de 7 a 9 períodos.
2. Les resulta muy difícil sujetarse fielmente a lo programado, es decir, realizar cada actividad en un tiempo determinado. Prefieren programar según un orden de actividades a realizar prescindiendo de la fecha para cada una de ellas.
3. Naturalmente resulta prácticamente imposible el pedir que todos acaben lo programado en la fecha fijada, que puede ser flexible según las necesidades de los grupos. Unos acaban antes, otros tienen que dejar alguna actividad. Pero si hemos logrado que todos tengan resumido lo esencial para el momento en que se inicia la puesta en común. A veces esto obliga a los grupos a emplear tiempo extra al de las sesiones de catequesis.

#### **5.3.5. Puesta en común o sesión conclusiva.**

Respecto a la manera de concluir el trabajo de los grupos sobre cada tema hemos experimentado dos modalidades.

1. Cuando el tema es el mismo para todos los grupos terminamos con una sesión especial a nivel del grupo ge-

neral, tipo convivencia, con la idea de interiorizar y celebrar algún aspecto del tema trabajado.

Las variantes que puede adoptar esta fórmula son muchas. Puede ser preparada por los educandos o por los facilitadores, dependerá de lo que los educandos deseen.

Tenemos que reconocer que las sesiones realizadas en esta línea han logrado impactar fuerte y sensiblemente al grupo. Tal fue el caso de la convivencia con la que terminamos el tema de la amistad. Fue preparado por los facilitadores, por expreso deseo de las muchachas.

Introducimos una serie de elementos que contribuyeron a que efectivamente resultara lo que pretendíamos. Entre estos elementos merece destacarse la participación de un experto que llevó la sesión en un plan no-directivo, el paso de un montaje audiovisual, la expresión corporal y el realizarlo fuera del Colegio.

2. Pero cuando los grupos trabajan temas diferentes empleamos la puestas en común. Cada grupo expone a los demás lo más significativo de que ha realizado y vivido.

De esta puestas en común podemos anotar lo siguiente:

1. A veces han resultado verdaderas catequesis ya sea por los mensajes que se han transmitido, ya por la manera de presentarlo, o bien por los diálogos que se han suscitado.
2. Las consideramos muy valiosas como sugerentes de actividades, emulación en el trabajo y de evaluación. Tareas que tradicionalmente han correspondido al educador pasan ahora a corresponder al grupo.
3. En general, hemos observado que tienden a perder interés cuando se alargan mucho. A veces nos ha llevado de 4 a 5 sesiones.

### 5.3.6. La autoevaluación.

La autoevaluación es algo que hemos venido realizando desde el inicio de la experiencia.

Lo más destacable podrían ser los aspectos siguientes:

1. Hemos constatado, en los primeros momentos, cierta resistencia y desagrado al tener que proceder a la autoevaluación. Lo cual no tiene nada de extraño si pensamos en la dificultad del adolescente para la introspección y el hecho de ser algo totalmente nuevo para ellas.
2. Hemos sido testigos del poder que tiene el grupo para autoevaluarse en su marcha y para exigirse metas cada vez más altas.
3. Los efectos más palpables de estas autoevaluaciones son:
  1. Van tomando conciencia de que el criterio de evaluación de lo que hacen ya a nivel personal y a nivel grupal reside en ellas y no fuera. Desarrollan así una actitud más personal, responsable e independiente en su manera de ser y de actuar, prescindiendo del "qué dirán". Este es el camino de la autenticidad.
  2. Se dan cuenta, por sí mismas, de los errores y deficiencias, descubriendo, al mismo tiempo, las posibilidades de repetir las o incluso superarlas.
4. Algunos de los criterios sugeridos para estas autoevaluaciones han sido:
  1. Si han alcanzado el objetivo.
  2. La manera como han trabajado el tema.
  3. La relación grupal.
  4. Las experiencias vividas.
  5. El trabajo de los facilitadores.
  6. La nota que se pone de cara al expediente académico. En relación con la nota tenemos que advertir que siempre ha sido respetada y que, en general, están bien asignadas.
5. La participación del facilitador en este proceso de autoevaluación viene en muchos casos perdida por los educandos quienes desean saber la opinión de los mismos respecto de su trabajo.

Será muy importante la manera cómo el facilitador dé su opinión en vistas a que los propios educandos tiendan

a percibirla como un juicio personal, pero que, en definitiva, la opinión de ellas es la que de verdad tiene que importarles.

