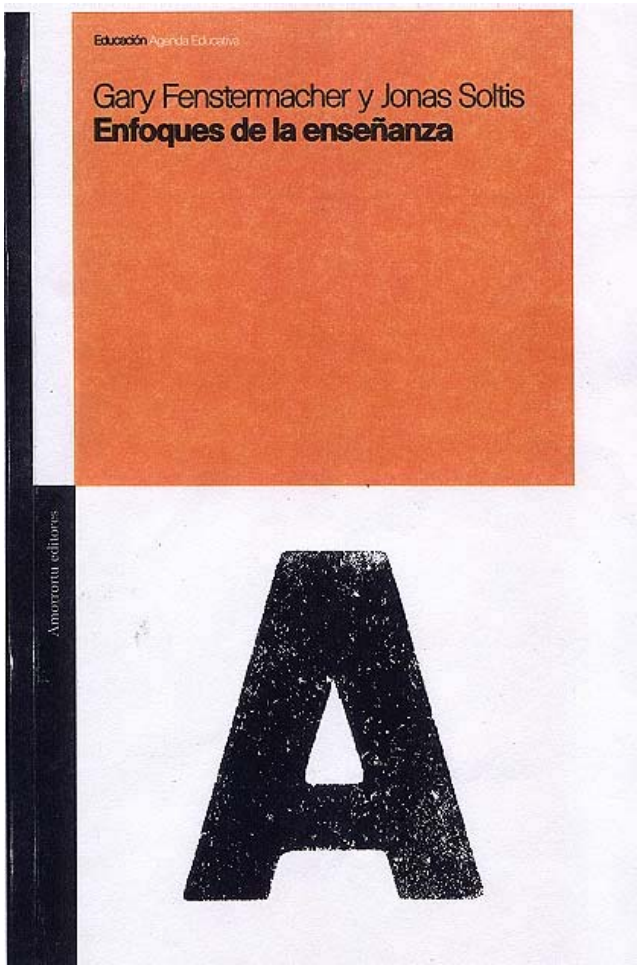
ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA

Gary Fenstermacher
Jonas Soltis



Amorrortu Editores

Tercera edición

Buenos Aires, 1998

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Agradecimientos 11

Nota para el alumno y el profesor 13

1. Enfoques de la enseñanza 15
Tres docentes 15
Tres maneras de concebir la enseñanza 20
Educar personas 23
Una fórmula útil 26

2. El enfoque del ejecutivo 31
Conducir una clase 31
Tiempo para las tareas 36
Características de este enfoque 38
Críticas 41
La eficacia del docente 43
El Informe Coleman 46
Investigación sobre la enseñanza 48
Reflexiones adicionales 51

3. El enfoque del terapeuta 55
Diferencias individuales 56
Características de este enfoque 59
Raíces en la crítica social 65
Psicología humanista..... 68
El existencialismo 72
Reflexiones adicionales 74

4. E1 enfoque del liberador 79
Estudio de un caso 79
Características de este enfoque 81
Las "maneras" en la enseñanza 83
Virtudes morales e intelectuales 86
Rasgos de carácter 87
Formas de conocimiento 90
La liberación como emancipación 96
La propuesta de *paideia* 99
Reflexiones adicionales 102

5. Reflexiones sobre los tres enfoques 107
Educación y escolaridad 107
Realidades sociales y políticas 110
¿Cómo debería yo enseñar? 112
¿Diferencias irreconciliables o integración? 113
Reflexiones finales 115

6. Reflexiones para la tercera edición 121
¿Son compatibles los tres enfoques? 123
Revisemos el enfoque del ejecutivo 127
Revisemos el enfoque del terapeuta 133
Revisemos el enfoque del liberador 138
Los aspectos multiculturales de los distintos enfoques de la enseñanza 147
¿Cómo decidir el propio enfoque? 151

7. Casos y discusiones 155
Políticas de calificaciones 158
Una Persona Educada 161
Disparidad entre enfoque y escuela 163
El docente: ¿ingeniero o artista? 165
Aprendizaje individualizado 167
¿Cuándo el control es excesivo? 169
Dilema del cuaderno de ejercicios 170
Un nuevo equipo de ciencia 172
Necesidades individuales y necesidades sociales 174
Curar la timidez 175
¿Qué estándar deberíamos usar? 177
Enseñar literatura "relevante" 179
¿Maestra y madre? 181
Libertad y adoctrinamiento 182
¿Demasiado joven para ser crítico? 184
Educación para la vida 185
¿Libertad de expresión? 187
¿Cultura de masas o cultura de clase? 189
Aprender química mediante la discusión 192
Diferentes estilos de aprendizaje 194
Compatibilidad de enfoques 196
Competencia de cometas 198

Ensayo bibliográfico 201

3. EL ENFOQUE DEL TERAPEUTA

¿Recuerda a Nancy Kwong, la profesora de inglés? Nancy dejaba que sus alumnos eligieran los libros que querían leer. Además les hacía llevar un periódico para que pudieran reflejar en él sus pareceres sobre sus lecturas y su subjetividad. ¿Qué relación tiene el parecer de usted sobre algo con la enseñanza y el aprendizaje? Mucha, especialmente en el enfoque de enseñanza del terapeuta. Pero aquí debemos ser cuidadosos. Es fácil trivializar este enfoque y reducirlo a cierta amalgama informe de emociones, creencias, actitudes y opiniones. También hay que cuidarse de no extraer conclusiones apresuradas y suponer que esta manera de enseñar tiene alguna relación con personas que no están mentalmente sanas. Aunque este método pueda beneficiar a aquellos cuya comprensión de la realidad es deficiente, el enfoque del terapeuta está destinado a que se lo aplique a las actividades de enseñanza cotidiana en la misma medida en que se aplican el enfoque del ejecutivo y el del liberador. La razón de que se lo llame el enfoque del terapeuta se irá comprendiendo a lo largo del capítulo. Como hicimos en el caso del enfoque de la enseñanza del ejecutivo, comencemos por considerar la que podría ser una situación real.

