

03

**CORRIENTES
PEDAGÓGICAS**

Escuela Lurberri

Javier Aguirregabiria Aguirre
Roberto Zabalza Eslava

OBJETIVOS

- a) Reflexionar sobre el sentido y finalidad de la labor educativa en el tiempo libre.
- b) Conocer diversas maneras de entender la educación, poniendo énfasis en aquellas que buscan la promoción de los niños más desfavorecidos.
- c) Descubrir qué aporta cada una de estas corrientes pedagógicas a la educación en el tiempo libre.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. LORENZO MILANI Y LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

- 2.1. Biografía
- 2.2. Una nueva finalidad para la educación
- 2.3. Todo el mundo tiene derecho a la educación
- 2.4. El saber sirve para participar
- 2.5. El objetivo de la educación es construir un mundo más justo
- 2.6. Los métodos
- 2.7. El autor en sus textos

3. PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

- 3.1. Biografía
- 3.2. Bases filosóficas de su pedagogía
- 3.3. Proceso de autoconciencia en el ser humano
- 3.4. Tipos de educación
- 3.5. Los métodos
- 3.6. Influencia de Paulo Freire

4. CARL ROGERS Y LA NO-DIRECTIVIDAD

- 4.1. Biografía
- 4.2. Qué es la no-directividad
- 4.3. Las ideas de Rogers aplicadas a la educación
- 4.4. Cómo crear una relación de ayuda
- 4.5. El método de Rogers vivido por un alumno

5. EL CONDUCTISMO

- 5.1. La modificación de la conducta
- 5.2. El refuerzo positivo
- 5.3. La extinción
- 5.4. El castigo
- 5.5. Algunos consejos prácticos para la aplicación del conductismo

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se estudiarán algunas de las corrientes pedagógicas más destacadas. Conviene ser conscientes de toda la relevancia y complejidad que tiene el acto de educar. Los autores y corrientes que se presentan a continuación quizá ayuden a descubrirlo. Cada uno posee sus características y diferentes preocupaciones y temática. A veces coinciden y otras, por supuesto, se oponen en su modo de entender la educación.

2. LORENZO MILANI Y LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

2.1. Biografía

- Lorenzo Milani nace el 27 de Mayo en Florencia, en el seno de una rica familia burguesa, al poco tiempo del ascenso de Mussolini al poder. Su madre era natural de Bohemia, de origen judío. En plena ola de antisemitismo, en 1933, sus padres deciden bautizar a sus tres hijos y casarse por la iglesia como medida de precaución.
- Durante su niñez y adolescencia, Milani no destaca académicamente. Guardará un pésimo recuerdo de la escuela fascista: “A los trece años, me sentía vulgarmente engañado por mis maestros”.
- Con veinte años se convierte repentinamente al catolicismo, para sorpresa de su familia, y entra en el seminario (1943-1947). De su formación clerical tampoco guarda buenos recuerdos. Sin embargo, es durante esta época cuando se entusiasmó con la causa de los pobres, la teología y el Evangelio de Jesús.
- **De 1947 a 1954**, después de su ordenación, es enviado a una parroquia rural llamada Calenzano, que se va industrializando poco a poco. Milani se encargará de la catequesis de los niños y jóvenes. Poco después crea una escuela nocturna (hasta media noche) para chicos campesinos y aprendices de los telares industriales. Imparte el graduado escolar y organiza conferencias y debates.
- **En 1954**, considerado un peligro por el obispo de su diócesis, Milani es enviado a la pequeña y pobrísima aldea de Barbiana. Allí funda la escuela a tiempo completo que le haría famoso entre los pedagogos de la historia. Empieza con la educación primaria y, más tarde, añade la formación profesional, reuniendo a chicos y chicas de los alrededores.
- La publicación de su primer libro en **1958**, *Experiencias pastorales*, lo enfrenta con la censura eclesiástica, que prohíbe su venta. En 1965, tiene de nuevo problemas, esta vez con la justicia, por defender a través de un escrito colectivo escolar, la objeción de conciencia.
- **En 1967**, aparece la obra que le hizo más famoso, *Carta a una maestra*, escrita también de forma colectiva por sus alumnos. Poco después, muere de leucemia a los 44 años.

2.2. Una nueva finalidad para la educación

En su pequeña parroquia de San Donato y, posteriormente, en la aldea de Barbiana, Lorenzo Milani comprende cuál es su labor: Las catequesis y los sermones no funcionan porque la gente no domina el lenguaje; los clubes recreativos sólo alienan a la clase obrera y campesina, y les hace desperdiciar un tiempo precioso. Lo que verdaderamente hace falta es una escuela.

Pero era necesario organizar una verdadera escuela popular, una escuela política "que diese al pueblo la posesión de la lengua, la coherencia de la razón, el sentido y el valor del tiempo, la conciencia de clase oprimida". Una escuela con una finalidad diferente de la tradicional. Así surgió la pequeña escuela de Barbiana, una escuela que favorecía la verdadera igualdad: aquella que no consiste en tratar a todos por igual, si no en dar más a los más desfavorecidos.

Barbiana era una aldea de montaña, aislada del mundo, con apenas cien habitantes. Los niños de Barbiana rara vez completaban la escolarización y cuando iban a la escuela de la ciudad, eran sistemáticamente suspendidos.

En este ambiente de pobreza y analfabetismo, Milani llevó adelante una de las experiencias más radicales de escuela popular, dada a conocer al mundo a través de *Carta a una maestra*, libro escrito colectivamente por sus alumnos de Barbiana. *Carta a una maestra* supone una de las más duras críticas a un sistema escolar que desprecia a los pobres y es instrumento de explotación. La escuela no es si no "un hospital que cura a los sanos y no admite a los enfermos", un intrincado sistema de obstáculos que provoca que sólo accedan a la cultura aquellos que ya pueden conseguirla por otros medios. Una escuela al servicio de los ricos que perpetúa las diferencias sociales.

La escuela de Barbiana, el lugar donde Lorenzo Milani realizó casi toda su labor pedagógica, apenas dura doce años. Muere con su fundador. Sin embargo, todavía hoy asombra a los que se acercan a su legado, vivo gracias a la mano de los educadores milanianos. Una forma de entender la educación basada en tres pilares, simples pero revolucionarios:

- Todo el mundo tiene derecho a saber.
- El saber sirve para participar.
- Hay que participar para construir un mundo más justo.

2.3. Todo el mundo tiene derecho a la educación

Milani criticaba la forma de entender la educación de la escuela oficial. Para él, esta escuela era profundamente injusta. En lugar de enseñar, medía la calidad de los alumnos, de tal forma que premiaba a los mejores y rechazaba, a través del suspenso, a aquellos que no llegaban al mínimo establecido. Milani comparaba la escuela con una competición deportiva, donde los chicos corren y los maestros, haciendo de árbitros, anotan sus fallos y caídas, eliminando a los que no pueden seguir el ritmo. La escuela era así porque la sociedad en la que vivían era de igual manera. La escuela y la sociedad no se basaban en

la igualdad de derechos, si no que destacaba a los más fuertes y capaces. De esta forma, la escuela seleccionaba a los más competitivos y les otorgaba, además, más ventajas todavía para el futuro. Esta profunda injusticia producida en el interior de la escuela se disfrazaba de meritocracia, de currículum, etc., obviando el hecho de que no todos los niños y jóvenes parten de la misma situación.

Barbiana no es así. Para Milani, la labor de la escuela debía garantizar el derecho a saber que posee todo el mundo. No se trata de seleccionar a los alumnos o de juzgar sus capacidades, si no de sacar adelante a cada uno. Por eso, en la escuela de Barbiana no había notas ni exámenes. Todas las personas valen para aprender. Los suspensos no son tanto problema del alumno como del profesor. No se trata de seleccionar a los listos (que normalmente, por las condiciones sociales y culturales que les rodean, coinciden con los ricos), si no de aguzar el ingenio para adecuarse a todos.

Por otra parte, lo único que consigue el sistema de exámenes y suspensos es dar más importancia al diploma que a aquello que se aprende, lo que encaja perfectamente con el sistema competitivo-selectivo que a juicio de Milani, constituye la escuela tradicional. Además, los contenidos del aprendizaje son algo desarraigado de la vida, de escaso sentido práctico, reflejo de una sociedad muerta.

Una escuela para los pobres no debe, por tanto, seleccionar u ofrecer unos contenidos alienantes. Por eso, Barbiana era una escuela solidaria, donde los mayores ejercían como maestros de los pequeños y donde no se pasaba de lección hasta que todos hubieran conseguido una comprensión mínima. En Barbiana no se despreciaba a nadie por limitado que fuera. Los más retrasados eran precisamente aquellos a los que más tiempo se dedicaba. Todo el mundo tenía cabida, la selección no tenía sentido: mayores y pequeños, adelantados y retrasados, nuevos y rebotados. Milani estaba convencido de que las mejores escuelas y los mejores maestros debían ser ofrecidos a los que más dificultades tuvieran.

En Barbiana se seguía un régimen de tiempo completo, no para adquirir muchos conocimientos, si no para recuperar a todos los alumnos, lo que exigía mucho tiempo. Cuando un niño no aprende, la solución no es hacerle repetir curso, si no dedicarle más tiempo. El tiempo que ocupa la escuela puede ser suficiente para aquellos que en su casa y ambiente disfrutaban de un medio cultural enriquecedor. El niño que pertenece a una familia acomodada puede encontrar cierto nivel cultural al llegar a casa. Quizá esté habituado a que sus padres lean, le ayuden a hacer la tarea o le incentiven a la hora de estudiar. Incluso la forma de hablar de sus padres es más parecida al lenguaje académico que la forma de hablar de los campesinos u obreros. Todo eso influye en su rendimiento y en su capacidad para aprender. Pero para los chicos y chicas de Barbiana las cosas no eran tan sencillas.

Por eso, Barbiana funcionaba todo el día, toda la semana (incluidos domingos) y todos los meses del año. Y cuando alguien de fuera preguntaba si no necesitaban la diversión, le contestaban que "la escuela siempre será mejor que la mierda". Milani afirmaba en 1958: "Había superado toda duda. La escuela era el bien de la clase obrera, la diversión era la ruina de la clase obrera". En efecto, Milani estaba firmemente convencido de que el

tiempo que los chicos campesinos pasaban en distracciones no generaba más que pura alienación. Para conseguir que los oprimidos sobrepasaran a los acomodados en saber y formación, era necesario hasta el último minuto.

En Barbiana no existía la distinción entre escuela y vida. No tanto por que duraba todo el día, si no por que se trataba de reflexionar sobre la vida y aprender de ella: leer el periódico era la principal asignatura; no se estudiaba geografía de países lejanos, si no del propio; no historia pasada, si no actual; no frases sin sentido, si no leyes sindicales, etc.

2.4. El saber sirve para participar

En Barbiana, el saber se daba para adquirir dignidad tanto en el plano individual como en el colectivo, como clase oprimida. Se entiende que consiguiendo lo primero se alcanza lo segundo. Aquí hay que centrarse en la dignidad colectiva que se manifiesta en la capacidad de participar y de influir en la vida social. Se entiende por participación social, la capacidad de comprender lo que ocurre en el ámbito político y económico, la capacidad de expresar la propia opinión bien fundamentada, de forma más o menos pública y, por último, la posibilidad de ejercer el derecho de huelga y voto, armas definitivas en la búsqueda de la libertad de los oprimidos. Todo esto se tenía muy en cuenta en Barbiana, procurando dar a los alumnos todo lo necesario para interpretar la realidad y para expresar sus alternativas. Pero además, se fomentaba una participación permanente que implicaba comprender el peso político que tienen todos los gestos de cada vida (incluidos los aparentemente banales, que terminan siendo decisivos, como el consumo, el ahorro y los impuestos) y que, por tanto, requieren decisiones continuas. En efecto cada trabajo, el consumo y el ahorro, no son accesorios de los que el sistema pueda prescindir. Son los puntos de apoyo de su estructura y pueden usarse para mantener un sistema injusto o para obligarlo a transformarse. Por lo tanto, para Milani, una forma de participación consciente obligaba a ser responsables en las decisiones sobre los temas del trabajo, consumo y ahorro. No se entiende una educación que ignore estos aspectos.