6. En cuanto a la forma concreta de realizarla hemos adoptado dos modalidades: una oral y otra escrita y personal. Ambas no son excluyentes, sino complementarias.

#### 5.4. *El testimonio de los propios educandos.*

Hasta el momento hemos presentado la versión de los facilitadores respecto a la metodología empleada. Veamos ahora cómo es que la han percibido y sentido los propios educandos.

Los testimonios que ofrecemos están tomados de las respuestas dadas en dos autoevaluaciones diferentes. La pregunta que se le hizo decía así: ¿Cómo te has sentido al tener que programar y desarrollar vosotras el tema?

Estas han sido las respuestas:

##### —1. Respuestas positivas:

“Me he sentido muy a gusto porque hemos trabajado con más libertad, sentido y verdadera alegría y confianza”.

“A gusto porque me doy cuenta de lo que hago”.

“Me he sentido muy bien por ser nosotras las que programábamos”.

“Me he sentido muy alegre porque no tenemos que sujetarnos a lo que te ponen en las fichas”.

“Me he sentido bien porque hemos elegido los temas que nos interesaban”.

“Alegre porque lo hemos hecho a nuestra manera y según nuestros deseos”.

“Me he sentido libre y con capacidad de expresión. He podido hablar con mis compañeras y comunicar lo que pienso sobre el tema”.

**—2. Respuestas que señalan las dificultades encontradas:**

“No nos entendíamos en la elección del tema”.

“Usar los folletos para hacer este tema”.

“La falta de tiempo, hubiera querido más”.

“A la hora de exponer no nos poníamos de acuerdo”.

“Algunas niñas como no les gusta hablar se conforman con lo que las demás dicen”.

“Me he sentido un poco extraña y me ha costado un poco ya que nunca lo había hecho y buscar un tema es algo difícil”.

“Las clases un poco aburridas”.

“Mi miedo ha sido una dificultad grande para mí”.

“No me parece bien como están hechos los folletos. Me gustaría que fueran más interesantes (divertidos)”.

“A veces no tenemos ganas de trabajar y nos salimos con otros temas”.

“No comprendo muchas cosas”.

**—3. Respuestas que revelan un proceso ascendente:**

“Yo me he sentido un poco confusa al principio, pero al final muy a gusto y alegre”.

“Primero sentí necesidad de que alguien nos ayudara, pensaba que iba a resultar difícil, pero después vi que si se trabaja intensamente todo se consigue”.

“Al principio me era un poco difícil porque no sabíamos las actividades que hacer”.

“Primero me he sentido un poco incómoda debido a que siempre nos han programado, pero después me ha gustado porque he tenido una experiencia de como programar un tema.

“Comenzamos un poco atolondradas y después todo fue saliendo y quedamos muy conformes.

“En el principio un poco molesta debido a que en realidad no sabía qué es lo que tenía que hacer, pero una vez buscado el objetivo y las actividades me ha gustado e interesado mucho”.



## UNA PEDAGOGIA DE LA FE PROVISIONAL Y PROSPECTIVA

### 6.1. *Punto de partida y consideración fundamental.*

Quisiéramos terminar la presentación de las líneas fundamentales de la pedagogía de la fe centrada en el educando haciendo referencia a un último aspecto que consideramos presenta una importancia extraordinaria de cara al futuro de esta pedagogía de la fe.

También aquí el aporte rogeriano ha sido decisivo. De tal manera que desearíamos asumir la tarea de la pedagogía de la fe con el mismo talante que él quisiera se asumiera la tarea de la educación en general <sup>1</sup>.

En tal sentido afirmamos también que la pedagogía de la fe centrada en el educando es provisional y prospectiva.

Provisional en cuanto que la entendemos como una realidad permanentemente cambiante y, por lo mismo, no definitiva. Es decir, que sus planteamientos actuales no pretenden ser válidos para todos los tiempos. El presupuesto básico de esta concepción radica en el hecho de que como pedagogía ha de estar siempre en función y al servicio de conceptos que por naturaleza son permanentemente cambiables: el concepto de hombre, de fe, de Iglesia, etc.

Como consecuencia de su provisionalidad es también una pedagogía de la fe prospectiva en cuanto que aspira a ser coherente, en cada época, con los conceptos antes mencionados.

---

<sup>1</sup> Cf. *supra*, 108-115.

Por esto precisamente quizá lo más valioso de esta visión de la educación de la fe no esté en lo que ahora puede afirmar respecto de su esencia y modos concretos de hacer, sino en situarse en una actitud de permanente búsqueda sobre lo que debe ser en cada época.

