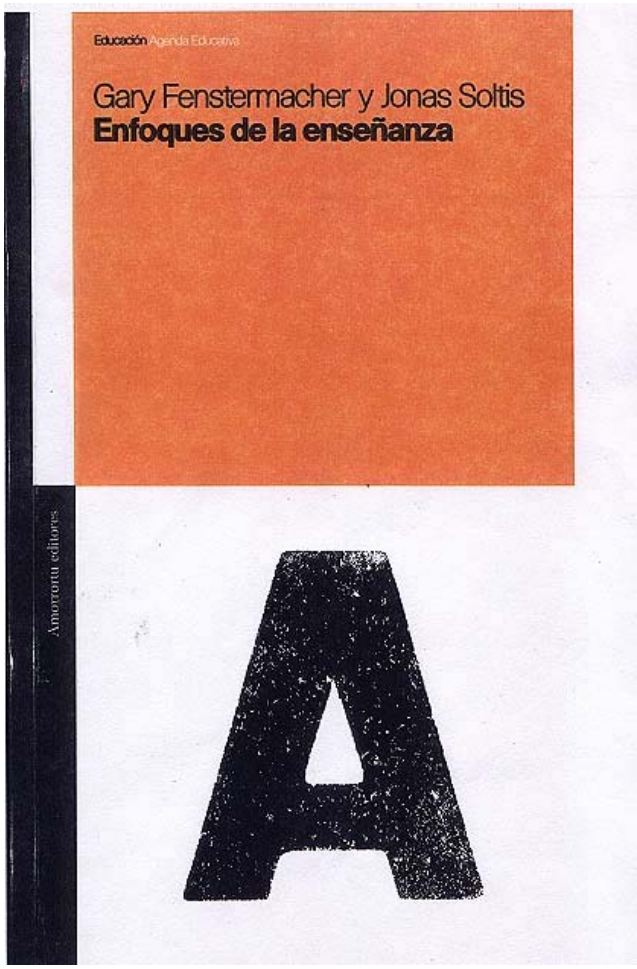
ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA

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

4. EL ENFOQUE DEL LIBERADOR

Las dos perspectivas examinadas hasta ahora ponen el acento en diferentes variables de la fórmula DφExy. El enfoque del ejecutivo destaca lo que el docente hace (φ). El enfoque del terapeuta pone énfasis en lo que el estudiante (E) es y decide llegar a ser. Cada estilo de enseñanza tiene diferentes propósitos (que parecen excluirse recíprocamente si tenemos en cuenta los argumentos que acabamos de esbozar). El docente ejecutivo busca que el alumno adquiera un conocimiento y una habilidad específicos. El docente terapeuta apoya y guía al alumno para que llegue a ser una persona auténtica. Hemos analizado todas las variables de la fórmula salvo una. Aunque hemos mencionado con frecuencia el contenido (x), hasta ahora no lo hemos caracterizado. El enfoque del liberador de la enseñanza pone en primer plano el contenido, x.

Estudio de un caso

Para ilustrar la perspectiva liberadora quisiéramos que usted imagine nuevamente que es un profesor. Esta vez se trata de un profesor que acaba de egresar de la facultad con calificaciones sobresalientes en matemática y física. Usted se siente muy orgulloso por esos logros, pero lo que más lo enorgullece es haber rechazado varios ofrecimientos de trabajo en la industria privada porque desea ser profesor. Durante mucho tiempo usted ha lamentado lo que considera la insuficiente preparación de los estudiantes secundarios tanto en matemática como en ciencias naturales. A usted le encantan estas materias y vislumbra el futuro en el que podrá compartir su conocimiento con sus estudiantes. Usted puede elegir entre varias escuelas; una preparación como la suya no se ve todos los días en los profesores que recién se inician. Usted se decide por una buena escuela secundaria situada en una comunidad suburbana de clase media, heterogénea desde el punto de vista racial.

Usted está a cargo de cinco clases, dos de física y tres de matemática. Una clase de física es de nivel avanzado, la otra es de física general para estudiantes que se preparan para ingresar a la facultad. Un curso de matemática es de introducción al álgebra, los otros dos son de Algebra I. Usted se prepara profundamente para dar esos cursos, complementando los libros de clase con libros de ejercicios, prepara su propio material de apoyo hecho a medida de los alumnos, y una cantidad muy completa de ayudas visuales que incluyen coloridos esquemas y gráficos, pósters, diapositivas, filminas y hasta unas pocas películas que muestran a famosos científicos y matemáticos luchando con los grandes problemas intelectuales de su época.

En cada curso, su principal interés es que la mayor cantidad posible de alumnos aborden el material del modo en que lo haría un físico o un matemático. Por ejemplo, usted decide comenzar la unidad sobre electricidad de manera simple, utilizando una linterna o una lámpara hogareña corriente como punto de partida. Pero antes de que termine el primer período de esa lección, usted proyecta considerar temas como los circuitos, la polaridad, la resistencia y la corriente eléctrica. A partir de entonces usted presentará la matemática básica que es usual emplear en los cálculos eléctricos y luego el carácter atómico de los circuitos eléctricos y electrónicos. Durante el desarrollo de estos temas les hablará a sus alumnos de Gilbert, de Faraday, de Maxwell y de Neumann. Para cuando termine de dar la unidad, usted espera haber tratado convenientemente la conducción, la resonancia, la filtración y los efectos magnéticos, así como los térmicos y bioquímicos.

¿Cómo planea enseñar todo este contenido? Esta consideración lo perturba un poco, pero no excesivamente. Usted sabe bien todos estos temas. Se siente seguro de poder presentarlos de manera viva a sus estudiantes mediante el uso cuidadoso de ayudas instruccionales, esbozos históricos y biográficos, y alentando a los alumnos a realizar ejercicios y experimentos que los pongan frente a los problemas que deben resolver. A usted le preocupa el modo en que debe comunicar este complejo material a clases compuestas por una variedad de diferentes estudiantes –con capacidades, experiencias e intereses diferentes–, aunque tampoco en este caso siente una profunda inquietud. Confía en el valor que tiene su material para los estudiantes y está preparado para hacer los ajustes necesarios a medida que vaya conociendo sus diferencias.