Usted ha sido contratado para enseñar inglés a niños de una escuela intermedia (digamos, en el octavo grado). Algunas semanas antes de que comiencen las clases, usted comienza a preparar seriamente las primeras clases. ¿Qué pensamientos le vienen a la mente cuando se sienta con papel, libros de texto y otros materiales educativos ante usted? ¿Piensa en cómo abordará las clases de gramática? El libro de texto asignado parece explicar bien las ideas gramaticales clave, aunque usted querría ampliar algunas secciones y acortar otras.

¿Qué opina de la literatura? ¿Cómo equilibrará las consideraciones lingüísticas y literarias durante el curso del año? Mientras pondera estas cuestiones, probablemente piense en los estudiantes, preguntándose cuál será la mejor manera de despertarles interés por lo que planea enseñar. Pero ¿quiénes son esos alumnos que usted imagina? ¿Tienen nombres? ¿Sabe usted algo acerca de ellos? ¿Cuáles son las cosas que les importan? ¿Y qué interés tienen, si es que tienen alguno, por el estudio del inglés?

Diferencias individuales

Con frecuencia, cuando planifica sus clases, el docente nuevo tiene en mente un prototipo de estudiante: alguien semejante a sí mismo, quizás, o un arquetipo que recuerda de sus propios días de estudiante. Esta concepción del estudiante prototipo usualmente modela los planes del nuevo profesor para la enseñanza de su materia. Supongamos que a usted le ocurre eso. Usted hace toda su planificación preliminar teniendo presentes a esos estudiantes prototipo. Para usted, hacer esto no sólo es conveniente: puede ser necesario; ¿cómo alguien planificaría realmente un programa para estudiantes que ni siquiera ha visto? En este mismo sentido, ¿cómo puede alguien tomar *realmente* en cuenta la vida de los estudiantes? Estos difieren entre sí en aspectos esenciales.

Sólo con la intención de mostrar hasta qué punto son pertinentes estas dudas, le presentamos aquí un anticipo no autorizado de su clase de inglés de octavo grado: esa clase a la que usted no verá hasta dentro de cuatro semanas. Allí se indican las características o condiciones de los alumnos y se señala la cantidad de estudiantes que comparten cada una de esas condiciones.

Características	*Cantidad de estudiantes*
El inglés no es su lengua nativa; sólo habla su lengua nativa	4
El inglés no es su lengua nativa; habla inglés adecuadamente	4
Discapacidad física: ausencia del pulgar y de otros dos dedos de la mano derecha	1
Disparidad auditiva moderada	2
Padres separados hace un año o menos	1
Padres divorciados	6
Primer año en este distrito escolar; se mudó a más de ciento sesenta kilómetros	5
Tiene una dificultad extremada con la representación espacial;	

Características	*Cantidad de estudiantes*
posible daño neuronal	1
Detesta la gramática inglesa	5
Le encanta la gramática inglesa	2
No manifiesta ningún sentimiento en relación con la gramática inglesa	13
Lee bien por encima del nivel de grado	7
Lee según el nivel del grado	6
Lee por debajo del nivel del grado	11
Cinco insignias al mérito de los *boy-scouts*	1
Físicamente maltratado por uno o ambos padres	2
Viajó a más de cinco países extranjeros	2
Viajó a más de cinco estados de los EE.UU.	15
Nunca viajó a más de cuarenta kilómetros de su casa	7
Tiene pesadillas recurrentes; duerme poco	1
Le encantan casi todos los deportes y las estrellas del rock	5
Es muy selectivo en cuanto a estrellas del rock y los deportes	15
Disfruta de construir cosas	6
Responde bien a la libertad y la responsabilidad	8
Responde bien a la estructura y la autoridad	8
La familia sobrevive principalmente gracias a la asistencia social	
La familia está constituida por dos adultos y dos niños; no tiene menos de dos automóviles y la casa tiene más de diez ambientes	3

A medida que usted lee esta lista de las características de sus futuros alumnos, ¿piensa cómo tratarlas en el plano pedagógico? ¿O se sorprende a sí mismo deseando que simplemente se esfumen?

Aquí, usted, en su condición de docente, tiene que tomar algunas decisiones. Puede pasar por alto estas condiciones, tratar de enseñar desconociéndolas y esperar que todo salga lo mejor posible. Esta opción suena terrible, pero muchos docentes sienten que deben obrar así, por lo menos en ocasiones. Teniendo a su cargo entre veinte y treinta y cinco estudiantes en un aula, obligados a enseñar una cantidad establecida de contenidos, a tomar pruebas, a poner notas, algunos educadores sostienen que simplemente no pueden tomar además en consideración las múltiples características de sus alumnos. Aunque estos docentes tienen algo de razón, hay alternativas a esa posición.

Otra manera de considerar las diferencias individuales entre estudiantes es reconocerlas, pero más como impedimentos o como facilitadores del aprendizaje que como partes vitales del proceso de aprendizaje mismo. Este punto puede parecer una distinción sin una verdadera diferencia, pero es esencial para comprender el enfoque de la enseñanza del terapeuta. El docente que trata las características del estudiante como impedimentos o facilitadores del aprendizaje asigna así gran valor a la adquisición del contenido de la enseñanza por parte del estudiante. Hay un contenido ahí afuera, por así decirlo, una *x*, que el docente trata de transmitir al alumno. Las características particulares del alumno frenan o aceleran ese proceso de impartir *x* a E, y el docente trata de tomar en consideración esas características para que sirvan de apoyo y no de obstáculo a la adquisición de *x*. Las diferencias individuales del estudiante sólo cuentan en la medida en que el docente pueda usarlas o superarlas para lograr el aprendizaje de algún tema específico.