## 6.2. *Algunas consecuencias prácticas.*

Las consecuencias que se siguen de esta manera de entender la pedagogía de la fe son múltiples. He aquí algunas:

1. Se trata de una pedagogía de la fe que pone el facilitador en una situación de búsqueda permanente, estimulando constantemente su capacidad creativa.
2. Esta creatividad exige un talante científico, es decir, que sólo es posible desde una práctica científicamente llevada.
3. Se impone además el que el pedagogo de la fe posea cierta capacidad de riesgo y audacia para ser consecuente en relación a los hallazgos que surjan de esa práctica.

## 6.3. *Reflexiones y conclusiones desde la experiencia.*

Digamos también algunas de las impresiones recogidas en nuestra experiencia en relación a la necesidad y posibilidad de la actitud científica en la pedagogía de la fe.

1. Hemos constatado la carencia casi absoluta de cientificismo en la educación de la fe a la hora de querer encontrar criterios e instrumentos que nos permitieran proceder en esa línea.
2. Hemos sentido la deficiencia de la formación recibida de cara a este quehacer científico en catequesis.
3. Hemos experimentado, en muchos casos, la necesidad de someter a un estudio científico muchos de los aspectos de nuestra tarea de pedagogos de la fe. Veíamos que sólo por este camino será posible avanzar hacia una educación de la fe cada vez más eficaz.

4. Hemos podido comprobar que siempre es posible un cierto nivel de talante científico en la catequesis. Pensamos que no importa tanto el grado o nivel del que se parte, cuanto la actitud de querer hacerlo.

Y en este sentido cualquier nivel puede ser bueno para comenzar.

5. Creemos que, ante la carencia de una metodología científica propia en la pedagogía de la fe, se impone el acudir a los aportes de las ciencias sociales y de la educación.
6. Hemos experimentado las dificultades prácticas que presenta el querer asumir la tarea de la educación de la fe con ese talante científico. Dificultades de tomar nota o grabar lo que sucediendo por factores diversos: carencia de instrumentos adecuados, peligro de quitar la espontaneidad, etc. Sin embargo, hemos constatado que cuando no es posible registrar de algún modo lo sucedido el análisis posterior de ello resulta muy difícil.
7. Hemos vivenciado cómo cierto grado de actitud científica en la educación de la fe la hace sentir como algo apasionante.

Todo lo dicho hasta aquí nos lleva a concluir en el mismo sentido que lo hacía Rogers a propósito de su pedagogía centrada en el educando.

La pedagogía de la fe que proponemos se presenta no como algo ya hecho, sino como algo que está por hacer. En este sentido se nos ofrece, a la vez, como una meta y como un reto: lograr una pedagogía de la fe siempre cambiante y cada vez más eficaz.



## CONCLUSION

Lo recogido en esta obra no es más que el pequeño aporte de un catequista a esa tarea que está por hacer y que llamamos Pedagogía de la fe.

Hemos tratado de insinuar un modo de hacer que creemos posible y eficaz porque así lo hemos experimentado; pero, también provisional ya que somos conscientes de la necesidad que tiene de ser corregido y perfeccionado constantemente. Además, no lo presentamos como el único modo de hacer, pues sabemos que otros son posibles.

Por esto nuestra conclusión es en esta ocasión una invitación. Invitación que dirigimos a todos los catequistas para que desde sus realidades concretas asuman su tarea de facilitadores de la fe con esa actitud creativa que sólo será posible desde la dialéctica permanente entre una praxis científicamente llevada y la teoría. Actitud que exige, al mismo tiempo, capacidad de riesgo y de compromiso.

