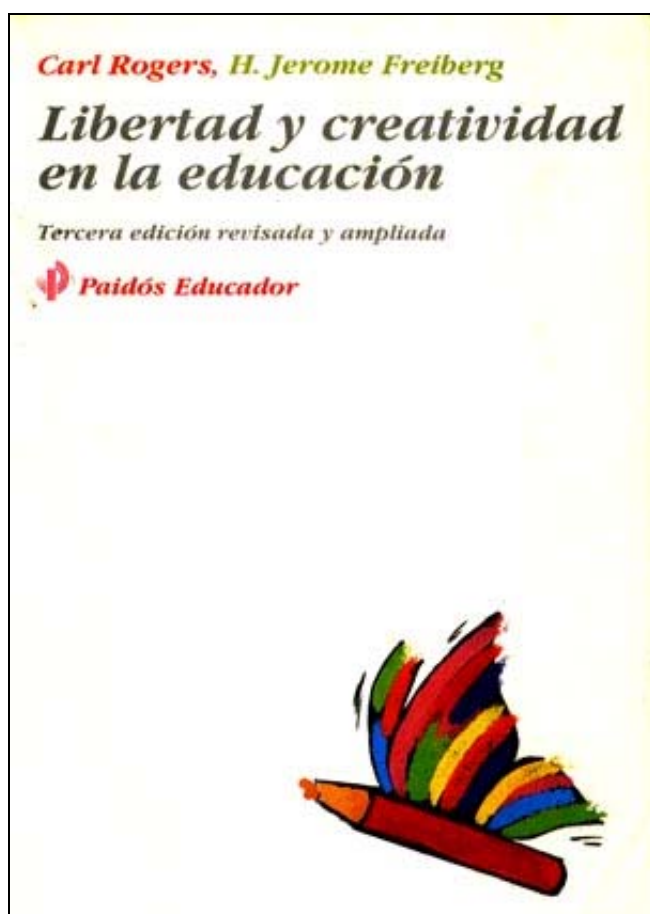


# Libertad y creatividad en la educación

Carl Rogers  
H. Jerome Freiberg



Editorial Paidós

3ª ed. Barcelona, 1996

Traducción: Joan Soler Chic

Título original: *Freedom to learn*  
©Macmillan College Publishing  
Company, New York

ISBN 84-7509-401-5

Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos

---

## SUMARIO

Prólogo .....	13
Prefacio .....	19
Agradecimientos.....	23
<b>Introducción.....</b>	<b>25</b>

### PRIMERA PARTE DIFICULTADES Y OPORTUNIDADES

<b>1. ¿Por qué los niños aman la escuela? .....</b>	<b>33</b>
Entrevistas a estudiantes .....	34
Aulas de ciudadanos o de turistas .....	38
Escuelas que aman a los niños .....	42
Observaciones finales .....	53
<b>2. El desafío de la enseñanza en la actualidad .....</b>	<b>55</b>
¿Cómo van las reformas? .....	56
Atmósfera de aprendizaje .....	62
Una generación perdida .....	63
La escuela cambiante .....	66
Qué significa enseñar .....	67
Qué es aprender .....	68
Resumen .....	71
<b>3. Como maestro, ¿puedo ser yo mismo? .....</b>	<b>75</b>
¿Se puede ser humano en clase?.....	75
Cómo lograr ser auténtico .....	86
Momentos celebrados del aprendizaje .....	93
Ser auténtico .....	100
El desafío .....	101

### SEGUNDA PARTE LIBERTAD RESPONSABLE EN EL AULA

<b>4. Una maestra de sexto curso experimenta .....</b>	<b>105</b>
Comentarios sobre el «experimento» .....	113
Resumen .....	116
Posdata.....	117
<b>5. Evolución de una profesora de francés y de sus alumnos .....</b>	<b>119</b>
Comentarios.....	134
<b>6. Administradores como facilitadores .....</b>	<b>137</b>
¿Oxímoron o congruencia? .....	137
Llámame Bob .....	138
Entrevista con Bob Ferris .....	141
Profesor-director.....	144
La facilitación de grandes ideas .....	145
¿Puede la clarividencia pasar a cuenta nueva? .....	147
Escuelas abiertas/Escuelas saludables .....	152
Autoevaluación: creación de profesionales de pleno rendimiento .....	153