Según Milani, el poder económico y político se empeña en sembrar el silencio o el apoyo activo de sus súbditos. Esto se consigue controlando los medios de comunicación, que venden únicamente la interpretación de la realidad que le interesa al poder, desviando los intereses hacia frivolidades alejadas de los verdaderos problemas de la vida y la sociedad (deportes, sexo, moda, diversión, consumismo). De ahí la enemistad de Milani hacia determinados tipos de diversión que, según decía, servían para alienar a los pobres. Precisamente, el gran problema de los oprimidos es su silencio. Pero en Barbiana los pobres empiezan a hablar, a ser conscientes de lo que les pasa y a poner nombre a las cosas que suceden. Los pobres han empezado a dejar de ser súbditos para convertirse en ciudadanos.

En consecuencia, en Barbiana se enseñaba la desobediencia civil como medio para transformar la sociedad. Milani estaba convencido del control que el poder económico ejercía sobre el conjunto de la sociedad (medios de comunicación, política, etc.) Pero,

ante este poder económico y mediático que les sobrepasaba, los ciudadanos no estaban desprotegidos. El boicot, el consumo crítico y alternativo, y la objeción de conciencia, figuraban entre las principales asignaturas de aquella escuela. Muchas veces, sin embargo, lo fácil es delegar la responsabilidad de las cosas que ocurren en el mundo en los que dirigen la política y la economía, aceptando que la sociedad es así y que va a ser casi imposible cambiarla. Es más incómodo reconocer que no existe diferencia entre la responsabilidad de los que mandan y la de los que obedecen. En su *Carta a los Jueces*, escrita en 1965, Milani, acusado de fomentar la objeción de conciencia, afirma: “Si damos la razón a los teóricos de la obediencia y a ciertos tribunales alemanes, del asesinato de seis millones de judíos sólo responderá Hitler. Pero Hitler era un irresponsable porque estaba loco. Así que aquel delito no ha ocurrido nunca, porque no tiene autor. No hay más que una forma de salir de este macabro juego de palabras: tener el coraje de decir a los jóvenes que todos somos soberanos, por lo que la obediencia ya no es una virtud, si no la más sublime de las tentaciones; que no crean poder escudarse en ella, ni ante los hombres ni ante Dios; que es necesario que cada uno se sienta responsable de todo”. En Barbiana se repetía que nunca se debe hacer nada sin reflexionar antes y sin estar convencidos de ello: “Debes pensar con tu cabeza, porque no debes ser esclavo ni instrumento de nadie”.

En coherencia con todo esto, una importante labor que han desarrollado los educadores milanianos en los últimos años ha sido desarrollar el tema de la educación para el desarrollo y la cooperación con los países del sur. No es posible renunciar a la parte de responsabilidad que le toca a cada uno, como consumidores, en la tragedia que supone la pobreza en el sur del mundo. De esta manera, temas como el consumo responsable y el boicot a las empresas que no respetan los derechos de los trabajadores o al medio ambiente, se hacen absolutamente necesarios hoy día.

2.5. El objetivo de la educación es construir un mundo más justo

La escuela de Barbiana es una anti-escuela que critica el modelo tradicional desde la raíz. Así, mientras otros sólo critican los métodos, los contenidos, la adecuación a los alumnos, etc., Barbiana cuestiona la finalidad misma de la escuela: para qué sirve y, sobre todo, para quién. La único objetivo de la escuela tradicional consiste en preparar a los alumnos para el mercado laboral, garantizar su futuro económico. No sabe proponer a los niños y jóvenes otra cosa que no sea convertirse en unos arribistas aunque, como se decía en *Carta a una maestra*: “A los doce años los arribistas son pocos. Tanto es así que la mayoría de vuestros chavales odian la escuela. Vuestra vulgar invitación no merecía otra respuesta”. Para Milani, no sirve una escuela para perpetuar el modelo social ya existente, dirigida a las clases altas. La escuela ha de ser un instrumento de concienciación y liberación, centrándose en los desfavorecidos. Y una escuela no sólo para ellos, si no por ellos.

La escuela debe tener una única finalidad: promover un nuevo tipo de sociedad, una verdaderamente justa e igualitaria. Convencido de la vocación histórica de los oprimidos

como clase dirigente, Milani afirma que esa sociedad se conseguirá dotando a los pobres de cultura. La escuela no debe ser interclasista, si no partidista: dar más al que menos tiene. Las mejores escuelas y los mejores maestros deben estar al servicio de los más débiles. Dar cultura al pobre significa, principalmente, dotarle del dominio del lenguaje (con todo lo que eso implica) para impedir que se le siga explotando y conseguir así que participe activamente en su liberación.

La polémica sobre los métodos pedagógicos no tiene sentido si lo anterior no se aclara. En Barbiana no se usaban técnicas especiales, y despreciaban las teorías y métodos: “Se busca un fin para la escuela, uno honesto, grande. Que no requiera del muchacho más que ser persona. Que vaya bien tanto para creyentes como para ateos. Yo lo conozco, y eso me ha ayudado a saber minuto a minuto por qué estudiaba. El fin justo es dedicarse al prójimo. Y en este siglo ¿cómo quieres amar si no es con la política, el sindicato o la escuela?”.

La escuela debe hacer política luchando por transformar la sociedad. Pero Milani alertaba del peligro de convertirla en la sede de un partido político. En su intento de alcanzar el poder, los partidos realizan propuestas demagógicas y dan interpretaciones sesgadas de la realidad. La escuela, en cambio, debe ser un lugar donde se intente formar a personas libres y donde se trate de buscar la verdad entre todos. Una escuela rigurosa que exalte la actividad colectiva, la discusión y la investigación, y que analice profundamente cada hecho desde todos los puntos de vista: del lingüístico al histórico, del estadístico al geográfico, del sociológico al económico.

2.6. Los métodos

La cuestión de los métodos no era prioritaria para Milani: “Con frecuencia me preguntan mis amigos como hago para llevar la escuela y como hago para tenerla llena. Insisten para que escriba un método, que explique los programas, las materias, la técnica didáctica. Se equivocan de pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, si no cómo hay que ser para dar escuela. (...) Hay que tener las ideas claras respecto a los problemas sociales y políticos. No hay que ser interclasista, si no tomar partido. Hay que arder del ansia de elevar al pobre a un nivel superior. No digo ya a un nivel igual al de la actual clase dirigente. Si no superior: más humano, más espiritual, más cristiano, más todo. (...) De un cura así están dispuestos a aceptarlo todo: divisiones de tres cifras, verbos, dictado, historia, política, teología, broncas, mal humor. Todas las asignaturas son buenas y todos los modos de explicarlas son buenos”. (*Experiencias pastorales*, 1958).

En su esfuerzo por dar la palabra a los pobres, Barbiana ponía especial énfasis en el dominio del lenguaje y unido a esto, en la interpretación del mundo. Se daba importancia al conocimiento exhaustivo de la propia lengua y a la indagación obsesiva de la palabra. Pero también se insistía en otros idiomas como el inglés, que se aprendían partiendo del lenguaje oral, por medio de un gramófono. El aprendizaje del inglés culminaba con un viaje realizado en solitario a los 14 años desde Italia a Inglaterra, sin más ayuda que el pasaje,

un poco de dinero y una dirección de contacto. La estancia duraba un año y el chico trabaja para pagar sus gastos.

Otro gran instrumento de la escuela de Barbiana es el periódico. La lectura del periódico es un medio para aprender historia (la actual y, a través de indagaciones, la anterior, que ha dado origen a los sucesos actuales), lenguaje y, sobre todo, espíritu crítico e interpretación de la realidad social (poner nombre a las cosas). Se trata de realizar una lectura crítica, preguntándose quiénes son los dueños del periódico, cuáles son sus fines o intereses, qué mensajes emiten y por qué quieren que se crea su mensaje. Milani defiende incluso, que los propietarios de los medios debían declarar sus ingresos y el partido al que votaban, por honestidad con los lectores. El estudio de la economía y de la política en la escuela eran fundamentales para Milani.

Dentro de su esfuerzo por dar la palabra a los pobres, Milani creó un método de escritura colectiva. Con él, sus alumnos escribieron infinidad de textos, entre los que destaca su obra más conocida, *Carta a una maestra*, convirtiendo la escritura colectiva en una forma de investigación y en el mecanismo para la creación de un sentimiento colectivo consciente. Milani demostró, a través de este método, la valía intelectual de los chicos rechazados por la escuela clasista y les dotó de un instrumento para alzar la voz y difundir su interpretación colectiva de los acontecimientos.

En todo caso, se trataba de que los contenidos que se estudiaran en la escuela fuesen cercanos a la realidad social en que vivían los chicos. Por eso nadie podía ser despreciado por ignorante. En *Carta a una maestra* se comenta la experiencia de Gianni, un muchacho que llegó a Barbiana tras ser excluido del privilegio de la escuela obligatoria oficial: “Gianni, el desgraciado que no sabe expresarse, es el afortunado que pertenece al mundo grande. Hermano de toda África, Asia y América Latina. Conocedor por dentro de las necesidades de los demás”. Todo el mundo tiene una sabiduría que comunicar a los demás. El protagonismo del maestro radica en extraer de la creatividad común el instrumento para aprender juntos. Cuando el maestro no sabe y aprende con los chicos, está transmitiendo algo clave de la pedagogía barbianesa: formación permanente, tutoría interactiva y cambio de los tiempos. En las clases de Barbiana había tiempo para la discusión, el debate y el intercambio de experiencias y noticias de los propios alumnos, de vecinos, amigos o personajes que llegaban al pueblo. Precisamente, una actividad relevante consistía en invitar a una persona para dejarse preguntar por la clase. En esas tertulianas intervenían personajes de lo más variado.

Los recursos materiales usados en Barbiana eran más bien escasos. Se trataba de crear actitudes comunitarias. Se disponía de una pizarra, periódicos y de unos pocos libros de consulta que había que compartir pero, sobre todo, se disponía de mucho tiempo. Iban a un cine de los alrededores o asistían a las proyecciones que se realizaban en la escuela cuando ésta consiguió disponer de electricidad; poseían calculadoras, instrumentos de astronomía regalados o prestados, y muchos amigos dentro y fuera de Italia, que permitía conocer el mundo desde los 14 años.

El buen aprovechamiento del tiempo, la sinceridad, la dialéctica, la coherencia, el cooperativismo, el sentido de la justicia, la responsabilidad y la solidaridad, la objeción de

conciencia, y el fomento del espíritu crítico y la educación para la paz, etc., fueron las señas de identidad de esta escuela que ayudaba al pueblo a recuperar la conciencia y la dignidad. El lema de la escuela, “I care” (me importa), expresa toda la esencia de la pedagogía de Milani, marcada por el compromiso.

Seguir su idea no quiere decir imitarla (por supuesto, se le pueden criticar aspectos de su concepto de educación). Como el mismo Milani advertía, “la mayor infidelidad con un muerto es serle fiel”. Si viviera hoy, seguramente usaría internet en su escuela y criticaría a quien intentara alejarlo de los pobres y trabajadores. Y, sin duda, analizaría rigurosamente los medios de transmisión unidireccionales del poder y de la prensa, la radio y la televisión, y de los libros de texto.