Características de este enfoque

Este estilo de poner gran énfasis en el contenido y prestar menos atención a las habilidades docentes específicas o a los estados psíquicos y emocionales de los alumnos lo convierte en un candidato para el enfoque del liberador. Pero sólo en candidato. Ser un miembro pleno exige considerar el objetivo de la enseñanza, más allá del énfasis en el contenido, del mismo modo que la consideración del objetivo es esencial para los enfoques del ejecutivo y del terapeuta. El mero énfasis en el estudiante no lo hace a uno un docente terapeuta: uno debe concentrarse en el alumno con el propósito de ayudarlo a que llegue a ser una persona auténtica. El mero énfasis en las aptitudes técnicas de la enseñanza no lo hace a uno un docente ejecutivo; uno debe además procurar que el estudiante adquiera efectivamente conocimiento y pericia específicos. El mero énfasis en el contenido no lo hace a uno un liberador; además hay que procurar liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo. De ahí que el contenido de sus clases de física y de matemática deba ser seleccionado y organizado con el propósito particular de liberar la mente del estudiante.

Llegado a este punto, usted podría objetar que hasta ahora no puede precisar la diferencia entre el contenido *x* en el enfoque ejecutivo y el contenido *x* en el enfoque liberador. Ambas perspectivas tratan con el conocimiento, y ambas parecen tratar con el conocimiento específico, aunque el enfoque liberador parece describir ese conocimiento en un elevado nivel de complejidad. Pero, sin duda, las meras diferencias en profundidad y alcance del conocimiento no pueden ser lo único que separa el contenido *x* ejecutivo y el contenido *x* liberador. Si esa es su réplica, felicitaciones. Usted apunta en la dirección correcta.

La naturaleza del conocimiento y la manera en que se lo explora son diferentes en las perspectivas ejecutiva y libertaria. La *x* en el enfoque ejecutivo está, como ya señalamos, altamente especificada. La constituyen datos discretos, ideas, temas y dominios a menudo expresados en la forma de resultados en la conducta o en competencias mensurables. Este tipo de especificación precisa es necesaria si se pretenden utilizar exámenes objetivos y estandarizados para determinar qué obtienen, si es que obtienen algo, los alumnos de sus docentes. Recordemos que la tarea del docente es pasar *x* desde su fuente hasta la mente del alumno. La manera en que se haga esta enseñanza parece estar por completo determinada por aquellas habilidades técnicas para enseñar que han demostrado ser eficaces para que los estudiantes obtengan conocimientos específicos.

En el enfoque liberador, la manera de dar clase está en gran medida influida por el contenido mismo. Por ejemplo, en su condición de profesor de ciencias, usted espera que sus alumnos lleguen a ser investigadores escépticos, críticos, porque es una actitud previa necesaria para llegar a ser un buen científico. A fin de que los estudiantes aprendan a pensar de ese modo, es necesario que vean que otro lo hace así (difícilmente puedan aprenderlo de la lectura del texto). *Usted* es el profesor que debe servir como modelo para los estudiantes. Si usted desea que ellos se conviertan en investigadores críticos, como lo exige la naturaleza de su disciplina, deben observarlo a usted haciendo una indagación crítica. Para actuar como modelo, usted frecuentemente debe *hacer* ciencia en su salón de clases, de modo tal que sus alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores críticos. Sería disparatado que usted esperara que sus alumnos tuvieran una conducta crítica y cuestionadora sobre los fenómenos del mundo si la persona que les enseña la materia no actúa de ese modo.

Las "maneras" en la enseñanza

Este modo de actuar como profesor se llama "manera". No en el sentido en que se dice "las buenas maneras en la mesa" (aunque hay alguna semejanza), sino la "manera" en el sentido que se usa cuando alguien dice "me gusta su manera de ser". Una manera de ser es una disposición relativamente estable para actuar de un modo determinado en circunstancias que requieren una acción semejante. Hablamos de personas que son corteses, que tienen buen humor, que son afectuosas, o reservadas o ambiciosas. Esas palabras describen su "manera" de ser. En las circunstancias apropiadas, una persona afectuosa sonreirá, acariciará, abrazará, ofrecerá apoyo y hará preguntas simpáticas, mientras que las mismas circunstancias harían que la persona que tiene una "manera de ser" tímida reaccione quedándose inmóvil, con el ceño fruncido y retraída.

La manera de ser del docente es esencial en el enfoque liberador porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente o simplemente la paralicen con datos y habilidades insípidos e irrelevantes. Uno de los más destacados defensores contemporáneos del

enfoque liberador, R. S. Peters, aclara la idea de la manera de ser al analizar lo que él llama los "principios de procedimiento" para enseñar materias tales como ciencia o historia:

> "*Debe haber respeto por las pruebas y una prohibición de "cocinarlas" o deformarlas; debe haber una disposición a admitir que uno se ha equivocado; no debe ponerse ninguna traba a la persona que desea plantear objeciones; debe manifestarse respeto por las personas como una fuente de argumentos y nunca se dirigirán injurias personales ni se manifestará desprecio por lo que dice alguien a causa de quién es el que lo dice. Aprender ciencia no es sencillamente aprender datos y comprender teorías; también es aprender a participar en una forma pública de una vida gobernada por tales principios de procedimiento. Por consiguiente, en la medida en que una persona quiera educarse científicamente, deberá absorber estos principios de procedimiento, en virtud de los cuales se ha acumulado, se critica y se desarrolla el contenido del pensamiento científico*".[1]

Estos principios de procedimiento son parte de lo que significa la manera de enseñar. Observemos que Peters habla de mostrar respeto por las pruebas y por las personas como fuente de argumento; de no estorbar cuando se presentan perspectivas divergentes; de no utilizar la injuria ni mostrar desprecio por las opiniones diferentes. Estas son maneras (modos coherentes de conducta) que el docente debe mostrar a fin de enseñar bien la ciencia. El profesor debe no solamente mostrar esas maneras, sino también llamar la atención hacia ellas y alentar a sus alumnos para que las imiten, además de elogiarlos cuando ellos mismos se comportan de ese modo. Para el enfoque liberador no basta con que el alumno simplemente adquiera el conocimiento y la aptitud, en mayor o menor medida. Ese conocimiento y esa aptitud deben adquirirse de una manera apropiada al tipo de conocimiento que se imparte.