<b>7. Otros facilitadores de la libertad</b> .....	157
Valentía, integridad y un único error.....	157
La geología se vuelve radicalmente democrática .....	163
Conocimiento creativo, fruto del amor y de la confianza .....	165
Fantasía en la formación de profesores .....	168
Libertad de media jornada y sus consecuencias .....	172
Comentario final.....	179

TERCERA PARTE  
PARA EL MAESTRO

<b>8. La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje</b> .....	183
Cualidades que facilitan el aprendizaje .....	185
¿Cuáles son las bases de las actitudes de facilitación? .....	190
¿Demasiado idealista? .....	197
Resumen .....	198

<b>9. Cómo convertirse en facilitador del aprendizaje</b> .....	201
La varita mágica .....	201
¿Cuál es el camino? .....	204
Un ejemplo .....	211

<b>10. Métodos para construir la libertad</b> .....	217
Construir sobre problemas percibidos como reales.....	217
Proporcionar recursos .....	218
Aprendizaje de los objetivos .....	219
<i>Continuum</i> instruccional.....	221
El uso de contratos .....	222
Aprovechamiento de los recursos de la comunidad .....	226
Aprendizaje por medio de proyectos .....	227
Enseñanza a cargo de los compañeros .....	233
La elección del grupo .....	234
La dirección de las investigaciones .....	237
Autoevaluación .....	238
Otras fuentes.....	239
Observaciones finales .....	240

<b>11. Las políticas educativas</b>	
El modo tradicional .....	243
La política de la enseñanza convencional .....	245
El modo centrado en la persona .....	246
La política de la enseñanza centrada en la persona .....	248
La amenaza .....	248
Las consecuencias políticas de los hechos demostrados .....	249
¿Podemos influir en una profesión? .....	250
Conclusión .....	252

<b>12. ¿Hay disciplina en las clases centradas en la persona?</b> .....	255
Ejemplos de la clase .....	255
La perspectiva pública de la disciplina.....	265
¿Qué sabemos acerca de la disciplina?.....	267
¿Hay orden en las aulas centradas en la persona? .....	274
Mitos acerca de la disciplina .....	277
Disciplina y aprendizaje tridimensionales.....	278
Otras fuentes.....	281
Comentarios finales.....	281

<b>13. Investigación sobre temas educativos centrados en la persona</b> .....	283
¡Demuéstramelo! .....	283
¿Qué es lo que funciona: el aprendizaje directo o el indirecto? .....	286
Desarrollo cerebral y entornos generosos.....	288
Los facilitadores pueden marcar la diferencia .....	290
Otros estudios que respaldan el aprendizaje centrado en la persona .....	297
Afecto: una coraza protectora .....	304
Conclusiones finales .....	307

CUARTA PARTE  
RAMIFICACIONES FILOSÓFICAS Y RESPECTO AL VALOR

<b>14. Un enfoque moderno del proceso de valoración</b> .....	315
Algunas definiciones .....	317
El modo de valorar del niño .....	317
Cambios en el proceso de valoración .....	319
La discrepancia fundamental .....	322
La valoración en la persona madura .....	323
Algunas proposiciones sobre el proceso de valoración .....	325
Proposiciones sobre los resultados del proceso de valoración .....	326
Valores y el «co-aprendiz» .....	328
Resumen .....	329
<b>15. Libertad y compromiso</b> .....	331
El hombre no es libre .....	333
El hombre es libre.....	337
El significado de la libertad.....	340
El surgimiento del compromiso .....	342
Una contradicción insoluble.....	344
<b>16. El objetivo: el funcionamiento pleno de la persona</b> .....	349
El marco de referencia desde donde enfocamos el problema.....	350
Las características del individuo después de la terapia .....	351
La persona que funciona plenamente .....	356
Conclusión.....	363

QUINTA PARTE  
¿UNA MORATORIA EN LA ESCOLARIZACIÓN?