Características de este enfoque

Hasta ahora hemos considerado dos alternativas para tratar las características de los estudiantes. Podemos pasar estas por alto, lo cual, teniendo en cuenta las circunstancias típicas del aula de hoy, no siempre es una decisión tan terrible como puede parecer a simple vista. O reconocerlas, buscando las maneras de disminuir aquellas que con más probabilidad obstaculizarán el aprendizaje y aumentar las que con más probabilidad lo facilitarán. Pero hay una tercera opción. Uno podría entender estas características

como rasgos esenciales del proceso mismo de aprendizaje, como elementos vitales de todo lo que el alumno piensa, siente y hace. En esta perspectiva, lo que el alumno es no puede separarse de lo que aprende y de cómo lo aprende.

Aquella pequeña fórmula práctica que mencionamos antes, DφE*xy*, nos ayudará a ampliar este punto. En el enfoque del ejecutivo, *x* simboliza el contenido de la materia en cuestión: geología, quizás, o física, historia o mecánica del automóvil. La φ representa las aptitudes técnicas empleadas para trasladar *x* desde su fuente al alumno, para permitir a este adquirir *x* con un grado aceptable de competencia. Lo esencial de la actividad y es que el alumno adquiera un conocimiento especializado. En el enfoque del terapeuta, se altera el carácter de φ. La enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante (E) para que este seleccione y trate de alcanzar *x*. El acto de enseñar (φ) está mucho menos volcado a preparar el contenido (*x*) para que E lo adquiera y mucho más interesado en preparar a E para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende.

En la perspectiva del terapeuta, el propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser, una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter como desea que sea definido. Para el docente que adopta la perspectiva del terapeuta, la autenticidad del estudiante no se cultiva adquiriendo un conocimiento remoto que no se relacione con la búsqueda de la significación y la identidad personales. Llenar la cabeza del alumno con un conocimiento específico seleccionado, empaquetado y transmitido por otros sólo lo induce a que se abstenga de comprenderse como ser humano. Todo esto lo separa de sí al obligarlo a prestar atención, no a sus propios sentimientos, sus propios pensamientos y sus propias ideas, sino a estériles pensamientos, imágenes y actitudes de otros.

El docente que elige la posición terapéutica, al afrontar las características estudiantiles descriptas en la larga lista que presentamos antes, ni las ignorará ni tratará de usarlas como mecanismos que lo ayuden a fomentar el aprendizaje de algún contenido libresco. Este docente abordaría estas características directamente, y a menudo de una manera abierta, y averiguaría cómo proyecta el estudiante desarrollarse y experimentar su mundo teniendo en cuenta esas características particulares. El docente que adopta este enfoque no acepta responsabilidad por trasladar ciertos conocimientos y habilidades desde cierta fuente exterior hasta la mente del estudiante; en cambio, acepta la responsabilidad de ayudarlo a hacer la elección de adquirir conocimientos de cierto tipo y apoyarlo para adquirir ese saber y utilizarlo para afirmar su personalidad.

¿Cómo se obtiene una tarjeta de Persona Educada de acuerdo con el enfoque terapéutico de la enseñanza? Responder a esta pregunta exige quebrar un poco las reglas. La idea de semejante tarjeta sería anatema para el docente que adopta la perspectiva del terapeuta, por razones que quedarán claramente expuestas cuando examinemos el fundamento existencial de este enfoque. Por ahora, torceremos un poco las reglas. La tarjeta se obtiene cuando la persona es un ser humano auténtico. Ser auténtico significa ser genuino (no falso ni engañoso, especialmente con uno mismo), tomar seriamente la libertad, comprender que uno tiene que tomar decisiones sobre quién y qué es y aceptar la responsabilidad de tomar esas decisiones y afrontar sus consecuencias.

En la versión del terapeuta, la y en DφE*xy* representa la autenticidad. Ese es el propósito de establecer una relación entre profesor y alumno. Cuando se logra y, se obtiene la tarjeta de P. E. En el enfoque del ejecutivo, la *y* es un conocimiento especializado. Docente y alumno se unen con el fin de que el estudiante adquiera un conocimiento y unas habilidades específicos. Cuando el alumno logra dominar con cierto grado de competencia (determinada a menudo por el puntaje obtenido en los exámenes) el conocimiento y las habilidades específicos, se lo premia con su tarjeta de P. E. En la perspectiva del ejecutivo, la *x* es el contenido seleccionado por el docente o el especialista que elabora el curriculum. En contraste, el docente que adopta la perspectiva terapéutica se compromete a asistir a E para que aprenda la *x* de su elección. Hay una diferencia categórica. En la manera ejecutiva de abordar la enseñanza, la fórmula DφE*xy* se lee: "el docente enseña (φ) *x* a E de modo tal que *y* (E adquiera el conocimiento especializado)". En el enfoque del terapeuta, en cambio, DφE*xy* se lee: "el D guía y asiste (φ) a E en la selección y el aprendizaje de *x* de modo tal que *y* (E llegue a ser una persona auténtica y autorrealizada)". Obsérvese que el objeto del verbo cambia de un enfoque a otro; en el primer caso es el contenido, y en el segundo, un atributo del estudiante.

Consideremos la descripción que hace de sus clases una profesora de escritura desde la perspectiva del terapeuta. Nos ayudará a ver más claramente el contraste entre los dos enfoques considerados hasta ahora.