En la enseñanza de literatura, por ejemplo, la manera de la instrucción tiene que ser algo diferente de la manera de la ciencia. En el primer caso, el profesor probablemente desee mostrar pasión y compromiso y alentar a sus alumnos a hacer lo mismo, mientras que la enseñanza de la ciencia requiere desapasionamiento y desapego. En arte y en música, el docente quizá quiera mostrar despreocupación por las reglas convencionales de armonía, equilibrio, ritmo y color, con el objeto de promover la expresión creativa en su clase, en tanto que sólo en condiciones muy especiales el científico querría mostrar indiferencia por las reglas metodológicas de la indagación científica convencional. Cada campo disciplinario normalmente tiene una serie de maneras, de principios de procedimiento, como los llama Peters, que son los que convienen a ese campo.

Si bien hemos descripto con suficiente claridad la idea de "manera", aun podemos agregar un poco de complejidad a esta discusión sin abrumar al lector. La manera de enseñar no sólo está bajo la influencia de la *naturaleza* del contenido (por ejemplo, física, literatura o arte), también recibe la influencia de la *complejidad* del contenido. Si se trata de un contenido poco desarrollado y de nivel bajo, ¿qué valor y qué fascinación acompañarían a semejante contenido? Un contenido poco elaborado le deja al docente muy poco campo y poca profundidad para desarrollar sus maneras. La situación podría compararse con la de una actriz que debe vérselas con un guión pobre. No desea actuarlo porque no representa un desafío para su talento dramático; le niega alcance y profundidad.

El conocimiento específico, tan valorado en el enfoque ejecutivo, está especialmente sujeto a este tipo de deficiencias. El conocimiento y las habilidades se especifican con toda precisión a fin de que se pueda diagnosticar con exactitud el fondo acumulado de conocimiento y habilidades del alumno, se pueda preparar una prescripción instruccional, brindar esa instrucción y, finalmente, se administre una evaluación que no dé lugar a ambigüedad. La dificultad está en que el conocimiento y las habilidades se especifican en un nivel tan básico y detallado que al docente le resulta imposible impartirlos de una manera que refleje algo más que un enfoque rudimentario, y hasta a veces primitivo, del contenido. En el enfoque liberador hay muchas menos probabilidades de llegar a este resultado porque en él se pone particularmente el acento en la calidad del contenido.

---

[1] R. S. Peters, "Aims of Education: A Conceptual Inquiry", en R. S. Peters, comp., *The Philosophy of Education*, Londres: Oxford University Press, 1973, pág. 25 [*La filosofía de la educación*, México: Fondo de Cultura Económica, 1977].

Virtudes morales e intelectuales

En un momento observaremos más detenidamente esta noción de la complejidad del contenido. Ahora es necesario agregar un detalle sobre la manera de enseñar. Hemos dicho que la manera es específica del campo disciplinario y también señalamos hasta qué punto esa manera está afectada por el grado de complejidad con que se desarrolla el contenido para que el docente lo imparta en su clase. También existe lo que podríamos llamar la manera general. Su forma y su carácter no dependen de los diferentes terrenos o materias; resulta aplicable en todos los campos. Esta manera general habitualmente se agrupa con el título de "virtudes morales e intelectuales". Entre las virtudes morales están la honestidad, la integridad, la disposición imparcial y el trato justo. Entre las virtudes intelectuales están la racionalidad, la amplitud de espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, un hábito mental reflexivo y el escepticismo prudente.

Cada una de estas virtudes denota una manera de actuar que según los liberadores debería ser característica de toda la enseñanza. En realidad, en la perspectiva libertaria, estas virtudes morales e intelectuales se consideran una parte del contenido. El alumno debe adquirirlas del mismo modo en que debe adquirir el conocimiento y la aptitud en cada disciplina. ¡Diablos! ¿Comprendió usted bien lo que acaba de leer? Hasta ahora hemos estado hablando de la manera y el contenido como si fueran dos entidades separadas y ahora acabamos de decir que la manera es parte del contenido. Tómese un momento. Vea si puede explicarse esto por sí mismo. Y luego regrese al texto.

La manera es una parte del contenido de la enseñanza porque mientras usted comunica el contenido de algún tema a sus alumnos, también les enseña la manera en que usted enfoca y trata ese contenido. Los estudiantes aprenden no sólo de lo que usted dice y lo que les asigna hacer; aprenden del modo en que usted lo hace. Es normal que usted no piense demasiado en esta faceta de la docencia (es parte de una noción que se conoce como "curriculum oculto"), pero para el liberador, es una parte vital de la enseñanza. El liberador desea que el estudiante adquiera la manera (general y especial) tanto como el contenido, porque el contenido sin la manera no será liberador.

Rasgos de carácter

Puede resultar difícil entender cómo la manera llega a formar parte del contenido, porque no puede ser enseñada a los estudiantes directamente, a diferencia del conocimiento, las habilidades y la comprensión. Estos últimos se obtienen por una especie de ataque frontal. Pero hay otro tipo de resultado del aprendizaje, llamado "rasgos de carácter". Difiere de los otros tres en que se hace difícil impartirlo directamente. Suena un poco tonto que un profesor diga "Hoy voy a enseñarles amabilidad", aunque no suena tonto que diga "Hoy les enseñaré el teorema de Pitágoras" u "Hoy voy a enseñarles cómo se inicia y se mantiene una reacción atómica". Los rasgos de carácter se enseñan con el ejemplo y el modelo, no por medio de la enseñanza directa. Para que los alumnos puedan adquirirlos, tales rasgos deben ser parte de la manera de ser del docente. Ahora bien, aunque se los enseñe indirectamente, siguen siendo en gran medida una parte de lo que el docente liberador quiere que sus alumnos aprendan. Esta característica es la que hace que la manera sea parte del contenido. El filósofo británico Gilbert Ryle, al observar rasgos tales como el esfuerzo sostenido y la disposición imparcial, ofrece una descripción interesante:

> "*Lo que nos ayudará a ejercer el control de nosotros mismos, a ser imparciales o laboriosos, son los buenos ejemplos dados por otros, luego la propia práctica que hagamos, los errores que cometamos, los nuevos intentos y los nuevos fracasos, pero nada ocurre de manera inmediata. En cuestiones de moral, como de las habilidades y las artes, primero aprendemos de lo que nos muestran los demás, luego del entrenamiento al que nos someten otros, naturalmente, acompañado por alguna homilía bien expresada, algún elogio, alguna reprimenda y, en fin, del entrenamiento al que nos sometemos nosotros mismos*".[2]

[2] Gilbert Ryle, "Can Virtue Be Taught?", en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters, comps., *Education and Reason: Part 3 of Education and the Development of Reason*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975, pág. 47.