Esto fue Barbiana. Una escuela de los pobres, a pleno tiempo, con una finalidad muy clara. Barbiana tuvo continuación en Italia e incluso en España existen varias experiencias. Sin embargo, no cabe duda que su difusión es escasa.

2.7. El autor en sus textos

«Nuestra escuela tiene 29 alumnos. El más pequeño de nosotros tiene 11 años, el mayor 18. Los más pequeños hacen sexto, también hay dos cursos de formación profesional. Los que han acabado estudian más lenguas extranjeras y dibujo técnico. Las lenguas son: el francés, el inglés, el español y el alemán. Francuccio, que quiere ser misionero, comienza el árabe. El horario es desde las 8 hasta las siete y media de la tarde. Hay sólo una breve interrupción para comer. No hay recreo y jamás un juego. Cuando hay nieve esquiamos y en verano nadamos en la piscina que nosotros mismos hemos construido. A esto no lo llamamos recreo si no materias escolares “particularmente apasionantes”. Los días de clase son 365 al año. Tenemos dos habitaciones que llamamos taller. Allí trabajamos la madera y el hierro. Construimos todo lo que hace falta para la escuela. Tenemos 23 maestros. Porque, menos los 7 más pequeños, todos los demás enseñan a los que son más pequeños que ellos. El párroco enseña solo a los mayores. Para obtener los títulos hacemos los exámenes por libre...

No hay notas ni expedientes, ni riesgo de suspender o repetir. Con la cantidad de horas que metemos los exámenes nos resultan más bien fáciles, por lo que podemos permitirnos pasar casi todo el año sin pensar en ellos. Pero no los descuidamos porque queremos alegrar a nuestros padres con ese trozo de papel que tanto les gusta. Así que esta escuela, sin miedos, nos ha transmitido a todos la pasión por asistir allá...y por el saber en sí mismo. Pero todavía nos falta hacer un descubrimiento: pues hasta amar el saber puede ser un egoísmo. El párroco nos propone un ideal mas alto: buscar el saber sólo para usarlo en beneficio del prójimo... Por eso aquí se habla frecuentemente de los más débiles y siempre nos ponemos a su lado, Africanos, asiáticos, obreros,... pero el párroco dice que no podremos hacer nada por el prójimo mientras no sepamos comunicar. Por eso las lenguas son la principal materia. Primero el Italiano, porque si no, no lograríamos aprender las lenguas extranjeras. Luego cuantas más mejor.»

Durante su vida, Milani ansió la edición de un periodico-escuela para adultos, que se realizaría por profesionales amigos suyos. El proyecto desgraciadamente nunca llegó a concretarse. El siguiente texto es un borrador para un manifiesto de presentación, que debería encabezar esa publicación. Milani pedía a sus amigos que se identificaran ante sus futuros lectores con detalles como el sueldo que ganaban o el voto dado en estas elecciones anteriores y previsto para las siguientes.

“Cuando se ve un periódico nuevo, el primer pensamiento es: ¿quién lo escribe; ¿quién lo paga?, ¿qué ideas tiene?, ¿a qué partido nos quiere llevar?” Es la línea conductora del mejor uso didáctico del periódico en la escuela.

Borrador para un proyecto de periódico escuela:

«Por el cuadro que veréis aquí debajo, podréis daros cuenta de que ganamos mucho más que un obrero o un agricultor y, sobre todo, que tenemos más estudios que ellos. Infinidad de obreros y agricultores, si hubieran nacido y vivido en nuestro ambiente, habrían podido aprender lo mismo que nosotros o más. La nuestra ha sido una gran suerte y no nos la hemos merecido nosotros. La de los pobres ha sido una desgracia y tampoco ellos se la han merecido. Así que nos parece estar en deuda con ellos y para cancelarla les ofrecemos este periódico.

Los pobres no están en condiciones de defenderse y obtener con su voto un verdadero cambio de la situación. Da la impresión de que en Italia, hoy día, todos los ciudadanos pueden votar libremente y participar en la dirección del Estado, pero, de hecho, sólo mandan algunos miles de personas instruidas, ricas. Muchas veces hemos visto a los pobres renunciar a la lectura de la primera página del periódico diciendo: “es demasiado difícil para mí. No entiendo nada”. Luego los hemos visto tirarse a las páginas deportivas, por desesperación.

Sin embargo, la primera es la más importante. Los que saben escribirla y los que saben comprenderla son hoy, y serán mañana, los amos del mundo. Los que se leen las páginas del deporte y los tebeos son hoy, y serán mañana, los siervos de todos.

Nosotros soñamos un mundo en el que no haya ni siervos ni amos. Para llegar a él hace falta que cada uno tenga instrucción suficiente para conocer los hechos y los problemas y buscar el modo de resolverlos. El ideal sería que todos pudiesen ir a la escuela y no sólo a la elemental. Por desgracia, ese día está lejos. Por eso, mientras tanto, hemos pensado en ofrecerles una escuela-periodico, es decir, un periódico que enseñe a leer los periódicos. Las informaciones que podrá dar, por desgracia, serán muy pocas. O, mejor, será una única y breve noticia cada semana. Pero nuestra esperanza es que muchos agricultores y obreros tengan la constancia de seguir atentamente nuestras notas que les llevarán poco a poco a entender no solamente las pocas noticias que podremos ofrecerles, si no, cuanto antes, a poder enfrentarse con cualquier periódico, podrán leer el periódico del partido o de las ideas que prefieran. El día que abandonen nuestro periódico por que puedan leer los demás, nos alegraremos de ello, porque ya habremos alcanzado nuestra meta.

Para que el lector no tenga sospechas sobre nosotros, diremos en el cuadro siguiente quiénes somos, cuánto ganamos, por quién votamos y otras noticias que demuestren que nada pretendemos ocultar. Los pobres tienen razón para no fiarse porque nosotros, ricos, siempre les hemos engañado. Pero esta vez nos comprometemos con juramento en que no tenemos ninguna intención distinta de la que hemos dicho.

Queremos levantar a nuestros hermanos que no entienden lo que leen, a que puedan entender: Cuando entiendan, votarán a quien quieran. Irán a la iglesia o no irán. Votarán por un partido que nos gusta o que nos disgusta.»

En el siguiente texto, Milani explica a partir de un ejemplo concreto cómo es posible llegar a una verdad objetiva a partir del uso de la razón y cómo, al compartir las diferentes experiencias de vida, tanto educador como educando construyen el saber.»

Carta a un amigo:

«Querido amigo: Un día vino una estudiante. Cuando supo que ninguno de nosotros fumaba dijo “Si a mí me prohibieran fumar, entonces es cuando fumaría”. Los chicos no lograron entenderlo. No se imaginaban que en el mundo de los estudiantes se pudiera llegar a estas deformaciones. Aquí los más pequeños no fuman porque se lo prohíbo: los mayores, porque han comprendido que fumar es de tontos Y en este punto, no se puede hablar de obediencia, si no de libre elección. Si esta elección libre coincide con la mía, es porque la mía se remonta a algo más grande que yo, o sea, al recto uso de la razón.

»Por ejemplo, ninguna persona razonable mantendrá que existan argumentos fuertes a favor del fumar. La vida de nuestra escuela transcurre así sin choques insolubles tanto como para poderla tomar como ejemplo de cualquier familia. Poco a poco el muchacho comprende que no podrá resistirme hasta que no sea más grande que yo. Y no es fácil, porque yo soy muy grande: pienso mucho, amo mucho, estoy con los chicos todo el día y todo el año, no tengo secretos para ellos. Tengo una experiencia más larga. Aquí los muchachos estudian y piensan, pero también yo estudio y pienso con ellos.

Sin embargo, no es difícil llegar a ser mayor cuando el chico sale de casa y hace experiencias nuevas que luego puede enseñarme, resultando más competente que yo en cualquier campo. En esto, el más adulto entre nosotros es quien trae argumentos más valiosos, o sea quien ha estudiado la cosa más a fondo y con más amor. (El niño que no estudia no es buen revolucionario).

Para mí es una alegría ceder ante un educando que sabe más que yo. No olvido que una experiencia más breve, pero más actual, tiene una garantía de más verdad, porque el mundo progresa. El hablar funde nuestras dos experiencias (riquezas). Yo sé todo lo que saben ellos y ellos saben todo lo que sé yo. Y por esto es por lo que coinciden tan a menudo nuestras voluntades. Normalmente llegamos juntos a la verdad. Cuando permanece alguna divergencia, el afecto que nos tenemos, nos ayuda a resolverla y a convivir sin tragedias.»

3. PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

3.1. Biografía

- **En 1921** nace Paulo Freire en la ciudad de Recife, en el pobrísimo nordeste brasileño. Allí crece y realiza sus estudio universitarios.
- **En 1944** se casa con Elsa Maia Costa de Oliveira, profesora de enseñanza primaria, lo que fortalecerá su interés por los temas educativos y culturales. Freire comienza sus actividades en el ámbito educativo y destaca por la creación de los Círculos de Cultura Popular, experimento educativo dirigido a la comunidad en general, que comienza a extenderse por la región con el apoyo de las autoridades.
- **En 1963** el presidente de Brasil, Joao Goulart, invita a Freire a que implante su sistema de alfabetización de adultos y de Círculos de cultura por todo el país. Sin embargo, en 1964 se produce en Brasil un golpe que pone fin a esta experiencia educativa. Freire es perseguido como consecuencia de sus actividades y tiene que iniciar su larga y dolorosa etapa en el exilio. En estos años escribe su tesis doctoral que dará lugar en 1969 a su primera gran obra, *La educación como práctica de la libertad*.
- **Entre 1964 y 1969** trabaja en organismos oficiales del gobierno chileno, continuando sus experiencias educativas con adultos. Tras una breve estancia en Estados Unidos, se traslada a Ginebra en 1970, donde trabaja como consultor del Gabinete de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. A lo largo de los años setenta desarrolla diversos programas de alfabetización en países africanos recién independizados. Esta época es la más prolífica en cuanto a publicaciones. En 1970 escribe una gran obra, *Pedagogía del oprimido*, donde expone su crítica a la educación que él llama bancaria y propone la educación problematizadora y liberadora.
- **En 1980**, cuando se empieza a vislumbrar el final del régimen militar, Freire vuelve a Brasil para trabajar en universidades de Sao Paulo. La muerte de su esposa en 1986 le sume en una gran depresión que sólo terminará de superar tras su segundo matrimonio con una amiga de la infancia, Nita Araújo, que colaborará con él en algunos de sus libros.
- **Desde 1989 hasta 1991**, Freire asume responsabilidades políticas en el área de educación de la alcaldía de Sao Paulo, tras la victoria del Partido de los Trabajadores.
- Tras ese paso por la gestión política, Freire vuelve a la universidad. Entre sus obras de este período destaca *Pedagogía de la esperanza* (1993).
- El 2 de mayo de **1997** muere en Sao Paulo.

3.2. Bases filosóficas de su pedagogía

La obra de Freire no puede separarse de su contexto histórico: la superación de la cultura colonial y el paso de una sociedad brasileña atrasada y casi feudal, fuertemente jerarquizada, a otra en proceso de desarrollo y de democratización, donde el pueblo quiere ser protagonista. Aunque Freire parte de este contexto concreto, su pensamiento trasciende la situación de Brasil y propone un nuevo modelo educativo.

La educación, por ser un fenómeno humano, remite a un análisis de la persona. Qué es el ser humano y cuál es su posición en el mundo son preguntas que deben hacerse en el mismo momento que en que se plantea la educación. Para Freire, el ser humano es un ser inacabado, en constante construcción. Esto supone que una de las diferencias entre el ser humano y otras especies es que éstas sólo pueden adaptarse al medio en el que viven. El ser humano, por el contrario, puede y pretende transformar el mundo. Si el ser humano renunciase a ello, se estaría cosificando, convirtiéndose en un mero objeto dentro de la realidad que le rodea. El ser humano es, por tanto, ser de transformación y no de adaptación.