Enseño escritura a dos grupos muy diferentes de estudiantes, pero lo hago esencialmente del mismo modo en ambos casos. El primer grupo podría describirse como una muestra heterogéneamente representativa de alumnos de sexto grado de nuestro suburbio acomodado. Los estudiantes del programa Alternative High School, por su parte, son bastante más difíciles de caracterizar. En realidad estos estudiantes han "abandonado" los estudios. Dejaron de asistir a clases de manera regular y probablemente durante muchos años tampoco prestaron atención en clase. Sus vidas son ricas en confusión y problemas. Casi en todos los casos, los padres podrían definirse como disfuncionales, con lo cual quiero decir que algo fracasó terriblemente en su rol parental. Estos estudiantes se maltratan físicamente entre sí, golpean a sus pares y sufren atropellos a manos de otros como cosa de rutina. Muchos de ellos tienen inconvenientes con la ley o los tuvieron en algún momento. Sufren de una intensa falta de autoestima. Cuando comencé a enseñarles, advertí claramente que aquellos jóvenes no podían lograr nada en un contexto académico si no se abordaba de algún modo esa carencia de autoestima. Yo ataqué principalmente este problema mediante la escritura.

Les dije a todos mis alumnos que escribir es importante porque es una actividad que procede del interior de ellos mismos. Creo que la escritura surge de una unión de mente y alma, y es la tarea más personal que se pide a los estudiantes en la escuela. En consecuencia, cuando les pido que escriban, siento la profunda obligación de apoyarlos, alentarlos y apreciarlos por los esfuerzos que cada uno hace como individuo único. Les pedí a ambos grupos de estudiantes que escribieran sobre lo que les importaba, sobre aquello que conocían; sobre aquello en lo que eran expertos.

A medida que comenzaron a abandonar sus nociones de escritura "académica y a internarse en sus propias experiencias y sentimientos en busca de material, los estudiantes de la Alternative High School empezaron a alcanzar logros que nunca creyeron poder obtener. Cuando Mark pasó de escribir un máximo de dos oraciones por día a escribir un relato de cuatro páginas sobre una cacería de venados de la que participó y a contar las piezas que había cobrado, ambos alcanzamos el éxito. Para él fue un avance hacia el convencimiento de que algo que sabía y sentía podía ser una lectura valiosa para otra persona; su autoestima se elevó. Ese sentimiento de ser una persona interesante, capaz y valiosa se tradujo directamente en la actitud con que encaró el resto del trabajo escolar y comenzó a destacarse en el plano académico como no lo había hecho desde que estaba en segundo grado (ahora tiene dieciocho años). La paciencia y el aliento con que respondí a sus primeros esfuerzos por escribir algo que le importaba a él *me reconfortaron como docente. Mark no sólo lograba éxito de un modo mucho más tradicional como estudiante; además comenzaba a sentir lo que valía como ser humano.*

Esta conexión entre la tarea de escribir y la autoestima es muy vigorosa. Al brindar a los estudiantes una retroalimentación positiva constante, puedo ayudarlos a aumentar su autoestima. Y cuando la confianza en sí mismos es elevada, pueden alcanzar muchos más logros que si se sienten ignorantes, tontos o incapaces. Precisamente porque escribir sobre lo que conocemos y nos importa es un acto personal tan íntimo, sólo puede realizarse con éxito en una atmósfera que respete al individuo y alimente aquello que es único en cada persona. Un resultado lógico de un contexto acogedor en el que se considera primordial el respeto por la personalidad es que tanto la buena escritura como la autoestima florezcan.[1]

Esta manera de pensar con relación a cómo enseñar a escribir obtuvo su inspiración contemporánea del trabajo realizado por Lucy Calkins en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Generalmente se lo conoce como la teoría y práctica del "proceso de escritura". Las siguientes son algunas citas tomadas de su libro, *The Art of Teaching Writing*.

"*Los seres humanos tienen una profunda necesidad de representar su experiencia a través de la escritura... No existe una línea argumental en la desconcertante complejidad de nuestra vida que no sea la que nosotros mismos hacemos y encontramos. Al expresar la experiencia, la hacemos nuestra... Escribimos porque queremos comprender nuestra vida*."

"*Sé que la tarea de enseñar a escribir comienza por reconocer que cada individuo llega al taller de redacción con intereses, ideas, recuerdos y sentimientos. Nuestra tarea como docentes es*

[1] Esta descripción fue suministrada por Susan Shaw en una carta personal a uno de los coautores y se utilizó aquí con su autorización.

escucharlos y ayudarlos a escuchar. '¿Cuáles son las cosas que sabes y que te importan?', pregunto a los escritores, tengan estos cinco años o cincuenta."

"*Cuando escribir se convierte en un proyecto personal para los niños, los profesores ya no tienen que halagarlos, impulsarlos, apoyarlos ni motivarlos. El acto de enseñar cambia. Con un leve toque podemos guiar y ampliar el crecimiento de esos niños en la escritura. Además nuestra enseñanza se vuelve más personal y esto marca la gran diferencia.*" [2]

Teniendo en cuenta lo que usted ya sabe del enfoque terapéutico, ¿cómo reacciona ante él? ¿Se opone o tiene una actitud favorable? ¿Se está preguntando si podría adoptar algo de la perspectiva ejecutiva, haciendo un trabajo efectivo para que los alumnos aprendan los temas escolares, y al mismo tiempo algo del enfoque del terapeuta, alentándolos a que afronten lo que son como seres humanos? ¿Puede uno adoptar ambas perspectivas? Desafortunadamente, no parece posible combinar estos dos enfoques, porque son maneras de enseñar que se basan en concepciones muy diferentes de lo que significa ser una persona. Una breve mirada a los fundamentos sociales y psicológicos de la perspectiva del terapeuta explicará la imposibilidad lógica de la idea de utilizar ambos estilos de enseñanza simultáneamente.