Ryle sostiene que aprendemos rasgos de carácter cuando otro nos los muestra y nos entrena en ellos, alentándonos o recriminándonos, según corresponda. Finalmente llegamos a dominar cada rasgo entrenándonos para vivirlo bien. Este es el modo en que el alumno adquiere la "manera" de ser del profesor. El conocido psicólogo de niños Urie Bronfenbrenner hace una observación semejante:

> "*Por importantes que sean los factores genéticos en cuanto a determinar la conducta humana, no hay dudas de que cualidades tales como la confianza mutua, la amabilidad, la cooperación y la responsabilidad social no pueden asegurarse mediante la reproducción selectiva; se aprenden de otros seres humanos que en alguna medida exhiben esas cualidades, las valoran y se esfuerzan por desarrollarlas en sus hijos. Es más una cuestión de herencia social que de herencia biológica. O, como solía decir uno de los profesores del autor, Walter Fenno Dearbom, '[El] es astilla del mismo palo, no porque haya sido hachada de él sino porque conviven en el mismo bosque'* ".[3]

Para quienes adoptan la perspectiva libertaria, pocas cosas son más destructivas que pedir a los estudiantes una "manera" que el profesor ni posee ni exhibe. Todos hemos tenido docentes de este tipo: el profesor de ciencia que les pide a sus estudiantes que tengan un pensamiento crítico, pero nunca se aparta del problema planteado en el texto o de las respuestas que dan los manuales para docentes; el profesor de arte que habla incesantemente de ser creativo y expresivo, pero en el aula siempre estructura del mismo modo las tareas que encarga y le da rigurosa importancia a la pulcritud de los trabajos; el maestro de la escuela elemental que les aconseja a sus alumnos compartir sus cosas, pero se enoja si alguien olvida un lápiz o toma alguno de los materiales que él tiene en su escritorio.

El docente liberador se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial y general necesaria para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos. Si quiere inculcar creatividad, ese docente no enseña una unidad sobre la creatividad; la creatividad no es tanto una habilidad que pueda enseñarse directamente como un modo de encarar las tareas y actividades. De modo que ese profesor actúa creativamente, impulsando a sus alumnos a seguir su ejemplo y ofreciéndoles la oportunidad y la seguridad necesarias para que intenten ser creativos. Lo mismo ocurre en el caso del pensamiento crítico, la piedad y la honestidad. Estos y muchos otros rasgos clave se adquieren indirectamente de una enseñanza que además busca impartir conocimiento, aptitud y comprensión.

Formas de conocimiento

Hace un momento distinguíamos la naturaleza del contenido estudiando el nivel de complejidad con que se desarrolla y se presenta a los alumnos. Prometimos volver sobre este punto después de analizar el concepto de "manera". Ha llegado el momento de hacerlo. Recordemos que, en el enfoque del ejecutivo, el contenido está altamente especificado, como debe ser para que el docente que adopta esta perspectiva cumpla bien su función. Estas exigencias con respecto al contenido surgen primariamente de la experiencia pasada: esta indica el tipo de contenido que tiene más probabilidades de ser dominado por los niños, y la necesidad de que ese contenido se desarrolle de modo tal que después se lo pueda evaluar con exactitud. Las demandas del enfoque liberador son por completo diferentes. Un docente inclinado hacia el estilo liberador cree que el alumno sólo puede desarrollar y liberar su espíritu si adquiere saberes y comprensiones esenciales, combinados con los rasgos morales e intelectuales del carácter que más se ajusten a esos conocimientos. Lo que se incluya en la categoría de "saberes y comprensiones esenciales" no debe estar determinado por el simple hecho de que los niños lo aprendan con mayor facilidad ni por la posibilidad de evaluarlo con el mayor nivel de confiabilidad y validez.

El liberador establece algunos controles estrictos sobre lo que cuenta como saber y comprensión y, por lo tanto, sobre lo que es adecuado para el curriculum. Una de las explicaciones contemporáneas más

---

[3] Urie Bronfenbrenner, *Two Wor1ds of Chilhood: U.S. and U.S.S.R.*, Nueva York: Simon & Schuster, 1970, Clarion edición de bolsillo, 1972, cita tomada de la página 117 de la edición de bolsillo [*Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la ex Unión Soviética*, Madrid: Visor, 1993]. [En la frase de Walter Fenno Dearborn hay un juego de palabras irreproducible en español: *He's a chip off the old block, not because he was knocked off it, but because he knocked around with it*.]

completas de esos controles fue presentada por P. H. Hirst.[4] Este autor sostiene que el conocimiento puede dividirse en siete formas. Estas son: matemática, ciencias físicas, ciencias humanas, historia, religión, literatura y bellas artes, y filosofía. Hirst afirma que estas siete formas o dominios cubren todos los tipos de cosas que, como seres humanos, podemos llegar a saber sobre el mundo. La mejor educación es aquella que inicia a los estudiantes en estas formas de conocimiento.