Esta concepción de la persona como ser inacabado y de transformación, tiene consecuencias directas en la labor educativa. No puede haber una teoría pedagógica que implique fines y medios de acción educativa, exenta de un concepto de persona y de mundo. No hay, en este sentido, una educación neutra. Si para unos el ser humano es un ser de adaptación al mundo, su educación deberá ir encaminada a la conservación de la sociedad tal y como se encuentra. Tal tipo de educación que, como se verá más tarde, Freire llama bancaria, tiende a limitarse a la transmisión de conocimientos, hechos, datos, etc. Una mera acomodación a lo establecido. Si para otros la persona transforma el mundo, su actividad educativa seguirá otro camino distinto. Si se mira como una cosa, la acción se precisará en términos mecanicistas. Si se mira como a una persona será, más bien, liberadora. Freire ha hecho posible una educación que, al tiempo que "orienta a la persona", se convierte en su construcción progresiva.

El hecho de que cada persona pueda opinar, exponer su interpretación de la realidad, implica la supresión de yugo, no sólo de tipo cultural, si no de signo humano-integral. La persona que "dice su mundo", se valora a sí misma, transforma la realidad y, en consecuencia, modifica profundamente su manera de ser. Al mismo tiempo, instaura un sistema de relaciones con los demás seres humanos de carácter más plenamente personal.

La visión educativa de Freire empuja a reconocer la necesidad de un paso decisivo: se trata de construir a la persona continuamente. En consecuencia, se descubre a la persona como un ser inconcluso y con dinamismo creador en su interior, viviendo en un mundo no acabado.

3.3. Proceso de autoconciencia en el ser humano

La finalidad de una educación consciente del ser humano no puede ser otra, según Paulo Freire, que ayudar a dar el paso hacia una conciencia crítica. La educación ha de gozar de unas características precisas si quiere insertarse críticamente en el proceso de cambio que el mundo está experimentando: ayudar a la persona a reflexionar sobre su mundo, posibilitarle la transformación del mismo y estimularle a la acción en los momentos oportunos.

En una sociedad que cambia constantemente, lo que más se necesita es equipar a la persona con instrumentos que la hagan capaz de ser "creadora de sentidos", tanto de las cosas que la preceden, como de los nuevos elementos que se aproximan a su mundo.

3.4. Tipos de educación

La educación bancaria:

El sustrato básico de la educación bancaria es la absolutización de la ignorancia. El educador será siempre el que sabe, en tanto que los educandos los que no saben. Las características resultantes, fuertemente enraizadas en el sistema educativo y en el concepto que muchas personas tienen de la educación, son:

- El educador es siempre el que educa; el educando es siempre educado.
- El educador es quien piensa, es el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa; los educandos tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador.
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos se acomodan a él.
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional; la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos.

Con estas características, es consecuente la forma de entender la educación como donación de saberes que el educando ha de recibir con suma gratitud. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten.

La finalidad en la educación bancaria, a menudo inconscientemente para el educador, es la domesticación del ser humano. Según Freire, dado que en esta visión las personas son ya seres pasivos, sólo cabe apaciguarlos aún más y adaptarlos al mundo. Tanto más educados serán cuanto más adaptados estén a la realidad. La razón última por la que no se tolerará un pensar crítico reside en el hecho de que pensar auténticamente es peligroso para los que ostentan el poder establecido.

Para Freire, son muchas las deficiencias de este tipo de educación: conocimiento memorizado que no exige reelaboración alguna, despreocupación por situarse de forma sistemática dentro de la propia realidad, quedarse en la periferia de lo que se está tratando sin avanzar a posiciones más críticas y creadoras, tratamiento ingenuo de todos los problemas que se presentan, etc. Además de esto, niega el diálogo, inhibe la creatividad personal, domestica la conciencia, desconoce a las personas como seres históricos, lucha por la permanencia de lo dado o la impone abiertamente, presenta las situaciones como intocables, se convierte en reaccionaria, instaura la violencia porque impide que los otros "sean", etc.

Para Freire, la razón por la que se continúa acatando los dictados de esta mentalidad bancaria en la práctica, aun admitiendo la necesidad de comunicar las propias actitudes educacionales, es que los educadores desconfían del ser humano. Además, se sigue

teniendo repugnancia a entrar en el surco para poder dar fruto, al estilo de la pequeña semilla que muere para rendir más. Conseguir que los educadores renuncien al papel tradicional que han desempeñado no es sencillo.

Educación problematizadora y liberadora:

Frecuentemente, decía Freire, el educador puede verse atenazado por una serie de miedos previos que le impiden optar por la educación problematizadora y liberadora como alternativa a la de tipo bancario. En primer lugar, se ignora el punto preciso de llegada de tal pedagogía y existe una resistencia a afrontar un riesgo tan radical. Por otro lado, duele tener que superar la tranquila relación educador-educando de la educación bancaria porque, en el fondo, se cree que el tiempo que se pasa en la orilla de los educandos es mucho más breve que aquel otro en que puede vivirse de las rentas de la juventud. Puede que la comodidad de lo ya adquirido proporcione seguridad. Por último, no existe costumbre de soportar el peso de la libertad y da miedo tener que cargar con ella.

Según Freire, los principales presupuestos de esta educación liberadora son:

- **Superar la contradicción educador-educando.** Esto significa que nadie educa a nadie ni nadie se educa a sí mismo, puesto que las personas se educan en comunión, mediatizadas por el mundo. Nadie tiene en sus manos el saber total ni arrastra la ignorancia absoluta. Es necesario conciliar los dos polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.
- **Conciencia.** Otro eje que lleva a la problematización en la educación es la conciencia intencionada de la realidad del mundo y de la propia persona.
- **Aceptación del diálogo.** Freire le da una valoración de primera categoría a la actitud de diálogo porque, siendo ésta una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos donde ninguno de los dos puede ser objetivizado, ya que esto sería una deformación. La nota peculiar del diálogo es la confianza en los seres humanos y en su capacidad creadora.

La problematización de la situación en que se vive es el comienzo de toda educación liberadora. Es una preparación para percibir y discutir todas las ideologías y experiencias que el individuo recibe. La finalidad que persigue esta educación es la de expulsar la sombra de la opresión que aplasta a los seres humanos, respetarlos en todo momento como personas capaces de construir su mundo y transformar el que les viene dado desde fuera.

La educación liberadora desmitifica constantemente la realidad, considera el diálogo como el elemento fundamental para el conocimiento, hace crítica y despierta la creatividad, refuerza el carácter histórico de las personas y las reconoce como inacabadas, apuesta siempre por el cambio sin exclusivizarlo, se hace revolucionaria, presenta las situaciones como problemas a resolver, humaniza a los seres humanos mediante la búsqueda del crecimiento a través de la comunión y la solidaridad, etc.

En el pensamiento de Freire, es posible distinguir unas exigencias fundamentales que posibilitan al hombre oprimido construirse como sujeto, y establecen unos pasos concretos en el plano técnico-educativo. Estas exigencias de tipo general son:

- **Actividad y crítica.** Educar implica enseñar a vivir y la vida es acción. Actividad y crítica son dos experiencias que van íntimamente unidas en el acto de educarse.
- **Diálogo.** Es el lugar indispensable para el desarrollo del ser humano y donde verdaderamente surge el aprendizaje. Cada persona construye un determinado tipo de conocimiento de la realidad mediatizada por el mundo, es decir, condicionada por las circunstancias que le ha tocado vivir. Ni siquiera el analfabeto es una persona ignorante ya que, desde su experiencia de vida, ha ido acumulando su propio saber y su propia forma de interpretar la realidad. El diálogo permite a las personas implicadas verificar su conocimiento e interpretaciones con otras personas. A través del diálogo y de su subjetividad no sólo se generan aprendizajes significativos, sino que cada sujeto se descubre a sí mismo y toma una conciencia más clara del mundo que le rodea. El contexto social en el que se mueven las personas es, por tanto, importantísimo para Freire, ya que tiene una influencia decisiva en la conformación del saber de cada persona, mediatizándola.
- **Amor.** El diálogo es, en sí mismo, un acto de amor al mundo y a las personas. Es un acto de valentía y nunca de temor, es compromiso con el ser humano. Como acto de valentía no puede ser identificado como un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así, no es amor.
- **Humildad del educador.** El diálogo se rompe si falta la humildad. Ésta es elemental, aunque no por eso más fácil de lograr: nadie es dueño de la verdad y todo el mundo posee un determinado conocimiento. Por ello, el educador nunca puede pretender imponer sus interpretaciones a los educandos. Tanto educador como educando tienen derecho a sus propias visiones de la realidad, opciones, sueños. El objetivo de la educación será descubrir las propias coherencias e incoherencias. Por eso, educar no se reduce a una mera transmisión de conocimientos, sino a un ejercicio de ética democrática que, a través del diálogo, convierte a las personas en ciudadanos.
- **Fe en las personas.** Sin fe en la capacidad del humano de transformar el mundo, no existe el diálogo. Esta fe encierra un clima de confianza, único camino para poder trabajar.
- **La esperanza.** Ésta es exigencia necesaria a lo largo del camino de la “pronunciación” o interpretación del mundo que supone muchos tanteos y retrocesos. En este sentido, es requisito del diálogo. Freire estaba convencido de que nada en este mundo era inmutable, estático o acabado (tampoco las instituciones sociales creadas por el hombre). La persona, el mundo y la historia existen en un tiempo de posibilidades, no de determinismos. Por eso, en los últimos años de su vida criticará las tesis neoliberales que se presentan como la única alternativa, de igual manera que no aceptará el determinismo marxista.
- **Pensar crítico** que cuente con el análisis permenorizado de la realidad. Es un pensamiento que percibe la realidad como un proceso y no como algo estático. Por ello, este pensar crítico exige unos puntos de primacía: la permanente transformación de la realidad y la humanización de los seres humanos. A través de su método de alfabetización, Freire consiguió que las personas fueran desarrollando su conciencia crítica, al mismo tiempo que aprendían a leer y escribir. Alfabetizar, en realidad, suponía entender la palabra y el mundo, el texto y el contexto.

3.5. Los métodos

El método de alfabetización de Freire es, sin duda, el instrumento privilegiado del que se valió para crear una conciencia crítica entre los analfabetos (niños o adultos) con los que trabajó. Se trata de un proceso de tres fases pero, por encima de las técnicas empleadas, exige una doble decisión: que se tenga a la persona oprimida como sujeto y que se haga clara la opción de la liberación. Sin estas opciones, las técnicas se convierten en meros instrumentos sin vida:

1. **Investigación temática.** La palabra, lo mismo que el diálogo, es encuentro con los seres humanos, mediatizados por el mundo del que buscan su transformación. La investigación temática arranca de este convencimiento. Es necesario que el contenido programático no sea de exclusiva elección de los educadores, si no de ellos y del pueblo. Esta investigación consigue hacerse concienciadora ya que, al mismo tiempo que se aprehenden los "temas generadores", surge la toma de conciencia de los individuos en torno a su situación. En este proceso de búsqueda temática es imprescindible el clima de diálogo. Los temas generadores son aquellas cuestiones que tienen virtualidad suficiente para poner en dinamismo las reservas del ser humano oprimido y sacarle de su aletargamiento. Estas cuestiones desafiantes sólo pueden estar en las relaciones de la persona con el mundo.
2. **Codificación.** Es un cuadro de experimentación en el que se reúne un conjunto de datos que se encuentran dispersos en la vida diaria de los seres humanos. Algunos rasgos de codificación serían: poner de manifiesto una situación normal, evocar de forma compleja las causas de dicha situación y la conexión con otras situaciones adyacentes encerrando una situación extrema, despertar el deseo de apropiación de los valores a los que alude, impulsar a combatir y a rechazar los contravalores que se ocultan en ella y que son la sombra del opresor.
3. **Descodificación.** Es una interpretación, un descubrimiento de los contenidos latentes en la situación existencial presentada con la intención de transformarla. En esta fase, se asocia la palabra a cuestiones existenciales (ligadas a la vida privada de las personas) o políticas (vinculadas a temas sociales y a las condiciones de vida de las personas).