Raíces en la crítica social

En el capítulo anterior mencionamos los programas Gran Sociedad de Lyndon Johnson y el Informe Coleman. Justamente antes de ese período, la educación en los Estados Unidos hacía su ajuste de clausura del gran debate educativo de las décadas de 1930 y 1940, la educación tradicional *versus* la educación progresista. Mientras las instituciones educativas procuraban acomodarse a los ideales pedagógicos progresistas sin abandonar la estructura y los objetivos esencialmente tradicionales, la Unión Soviética lanzaba el Sputnik, el presidente Kennedy era asesinado, el presidente Johnson defendía simultáneamente las armas y la mantequilla (es decir que la nación podía hacer la guerra en Vietnam y al mismo tiempo llevar adelante programas masivos de justicia social), mientras ocurría todo eso, crecía dramáticamente la conciencia nacional de las estrechas conexiones que había entre la enseñanza y la igualdad de oportunidades para los miembros de los diferentes grupos raciales y culturales. En medio de este malestar social y político, se propusieron una cantidad de teorías pedagógicas.

La perspectiva del terapeuta fue una de esas teorías. Surgió de una fascinante conjunción de crítica social contemporánea y una nueva versión de la psicología desarrollada en oposición al conductismo y los métodos experimentales. En Inglaterra, A. S. Neill fundó y dirigió con éxito Summerhill, una escuela en la que los estudiantes eran libres de decidir si asistían o no a clase y hasta si preferían aprender a leer o a hacer cuentas.[3] En los Estados Unidos, Paul Goodman fue uno de los críticos sociales más severos y más leídos. Su libro *Growing Up Absurd* tuvo la fuerza de un texto sagrado para la contracultura de la década de 1960.[4] Pero las críticas más ácidas de la educación no están en *Growing Up Absurd*, sino en Compulsory *Mis-Education*[5] y en los diversos artículos que escribió para diarios y revistas. En un texto que publicó en *Saturday Review* en 1968, Goodman respaldaba enérgicamente la opinión de que "podemos educar a los jóvenes atendiendo enteramente a sus elecciones libres, sin ningún procesamiento, sea el que fuere. Nada puede aprenderse eficientemente o, más aun, nada en absoluto puede aprenderse... salvo aquello que satisface una necesidad, un deseo, una curiosidad o una fantasía".[6]

En lo que parece un golpe directamente asestado al enfoque del ejecutivo, Goodman sostiene: "Parece estúpido decidir *a priori* lo que los jóvenes deben saber y luego tratar de motivarlos, en lugar de dejar que la iniciativa provenga de ellos y poner la información y el equipamiento correspondientes a su

---

[2] Lucy McCormick Calkins, *The Art of Teaching Writing*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1986, págs. 3, 5, 6.
[3] A. S. Neill, *Summerhill*, Nueva York: Hart Publishing, 1960 [*Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, México: Fondo de Cultura Económica, 1963].
[4] Paul Goodman, *Growing Up Absurd*, Nueva York: Random House, 1956.
[5] Paul Goodman, *Compulsory Mis-Education*, Nueva York: Horizon Press, 1964.
[6] Paul Goodman, "Freedom and Learning: The Need for Choice", *Saturday Review*, 18 de mayo de 1968, pág. 73.

servicio".[7] La réplica típica a este argumento era señalar que en el largo plazo esta forma de educar podía no servir a los mejores intereses de la sociedad. A lo cual Goodman respondió:

> "*Si los jóvenes al madurar pueden seguir su inclinación y elegir sus materias, sus horarios y sus profesores, y si los docentes enseñan lo que ellos mismos consideran importante –que bien mirado es todo lo que pueden enseñar con habilidad–, se satisfarán adecuadamente las necesidades de la sociedad; habrá personas más animosas, independientes y creativas; y en el muy corto plazo, habrá una sociedad más sensible y eficiente*".[8]

En su época, semejante proposición fue considerada radical; y aún lo es. Observemos que Goodman asigna un rol central a la elección que hace el alumno. El estudiante elige el contenido que ha de aprender, cuándo y cómo lo ha de aprender y quién se lo enseñará. En esta situación, la obligación del docente es aumentar la capacidad de elegir del alumno y ayudarlo a utilizar lo que aprende como una oportunidad para su crecimiento personal. Herbert Kohl, otro destacado defensor de formas alternativas de educación de la década de 1960, escribe sobre el rol del docente como ejemplo de vida para el alumno:

> "*Por supuesto que el profesor es un ejemplo moral: un ejemplo de toda la confusión, la hipocresía y la indecisión, de todos los errores así como de los triunfos de un hombre moral. Los niños ven todo esto, por más que simulen ver otra cosa. Por consiguiente, para ser más que un ejemplo, para ser un educador –alguien capaz de ayudar a guiar al niño a través del laberinto de la vida–, el docente debe ser honesto con los niños sobre sus errores y debilidades; debe ser capaz de decir que se equivocó o de pedir disculpas... Es la lucha del maestro por ser una persona moral lo que entusiasma a sus alumnos; es su honestidad y no su exactitud lo que conmueve a los niños*".[9]

Psicología humanista

Muchas de las ideas educativas surgidas de estos críticos sociales tuvieron sus raíces en una psicología distinta conocida como psicología humanista o de "tercera fuerza". Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers estuvieron entre las figuras señeras de esta escuela de psicología. Cada uno de estos psicólogos destaca el carácter singular de los individuos y las dificultades que había tenido la psicología, en sus intentos de llegar a ser una ciencia de la mente o la conducta, para tratar al individuo prestando la debida atención a sus propiedades singulares.