De esta manera haremos posible la tarea que a todos los catequistas nos incumbe: crear una Pedagogía de la fe cada vez más eficaz.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBERICH, E., **Naturaleza y tareas de la catequesis**, Ed. Don Bosco-CCS, Madrid, 1973.
- \_\_\_\_\_, **Orientaciones actuales de la catequesis**, Ed. Don Bosco-CCS, Madrid, 1973.
- APARISI, A., **Invitación a la fe. Constantes para una pedagogía catequética**, Publicaciones ICCE, Madrid, 1972.
- ARTACHO, R., **El área de experiencia religiosa en la educación general básica**, Bruño, Madrid, 1972.
- \_\_\_\_\_, **De la experiencia religiosa a la expresión de la fe**, Didacalia, n. 50, 1975, 14-40.
- AUDINET, J., **La renovación de la catequesis en la situación contemporánea**, en VARIOS, **Catequesis y promoción humana**. Medellín, 11-18 de agosto 1968. Sígueme, Salamanca, 1969, 23-41.
- \_\_\_\_\_, **¿Catequesis a la deriva? en VARIOS; Lo cambiante y lo permanente en catequesis**, Marova, Madrid, 1975, 15-41.
- AVILA, R., **La catequesis en la historia de la educación**, en VARIOS **Lo cambiante y lo permanente en catequesis**, Marova, Madrid, 1975, 29-41.
- BABIN, P., **Opciones actuales para la educación de los adolescentes en la fe**, Marova, Madrid, 1967.
- \_\_\_\_\_, **Metodología para la educación de los adolescentes en la fe**, Marova, Madrid, 1968.
- BERGER, P. L. **Rumor de ángeles. La sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural**, Herder, Barcelona, 1975.
- BLESS, W. - EMEIS, D., **Fe y libertad. Formación del creyente a partir del catecismo holandés**, Herder, Barcelona, 1974.
- BRUNELLE, L., **¿Qué es la no-directividad?** Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, 1975.
- COLOMB, J., **Manual de catequética. Al servicio del evangelio**, 2 tomos, Herder, Barcelona, 1971.
- \_\_\_\_\_, **Valeur et limites de la non-directivité en catéchèse**, Vérité et vie, 22 (1969/70) serie 84, n. 607.
- CORNATON, M., **Análisis crítico de la no-directividad**, Marsiega, Madrid, 1977.

- CURRAN, C. A., **La psicoterapia autogógica (counseling) y sus aplicaciones educativas y pastorales**, Razón y Fe, Madrid, 1963.
- DARDELIN, M.J., **La libertad de creer**. Escuela cristiana y pedagogía no directiva, Studium, Madrid, 1974.
- DREISSEN, J., **Diagnóstico del catecismo holandés**. Estructura y método de un libro revolucionario, Herder, Barcelona, 1969.
- DU, J.le, **Catequesis y dinámica de grupo**. Ensayos sobre catequesis de jóvenes y de adultos, 2a. Ed., Herder, Barcelona, 1973.
- EXELER, A., **Catequesis y pedagogía: la unidad entre experiencia y existencia humana**, Concilium, No. 53, 1970, 351-359.
- FRANCH, J., **Hacia un medio educativo**, 3. "La orientación no-directiva de Carl R. Rogers", Nova terra, Barcelona, 1974, 19-23.
- GARCIA-MURGA, J.R., **No-directividad y teología**, en VARIOS, **La no-directividad en la educación de la fe**. V Jornadas de Pastoral Educativa. Ed. San Pío X, Salamanca, 1975, 49-71.
- GASPERIN, V.M., **La libertad en Carl R. Rogers y sus aplicaciones pedagógicas**, Educadores 17 (1975) 209-229é 537-549.
- GEVAERT, J., **Antropología y catequesis**, Ed. Don Bosco-CCS, Madrid, 1973.
- GONDRA, J. M., **La psicoterapia de Carl R. Rogers**. Sus orígenes, evolución y relación con la psicología científica, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1975.
- HALBFAS, H., **Catequética fundamental**. El lenguaje y la experiencia en la enseñanza de la religión, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1974.
- HAMELINE, D-DARDELIN, M.J., **La libertad de aprender**. Justificación de la enseñanza no directiva, Studium, Madrid, 1973.
- HANNOUN, H., **L'attitude non-directive de Carl R. Rogers**, Les éditions ESF, París. 1972.
- HOSTIE, R., **Técnicas de dinámica de grupo**, Publicaciones ICCE, Madrid, 1976.
- ITO, H., **Introduccional counseling**. El pensamiento de Carl R. Rogers, Razón y Fe, Madrid, 1971.
- LEROY, G., **El diálogo en la educación**, Narcea, S. A. de ediciones, Madrid, 1971.
- LHOTELLIER, A., **La pedagogía no directiva**, en VARIOS; **La psicología en sus aplicaciones**, Marova, Madrid, 1971, 73-89.
- MAYMI, P., **¿Hacia una catequesis antropocéntrica?**, Síntesis, 10 (1969) 253-271.
- \_\_\_\_\_, **No directividad y educación de la fe**. V Jornadas de Pastoral Educativa, E. San Pío X, Salamanca, 1975, 73-122.
- MAYMI, P., **Hacia una metodología de la catequesis de la experiencia**, en VARIOS, **Catequesis hoy: catequesis de la experiencia** IV Jornadas de Pastoral Educativa, Ed. San Pío X, Salamanca, 1974, 67-93.
- MORALES, P., **Una necesidad pastoral: establecer y evaluar objetivos**, Sal Terrae 63 (1975) 726-733.