<b>17. La transformación de las escuelas: una perspectiva centrada en la persona</b> .....	367
Transformación de la «caja» .....	368
Aprendizaje producido en masa .....	370
Moratoria en la escolarización.....	371
Moratoria en la burocracia .....	372
Reforma de dentro hacia fuera.....	373
Cambio real .....	375
Lo que sabemos .....	379
Falta de <i>feedback</i> .....	380
Un tema decisivo: ¿Mantenemos el <i>statu quo</i> o cambiamos? .....	386
Transformación.....	387
Una comunidad de aprendizaje.....	387
El desafío: un diálogo nacional .....	398
Comentarios finales.....	399

SEXTA PARTE  
UN VIAJE EMPEZADO

<b>18. Algunas reflexiones</b> .....	403
Los desafíos abundan .....	403
Empieza un viaje .....	415

APÉNDICE

<b>Recursos para el cambio: una comunidad de aprendizaje</b> .....	419
Publicaciones para educadores .....	419
Educación global y sobre la paz .....	421
Teoría educacional holística .....	424
Lecturas adicionales .....	425
Perfiles de los autores .....	427
Nota final sobre la tercera edición .....	431
Índice analítico .....	433

---

## CAPÍTULO VIII. LA RELACIÓN INTERPERSONAL EN LA FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE

A pesar de que parezca incorrecto decirlo, este capítulo me gusta mucho porque expresa algunas de mis convicciones más profundas acerca de los que trabajan en el campo educativo. Presenté los conceptos fundamentales en una conferencia en la Universidad de Harvard (1, págs. 118), pero éstos han sido revisados y ampliados para su publicación en este libro. Creo que en éste se expresan algunas de mis convicciones más profundas sobre el proceso que llamamos *educación*.

Deseo comenzar este capítulo con un pensamiento que resultará sorprendente para algunos y quizás ofensivo para otros: simplemente que, en mi opinión, la enseñanza es una actividad sobrevalorada.

Después de hacer esta afirmación, me apresuro a consultar el diccionario para comprobar si expresé bien lo que quería decir. Enseñar quiere decir «instruir». Personalmente, no estoy interesado en instruir a nadie en cuanto a lo que debe saber o pensar. «Impartir conocimientos o destreza.» Me pregunto si no sería más eficaz usar un libro o la instrucción programada. «Hacer saber.» Esto me eriza la piel. No deseo hacer saber nada a nadie. «Mostrar, guiar, dirigir.» A mi modo de ver, se ha guiado, mostrado o dirigido a demasiada gente. Luego llego a la conclusión de que efectivamente quise decir lo que expresé. Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada.

Pero mi actitud implica más. Tengo un concepto negativo de la enseñanza. ¿Por qué? Creo que porque hace todas las preguntas equivocadas. Cuando pensamos en enseñar, surge la pregunta de qué enseñaremos. ¿Qué necesita saber una persona desde nuestro superior punto de vista? Me pregunto si en este mundo moderno tenemos el derecho a dar por sentado que somos sabios sobre el futuro y que la juventud es tonta. ¿Estamos realmente seguros acerca de lo que deberían saber? Luego está la pregunta ridícula sobre la extensión del programa. El concepto de extensión está basado en el supuesto de que todo lo que se enseña se aprende y todo lo que se presenta se asimila. No conozco ningún otro supuesto tan falso. No necesitamos hacer una investigación para comprobar su falsedad. Sólo nos bastaría hablar con unos pocos estudiantes.

Pero me pregunto: «¿Mi prejuicio hacia la educación hace que no encuentre ninguna situación en que sea útil?». Inmediatamente pienso en mis experiencias en Australia, hace poco tiempo. Me interesaron mucho los aborígenes de aquel país. Es un grupo que durante 20.000 años se las ha ingeniado para vivir y existir en un ambiente desolado, donde un hombre moderno perecería en poco tiempo. El secreto de la supervivencia aborigen ha sido la enseñanza. Han transmitido a los jóvenes toda pizca de conocimiento sobre cómo conseguir agua, cómo seguir el rastro de un gamo, cómo matar un canguro y cómo encontrar el camino en el desierto. Transmiten este conocimiento a la joven generación como el modo de conducirse, y se desconfía de cualquier innovación. Es evidente que la enseñanza les proporcionó el medio para subsistir en un ambiente hostil y relativamente estático.