Maslow no niega el argumento conductista según el cual los individuos actúan en respuesta a estímulos, pero sostiene que esta acción debe entenderse como el resultado de una interacción entre las necesidades de la persona y el "espacio de vida" singular de cada individuo. Cada uno de nosotros tiene una jerarquía de impulsos que van desde las necesidades básicas para la supervivencia, necesidad de alimento y agua, hasta las necesidades de un nivel tan elevado como son dar y recibir amor, desarrollar la autoestima y apreciar la belleza. Una persona que interpreta efectivamente su situación y por consiguiente satisface sus necesidades hasta el nivel más elevado posible para su espacio de vida es, de acuerdo con Maslow, una persona autorrealizada. Una persona plenamente realizada es la que posee una personalidad equilibrada e integrada y rasgos positivos como autonomía, creatividad, independencia, altruismo y un saludable impulso para alcanzar objetivos.[10]

Los objetivos de la autorrealización y la autenticidad son completamente compatibles entre sí. El docente que adopta el enfoque del terapeuta procura alcanzar los dos, en la medida en que se esfuerza por promover la formación de estudiantes con personalidades saludables, capaces de planificar, elegir y actuar

---

[7] *Ibid*.
[8] *Ibid.*
[9] Herbert Kohl, *36 Children*, Nueva York: Signet, New American Library, 1967, págs. 25-6.
[10] Abraham Maslow, *Toward a Psychology of Being*, Nueva York: Van Nostrand, 1962 [*El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona: Kairós, 1985].

de modos que contribuyan a su crecimiento educativo y a su desarrollo personal. Aunque muchos educadores adhirieron al concepto de autorrealización de Maslow, este no desarrolló las implicaciones de esa idea en la educación. Quien lo hizo fue Carl Rogers, y debemos remitirnos a su obra para conocer las implicaciones pedagógicas de la psicología humanista.

"Enseñar", afirma Rogers, "es una función vastamente sobrevaluada."[11] "Es algo sumamente desafortunado que los educadores y el público en general piensen en enseñar y se concentren en ello. Esta idea los conduce a una serie de cuestiones que son, o bien irrelevantes, o bien absurdas, en relación con lo que es la educación real."[12] Rogers basa su opinión de la enseñanza en la importancia de lo que llama el "aprendizaje vivencial". Este es un aprendizaje cargado de compromiso personal; la persona en su conjunto *participa* del aprendizaje en lugar de absorber pasivamente lo que el docente ofrece. El aprendizaje se inicia a sí mismo. Es global; influye en cada aspecto del ser del alumno. El propio alumno lo evalúa y no el profesor o el examen. El aprendizaje tiene sus raíces en el sentido, lo cual equivale a decir que posee un sentido personal para el alumno; aumenta la capacidad del estudiante para comprender los hechos que son importantes para su vida e influir en ellos.

Un aprendizaje de este tipo no puede ser controlado por el docente. El alumno debe involucrarse libremente en él. El docente sólo puede guiar, sugerir, alentar y, quizás hasta –cuando la ocasión es propicia– prevenir Rogers cree que "cualquier cosa que pueda enseñársele a otro tiene una consecuencia relativa y ejerce muy poca influencia o una influencia no significativa en la conducta".[13] Lo importante es, no lo que puede ser enseñado, sino más bien lo que se aprende. "El único aprendizaje que influye significativamente en la conducta es el aprendizaje que cada uno descubre por sí mismo, del que cada uno se apropia por sí mismo." Este aprendizaje autodescubierto constituye la verdad que es "apropiada y asimilada personalmente en la experiencia".[14] Precisamente porque en el aprendizaje de este tipo el alumno se apropia *personalmente* del contenido, "este no puede ser directamente comunicado a otro".[15] De ahí que el docente no sea alguien que imparte conocimiento y aptitudes a otro, sino que es una persona que ayuda a otro a alcanzar su propio conocimiento y sus propias habilidades. En el rol de guía o de facilitador, el docente debe ser "una verdadera persona en su relación con sus estudiantes. Puede ser entusiasta, puede estar aburrido, puede interesarse en los estudiantes, puede estar enojado, ser sensible y simpático. Porque acepta esos sentimientos como propios, no tiene necesidad de imponérselos a sus alunmos".[16]

La psicología humanista, como lo demuestran de manera evidente Maslow y Rogers, es una psicología basada en la libertad, la elección, el crecimiento personal y el desarrollo de la salud emocional y mental. En opinión de estos autores, la educación contribuye de manera significativa a alcanzar esos objetivos, pero no mediante los mecanismos tradicionales de empaquetar el contenido de una disciplina en particular para entregárselo a los alumnos. En cambio, es necesario ayudar al estudiante a lograr su propia realización. La tarea, del docente es conducir al alumno hacia adentro, hacia su propio yo, de modo tal que el educando pueda, en virtud de ese proceso, volcarse hacia afuera, eligiendo el contenido que ha de adquirir y las acciones que puede realizar una vez que domine ese contenido. Esta relación entre el profesor y el alumno fue descripta por Noddings y Shore como una relación de cuidado intuitivo y cariño. Y llaman a este proceso *caritas educativa*, "el aspecto de una comunidad de cuidado e intuitiva entre docente y estudiante, el amor y 'tacto' intuitivo por un área temática que puede ser experimentado tanto por el profesor como por el alumno, y amor por el acto de aprender y enseñar".[17]

¿Qué opina usted sobre ser ejecutivo y terapeuta? ¿Puede ser ambas cosas a la vez? No, si acepta los argumentos de Rogers. Este autor sostiene que uno no puede poner conocimientos en la cabeza de alguien (no en un sentido significativo), como lo haría usted siguiendo el estilo del ejecutivo. Cualquier intento de enseñar según la perspectiva ejecutiva disminuirá al alumno, limitará sus posibilidades de apropiarse de ese conocimiento y de asimilarlo en su propia experiencia, y por lo tanto le impedirá tomar conciencia de la significación y de la libertad que conducen a vivir una vida auténtica y autorrealizada. Para el docente

---

[11] Carl Rogers, *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969, pág. 103 [*Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona: Paidós, 1978].
[12] *Ibid*., pág. 125.
[13] *Ibid.,* pág. 152.
[14] *Ibid*., pág. 153.
[15] *Ibid.*
[16] *Ibid*., pág. 108.
[17] Nel Noddings y Paul J. Shore, *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education*, Nueva York: Teachers College Press, 1984, pág. 165.

terapeuta, el enfoque del ejecutivo conduce a la alienación porque separa al que conoce de lo conocido. Cuando el profesor se vuelve un ejecutivo, los alumnos siempre adquieren el conocimiento de otra persona, el punto de vista de otra persona, con los propósitos de otra persona. Aquí parece no haber contemporización posible, no hay manera de tener el pastel del terapeuta y comerlo como un ejecutivo.