Además de interesarse por establecer *cuáles* son las formas apropiadas de conocimiento, el liberador también estipula *cómo* deberían enseñarse esas formas. Es decir, uno no puede ni elegir un tema de enseñanza cualquiera (si su objetivo es liberar la mente, debe seleccionar entre las formas) ni enfocarlo de la manera que más le plazca. Para Hirst, una forma de conocimiento tiene ciertas características especiales que pueden ayudar al docente liberador a ver qué es esencial y qué contribuye a formar la idea para cierto tema. Una forma de conocimiento es un sistema conceptual coherente que la humanidad ha desarrollado colectivamente a través del tiempo a fin de dar sentido a áreas particulares de la experiencia humana. Cada forma tiene sus conceptos especiales que captan aspectos clave de la experiencia humana.

Por ejemplo, para dar sentido a las experiencias artísticas, necesitamos un concepto de belleza; para dar sentido a experiencias en el mundo físico, natural, necesitamos conceptos tales como verdad, hecho y prueba evidente; y para comprender los fenómenos matemáticos, necesitamos el concepto de número. Además de estos conceptos clave, cada forma de conocimiento, en la opinión de Hirst, tiene una estructura lógica distintiva propia (piénsese en la diferencia entre las reglas para resolver ecuaciones matemáticas y las reglas gramaticales de un idioma), un conjunto de habilidades y métodos especiales para elaborar enunciados significativos en esa forma (piénsese en el método científico) y una serie de normas únicas para comprobar y juzgar públicamente esos enunciados (piénsese en la crítica artística o literaria).

Estos conceptos pueden parecer excesivamente complejos. Una razón de que algunos tengamos dificultad para captarlos es que nosotros mismos no hemos tenido muchos profesores que comprendieran plenamente el enfoque liberador y que se sintieran comprometidos con él. De ahí que encontremos difícil asimilar las nociones liberadoras a nuestras propias experiencias con la educación. Por esta razón, podría ser útil simplificar algunas de las ideas que acabamos de describir. Trataremos de no forzar estos conceptos transformándolos en ideas y metáforas más corrientes, pero podría ser una buena idea releer el material de las últimas páginas antes de abordar los nuevos párrafos que siguen.

A medida que crecemos y nos desarrollamos, experimentamos el mundo que nos rodea. La información y los datos entran en nuestra cabeza por nuestros sentidos. Oímos, vemos, sentimos, olemos y saboreamos las cosas que hay en el mundo. Y podemos hacer una diversidad de cosas con lo que entra en nuestra cabeza. Podemos, por así decirlo, directamente descartarlo (olvidarlo o ignorarlo). Podemos almacenarlo por un lapso breve y no prestarle mucha atención. Podemos evaluarlo, reflexionar sobre ello y aun hacer algo con ello. Podemos elaborarlo, conectarlo con algunas otras cosas y quizá crear nueva información o nuevas ideas. Evidentemente, todo lo que ocurre en el interior de nuestro cerebro tiene una influencia en la información que seguimos incorporando a través de los sentidos. Lo que sabemos y sentimos en relación con nuestro mundo puede tener un impacto profundo en lo que queramos ver u oír, en lo que veremos y en el modo en que interpretaremos lo que veamos, sintamos u oigamos.

Por el momento llamaremos "ingreso" a toda esta información y estos datos que entran. Cómo filtramos, procesamos y estructuramos ese ingreso es un asunto crítico para el liberador. En esta perspectiva, se considera que las formas de conocimiento que mencionamos anteriormente están entre los medios más elaborados para dar una estructura a la experiencia: para darle a la experiencia una significación profunda y útil, y para capacitarnos en el control y la mediación de nuestra experiencia. Estas formas de conocimiento no están compuestas simplemente de datos, cifras y fórmulas; son ideas clave o centrales, estructuras lógicas distintivas, métodos de indagación, y normas de juicios públicamente sustentadas. Si aprendemos estas últimas características de las formas al tiempo que aprendemos los datos, las cifras y las fórmulas, realmente hacemos del conocimiento la base para liberar la mente de límites, engaños y convencionalismos de la experiencia corriente, no estructurada.

Un docente podría considerarse un liberador si pone el acento en el contenido, en la x de la fórmula $D\varphi E xy$. Sin embargo, si el contenido se entiende meramente como un conjunto de datos, cifras y fórmulas, ese docente no es un liberador, aun cuando x parezca ser la variable principal en la instrucción que brinda esa persona. Recordemos que además de impartir el contenido de su materia, el docente que adopta la

[4] P. H. Hirst, "Liberal Education and the Nature of Knowledge", en R. Peters, comp., *The Philosophy of Education*, págs 87-111 [*La filosofía de la educación*, México: Fondo de Cultura Económica, 1977]; también en Dearden, Hirst y Peters, comps., *Education and Reason: Part 3*, págs. 1-24.

perspectiva liberadora debe también ser ejemplo de la manera de ser de una persona educada liberalmente; debe poseer y exhibir las virtudes morales e intelectuales que analizamos antes. Ahora bien, hay otro pequeño inconveniente: el contenido mismo debe desarrollarse con procedimientos particulares. Debe planearse y presentarse de modo tal que el alumno pueda captar la estructura radical de las diversas formas de conocimiento, y de este modo el estudiante se capacita para estructurar su propia experiencia.

La estructura del contenido, de acuerdo con Hirst y muchos otros teóricos de la educación, se revela atendiendo a los conceptos clave de una forma dada, a sus estructuras lógicas distintivas (las reglas y heurísticas que gobiernan el modo en que se conectan los conceptos y las afirmaciones de conocimiento), a sus métodos para emprender investigaciones formales (tales como el método científico, la historiografía, la etnografía y la fenomenología) y sus normas para comprobar y juzgar hipótesis o declaraciones. De ahí que, en esta perspectiva, adquirir una disciplina (física, química, historia, psicología, etc.) es aprender sus ideas principales, comprender su estructura lógica, estar capacitado para emprender indagaciones controladas dentro de su esfera de experiencia, y saber qué determina el mérito y el valor de nuestros descubrimientos y producciones.