Ahora me estoy acercando al núcleo de la pregunta que me interesa. La enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático. Por esta razón ha sido durante siglos una actividad incuestionable. Pero el hombre moderno vive en un ambiente de *cambio continuo*. Estoy seguro de que la física que se enseña hoy a los estudiantes habrá sido superada en una década. Y en cuanto a la enseñanza de la psicología, dentro de 20 años no tendrá validez. Los llamados «hechos de la historia» dependen en gran medida del modo y costumbres actuales de la cultura. La química, la biología, la genética y la sociología están en un proceso tal que cualquier afirmación casi con seguridad habrá sido modificada en el momento en que el estudiante se halle en condiciones de aplicarla.

Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la *facilitación de cambio y el aprendizaje*. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático.

Sólo ahora, con cierto alivio, vuelvo a una actividad, un propósito que realmente me entusiasma: la facilitación del aprendizaje. Cuando he sido capaz de transformar un grupo –y aquí me refiero a todos los miembros del grupo, incluso yo– en una comunidad de *aprendizaje*, mi entusiasmo no conoce límites. Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según los propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable. En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase

de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro.

He aquí una meta a la que me puedo dedicar de todo corazón. Veo la *facilitación del aprendizaje* como el *objetivo* de la educación, como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir: como individuos en evolución. La facilitación del aprendizaje es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunos de los problemas más profundos que acosan al hombre moderno.

Pero, ¿sabemos realmente cómo lograr este nuevo objetivo o es un fuego fatuo que se presenta sólo algunas veces y que nos ofrece una esperanza real? Mi respuesta es que poseemos vasto conocimiento sobre las condiciones que estimulan un aprendizaje autoiniciado, significativo, vivencial de las fibras más íntimas de la persona total. No es frecuente poner en práctica estas condiciones porque significaría un enfoque revolucionario de la educación, y las rebeliones no son para los tímidos. Pero hemos encontrado algunos ejemplos de esta acción revolucionaria, como vimos en los capítulos anteriores.

Sabemos –y aquí mostraré algunas pruebas– que la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la *relación* personal entre el facilitador y el alumno.

Hemos hecho nuestros primeros descubrimientos en el campo de la psicoterapia, pero cada vez son más las pruebas sobre la eficacia de este enfoque aplicado a la educación. Sería fácil pensar que la intensa relación entre el terapeuta y el cliente es la que posee estas cualidades, pero estamos descubriendo también que *podrían* existir en las incontables relaciones interpersonales entre el profesor y sus alumnos.

## CUALIDADES QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE

¿Cuáles son las cualidades y actitudes que facilitan el aprendizaje? Las presentaré de manera breve e ilustradas con ejemplos referentes al campo educativo.

### *Autenticidad en el facilitador del aprendizaje*

Quizá la principal de esas actitudes básicas sea la autenticidad. Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Eso significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es él mismo, que no se niega.

Desde este punto de vista, el maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, *puede* interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos no tiene necesidad de imponérselos a los alumnos. Puede gustarle o disgustarle el trabajo de un estudiante, al margen de que sea correcto o deficiente desde un punto de vista objetivo o de que el estudiante sea bueno o malo. Expresa simplemente la impresión que le despierta el trabajo, una sensación que lleva dentro de sí. De este modo, para sus estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del currículum ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra.

Es obvio que este conjunto de actitudes, que demostró su eficiencia en psicoterapia, es muy diferente del de la mayoría de los maestros, que tienden a mostrarse simplemente como roles ante sus alumnos. Es un hábito muy común entre los profesores el de parapetarse tras la máscara, el rol, la fachada de maestro, para volver a ser ellos mismos sólo cuando dejan la escuela.