- MORAN, G., **Catequesis de la Revelación**, Sal Terrae, Santander, 1968.
- MARLE, R., **Hermenéutica y Catequesis**, Herder, Barcelona, 1973.
- MARTIN VELASCO, J., **Valor teológico de la experiencia humana**, en VARIOS, **Catequesis hoy: catequesis de la experiencia**, IV Jornadas de Pastoral Educativo, Ed. San Pío X, Salamanca, 1974, 25-44.
- MUCHER, G., **Fe y educación a la luz del pensamiento católico actual**, Sígueme, Salamanca, 1969.
- MURY, G., **Introduction a la non-directivité**, Privat, éditeur, 1973.
- OLIVA, M., **Experiencia histórica en el Antiguo Testamento**, en VARIOS **Catequesis hoy: catequesis de la experiencia**. IV Jornadas de Pastoral Educativa, Ed. San Pío X, Salamanca, 1974, 11-24.
- PAGES, M., **L'orientation non-directive en psychotrapié et en psychologie sociale**, Dunod, París, 1965.
- PERETTI, A. de, **Libertad y relaciones humanas, o la inspiración no directiva**, Marova, Madrid, 1971.
- \_\_\_\_\_, **Carl R. Rogers y la orientación no-directiva en la pedagogía**, en HERBERT, E. -FERRY, G., **Pedagogía y Psicología de los grupos**, 2a. Ed., Nova terra, Barcelona, 1969, 105-120.
- PUENTE, M. de la, **Carl R. Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza**, Razon y Fe, Madrid, 1973.
- RAHNER, K., **Teología y Antropología** en VARIOS, **Las cuestiones urgentes de la Teología actual**, Razon y Fe, Madrid, 1970, 13-42.
- RODRIGUEZ ECHEVARRIA, G., **Adolescentes: experiencia humana y mensaje cristiano**, Sígueme, Salamanca, 1971.
- RODRIGUEZ MEDINA, J.J., **Pedagogía de la fe. Situaciones y contenidos de la catequética hoy**, Sígueme, Salamanca, 1972.
- ROGERS, C.R., **Freedom to learn. A view of what education might become**, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1969.
- \_\_\_\_\_, **Libertad y creatividad en la educación**. El sistema "no directivo", Paidós, Buenos Aires, 1975.
- \_\_\_\_\_, **El proceso de convertirse en persona**. Mi técnica terapéutica, 2a. Ed., Paidós, Buenos Aires, 1974.
- ROGERS, C. R., **Grupos de encuentro**, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1973.
- \_\_\_\_\_, **Psicoterapia centrada en el cliente**, Paidós, Buenos Aires, Aires, 1966.
- \_\_\_\_\_, y G. MARIAN KINGET, **Psicoterapia y Relaciones humanas**. Teoría y práctica de la terapia no directiva. 2 tomos, Alfaguara, Madrid Barcelona, 1971.
- RUIZ, G., **La expresión de la fe como forma y realización del dinamismo interno de la fe**, en VARIOS, **Expresión y comunicación del Mensaje**, Ed. San Pío X, Salamanca, 1975, 125-145.

RUIZ DIAZ, J., **Catequesis de adultos I. Contenidos y metodología**, cap. V. "Método inductivo y Catequesis de adultos", Marova, Madrid, 1972, 105-142.

SAGRADA CONSAGRACION DEL CLERO, **Directorio General de Pastoral Catequética**, Edición bilingüe, Conferencia del Episcopado Español, Ediciones del Secretariado Nacional de Catequesis, Madrid, 1973.

SAINT-ARNAUD, Y., **La consulta pastoral de orientación rogeriana**, Herder, Barcelona, 1972.

SCHILLEBEEKX, E., **Interpretación de la fe. Aportaciones a una teología hermenéutica y crítica**. Sígueme, Salamanca, 1973.

SCHILLEBEECKX, E., **La misión de la Iglesia, 4. "Fe cristiana y esperanzas terrenas"**, Sígueme, Salamanca, 1971, 71-114.

\_\_\_\_\_, **Función de la fe en la autocomprensión humana**, en VARIOS, **Las cuestiones urgentes de la Teología actual, Razon y fe**, Madrid, 1970, 65-90.