Al codificar una situación existencial, el ser humano oprimido desarrolla su impulso creador. Cuando descodifica, despoja su propia realidad de las mitificaciones que se le han adherido. Mediante este proceso palpa la dialéctica de lo real y renueva su tarea transformadora. Se trata de algo connatural a la persona. Ésta es capaz de simbolizar porque está hecha para crear.

En el proceso de alfabetización Freire distingue tres fases:

1. **La preparación** que comprende el estudio de la realidad y la selección de palabras generadoras (las palabras clave o de importancia en la vida de las personas, que más tarde van a servir tanto para que el analfabeto aprenda a leer y a escribir, como para que tome conciencia de la realidad que encierra la palabra y se anime a transformarla).

2. **La motivación**, que va encaminada a que el alfabetizando llegue a sentir pena de ser analfabeto.
3. **La alfabetización** propiamente dicha, que comienza al ponerse en contacto con las palabras generadoras.

El proceso de alfabetización comienza cuando las palabras generadoras elegidas en la primera fase son presentadas en conexión con situaciones locales que encierran planteamientos problemáticos concretos. Tales situaciones se visualizan mediante una figura o dibujo, siempre que sea posible. Se trata de situaciones-problema que desafían al grupo. En realidad, las situaciones equivalen a verdaderas codificaciones que han de ser analizadas mediante la discusión hecha por todo el grupo. De este modo, es posible avanzar en la concienciación al mismo tiempo que comienza el aprendizaje de la lectura. Cuanto más vivo sea el debate, mayor será el nivel de concienciación y más fácil será la fijación de la palabra generadora. Este proceso de debate tiene que ser siempre provocado y orientado por un coordinador que actúe sobre el grupo planteando preguntas y no dando respuestas. Freire llama fichas indicadoras al conjunto de preguntas que ayudan a los participantes a profundizar en esta reflexión.

Una vez terminado el análisis de la situación dada el coordinador, haciendo alusión a la palabra que está al pie de la figura, la resalta como una realidad viva, empujando al grupo para que se fije en la palabra. Es lo que podríamos llamar un puente entre la palabra y la situación representada. Lo que se pretende es visualizar, no memorizar. El siguiente paso en este proceso, es el estudio de la palabra sin el cuadro al que corresponde (es decir, fijarse sólo en el texto de la palabra, no en el contexto social que rodea a la palabra). Este estudio va dirigido especialmente a las sílabas. Posteriormente, se visualizan las familias fonéticas que resultan de la combinación de cada consonante que forma la palabra con todas las vocales. Estas familias fonéticas se pasan a fichas y, a partir de este momento, los alfabetizandos quedan con la tarea de construir nuevas palabras usando las sílabas que se han construido. De este modo, se confirmarán en su capacidad de transformar el mundo significado por el lenguaje. Con este aparente juego, el lenguaje queda desmitificado. La escritura ya no será si no la vertiente complementaria de la lectura.

Con este proceso, los componentes del grupo aprenden a leer y a escribir. Ahora bien, dado que se trata de aprender a leer y a escribir el propio mundo, nunca se llega a saber del todo y el proceso de alfabetización queda siempre inacabado.

La etapa de post-alfabetización comienza después de haber aprendido los mecanismos básicos de lectura y escritura. El camino que queda por recorrer lleva desde perfeccionar la construcción de frases y profundizar en su contenido, hasta la continuación de estudios en un nivel medio y superior. La post-alfabetización sigue teniendo en cuenta la realidad, considerándola como el texto oficial más idóneo. En esta etapa, lo mismo que en las alfabetización, se tiende a actuar sobre la realidad.

3.6. Influencia de Paulo Freire

El pensamiento de Freire se puede considerar como uno de los intentos más interesantes y comprometidos en la tarea de superación de la situación de América Latina.

La primera actuación de Freire a favor de una educación renovada fueron los Círculos de Padres y Profesores, creados en las escuelas. Su objetivo era discutir de manera informal los problemas escolares, pero también los problemas sociales y adquirir hábitos de participación. A través de estos Círculos de padres, la comunidad puede participar en la marcha de la escuela. Para Freire, una educación progresista no sólo tiene que ser competente en la transmisión de conocimientos, si no también en la discusión y concienciación de los problemas sociales.

Como consecuencia de la gran aceptación que tuvo esta experiencia, Freire se propuso, con el apoyo de la alcaldía de Recife, la creación de los Círculos de Cultura, abiertos a todo el que quisiera participar sin importar edad o formación académica. La base de estos Círculos, moderados por un coordinador, era el debate y se utilizaba su método de alfabetización, todavía hoy en vigor. Si el golpe militar no lo hubiera frustrado, los Círculos se hubieran extendido por todo el país bajo el mandato del presidente Goulart, a partir de 1963.

En su paso por la gestión política en el área de educación de Sao Paulo, Freire consiguió ampliar el acceso y la permanencia en la escuela de las clases populares, y que las escuelas municipales no estigmatizaran sus intereses, modos de expresión, vivencias, etc. También consiguió democratizar la gestión de las escuelas a través de consejos escolares deliberativos, así como aumentar su calidad.

El método de alfabetización de Freire, por su efectividad y resultados óptimos, fue aceptado en Brasil tanto por el gobierno como por entidades educativas civiles que trabajan con las clases populares. La conferencia de Medellín, relacionada con la educación, respira continuamente ambiente freiriano. El Instituto Paulo Freire continúa divulgando su labor y apoyando aun hoy, experiencias basadas en él.

4. CARL ROGERS Y LA NO-DIRECTIVIDAD

4.1. Biografía

- **En 1902**, nace en Oak Park (EEUU) Carl Rogers. Desde pequeño destaca por su capacidad intelectual ya que, antes de entrar en el parvulario, era capaz de leer. Rogers crece en el seno de una familia con fuertes orientaciones religiosas del protestantismo cristiano.
- Su padre es un pequeño hombre de negocios interesado en la agricultura. Rogers comienza a estudiar agricultura en la universidad de Wisconsin. Allí da sus primeros pasos en la investigación científica. Abandona sus estudios de agricultura para

adentrarse en los de religión, ya que mostraba interés por ejercer como ministro protestante.

- **En 1924**, tras terminar los estudios y casarse con Hellen Eliot (en contra de la opinión de su familia), se traslada a Nueva York. Sus inquietudes religiosas lo llevan a iniciar sus formación en instituciones de este ámbito (Union Theological Seminary). En un ambiente de libertad académica, comienza sus primeros cuestionamientos acerca del ser humano.

Se distancia de la religión, pero sus preocupaciones humanísticas le llevan, en 1931, a adentrarse en la psicología infantil. En esta etapa cuestiona la eficiencia de la actividad terapéutica.

- **En 1940**, se le ofrece la cátedra de psicología de la Universidad de Ohio. Para entonces, Rogers ya seguía un camino de investigación personal distante de la práctica habitual en el campo de la psicología de la época. En 1942 publica su primer libro.
- **En 1945**, se traslada a la Universidad de Chicago y, en 1951, escribe su gran obra sobre terapia psicológica, *Terapia centrada en el cliente*.
- **En 1957**, vuelve a la Universidad de Wisconsin, pero queda muy abatido al ver el clima de enfrentamientos que reina en el Departamento de Psicología.
- **A partir de 1964** se traslada a La Jolla, California, donde continúa sus investigaciones, atiende en su consulta y escribe hasta su muerte en 1987.

4.2. Qué es la no-directividad

La no-directividad no supone falta de dirección. No es ausencia total de método, ni tampoco ausencia afectiva ni de compromiso. La no directividad es una filosofía de la vida, es una visión del ser humano y del mundo, es un estilo de vida. Es una manera de situarse en la realidad y, en este caso, ante un grupo de educandos.

Las mayores dificultades que tiene este estilo no directivo pueden resumirse en tres:

- No conocerlo en profundidad, lo que lleva, en demasiadas ocasiones, a una desorientación y a unas posturas fuertemente directivas por compensación.
- No es fácil de llevar a cabo en determinadas situaciones, por el mismo hecho de que la vida no es fácil en determinadas situaciones.
- La más importante: parte de unos principios que hay que abrazar por fe, por decisión personal, tales como que la persona es libre, que en toda situación aspira y tiende a una superación, etc.

La no-directividad tiene su base en las experiencias aprehendidas por los individuos y la relación que se establece con el educador, una relación calificada por Rogers como de ayuda. Se fundamenta en la importancia que tiene para el desarrollo de una persona, ir madurando y descubriéndose a uno mismo. La vida es entendida como un proceso de conversión en persona.

La misma experiencia educativa de Rogers es la que sirve de base para su teoría. Aunque Rogers desarrolló su teoría partiendo de sus experiencias en el tratamiento de trastornos psicológicos, pronto intuyó que podría tener aplicaciones en el ámbito de la educación.

Siguiendo las explicaciones del autor en su libro *El proceso de convertirse en persona*, se señalan algunos puntos esenciales de esta experiencia:

1. «En mis relaciones con la gente he podido comprobar que no es útil tratar de aparentar, ni actuar exteriormente de cierta manera cuando en lo profundo de mí mismo siento algo muy diferente. Nada de esto me ayuda a lograr relaciones positivas con individuos. Quisiera aclarar que a pesar de haber aprendido esto, no siempre he podido aprovechar esta enseñanza de modo adecuado. En realidad, pienso que la mayoría de los errores que cometo en mis relaciones personales (es decir, la mayor parte de los casos en que no logro ser útil a otros individuos) pueden explicarse por el hecho de que, a causa de una actitud defensiva, me comporto de una manera superficial y opuesta a mis verdaderos sentimientos.
2. Soy más eficaz cuando puedo escucharme con tolerancia y ser yo mismo. Con el transcurso de los años he adquirido una mayor capacidad de autoobservación que me permite saber con más exactitud lo que siento en cada momento: puedo reconocer que estoy enojado o que experimento rechazo hacia esta persona, que siento calidez y afecto hacia este individuo, que estoy aburrido y no me interesa lo que está pasando, que estoy ansioso por comprender a este individuo o que mi relación con determinadas personas me produce ansiedad y temor. Todas estas actitudes son sentimientos que creo poder identificar en mí mismo. En otras palabras, creo que soy más capaz de permitirme ser lo que soy. Me resulta más fácil aceptarme como individuo decididamente imperfecto, que no siempre actúa como yo quisiera. No podemos dejar de ser lo que somos, en tanto no nos aceptamos tal como somos. Una vez que nos aceptamos, el cambio parece llegar casi sin que se lo advierta.
3. He descubierto el enorme valor de permitirme comprender a otra persona. La manera en que he formulado esta afirmación puede resultarles extraña. ¿Es necesario permitirse conocer a otra persona? Pienso que efectivamente es así. Nuestra primera reacción ante las afirmaciones que oímos de otras personas suele ser una evaluación inmediata o un juicio, más que un intento de comprensión. Cuando alguien expresa un sentimiento, una actitud o creencia, tendemos a pensar: "Está en lo correcto"; o "Es una tontería"; "Eso es normal"; "No es razonable"; "Es incorrecto"; "Es desagradable". Muy pocas veces nos permitimos comprender exactamente lo que su afirmación significa para él. Pienso que esto se debe a que comprender es arriesgado. Si me permito comprender realmente a otra persona, tal comprensión podría modificarme, y todos experimentamos temor ante el cambio.
4. He descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás puedan comunicar sus sentimientos, su mundo perceptual privado, me enriquece. Puesto que la comprensión es muy gratificante, me gustaría eliminar las barreras entre los otros y yo, para que ellos puedan, si así lo desean, revelarse más plenamente.
5. Me gratifica en gran medida el hecho de poder aceptar a otra persona. Todo esto está implícito en la aceptación y no llega fácilmente. Pienso que es una actitud muy común en nuestra cultura pensar: "Todas las demás personas deben sentir, juzgar y creer tal como yo lo hago". Nos resulta muy difícil permitir a nuestros padres, hijos o cónyuges sentir de modo diferente al nuestro con respecto a determinados temas o problemas.
6. Cuanto más me abro hacia mis realidades y las de la otra persona, menos deseo