Pero no todos los maestros son así: Sylvia Ashton-Warner tomó a su cargo a los alumnos maoríes de una escuela de Nueva Zelanda, que eran niños rebeldes y supuestamente lentos para aprender, y les permitió desarrollar su propio vocabulario de lectura. Todos los días cada uno de los niños elegía una palabra que ella escribía en una tarjeta que luego le entregaba, por ejemplo, «beso», «fantasma», «bomba», «lucha», «amor», «papá». Pronto los alumnos llegaron a construir oraciones que también conservaban: «Le darán una tunda», «el gatito está asustado». Los niños no olvidaron los conocimientos que habían autoiniciado. Pero mi

propósito no es describir el método de la señorita Ashton-Warner. Sólo quiero demostrarles su actitud y la apasionada autenticidad que percibieron tanto sus pequeños alumnos como sus lectores. Un compilador le hizo algunas preguntas y ella respondió: «Usted me pide algunos pocos y fríos hechos... no tengo hechos fríos sobre este tema en particular. Sólo tengo hechos ardientes y anécdotas sobre el tema de la enseñanza creativa que me abrasan y abrasan lo que digo» (2, pág. 26).

Aquí no hay ninguna máscara estéril. Hay una persona vital, con convicciones y vivencias. Su transparente autenticidad fue uno de los elementos que le permitieron facilitar el aprendizaje. Su método no se adecua a ninguna fórmula educativa nítida. Ella es, y sus alumnos evolucionaron en contacto con una persona que es real y abiertamente.

Tomemos el caso de otra persona, Barbara Shiel, cuyo trabajo de facilitación de aprendizaje en un sexto grado ya hemos descrito. Dio a sus alumnos un alto grado de libertad responsable y más adelante mencionaré algunas de las reacciones de sus alumnos. Pero aquí expondremos un ejemplo de cómo compartía con sus alumnos, no sólo su dulzura y claridad, sino también sus enojos y frustraciones. Puso a disposición de los alumnos todos los materiales de arte y así éstos los utilizaron de modos muy creativos, aunque la clase ofreciera un panorama de caos. Éste es el relato que hizo de su experiencia y de lo que hizo con ella.

Es enloquecer vivir en el Desorden, ¡con D mayúscula! Pero a nadie parece importarle excepto a mí. Por último, un día les dije a los niños... que soy muy pulcra y ordenada por naturaleza y que el desorden me distraía de mis tareas. ¿Tenían alguna solución? Se sugirió que algunos voluntarios podrían ocuparse de ordenar todo... les respondí que no me parecía justo que siempre trabajaran las mismas personas para todos los demás, pero que eso resolvería mi problema. «Bueno, a algunas personas les gusta limpiar», me replicaron. De modo que así quedaron las cosas. (3)

Espero que este ejemplo aclare mis frases anteriores de que un facilitador «es capaz de vivir, de vivir esas experiencias y de comunicarlas si resulta adecuado». Elegí un ejemplo que se refiere a experiencias negativas porque creo que para la mayoría de nosotros es más difícil interpretar su significado. En este caso, la señorita Shiel corre el riesgo de transparentar su colérica frustración frente al desorden. ¿Y qué sucede? Lo mismo que, según mi experiencia, ocurre casi siempre: los niños aceptan y respetan sus sentimientos, los toman en cuenta y proyectan una nueva solución que ninguno de nosotros hubiera sugerido. La señorita Shiel comenta sabiamente: «Me turbaba y me sentía culpable cuando me enfadaba. Pero al fin advertí que los niños también podían aceptar mis sentimientos. Es importante que ellos sepan cuándo me “presionan”. Yo también tengo mis límites». (3)

Quiero demostrar con el siguiente ejemplo que cuando son auténticos, también los sentimientos positivos son eficaces. Ésta es la reacción de un estudiante de otro curso:

...Era muy alentador su sentido del humor en la clase; todos nos sentíamos aliviados cuando se mostraba tan humano y no meramente una imagen mecánica del maestro. Tengo la impresión de que ahora comprendo y confío más en mis maestros... y también de que estoy más cerca de mis compañeros...