La noción de que el conocimiento tiene una forma o estructura ha sido durante mucho tiempo parte del pensamiento liberador. El movimiento de desarrollo de los curricula en la década de 1960 le prestó gran atención y el ahora clásico libro de Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, le dio mayor impulso. Bruner escribió que "captar la estructura de un asunto es comprenderlo de un modo que permite vincularlo con sentido a muchas otras cosas. En suma, aprender la estructura es aprender cómo se relacionan las cosas entre sí".[5] Luego pasaba a analizar la importancia de las ideas clave:

> "*Las ideas básicas que están en el corazón mismo de toda ciencia y de la matemática así como los temas básicos que dan forma a la vida y la literatura son no menos simples que vigorosas. Dominar esas ideas básicas utilizarlas con eficacia, exige una profundización continua de la comprensión que tenemos de ellas y que nace de aprender a utilizarlas en formas cada vez más complejas*".[6]

No es sorprendente que nos remitamos a Bruner para hacer una descripción de la naturaleza del contenido en el enfoque liberador. Bruner es un psicólogo cognitivo y, como tal, representa una escuela de pensamiento diferente del conductismo del enfoque del ejecutivo y de la psicología humanista del enfoque del terapeuta. Como el psicólogo cognitivo está especialmente interesado en la manera en que adquirimos, interpretamos, aplicamos y ampliamos nuestro conocimiento, existe una estrecha filiación entre el liberador y el psicólogo cognitivo. Pero sería un error llevar esta filiación demasiado lejos, porque la perspectiva liberadora no está tan enraizada en la psicología (en ningún tipo de psicología) como los enfoques ejecutivo y terapéutico. Los fundamentos de los liberadores son más filosóficos. Sin embargo, en la medida en que quienes adoptan este punto de vista quieran buscar algún apoyo en la psicología, la de tipo cognitivo sería su escuela de pensamiento preferida.

La liberación como emancipación

El pensamiento liberador ha experimentado recientemente otro impulso procedente de la filosofía neomarxista que tiene más una orientación política y social que una preocupación por las disciplinas y las maneras. Aquí la trataremos como una variante del enfoque liberador porque la filosofía neo-marxista busca liberar la mente en un aspecto especial; algunos educadores podrían argüir que este es ya por propio derecho otro enfoque diferente de la enseñanza. Y lo llamarían pedagogía crítica o enseñanza emancipadora. El emancipador ve el mundo social como un lugar de lucha continua y opresión en el que aquellos que tienen poder, privilegio y status se afirman cada vez más y aquellos que se perciben como personas inferiores aceptan su destino y su debilidad. Los emancipadores sostienen que las escuelas son instrumentos de reproducción social en las cuales las clases inferiores aprenden a ser obreros dóciles que cumplen órdenes y donde se entrena a las clases superiores para el liderazgo y el ejercicio del poder. El punto esencial (*y*) de la enseñanza emancipadora es, pues, liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de

---

[5] Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960; Nueva York: Random House Vintage Edition, 1963, cita tomada de la página 71 de la edición Vintage.
[6] *Ibid*. (edición Vintage), págs. 12-3.

ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor.

Quizás el autor más conocido que enunció tempranamente el rol del docente emancipador sea Paulo Freire, el educador brasileño que desarrolló un método para enseñar a los campesinos adultos analfabetos de la atrasada región nordeste del Brasil. En 1964 Freire debió exiliarse a causa de su obra. Su *libro Pedagogía del oprimido*[7] presenta sus ideas políticas y filosóficas así como las prácticas pedagógicas que Freire elaboró para estimular y sostener la "*conciencia crítica*" en la gente.

La preocupación fundamental de Freire es la liberación de las personas pobres, débiles e ignorantes que han estado sujetas a una dominación semejante a la esclavitud por parte de los ricos y poderosos. Freire cree que los grupos dominantes imponen a los oprimidos una visión opresiva de la realidad social, con lo cual les impiden percibir y evaluar su situación, y siquiera pensar que pueda ser de otra manera. Esta versión de la realidad social se va inculcando mediante palabras, imágenes, costumbres, mitos, cultura popular y una multiplicidad de formas obvias y sutiles que penetran y recorren la vida pública. Los oprimidos aceptan esta versión como la realidad y se sienten psicológicamente devastados por ella. Al aceptar el punto de vista del dominante, los oprimidos llegan a creer que carecen de valor, que son desvalidos e inferiores. Adquieren los rasgos de personalidad característicos de la gente oprimida: fatalismo, autodesaprobación y dependencia emocional.

Para Freire, la tarea primaria del educador es superar estas actitudes y reemplazarlas con rasgos de libertad activa y responsabilidad humana. Esto es imposible de lograr tratando a los oprimidos como objetos cuyas conductas deben ser transformadas por el docente. Antes bien, deben ser tratados como agentes humanos activos que merecen nuestra ayuda a fin de poder alcanzar su propia liberación. Necesitan que se les despierte la conciencia, para que "lleguen a verse a sí mismos como hombres comprometidos en la vocación ontológica e histórica de llegar a ser más plenamente humanos".[8] Esto debe lograrse mediante el diálogo. La tarea del docente como emancipador es plantear problemas: "plantear los problemas de los hombres en sus relaciones con el mundo".[9] Los estudiantes y su docente deben llegar a ser colaboradores, coinvestigadores que desarrollen juntos su conciencia de la realidad y sus imágenes de una realidad mejor, posible. A esta aptitud de apartarse de una aceptación inconsciente del estado de cosas y percibir el mundo de manera crítica, incluso en medio de fuerzas generales, sutiles y poderosas que tienden a deformar y oprimir, se refiere Freire cuando habla de lograr una *conciencia crítica*.

En los Estados Unidos y en tiempos más recientes, la obra de Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Stanley Aronowitz, Thomas Popkewitz, Ira Shor y otros[10] dio nuevo impulso a la posición emancipadora contra los males de la reproducción social.

Para estos teóricos emancipadores, el objetivo de la educación es elevar la conciencia crítica de los oprimidos de modo que puedan liberarse de una vida dominada por otros. Ellos creen que este es el propósito adecuado de la educación no sólo para los campesinos de Brasil sino para todos los pobres y oprimidos que habitan en las grandes ciudades, los trabajadores migrantes y los obreros fabriles de todas partes del mundo, y para todos aquellos que, en cualquier parte, hayan aprendido a no cuestionar lo que les ha tocado en suerte en la vida. Algunos de los esfuerzos actuales en educación multicultural, en los estudios sobre grupos negros y mujeres y en programas bilingües son ejemplos de programas emancipadores. Si bien tanto los liberadores como los emancipadores procuran liberar la mente de los estudiantes, los objetivos de los segundos son abiertamente políticos. No obstante, ambos se esfuerzan por que la educación tenga un fin

---

[7] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York: Herder and Herder, 1970 [México: Siglo XXI].