"arreglar las cosas". Experimento mayor satisfacción al ser yo mismo y permitir que el otro sea él mismo. Sé muy bien que esto puede parecer un punto de vista bastante extraño, casi "oriental". ¿Cuál es el sentido de la vida si no pretendemos transformar a la gente? ¿Para qué vivir si no enseñamos a los demás las cosas que nosotros consideramos que deben aprender? ¿Qué objeto tiene la vida si no nos esforzamos por lograr que los demás piensen y sientan como nosotros? ¿Cómo puede alguien defender un punto de vista tan pasivo como el que yo sostengo? Estoy seguro de que las reacciones de muchos de vosotros incluyen actitudes como las que acabo de describir. Sin embargo, el aspecto paradójico de mi experiencia consiste en que, cuanto más me limito a ser yo mismo y me intereso por comprender y aceptar las realidades que hay en mí y en la otra persona, tantos más cambios parecen suscitarse. Resulta paradójico el hecho de que cuanto más deseoso está cada uno de nosotros de ser él mismo, tantos más cambios se operan, no sólo en él, si no también en las personas que con él se relacionan. Esto es al menos una parte muy vívida de mi experiencia y también una de las cosas más profundas que he aprendido en mi vida privada y profesional.

7. Puedo confiar en mi experiencia. He descubierto que siempre que confié en algún sentido interior no intelectual, mi decisión fue prudente. En realidad, he comprobado que toda vez que seguí un camino no convencional, porque me parecía correcto lo verdadero, al cabo de cinco o diez años, muchos de mis colegas se unían a mí, y mi soledad llegaba a su fin.
8. La experiencia me ha ensañado que las personas se orientan en una dirección básicamente positiva. He podido comprobar esto en los contactos más profundos que he establecido con mis clientes en la relación educativa, aún con aquellos que padecen problemas muy inquietantes o manifiestan una conducta antisocial y parecen experimentar sentimientos anormales. Cuando puedo comprender empáticamente los sentimientos que expresan y soy capaz de aceptarlos como personas que ejercen su derecho a ser diferentes, descubro que tienden a moverse en ciertas direcciones.
¿Cuáles son estas direcciones? Las palabras que, a mi juicio, las describen de manera más adecuada son: positivo, constructivo, movimiento hacia la autorrealización, maduración, desarrollo de su socialización. He llegado a sentir que cuanto más comprendido y aceptado se siente un individuo, más fácil le resulta abandonar los mecanismos de defensa con que ha encarado la vida hasta ese momento y comenzar a avanzar hacia su propia maduración.
9. La vida, en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada está congelado.»»

De esta experiencia hecha teoría, la pregunta respecto a la educación cambia: el educador ya no se pregunta el modo de transformar a una persona, si no el de crear una relación que esta persona pueda utilizar para su propio desarrollo. Si puede crearse este tipo de relación, la otra persona descubre en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y, de esa manera, se produce el cambio y el desarrollo individual.

4.3. Las ideas de Rogers aplicadas a la educación

Rogers sostenía que, durante sus primeros años como psicólogo, su preocupación fundamental era también descubrir cómo tratar, curar, cambiar o educar a las personas. Sin embargo, la experiencia le demostró que todo esfuerzo por cambiar a las personas, a través de procesos intelectuales o entrenamientos, es ineficaz. Nada de lo que se puede enseñar (ya sea una manera de ser, los pasos que le hagan progresar o, simplemente, transmitirle conocimientos, etc.) tiene utilidad alguna para el sujeto en cuestión. A lo sumo, pueden provocar una transformación efímera.

El cambio o crecimiento de las personas sólo puede provenir de la experiencia acumulada en una relación. Por lo tanto, Rogers enuncia de la siguiente manera su hipótesis: “Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá su capacidad de usarla para su propia maduración y, de esa manera, se producirán el cambio y el desarrollo individual.”

Para crear esa relación de ayuda es necesario que se den cuatro condiciones básicas:

1. La autenticidad o coherencia. Un educador que no sea auténtico en la relación que establece con los educandos no será capaz de crear la relación de ayuda que éstos necesitan para crecer. Esto significa que el educador no debe ofrecer una fachada externa falsa, diferente de los sentimientos y actitudes que surgen de un nivel más profundo, ya que estará creando una relación inútil para todos. Tales sentimientos y actitudes deben ser expresados con palabras y conductas. Sólo mostrándose auténtico, el educador puede lograr que la otra persona encuentre su propia autenticidad.
2. La aceptación, el respeto incondicional y el agrado que se experimenta hacia la otra persona. Entendido esto como cálido respeto hacia el otro como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos. La aceptación también significa el respeto y agrado sentido hacia el otro como persona distinta, el deseo de que posea sus propios sentimientos, la aceptación y el respeto por todas sus actividades, al margen del carácter positivo o negativo de éstas últimas, aun cuando ellas puedan contradecir en diversa medida otras actitudes que se han adquirido en el pasado. Esta aceptación de cada uno de los aspectos de la otra persona brinda calidez y seguridad a la relación. Esto es fundamental, puesto que la seguridad que da agradecer al otro y ser valorado como persona, parece constituir un elemento de gran importancia en una relación de ayuda.
3. La relación educador-educando se vuelve significativa en la medida en que el educador intenta comprender. La aceptación no sirve de mucho si no va acompañada por el deseo de comprender al otro. En la medida en que el educador comprende los sentimientos y pensamientos de la otra persona (por extraños u horribles que parezcan), permite que ésta se siente más libre para explorarlos. Comprender excluye todo tipo de evaluación moral, ya que suponen una amenaza para la persona.
4. Sólo si se dan estas condiciones de autenticidad, aceptación sin condiciones y

comprensión, el educador se convertirá en acompañante de la otra persona en su proceso de madurez. Puede darse el caso, sin embargo, de que el acompañante haya alcanzado ese grado de relación, pero el acompañado no perciba por temor la oportunidad que tiene delante. Por lo tanto, es necesario que el educando sea consciente de las actitudes del educador y de las posibilidades que le abre esa relación. Rogers asegura que cuando las dos personas llegan a establecer este tipo de relación, invariablemente surgen el cambio y el crecimiento personal.

Rogers mantiene que, una vez creada esta relación, es posible que la persona desarrolle lo que él llama aprendizajes significativos. Estos aprendizajes se producen cuando la persona en cuestión se plantea problemas que comprenden todo tipo de situaciones de dificultad en sus relaciones y en su vida, que no se sabe bien cómo resolver. Por un lado, la persona está ansiosa por aprender a resolver esas cuestiones pero por otro, está temerosa de que pueda descubrir de sí mismo aspectos que le perturben. Por eso, las personas tienen sentimientos contradictorios e inseguridades cuando se enfrentan a determinados problemas vitales.

Según Rogers, si se establece una buena relación de ayuda, la persona será capaz de usar dicha relación para enfrentarse a este tipo de cuestiones problemáticas. Aumentará su capacidad de autocomprensión y aumentará la madurez de su personalidad, de su conducta y de su vida en general. La capacidad para utilizar la relación de ayuda como base para el crecimiento personal está presente, aunque no lo parezca, en todas las personas.

Por ello, para Rogers es muy importante permitir que los niños y jóvenes tengan contacto con los problemas reales de su propia existencia y de la sociedad. La tendencia es, muchas veces, la contraria: mantenerlos alejados de todo tipo de responsabilidades. Las familias y los otros educadores deberían erradicar esta forma de actuar.

Si el objetivo central de la educación es buscar juntos el camino a seguir e ir recorriéndolo, el animador de grupo, más que educador, es un facilitador de la educación:

- Crea el ambiente o el clima inicial mediante una actitud básica de confianza en el grupo y en los individuos que lo componen; actitud que se transmite de modo sutil.
- Ayuda a despertar y esclarecer los propósitos individuales y colectivos del grupo.
- Confía en que cada individuo desea alcanzar las metas para él significativas.
- Ayuda a organizar y poner a disposición una variada gama de recursos educativos.
- Se considera él mismo un recurso flexible.
- Siempre tratando de ser auténtico, acepta tanto las racionalizaciones como los sentimientos personales y profundos, dando a cada aspecto el grado de importancia que tiene para cada individuo o grupo.
- Cuando hay un clima de comprensión y respeto, el educador es un miembro activo más.
- Se compenetra con el grupo sin tratar de imponer nada.
- Reconoce sus propias limitaciones.

Aplicando todo esto al ámbito escolar, Rogers sostiene que no tienen ningún sentido ni las clases magistrales ni los temarios cerrados. Todo eso son imposiciones que se le

hacen al estudiante “desde fuera”, ajenas a sus intereses y a las cuestiones que le plantea su vida particular y, por tanto, incapaces de generar aprendizajes significativos. Tampoco tienen razón de ser los exámenes, ya que la evaluación debe hacerla el estudiante, de acuerdo con los objetivos que se ha marcado y, en última instancia, la vida misma, comprobando si verdaderamente la persona ha logrado resolver las cuestiones fundamentales a las que se enfrenta. La investigación personal cobra una inusitada importancia en este contexto. La labor del docente debe ser, por tanto, la de crear en el grupo un ambiente de relaciones de ayuda mutua confiando en la tendencia natural de todos a educarse. Tanto el educador como el grupo son recursos concretos (entre otros a los que el estudiante puede acceder) para lograr aprendizajes significativos.

Lógicamente, este modo de ver la escuela choca con el miedo de que los adolescentes, por ejemplo, sean capaces de organizar por sí mismos los conocimientos necesarios. Para muchos, sería mejor ofrecérselos ya organizados. Rogers reconoce lo audaz de su propuesta.

4.4. Cómo crear una relación de ayuda

Rogers se limita a plantear, desde un punto de vista subjetivo, algunos interrogantes con los que se enfrenta todo aquel que trabaja con las relaciones humanas. No pretende indicar (ni es su estilo) unos criterios rígidos sobre el modo de poner en marcha este tipo de relaciones. Las cuestiones que plantea son las siguientes:

- ¿Cómo puedo ser para que el otro me perciba como una persona digna de fe, coherente y segura en sentido profundo? Para Rogers, de poco sirven las formalidades (puntualidad, confidencialidad de las entrevistas, etc.) si por canales más sutiles la otra persona descubre que se le ocultan sentimientos como aburrimiento, desinterés, rechazo a su forma de ser, etc. El resultado será la desconfianza de la otra persona.
- ¿Puedo ser lo suficientemente expresivo como persona de manera que pueda comunicar lo que soy sin ambigüedades? La única manera de evitar que la relación de ayuda se estropee es que el educador asuma sus propios sentimientos en relación con la otra persona y sea capaz de mostrarse tal como es, sin ocultar lo que pasa en su interior.
- ¿Puedo permitirme experimentar actitudes positivas hacia esta otra persona: actitudes de calidez, cuidado, agrado, interés, respeto?
- ¿Puedo ser suficientemente fuerte como persona como para distinguirme del otro? ¿Puedo respetar con firmeza mis propios sentimientos y necesidades, tanto como los del otro? El educador puede caer en la tentación de tomar actitudes de distanciamiento o de revertir la relación de “profesionalidad”, impersonalidad. Es una manera de no dejarse atrapar por la otra persona y evitar que se planteen exigencias o ser desilusionados.
- ¿Estoy suficientemente seguro de mí mismo como para admitir la individualidad del otro? ¿Puedo permitirle ser lo que es: honesto o falso, infantil o adulto, desesperado

o pleno de confianza? ¿Es mi personalidad lo bastante fuerte como para no dejarme abatir por la dependencia de la otra persona, por sus miedos, etc.? ¿Soy íntimamente fuerte y capaz de comprender que su furia no me destruirá, su necesidad de dependencia no me someterá, ni su amor me sojuzgará? Cuando el educador se afirma como persona libre y no tiene miedo a perderse en la maraña afectiva que le plantean los demás, es capaz de comprender y aceptar mejor a la otra persona.