Otro estudiante comenta:

...Dirigía la clase de forma personal, de modo que me pude formar una imagen de usted como persona y no sólo como la encarnación del libro de texto.

Otro estudiante del mismo curso habla de la siguiente manera:

Usted no actuaba como maestro de la clase, sino como alguien en quien podíamos confiar e identificar como «uno de nosotros». Era muy perceptivo y sensible con respecto a nuestros pensamientos y en esto residía, para mí, su «autenticidad». En una *experiencia* «auténtica» y no solamente una clase. (4)

Espero que no queden dudas acerca de que no siempre es fácil ser auténtico ni que se logre de un momento a otro, pero es esencial para aquel que desea llegar a ser revolucionario: un facilitador de aprendizaje.



## *Aprecio, aceptación, confianza*

Existe otra actitud característica de los que tienen éxito en la facilitación del aprendizaje. He observado esta actitud; sin embargo, es muy difícil darle un nombre, por eso utilizaré varios. Pienso que significa apreciar al alumno, sus sentimientos, opiniones y toda su persona. Es preocuparse por el alumno pero no de una manera posesiva. Significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente, con derechos propios. Es la creencia básica de que esta otra persona es digna de confianza de alguna manera fundamental. Ya sea que la llamemos aprecio, aceptación, o confianza o cualquier otro nombre, esta actitud se manifiesta en una variedad de formas. El facilitador que adopta esta actitud podrá aceptar totalmente el miedo y las vacilaciones con que el alumno enfrenta un nuevo problema, como también la satisfacción del alumno por sus progresos. Ese maestro podrá aceptar la apatía ocasional del estudiante, sus erráticos deseos de explorar nuevas vías de conocimiento, tanto como sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban como estimulan el aprendizaje (la rivalidad entre hermanos, el rechazo de toda autoridad, la preocupación por exhibir conductas adecuadas). Estamos describiendo una apreciación del alumno como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades. La apreciación o aceptación del alumno por parte del facilitador es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano.

Quisiera dar algunos ejemplos de esta actitud tomados de la situación de clase. Todos los comentarios de los maestros estarán bajo sospecha, pues a todos nos gustaría tener esas actitudes, y este deseo determinará la percepción parcial de nuestras cualidades. Pero además quisiera demostrar de qué manera ve el estudiante la actitud de aprecio y confianza cuando tiene la fortuna de experimentarla.

He aquí el comentario de un estudiante de *college* que asiste al curso del doctor Morey Appell:

Su modo de estar con nosotros es una revelación para mí. En su clase me siento importante, maduro y capaz de hacer cosas por mí mismo. Me gusta pensar sin ayuda y esto no lo puedo lograr sólo con los libros de texto o las conferencias, sino viviendo. Creo que usted me ve como una persona con sentimientos y necesidades concretos, como un individuo. Lo que digo y hago son expresiones importantes de mi persona y usted así lo reconoce. (5)

Los estudiantes de *college* que asisten a un curso de la doctora Patricia Bull describen no sólo estas actitudes de aprecio y confianza, sino los efectos que ellas tuvieron sobre sus otras interacciones.

...Aún me siento cerca de usted, como si entre nosotros hubiera un entendimiento tácito, casi una conspiración. Esto me estimula a participar en la clase porque sé que por lo menos una persona me escuchará aunque no esté segura de la actitud de los otros. No importa realmente si su reacción será positiva o negativa, simplemente *ES*. Gracias.

...Aprecio mucho el respeto y preocupación que demuestra hacia todos nosotros... Como resultado de mis experiencias en esta clase y de la influencia de mis lecturas creo sinceramente que el método de enseñanza centrado en el estudiante proporciona un marco ideal para el aprendizaje; no sólo por la acumulación de conocimientos, sino y sobre todo por aprender sobre nosotros mismos en relación con los demás... Cuando comparo mi superficial percepción en septiembre con la profundidad de mis conocimientos actuales, sé que este curso me ha ofrecido una experiencia muy valiosa de aprendizaje que no hubiera podido adquirir en ningún otro curso.