[8] *Ibid*., pág. 52.

[9] *Ibid*., pág. 66.

[10] Véanse, por ejemplo, Michael Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations*, Nueva York: Routledge, Chapman and Hall, 1988 [*Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona: Paidós, 1989]; Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1985; Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Nueva York: Longman, 1989; Thomas S. Popkewitz, *A Political Sociology of Educational Reform: Power / Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*, Nueva York: Teachers College Press, 1991 [*Sociología política de la reforma educativa: el poder / saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid: Morata, 1994] e Ira Shor, *Critical Teaching and Everyday Life*, Chicago: University of Chicago Press, 1987, originalmente publicado en 1980.

moral: la libertad del espíritu. En un esfuerzo por distinguir ambos enfoques, utilizaremos el término "emancipadores" para referirnos a los programas educativos sostenidos por los que defienden las ideas de Freire y otros autores que siguen su pensamiento. Reservaremos el término "liberadores" para designar a los que representan las nociones principales de la educación liberal, como la manera de ser, la virtud, las formas de conocimiento y la *paideia*.

La propuesta de paideia

Ya mencionamos que el enfoque liberador tiene sus raíces más profundamente arraigadas en la filosofía que en la psicología. Estas raíces pueden remontarse a Platón y Aristóteles. En cierto sentido, la noción de educación liberal es decididamente griega. Los filósofos aún vuelven a la obra de los antiguos griegos (y de algunos romanos como Horacio, Virgilio y Cicerón) en busca de las premisas básicas de la educación liberal. La idea griega de *paideia* está en el centro conceptual del enfoque liberador de la enseñanza.

Paideia es el nombre de un sistema de educación utilizado en la Grecia y la Roma clásicas. Su curriculum incluía gimnasia, retórica, gramática, matemática y geografía (nótese el paralelo con las formas de conocimiento de Hirst). Estas son las disciplinas en las que pensamos hoy cuando hablamos de educación liberal. El estudio de tales disciplinas hace una "persona acabada", prepara al individuo de manera general para la vida. Durante los primeros tiempos de la era cristiana, el concepto griego de *paideia* se entendía como *humanitas*: la cultura de la humanidad. En ambas nociones, tanto en *paideia* como en *humanitas*, se ponía el acento en la capacidad de los seres humanos de alcanzar los fines más nobles, los logros más elevados en el conocimiento, la comprensión y la virtud. Estas nociones de excelencia en los logros humanos se conservaron en el pensamiento occidental. Fueron nociones fundamentales durante el Renacimiento y la Ilustración y continúan siéndolo en el presente. De un modo u otro, a lo largo de la historia, los filósofos argumentaron en favor del enfoque liberador: no sólo Platón y Aristóteles, sino también Erasmo y Tomas Moro, Pascal y Descartes, Hume y Voltaire, Mill y Kant, Whitehead y Dewey.

En la década de 1980 se publicaron una cantidad de libros e informes sobre el estado de la educación en los Estados Unidos. Quizás el más famoso sea *A Nation at Risk*, realizado por una comisión nacional.[11] Otro informe que llamó ampliamente la atención fue el titulado *The Paideia Proposal*, de Mortimer J. Adler. Censurando la práctica de dividir los programas de los estudiantes secundarios según diferentes curricula preparatorios, Adler dice:

> "*De todas las criaturas de la Tierra, los seres humanos son los menos especializados en cuanto a equipamiento anatómico y modos instintivos de conducta. En consecuencia, son más flexibles que las demás criaturas en su capacidad para ajustarse a la más amplia variedad de ambientes y a circunstancias externas rápidamente cambiantes. Se adaptan a todos los climas y condiciones de la Tierra y pueden amoldarse perpetuamente al impacto que produce el cambio.*
>
> *"Por eso la enseñanza no especializada tiene la cualidad que más se ajusta a la naturaleza humana. Por esa razón, desde el punto de vista práctico y de utilidad, es mejor que cualquier otro tipo de enseñanza*".[12]

El conocimiento especificado, el objetivo del enfoque del ejecutivo, es anatema para Adler. Destinar el tiempo escolar a preparar personas para tareas, aptitudes o trabajos específicos es malgastarlo. El aprendizaje más práctico es el general, aquel que nos ofrece los instrumentos necesarios para realizar nuestra adaptabilidad y nos capacita para efectuar las tareas a medida que se nos presentan en un mundo rápidamente cambiante. El aprendizaje general o liberal es mejor, no sólo porque capitaliza mejor la capacidad de adaptación y la inteligencia humanas, sino también "porque prepara a nuestros niños para ser buenos ciudadanos y para vivir buenas vidas humanas".[13]

---

[11] Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.

[12] Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, Nueva York: Macmillan, 1982, págs. 19-20.

[13] *Ibid*., pág. 20.

¿Cómo haría Adler para alcanzar esos fines en entornos escolares? Su respuesta moderna no es notablemente diferente de la respuesta antigua. El curso de estudios que presenta en *The Paideia Proposal* es un caso puntual. Adler argumenta en favor de tres objetivos principales: 1) adquirir un conocimiento organizado; 2) desarrollar aptitudes intelectuales, que incluyan las habilidades de aprendizaje; 3) comprender más ampliamente las ideas y valores. En el primer propósito, Adler incluye tres esferas primarias de estudio: lengua, literatura y bellas artes; matemática y ciencias naturales; e historia, geografía y estudios sociales. ¿Le suena familiar? Esperamos que sí pues estas son las formas de conocimiento que, según Hirst, resultan fundamentales para el enfoque liberador. Tanto el segundo como el tercer objetivo de Adler también deberían resultarle familiares, ya que se los presentamos previamente como parte de la discusión sobre la "manera" en el enfoque liberador.