- ¿Puedo permitirme penetrar plenamente en el mundo de los sentimientos y significados personales del otro, y verlos tal como él los ve, evitando juzgarlo o evaluarlo? En lugar de corregir a las personas, es más provechoso descubrirles los significados de sus experiencias, que permanecían ocultos o borrosos para ellos.
- ¿Puedo aceptarlo tal cual es? ¿Puedo comunicarle esta actitud? ¿Puedo recibirlo sólo de manera condicional, aceptando algunos aspectos de sus sentimientos y rechazando otros?
- ¿Puedo comportarme en la relación con la delicadeza necesaria como para que mi conducta no sea sentida como amenaza?
- ¿Puedo liberar al cliente (educando) de la amenaza de la evaluación externa? En la educación, el sistema de premios y castigos parece tener cierta utilidad. Sin embargo, Rogers afirma que ese tipo de juicios de valor no estimula realmente el desarrollo personal. Ni siquiera los premios o elogios ya que, en el fondo, constituyen también una amenaza velada (implican la posibilidad de hacer también un juicio de valor negativo). Por lo tanto, cuanto más libre esté una relación de juicios de valor, más claro tendrá la otra persona que el centro de responsabilidad y de evaluación le corresponde a uno mismo.
- ¿Puedo enfrentar a este otro individuo como una persona que está en proceso de transformarse o me verá limitado por mi pasado y el suyo? Con frecuencia, se asignan roles a las personas inconscientemente y terminan limitando lo que esa persona puede ser en sus relaciones. Se le coartan las posibilidades de transformarse. Si por el contrario, se está convencido de que nadie está modelado irremisiblemente por su pasado, las personas se esforzarán por confirmar esta hipótesis.

Para Rogers, contestar de forma afirmativa a todas estas preguntas es muy difícil. Sólo una persona totalmente madura conseguiría transformar todas sus relaciones en relaciones de ayuda óptimas. No por ello hay que desanimarse. Para Rogers, la tarea del propio desarrollo personal es una labor apasionante que dura toda la vida.

4.5. El método de Rogers vivido por un alumno

«Como persona interesada en la educación, he participado en una metodología tan única y especial que me siento obligado a compartir mis experiencias. (...) Francamente no estaba preparado para hallar algo tan sorprendente. (...) El método que el profesor Rogers empleó en un curso de la universidad Brandeis era tan extraño que sólo pude creerlo porque yo mismo participé de la experiencia. Espero que mi descripción permita a los lectores apreciar los sentimientos, las emociones, la calidez, y el entusiasmo que este método suscitó en nosotros.

El curso carecía por completo de estructura; ninguno de nosotros (ni siquiera el instructor) sabía en ningún momento qué ocurriría a continuación, que tema de discusión habría de surgir, que preguntas se formularían ni qué necesidades personales, sentimientos y emociones se pondrían de manifiesto. Esta atmósfera de libertad no estructurada (...) fue creada por el propio doctor Rogers, quien de manera amistosa y tranquila se sentó junto con los estudiantes (aproximadamente 25) alrededor de una gran mesa redonda y nos dijo que sería bueno que nos presentáramos y tratáramos de explicar nuestro propósito. Se produjo un silencio tenso hasta que un estudiante levantó timidamente la mano y habló. Después de una nueva pausa incomoda se oyó la voz de otro alumno. Luego, las manos empezaron a levantarse con mayor rapidez. El instructor en ningún momento instó a hablar a nadie.

Más tarde, Rogers informó al grupo de que había traído consigo gran cantidad de material (reimpresiones de artículos, folletos, libros) y presentó una bibliografía de lecturas recomendadas. En ningún momento manifestó deseos de que los estudiantes leyeran determinado libro o hicieran cualquier otra cosa. (...) También dijo que tenía cintas con grabaciones de entrevistas y películas. (...) Luego, el curso decidió cuál sería la mejor manera de verlas y oír las: los estudiantes se ofrecieron a manejar los grabadores y a conseguir un proyector de películas. La mayor parte de esta actividad fue iniciada y organizada por los alumnos.

A esto siguieron cuatro sesiones difíciles y frustrantes, durante las cuales el curso no parecía moverse en ninguna dirección. Los estudiantes hablaban al azar y decían cualquier cosa que se les ocurría; todo parecía caótico, sin sentido, una pérdida de tiempo. Por ejemplo, un estudiante se refería a cierto aspecto de la filosofía de Rogers; otro, sin prestarle atención alguna, orientaba la discusión en cualquier otro sentido, y un tercero, sin atender a ninguno de los anteriores, traían a colación un tema completamente diferente. (...) El instructor escuchaba todas las contribuciones con interés y respeto y jamás se pronunciaba acerca de la corrección o adecuación de ninguna de ellas.

La clase no estaba preparada para un enfoque de esa naturaleza y, por consiguiente, sus miembros ignoraban cómo proceder. Se sentían tan perplejos y frustrados que finalmente exigieron al instructor que asumiera el papel que le asignaban la costumbre y la tradición, y que se pronunciara en términos autoritarios acerca de lo que estaba bien o mal. ¿Acaso no habían viajado desde lejos para oír al oráculo mismo? (...) Los anotadores estaban preparados para el momento culminante en que se oíría la voz del oráculo, pero la mayoría de ellos quedaron en blanco. (...)

Fuera del aula había una cierta excitación ya que, aunque se sintieran frustrados, se habían comunicado en clase como nunca lo habían hecho antes. (...) El grupo estaba ligado por una experiencia común y única. (...) Las ideas, emociones y sentimientos surgían de ellos mismos, y éste era un proceso liberador y estimulante.(...)

Durante este periodo el instructor sufrió muchos ataques. Sin embargo, a pesar de ser él nuestra fuente de irritación, por extraño que pueda parecer, nos inspiraba un gran afecto,

puesto que no nos parecía bien enojarnos con un hombre tan comprensivo y sensible a los sentimientos e ideas de los demás. Todos coincidíamos en que debía haber algún malentendido que pronto se comprendería y solucionaría y todo volvería a estar bien. Pero nuestro interlocutor (...) no parecía entender nuestras expectativas (...) y rehusaba ceder. Y la puja continuaba: todos mirábamos a Rogers y Rogers nos miraba a nosotros. Finalmente en medio de la aprobación general, un estudiante dijo: “Nosotros estamos centrados en Rogers y no en el alumno. Vinimos a aprender de Rogers”.

El texto sigue narrando cómo un estudiante tuvo la idea de confeccionar una lista de temas para intentar dotar de más coherencia a las sesiones formativas. Incluso se distribuyó una lista con temas de supuesto interés para ser discutidos. Sin embargo, la propuesta no pasó de ahí. Lo único que dijo Rogers al respecto fue: “Veo que a usted todo esto le preocupa profundamente.”

Finalmente los alumnos le exigen a Rogers que dé una sesión magistral de una hora para dedicar la hora siguiente a la discusión. Rogers les sugiere que lean un artículo que hay entre los materiales, pero los alumnos le “obligan” a que lo lea él personalmente, “la persona, el autor, el énfasis, la inflexión, la emoción y todos los matices que dan valor y significado a las palabras”.

Después de los intercambios vívidos y mordaces a que nos habíamos acostumbrado, la lectura fue una desilusión, aburrida y soporífera. Esta experiencia puso punto final a todos los pedidos de clases magistrales. Más tarde, al disculparse por este episodio, dijo: “Me pidieron una clase magistral. Es cierto que soy un recurso, pero ¿qué sentido tendría el hecho de darles una clase? Traje conmigo una gran cantidad de material.”

Cuando llegamos a la quinta sesión no quedaba duda de que algo había ocurrido: los estudiantes conversaban entre sí pasando por alto a Rogers, pedían la palabra y querían hablar; lo que había sido un grupo indeciso, vacilante y susceptible, se convirtió en un grupo de interacción, un ejemplo de cohesión que progresaba de manera única y desarrollaba una forma de discusión y un pensamiento que ningún otro grupo podría repetir o reproducir. El instructor también se incorporó, pero su papel, más importante que cualquier otro, de alguna manera se amalgamó con el grupo; éste último (no el instructor) era lo importante, el centro, la base de operaciones.

¿Qué fue lo que originó esta situación? Sólo puedo exponer mis conjeturas al respecto. Creo que sucedió lo siguiente: durante cuatro sesiones los estudiantes se negaron a creer que el instructor rehusara desempeñar su papel tradicional; creían que iba a determinar las tareas, constituirse en centro de actividades y manejar el grupo. Tardaron cuatro sesiones en advertir que estaban equivocados, que el instructor no se presentaba a ellos más que con su propia persona y que si realmente querían que sucediera algo tendrían que proporcionar el contenido. Ésta fue, por cierto, una situación incómoda y difícil. Ellos eran los encargados de hablar, con todos los riesgos que eso implicaba. Como parte del proceso compartieron, formularon objeciones, coincidieron y manifestaron sus

desacuerdos. En última instancia, participaron con su persona, con su sí mismo más profundo; de esta situación nació este grupo único y especial, esta nueva creación.»

(El proceso de convertirse en persona)

5. EL CONDUCTISMO

5.1. La modificación de la conducta

Esta escuela nace en los primeros años del siglo XX de mano de Watson. Aunque son muchos los investigadores que de una forma u otra enriquecen la teoría, probablemente sea Skinner quien desarrolla en mayor medida dicha corriente psicológica.

Su objeto de estudio es la conducta humana. Lo que interesa es lo que puede ser observado y medido desde el exterior del sujeto. No interesa la actividad interior de la conciencia o la mente, ya que ésta no es observable objetivamente y, por tanto, aseguran que no puede ser objeto de una metodología científica.

El punto del que parten es que toda conducta es aprendida. Al nacer, el individuo es una tabla rasa en la que las experiencias de la vida van dejando huella. Lo único heredado son las estructuras somáticas y los reflejos. Si se fuera capaz de controlar las experiencias, se controlaría igualmente la conducta del individuo.

El objetivo de esta psicología es predecir la respuesta conocido el estímulo o predecir el estímulo conocida la respuesta, todo esto con la finalidad de controlar la conducta.

La conducta queda especificada para los conductistas en el binomio estímulo-respuesta. El estímulo es cualquier objeto, cualquier realidad del medio ambiente. El interior del cuerpo se halla sometido a los estímulos nacidos de los cambios de los mismos tejidos. La respuesta es cualquier actividad del organismo. Tanto externa (moverse o gritar) como interna (cambio del ritmo cardíaco). Tanto las actividades aprendidas (responder a un saludo) como no aprendidas (fruncir el ceño ante un grito). No siempre los mismos sujetos responden con idénticas conductas ante los mismos estímulos. La relación entre el estímulo y la respuesta está mediatizada por unas variables intraorgánicas que son las que explican la especificidad de la conducta humana.