¿Realmente no hay modo de salvar la brecha? Parece que no. Recordemos que el enfoque del ejecutivo se basa en la psicología conductista, experimental, que a su vez se basa en la filosofía del empirismo lógico o el positivismo. El positivismo es una posición filosófica sobre el conocimiento que aprecia sobre todo la observación del mundo natural, la prueba pública de las hipótesis, la objetividad y la verificabilidad de los postulados. En lo esencial, esta posición tuvo su pleno desarrollo a fines del siglo XIX En una versión contemporánea, algo modificada, el positivismo ofrece los conceptos que sustentan nuestra visión moderna de la ciencia y una variante en gran medida cuantitativa de investigación en pedagogía. Los enunciados sobre sentido y libertad, sentimientos y emociones, intuición y cuidado, y experiencia subjetiva y espiritual, que son importantes para los psicólogos humanistas, están generalmente *prohibidos* en el mundo positivista-conductista. No obstante, algunas formas más nuevas de investigación en pedagogía, a menudo conocidas como "investigación cualitativa", se opusieron al positivismo y trataron de incluir algo más de la dimensión humana de la educación en el interés de los investigadores. Con todo, la oposición e incompatibilidad fundamentales de esas perspectivas parecen insalvables.

El existencialismo

En contraste con el positivismo, la filosofía que alberga a la psicología humanista es el existencialismo. Para muchos, el positivismo y el existencialismo son archienemigos. Explorar el existencialismo con alguna profundidad nos llevaría muy lejos, pero podemos referirnos a él brevemente, lo suficiente para completar la descripción del enfoque del terapeuta de la enseñanza. Una de las pocas tesis que los existencialistas defienden en común es que la existencia precede a la esencia; que simplemente somos, antes de ser algo en particular. Uno de los existencialistas más conocidos, Jean-Paul Sartre, explica:

> "*¿Qué queremos significar cuando decimos que la existencia precede a la esencia? Decimos que el hombre, antes que nada, existe, se encuentra a sí mismo, se ve en el mundo y luego se define a sí mismo. Si el hombre, según lo ve el existencialista, no es definible, se debe a que al comienzo no es nada. Y no lo será hasta después, y luego será lo que él haga de sí mismo... El hombre no es sino lo que hace de sí mismo. Este es el primer principio del existencialismo*".[18]

Llegamos a ser algo cuando enfrentamos el mundo y nos abrimos paso por él. Si eludimos estas elecciones y sus consecuencias, en realidad eludimos la esencia del ser humano: nuestra libertad. Fue Sartre quien escribió sobre personas que tenían miedo de la libertad. Y lo tenían porque la libertad absoluta, total, es aterradora. Es difícil afrontar la perspectiva de que podemos hacer de una manera diferente todo lo que ahora hacemos; que siempre podemos elegir actuar de otra manera, pensar diferente, sentir una nueva emoción. Sin embargo, para ser auténticos debemos afrontar nuestra libertad, crear nuestro propio sentido y elegir nuestro camino hacia el futuro y a través de nuestro futuro.

¿Recuerda usted nuestro ejemplo de Jim Barnes, que enseña una unidad de matemática a sus alumnos de quinto grado? Jim quiere que sus alumnos aprendan la fórmula que permite calcular la superficie de figuras planas limitadas por líneas rectas. Observemos que tiene en mente cierta *x*, una fórmula para calcular superficies, que desea transmitir a sus E. Barnes es un docente del tipo ejecutivo que sigue la guía del curriculum y de ahí que matemática sea la materia que da en esa clase. La mayor parte de sus alumnos está en su aula porque le fueron asignados. Desde luego, a Jim le encantaría que sus estudiantes se interesaran mucho por la matemática, y apelará a toda clase de ardides y tácticas para ganar ese interés. Pero, en fin de cuentas, dicen los psicólogos humanistas y los existencialistas, eso no conduce a nada. Los estudiantes no eligieron estudiar cómo se calculan superficies. En su vida es poco lo que los impulsaría a apropiarse personalmente de ese conocimiento y asimilarlo. Jim Barnes no carga con la responsabilidad de

[18] Jean-Paul Sartre, "Existentialism Is a Humanism", en Walter Kaufmann, comp., *Existentialism from Dostoievsky to Sartre*, Cleveland, Ohio: Meridian 1 World Publishing, 1956, págs. 290- 1.

aumentar la capacidad de sus estudiantes –ni está realmente interesado en hacerlo– de elegir, ganar en identidad personal y ampliar su perspectiva de poder y sentido.

¿Qué piensa usted sobre Jim Barnes? ¿Daña la mente y detiene el desarrollo de la psique de sus estudiantes? ¿O sigue legítimamente una perspectiva eficaz de la enseñanza? Piense lo que piense usted en este momento, ¿le queda claro por qué razón es problemático tratar de ser un profesor ejecutivo y un profesor terapeuta, por lo menos al mismo tiempo? Quizás usted considere la posibilidad de ser un docente ejecutivo en ciertas ocasiones y un docente terapeuta en otras. Ante esto los existencialistas bramarían: "O usted cree que hay que presentar a los estudiantes el contenido para aprender, o cree que pueden y deben determinar su propio aprendizaje. O cree que un docente puede enseñar cierto contenido específico a un alumno, o cree que el docente lo único que puede hacer es guiar al alumno en la prosecución de un contenido específico. Usted cree o que el propósito de la educación es instruir al estudiante en el conocimiento y las habilidades, o que el propósito es engendrar autenticidad y autorrealización. ¡ELIJA! Usted no puede sentarse en el borde de la cerca. No puede hacer ambas cosas".