...Muy pocos maestros intentarían este método porque temerían perder el respeto de los alumnos. Por el contrario, usted ganó nuestro respeto gracias a su capacidad para hablarnos en nuestro nivel y no en un nivel 10.000 veces más elevado. Ante la ausencia de comunicación en esta escuela, fue una experiencia maravillosa comprobar cómo nos escuchábamos unos a otros y nos comunicábamos en un nivel adulto e inteligente. Más clases deberían ofrecernos esta experiencia. (4)

Estoy seguro de que estos ejemplos son más que suficientes para demostrar que un facilitador que confía en sus alumnos y los aprecia crea un clima de aprendizaje tan diferente al del aula tradicional que ninguna semejanza puede ser «pura coincidencia».

## *Comprensión empática*

Otro de los elementos esenciales para la experiencia de aprendizaje autoiniciado es la comprensión empática. Cuando el profesor tiene la capacidad de comprender desde dentro las reacciones del estudiante,

cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje *al alumno*, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo.

Este tipo de comprensión es totalmente diferente de la común evaluativa y que responde al modelo de «comprendo tus deficiencias». Sin embargo, cuando existe una comprensión empática la reacción del alumno responde al siguiente modelo: «Por fin alguien comprende cómo siento y cómo soy *yo*, sin querer analizarme ni juzgarme. Ahora puedo prosperar, crecer y aprender».

Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática. Pero cuando esto ocurre, tiene un efecto de total liberación.

Tomemos un ejemplo de Virginia Axline con respecto a un niño de segundo curso. Juan, de siete años, era agresivo, provocaba problemas y era lento en lenguaje y en todo su aprendizaje. A causa de su sucio vocabulario fue llevado a la oficina del director, quien lo golpeó sin que la señorita Axline se enterara. Durante las horas de trabajo independiente construyó con detalle un hombre de arcilla, desde el sombrero hasta el pañuelo de bolsillo. La señorita Axline le preguntó quién era. «No lo sé», respondió Juan. «Quizá sea el director. También tiene un pañuelo como éste en el bolsillo», sugirió la señorita Axline. Juan miró la figura de arcilla y respondió que sí. Luego le arrancó la cabeza, levantó la vista y sonrió. La señorita Axline dijo: «Muchas veces sientes deseos de arrancarle la cabeza ¿no es cierto? Tanto te enfurece». Juan le sacó un brazo, luego el otro y de un golpe lo destruyó totalmente. Otro alumno, con la percepción de la infancia, explicó: «Juan está furioso con el señor X porque le dio una tunda esta mañana». La señorita Axline comentó: «Ahora debes sentirte mucho mejor». Juan hizo una mueca y comenzó a reconstruir al señor X (6, págs. 521-533).

Los otros ejemplos citados también indican cómo se sienten los estudiantes muy sensibles cuando se los *comprende* simplemente sin evaluarlos ni juzgarlos, cuando se los comprende desde su *propio* punto de vista y no desde el del maestro. Si todo maestro se propusiera la tarea de esforzarse para brindar una respuesta diaria no evaluativa, comprensiva y empática a la vivencia manifestada o verbalizada de un estudiante, creo que descubriría todas las potencialidades de este tipo de comunicación casi inexistente.

## ¿CUÁLES SON LAS BASES DE LAS ACTITUDES DE FACILITACIÓN?

### *Un «rompecabezas»*

Es natural que no siempre tengamos este tipo de actitudes que he descrito. Algunos maestros se preguntan: «¿Qué pasa si *no* me siento empático o si en este momento no aprecio, acepto o me gustan mis alumnos?». Mi respuesta: la actitud más importante entre las mencionadas es la autenticidad y no es casual que la hayamos analizado primero. Si el maestro no comprende el mundo interior de los alumnos y le disgustan tanto éstos como sus conductas, es más constructivo ser *auténtico* que pseudoempático o tratar de parecer interesado.

Pero esto no es tan simple como parece. Ser sincero, auténtico, honesto o coherente significa tener las mismas actitudes hacia *sí mismo*. No se puede ser auténtico para otra persona si no se es auténtico para sí. Si quiero ser verdaderamente sincero sólo debo decir lo que me sucede.