Para comenzar a comprender el conductismo, es necesario emprender la observación de la gente, de cara a organizar una buena descripción de sus conductas sin introducir datos subjetivos. Interesa lo que el sujeto hace y no lo que es. Al valorar una conducta, se debe comprender qué conducta indeseable se manifiesta, cómo son las respuestas deseables, en qué situación se manifiesta el problema.

El principio en el que se basan las técnicas de modificación de la conducta consiste en que todo individuo tiende a repetir las conductas que le proporcionan consecuencias agradables y tiende a olvidar aquellas que no conllevan nada o que suponen consecuencias negativas. Estas consecuencias se llaman refuerzos y pueden ser positivos y negativos, según favorezcan la aparición de una conducta o la eviten. Como consecuencia de esto, se desprenden algunas técnicas útiles para el quehacer educativo.

5.2. El refuerzo positivo

Es preciso reforzar aquellas conductas que se juzgen convenientes, hacer que traigan consecuencias positivas para quienes las ejercen. Estos refuerzos no tienen por qué ser materiales (dinero, puntos...) si no que pueden ser igualmente sociales (sonrisa, felicitación, mirada, etc.) que son áltamente gratificantes para el ser humano.

La selección y uso del refuerzo han de ser efectivos para cada niño en particular. Y no valen los mismos refuerzos para todos los individuos. Es preciso observar a cada uno, hablar con él, escucharle, fijarse en lo que le atrae y lo que le repele. Sus actividades y gustos preferidos serán los refuerzos para la realización apropiada de las tareas, evitando siempre que pueda llegar a saciarse del refuerzo y hacerlo así inútil. Es preciso conceder los refuerzos lo más inmediatamente posible a la conducta que se quiere propiciar.

Las conductas se pueden modelar gradualmente, reforzando al principio con frecuencia los pequeños avances y aumentando, paulatinamente, la exigencia requerida para recibir el esfuerzo. Hay que asegurarse siempre de que el refuerzo corresponda a la conducta merecedora del premio.

5.3. La extinción

Así como el refuerzo es el recurso más poderoso para mantener una actividad deseada, la extinción es la estrategia básica para eliminar una conducta molesta. Con los procedimientos de extinción se suprimen las recompensas que mantenían un comportamiento. Una conducta que no se refuerza desaparece paulatinamente.

El estudio de las condiciones que hacen la extinción más efectiva es premisa para el éxito. Si un niño ha estado recibiendo premios (atención, etc.) por una conducta inadecuada, la ausencia de tales satisfacciones le inducirá a repetir de forma más aguda y reiterativa su conducta inadecuada. Si sigue sin recibir respuesta, esta conducta desaparecerá.

Al iniciar procedimientos de extinción, hay que asegurarse de proporcionar un medio alternativo para conseguir el refuerzo. Habrá que ignorar la conducta inadecuada y estar atento para premiar las deseadas.

La extinción no funciona si no se controlan las demás fuentes de refuerzo que mantienen el comportamiento. Así, aunque un educador deje de reforzar a un muchacho, si el grupo

le sigue apoyando, la conducta se mantendrá. Para una eficaz extinción, en determinadas ocasiones, será necesaria la colaboración del grupo.

Una vez que se ha decidido suspender el refuerzo, es preciso mantener la postura ya que, en caso contrario, todo lo hecho hasta el momento se convierte en un nuevo refuerzo de la conducta anterior.

5.4. El castigo

Es el último recurso a emplear cuando han fracasado las otras técnicas. El castigo puede ser aversivo (si implica consecuencias penosas) o de pérdida del refuerzo. Éste último siempre es preferible al anterior. La aplicación del castigo es muy delicada y presenta diversos inconvenientes: no especifica con frecuencia lo que debe hacerse si no lo que no debe hacerse; anula toda la conducta del sujeto sin tener en cuenta los posibles aspectos positivos, provoca a veces un comportamiento emocional difícilmente controlable que puede provocar reacción de fuga.

Para llegar a aplicar un castigo habría que tener en cuenta algunas consideraciones: antes de decidir su uso es preciso establecer las normas del grupo que se deben respetar y las consecuencias que pueden producirse; los castigos tienen que ser más fuertes que los refuerzos que mantienen las conductas indeseables; el castigo es más eficaz si se especifica el comportamiento que debe producirse para escapar del castigo; éste es más eficaz si se aplica inmediata y consistentemente una vez establecido, etc.

Como nota crítica, el castigo es la peor técnica de aprendizaje aunque, a veces, es necesaria y la única salida. Es preferible usar alguna de las otras antes que el castigo. Tiene los siguientes inconvenientes:

- Es el método que más tensión crea a nivel individual y grupal. Hay que asumir que castigar puede traer consecuencias negativas y contribuye a estropear la relación con el niño y el grupo.
- El aprendizaje a través del castigo es muy cuestionable. Lo mismo puede decirse del refuerzo positivo. La persona podría asumir determinada conducta sólo cuando siente la amenaza del castigo o la posibilidad del premio.
- Puede reforzarse la conducta indeseable envuelta en otro comportamiento, por lo que hay que analizar muy bien sus consecuencias. Incluso es probable que el castigo no surta efecto con algunas personas y que persista la misma conducta e incluso más acentuada.
- Hay que tener muy claros los criterios del castigo a imponer (a todos por igual, usarlo sólo cuando no hay más remedio, etc.).

Existen diversidad de programas y procedimientos para la modificación de conducta con estas técnicas básicas que son un aspecto central de la educación.

Si se aprende a observar a los niños y jóvenes se llegará a comprenderles, conocerles mejor y encontrar un sentido a sus conductas. Pero, a menudo, la causa de su conducta inadaptada puede no encontrarse en el grupo y entonces, se deberá buscar fuera teniendo en cuenta que cada uno tiene una realidad diferente.

5.5. Algunos consejos prácticos para la aplicación del conductismo

- Diferenciar lo que el niño hace de lo que es. Debe quedar claro que no se tiene nada personal contra él cuando se le castiga, ni ningún favoritismo cuando se le premia.
- Hay que definir exactamente en qué consiste la conducta a eliminar o reforzar, cuándo se presenta y qué le precede.
- Los refuerzos o castigos son más eficaces si son inmediatos.
- Lo ideal es que sea el propio grupo, y no sólo el educador, el que acepte o no determinadas conductas.
- Hay que ofrecer a los niños y jóvenes estímulos nuevos que la sociedad no ofrece para atraerlos hacia el tipo de educación que se oferta.
- Procurar evitar todo lo que pueda actuar como reforzador positivo de una conducta no deseada.
- El entorno de una reunión es importante: colocación de los bancos, elementos que distraigan, etc. Llevarlo a cabo de forma que favorezca los objetivos.
- Cambiar de lugar para distinguir momentos.
- Hacer caso a un niño, aunque sea para inhibirle, puede reforzarle positivamente. Si es posible, es mejor ignorar al que perturba.
- No abusar de las riñas, aunque parezcan efectivas. Puede darse un doble refuerzo que no mejorará su conducta.
- Lo mismo sucede con las advertencias. Es mejor corregir cuanto antes el mal comportamiento, que las advertencias y llamadas al orden inútiles.
- Hacer repetir una conducta negativa fuera de las circunstancias que la refuerzan la pueden extinguir.
- Llevar un autocontrol puede ayudar a evitar malos hábitos.
- La actitud ha de ser flemática, de distanciamiento. El niño debe observar que el problema es suyo, y es él quien se merece las consecuencias de sus acciones.
- Evitar los enfrentamientos delante del grupo. Puede convertir al niño en un “héroe”. Es mejor llamarle la atención en privado.
- Evitar reunir a los conflictivos.
- Los castigos colectivos suelen perder eficacia. Es mejor castigar a los que en cada momento se porten peor.
- Es mejor ignorar una mala conducta sin importancia.
- Si la conducta es lo suficientemente grave se puede inhibir utilizando una consecuencia lógica y natural.
- Es muy necesario que entiendan estas consecuencias lógicas.
- A la hora de poner unas normas es mejor que las establezcan ellos mismos.

- Hablar con el educando y con los padres puede ayudar.
- Implicar al grupo, al equipo o incluso a alguien concreto, para conseguir un cambio de actitud de un educando.
- No repetir las cosas.
- Jugar con ganar y perder tiempo.
- No hablar mucho.
- El tiempo de privación sólo inhibe si el educando se pierde algo que le gusta. Si se expulsa a algún niño de la actividad, el tiempo que pase fuera tiene que ser aburrido.
- Intentar no usar la voz para inhibir. Se crea una adaptación a los gritos. Utilizar vías de percepción alternativas: gestos, miradas, silencios, etc.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA SOBRE MILANI Y LA ESCUELA DE BARBIANA

- Milani, L. *Experiencias pastorales*. FCP Marsiega.
- Alumnos Barbiana. *Carta a una maestra*. Nova Terra.
- Marti. *El maestro de Barbiana*. Nova Terra.
- Cuadernos de Pedagogía* n° 89, mayo 82.
- Sinite. *Don Milani y la escuela* n°49, 1976.
- Santiago Uno. *Escritos colectivos de muchachos del pueblo*. Ed. Popular.
- Corzo, JL. *La escritura colectiva*. Anaya.
- Varios. *Contraescuela*. ZYX.
- Revista Educar(nos).
- www.amigosmilani.es
- www.barbiana.it
- www.donlorenzomilani.it
- www.centrodonmilani.org
- www.marciadibarbiana.it
- www.cnmd.it

BIBLIOGRAFÍA SOBRE PAULO FREIRE

- P. Freire
- Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. 1973.
- Extensión o comunicación*. Siglo XXI. 1973.
- La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. 1973.
- Educación liberadora*. ZYX. 1973.
- Cambio*. Ed. América Latina. 1970.
- Sobre la acción cultural*. ICIRA. 1969.
- F. Franco. *El hombre, construcción progresiva*. Marsiega. 1973.
- G. Barros. *La educación ¿utilitaria o liberadora?*. Marsiega. 1971.
- Inodep. *El mensaje de P. Freire*. Marsiega. 1972.
- J. Arroyo. *P. Freire, su ideología y su método*. Hechos y dichos. 1973.
- S. Silva. *La escuela fuera de la escuela*. Sígueme. 1973.
- S. Sánchez. *Freire, una pedagogía para el adulto*. ZYX. 1974.
- J J. Echeverría. *Escuela y concienciación*. ZYX. 1974.
- CA. Torres Novoa. *La praxis educativa de P. Freire*. Ed. Gernika. 1978.
- www.paulofreire.org (Página del Instituto Paulo Freire)
- www.institutpaulofreire.org

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA NO-DIRECTIVIDAD

C. Rogers

- El proceso de convertirse en persona.* Paidós.
- Psicoterapia centrada en el cliente.* Paidós.
- Libertad y creatividad en la educación.* Paidós.
- Orientación psicológica y psicoterapia.*

Rogers-Kinget. *Psicoterapia y relaciones humanas.* Alfaguara.

C. Patterson. *Teorías de couseling y psicoterapia.*

L. Brunelle. *Qué es la no directividad.* Narcea.

D. Hamacine. *La libertad de aprender.* Studium.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE CONDUCTISMO

BF. Skinner

- Walden Dos.* Fontanella.
- Más allá de la libertad y la dignidad.*
- Ciencia y conducta humana.* Fontanella.
- Sobre el conductismo.* Fontanella.

R. Tarpy. *Principios básicos del aprendizaje.* Debate.

Rimm-Masters. *Terapia de la conducta.* Trillas.

J. Wolpe. *Práctica de la terapia de la conducta.* Trillas.

J M. Ackermann. *Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante a escuela.* Trillas.