Reflexiones adicionales

El enérgico énfasis puesto en el conocimiento de las disciplinas ha inquietado a muchos que estudiaron detenidamente el enfoque liberador. Esos investigadores se preguntan si es realmente posible o aun deseable que todos los alumnos estudien los temas básicos del modo que sugieren los liberadores, sobre todo teniendo en cuenta la amplia gama de diferencias individuales que se dan en la mayor parte de las aulas. ¿Pueden todos los estudiantes desarrollar la mente académica y erudita que defienden los liberadores o en realidad este enfoque de la enseñanza representa una visión elitista de la educación ya que unos pocos estudiantes selectos pueden alcanzar sus objetivos? ¿Qué tendría de malo un enfoque más práctico, que buscara desarrollar las habilidades y la comprensión necesarias para la vida cotidiana y el trabajo? En realidad, algunos críticos dijeron que la verdadera cuestión no está en la gama de diferencias que se dan entre los estudiantes sino en la gama de diferencias que existen entre los docentes, es decir que algunos profesores sencillamente no son capaces de manejar y enseñar bien el enfoque liberador. ¿Está usted de acuerdo con ellos?

Otros sostienen que los liberadores presentan un panorama del conocimiento demasiado coherente y uniforme. Y afirman que la mayor parte de los estudiosos no pueden ponerse de acuerdo sobre la estructura del conocimiento en sus respectivos campos y se preguntan si realmente existe algo que pueda denominarse *la* estructura o siquiera *una* estructura de conocimiento. Aun en el caso de que fuera posible llegar a un acuerdo sobre la estructura, los conceptos clave y las formas lógicas cambian con el tiempo; de ahí que resulte insensato tratar de enseñar esas nociones como si fueran rasgos inherentes a la disciplina. La réplica liberadora sostiene, por supuesto, que la crítica es esencialmente derrotista y deja al docente desprovisto de una guía.

El teórico crítico, neo-marxista o emancipador también tiene dificultades con la tradición de la educación liberal por cuanto esta fue utilizada con mucha frecuencia como una forma de diferenciación de clases y de opresión económica. A aquellos que poseen la riqueza y la influencia se les brinda, por derecho de nacimiento, una educación liberal que luego los capacita y autoriza a manejar la industria, controlar el comercio y ocupar posiciones de poder en el gobierno. Mientras tanto, a los pobres y diferentes culturalmente se les proporcionan sólo habilidades mínimas o quizás una educación técnica y, como resultado de ello, sólo pueden aspirar a las ocupaciones menos prestigiosas y de menos poder.

El emancipador probablemente coincidiría en afirmar que ese resultado de una educación liberal no se vincula en modo alguno al verdadero sentido de la educación liberal, y que en cambio se debe al modo en que se la utiliza social y económicamente. Incluso sin una intención deliberada, la educación liberal puede constituir, y a menudo lo hace, un instrumento de las clases privilegiadas para mantener sus posiciones de privilegio y negar al mismo tiempo privilegios a los demás. Semejante negación no se realiza sobre la base obvia de las diferencias de lengua, raza, etnia o sexo, sino más bien sobre la base de las diferencias en el nivel y la índole de los logros educativos (como ocurre cuando un anuncio de empleo estipula que es necesario tener cierto nivel de estudios como requisito previo para ocupar una posición, y el anuncio mismo aparece en una publicación con una circulación en general limitada a las personas que tienen más probabilidades de tener esa formación). Aunque este tipo de dominación de clase, o reproducción cultural, como la llaman los neo-marxistas, no es un resultado necesario de la educación liberal, es ciertamente un aspecto que requiere gran atención e intuición a fin de evitarlo. En el próximo capítulo diremos algo más sobre esta cuestión.

Otra importante crítica que se le hace a la perspectiva liberadora es la que expresó Jane Roland Martin. Experta norteamericana en filosofía de la educación, Roland Martin afirma que la concepción sostenida por Hirst y Peters de la persona educada como la que tiene su mente plenamente desarrollada y ha alcanzado una amplia perspectiva cognitiva es una visión de torre de marfil, excesivamente estrecha, de lo que realmente significa ser una persona educada. Y lo dice así:[14]

> "*La gran paradoja de la teoría de Hirst sobre la educación liberal consiste en que no es ni tolerante ni generosa; concibe la educación liberal como el desarrollo de la mente, limita ese desarrollo a la adquisición de conocimiento y comprensión y restringe el conocimiento a proposiciones verdaderas... A la persona educada liberalmente de la teoría admitida se le enseñará a ver el mundo a través de la lente de las siete formas de conocimiento, si es que son siete, pero no a actuar en el mundo. Tampoco se alentará a esa persona a adquirir sentimientos y emociones. A la persona educada liberalmente de esta teoría se le suministrará conocimiento sobre los demás, pero no se le enseñará a preocuparse por el bienestar de esos otros, ni mucho menos a tratarlos amablemente. Se le brindará cierta comprensión de la sociedad, pero no se le enseñará a sentir sus injusticias y ni siquiera a inquietarse por el destino de esa sociedad*".

A medida que leía este capítulo, ¿tuvo usted la sensación de que el enfoque liberador era tan desalmado como lo sugiere Martin? Si ella está en lo cierto, ¿podría haber una forma de unir los enfoques del terapeuta y del liberador, de modo tal que en la fórmula DφExy se pueda poner el énfasis tanto en x como en E? ¿O existe un abismo conceptual y lógico entre ambas perspectivas tan profundo como el que separa el enfoque del terapeuta del enfoque del ejecutivo? Ha llegado el momento de tratar de resolver estos espinosos interrogantes y lo haremos en el próximo capítulo. Pero, antes de pasar a él, usted puede tener una apreciación más aguda del enfoque liberador examinando la discusión del capítulo 7 "Libertad y adoctrinamiento". Quizá también quiera echar una mirada a los otros casos y discusiones recomendados para este capítulo en el cuadro 1.

[14] Jane Roland Martin, "Needed: A New Paradigm for Liberal Education", en Jonas F. Soltis, comp., *Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1981, pág. 44.