Reflexiones adicionales

Si usted se siente aturdido por este problema, tironeado en dos direcciones, no está solo. La brecha entre la perspectiva positivista-conductista y la perspectiva existencialista-humanista es uno de los antagonismos clásicos de la filosofía y la psicología modernas. Walter Kaufmann establece bien la disyunción:

> "*Uno de los rasgos más tristes de nuestra época es que debamos afrontar una dicotomía enteramente innecesaria: por un lado, están aquellos cuya devoción por la limpieza y el rigor intelectuales es ejemplar, pero que se niegan a abordar otras cuestiones que no sean las pequeñas y con frecuencia francamente triviales; en el otro bando están los hombres como Toynbee y algunos de los existencialistas que abordan las cuestiones grandes e interesantes, pero lo hacen de manera tal que los positivistas los señalan como pruebas vivientes de que cualquier esfuerzo de este tipo está destinado al fracaso. Conscientes de los errores de sus oponentes, ambos bandos van llegando cada vez a extremos mayores; la brecha se ensancha; y el lego inteligente que queda en el medio pronto los pierde de vista a ambos*".[19]

En la esfera de la educación parecemos atrapados en la misma dificultad. Ha habido muchos intentos de describir la enseñanza mediante la terminología de causa-efecto, de proceso-producto, pero los críticos afirman que esto deja de lado la dimensión genuinamente humana que da sentido a la enseñanza. También hemos tenido descripciones fenomenológicas y existenciales de la enseñanza como experiencia personal singular, pero los críticos dicen que no podemos hacer generalizaciones provechosas partiendo de semejantes consideraciones narrativas personales. ¿Puede usted llegar a una resolución por sí mismo, a algo que le permita utilizar tanto el enfoque del ejecutivo como el del terapeuta en el aula? No le hemos dejado grandes esperanzas, ¿no es cierto?

Mientras usted medita sobre estas preguntas, hay un pequeño detalle que nos gustaría despejar. Cuando discutíamos el enfoque del terapeuta respecto de la tarjeta de Persona Educada, dijimos qué los defensores de esta perspectiva de la enseñanza se opondrían enérgicamente a cualquier tarjeta semejante. ¿Por qué? Porque cada persona es singular. Mientras cada persona elija su propio camino hacia un futuro proyectado por ella misma, ese carácter singular se conserva. De ahí que no existan normas compartidas ni resultados comunes que puedan utilizarse para determinar cuándo una persona está calificada para recibir su tarjeta de P. E. En este caso no hay ningún conocimiento especializado que pueda certificarse mediante un examen de la junta escolar o del registro de graduados. Usted podría, tal vez, asignarse una tarjeta de P. E. a sí mismo, pero, ¿para qué querría hacer semejante cosa? Esa tarjeta no significaría nada para ninguna otra persona, puesto que usted se premió a sí mismo sobre la base de su propia condición singular.

Y aquí nace un problema difícil para el enfoque del terapeuta. Cada persona es singular. Esa condición se mantiene en virtud de las elecciones personales. Uno debe tomar decisiones sobre la base del

---

[19] Walter Kaufmann, "Chapter 1: Existentialism from Dostoievsky to Sartre", en Kaufmann, comp., *Existentialism from Dostoievsky to Sartre*, pág. 51.

futuro que construye para sí mismo. Pero, ¿qué ocurre con el futuro de los demás? ¿Qué ocurre con el futuro de la comunidad? ¿Del Estado? ¿De la nación? Esas entidades, ¿no pueden ejercer jurisdicción sobre la enseñanza a fin de asegurar cierto sentido común y servir a ciertos propósitos comunes? ¿El gobierno del pueblo no debería imponer un programa compartido de estudios a cada niño a fin de preservar la cultura y la nación?

En los Estados Unidos, hace tiempo que se acepta que el mantenimiento de la democracia y la identidad nacional exigen una educación común. Esta idea se manifiesta generalmente como un conjunto de elementos centrales comunes a los estudios de todos los estudiantes. Una vez que se adquiere ese conjunto de conocimientos centrales, los estudiantes pueden normalmente seleccionar programas y cursos de una amplia gama propuesta; o, si han alcanzado la edad correspondiente, abandonar la escuela. Pero primero debe considerarse el bien común. ¿Cómo entonces toleraremos que los estudiantes elijan el momento, el lugar y el contenido de su educación, según propone el enfoque del terapeuta?

Una vez más su deseo, como el nuestro, sería encontrar un acuerdo. El enfoque del terapeuta es tan atractivo, tan pleno de dignidad y de esperanza puesta en cada ser humano, que nos resistimos a apartamos de él. Pero, reiteramos nuestra pregunta: ¿cómo puede uno adoptar los dos enfoques y ser coherente con los principios e imperativos de ambos? Cada elemento de estas dos perspectivas nos está diciendo "¡Elige!". ¿Qué hará usted?

Antes de tratar de decidir esta cuestión, nos gustaría que considere los casos y discusiones que el cuadro 1 asocia al enfoque del terapeuta. Los encontrará en el capítulo 7. Ahora pasaremos a examinar otro enfoque. Y no es una perspectiva de contemporización entre las otras dos perspectivas, ni tampoco una especie de resolución de la paradoja que plantean el conductismo y el humanismo. Este tercer estilo de enseñanza pone principalmente el acento en la x de la fórmula $D\varphi E xy$ y resulta por completo diferente de cualquiera de los dos enfoques considerados hasta aquí tanto en lo referente a φ como a y.