SNYDERS, G., **Ou vont les pédagogies non-directives? Autorité de maitre et liberté des élèves**. P.U.F. París, 1974.

SOPENA, A., **Las teorías de Carl R. Rogers**, Educadores, 9 (1967) 707-734.

\_\_\_\_\_, **Elementos de educación centrada en el candidato al sacerdocio o a la vida religiosa**, Seminarios, 19 (1973) 305-323.

\_\_\_\_\_, **Perspectivas pedagógicas de la no-directividad**, en VARIOS, **La no-directividad en la educación de la fe. V Jornadas de Pastoral Educativa**, Ed. San Pío X, Salamanca 1975.

VARIOS, **Expresión y comunicación del mensaje. VI Jornadas de Pastoral Educativa**, Ed. San Pío X, 1975.

\_\_\_\_\_, **Catequesis y promoción humana**. Medellín, 11-18 de agosto 1968, Sígueme, Salamanca, 1969.

\_\_\_\_\_, **Bases para una nueva catequesis (Nímega)** Sígueme, Salamanca, 1973.

\_\_\_\_\_, **Lo cambian- te y lo permanente en catequesis**, Marova, Madrid, 1975.

\_\_\_\_\_, **Experiencia y fe. Religión 10. B.U.P.**, Bruño, Madrid, 1974.

\_\_\_\_\_, **Autocues- tión y educación de la fe. También preguntándose se va a Dios, Sínte**, 16 (1975) 363-562.

Este libro fue diagramado y editado por  
INDO-AMERICAN PRESS SERVICE de Colombia  
Apartado Aéreo 53274 - Chapinero - Bogotá  
Talleres Editorial Presencia  
Impreso en Colombia - Printed in Colombia  
Bogotá - Julio de 1979.

## LIBROS DE LA COLECCIÓN "EXPERIENCIAS"

3. Técnicas y Prácticas de las Relaciones Humanas.  
Jesús Andrés Vela, S. J.
5. Dinámica de las Asambleas Familiares.  
Alejandro Londoño, S. J.
7. Formación de Comunidades.  
Alejandro Londoño, S. J.
10. Evangelización de Jóvenes Dinámicas y Precatecumenado.  
Jesús A. Vela y Equipo.
11. Grupos de Evangelización.
12. La Familia Educadora en la Fe. Reflexión y dinámicas para trabajo en equipos.  
Movimiento Familia Cristiano.
13. Evangelización y Politización.  
Alejandro Londoño, S. J.
14. La Educación Personalizada en el Pensamiento de Pierre Faure  
José Carlos Jaramillo, s. J.
15. Catequesis Evangelizadora.  
Jesús Andrés Vela, S. J.
16. Propedeutica.  
Experiencia grupal de fenomenología y concientización.  
Jesús Andrés Vela, S. J. y Equipo.
17. Celebraciones de la Palabra para Grupos de Adultos.  
Codecal.
18. Colegios para el Cambio.  
Alejandro Londoño, S. J.
19. Juegos y más juegos.  
Emma Girón.
20. Hacia una Catequesis Situacional Enfoque Metodológico.  
Carlos Hernández.
21. Religiosidad Campesina y Liberación.  
José Luis Caravias, S. J.
22. El Deporte.  
Alejandro Londoño, S. J.
23. Grupos Juveniles — Plan de Formación.  
Jesús A. Vela, Alejandro Londoño.
24. Pastoral Juvenil en América Latina.  
Jesús Andrés Vela, S. J.
25. La Confirmación.  
Sacramento del compromiso Cristiano.  
Isidro Pérez, S. J.
26. Vivir como Hermanos.  
José Luis Caravias, S. J.
27. Pedagogía y Educación de la Fe La Educación de la fe centrada en la vida de la persona.  
Federico Varona Madrid, F.S.C.
28. La Entrevista psicológica.  
Jesús Andrés Vela, S. J.
29. La Educación es Comunicación.  
Gladys Daza.
30. Encuentros Vitales  
Reflexiones Bíblicas  
Aplicaciones para trabajo en grupos.  
Margarita Moisés.
31. Comunicación con Dios Liberador.  
Gladys Daza.
32. Dios:  
Compañero de Luchas y Esperanzas.  
Reflexión Bíblica desde el Pueblo.  
P. Melitón Bruquen García.

INDO-AMERICAN PRESS SERVICE

Apartado Aéreo 53274 — Chapinero — Bogotá, Colombia