Tomemos un ejemplo. Al comenzar este capítulo mencioné la sensación de la señorita Shiel frente al desorden en las clases de arte. Ella decía: « ¡Es enloquecer vivir en tal desorden! Soy pulcra y ordenada y todo esto me distrae de mi trabajo». Pero supongamos que hubiera manifestado de forma diferente sus sentimientos, que hubiese fingido como sucede en la mayoría de las clases en todos los niveles. Podría haber dicho: «¡Tú eres el niño más desordenado que jamás haya visto! No te preocupan el orden ni la limpieza. ¡Eres terrible!». Definitivamente esto *no* es un ejemplo de autenticidad o sinceridad, en el sentido en que utilicé estos términos. Existe una profunda diferencia entre estas dos afirmaciones que me gustaría analizar.

En la segunda afirmación la maestra no revela nada de sí misma ni comparte ninguno de sus sentimientos. Sin duda los niños *percibirán* que está enojada, pero, como son muy perceptivos, dudarán de si su enojo proviene de la conducta de la clase o de una discusión con el director. Esta segunda expresión no tiene la sinceridad de la primera, en donde la maestra manifiesta su *propia* incomodidad y cómo el desorden motiva su distracción.

Otro aspecto de la segunda forma es que está enteramente compuesta de juicios o evaluaciones, que como tales son refutables. ¿Los niños están provocando un desorden o simplemente están excitados y

concentrados en lo que hacen? ¿*Todos* provocan el desorden o algunos también se sienten molestos como ella? ¿No les preocupa nunca el orden o simplemente ocurre de vez en cuando? Si reciben la visita de otro grupo ¿sería diferente su actitud? ¿Son terribles o simplemente niños? Sé que los juicios son casi siempre inexactos y que por lo tanto provocan resentimiento, enojo y también culpa y miedo. Si la señorita Shiel hubiera empleado el segundo tipo de expresión, la reacción de los alumnos hubiera sido completamente diferente.

Me extenderé sobre este punto para aclararlo porque sé por experiencia que muchos maestros interpretan ser auténtico, o ser los propios sentimientos, como una licencia para emitir juicios sobre los demás o para proyectar sobre ellos las vivencias que se «deberían tener». Nada más ajeno a mis pensamientos.

En realidad es muy difícil ser auténtico y aun cuando realmente se desee, ocurre muy raras veces. Por cierto, no es cuestión de *palabras* y si se cree uno juez, es inútil usar una fórmula verbal que suene a compartir los propios sentimientos. Éste es otro caso de fingimiento o falta de autenticidad. Sólo muy lentamente podemos aprender a ser auténticos. En primer lugar, debemos estar cerca de nuestras sensaciones y ser capaces de percibir las. Luego se debe desear el riesgo de compartirlas tal cual son, sin disimularlas tras la apariencia de juicios o atribuyéndolas a los demás. Por todas estas razones admiro la manera de la señorita Shiel de compartir su enojo y su frustración con sus alumnos, sin tratar de disfrazarlos.

### *La confianza en el ser humano*

Sólo se podrán lograr estas tres actitudes y se llegará a ser un facilitador del aprendizaje si se tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades. Si no confío en él deberé intentar ahogarlo con información que yo elija para evitar que siga un camino equivocado. Pero si tengo confianza en la capacidad del individuo para desarrollar sus propias potencialidades, puedo darle la oportunidad de elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje.

Creo que los tres profesores cuyos trabajos hemos comentado en los capítulos precedentes se basan en la tendencia del estudiante hacia el cumplimiento y la actualización. Su trabajo se funda en la hipótesis de que cuando los estudiantes tienen un contacto real con problemas importantes para ellos, quieren aprender, evolucionar y descubrir, se esfuerzan por dominar, desean crear y desarrollan autodisciplina. El maestro trata de crear cierto clima en el aula y un tipo de relaciones personales tales que impulsen estas tendencias naturales hacia su realización.

### *La incertidumbre del descubrimiento*

Creo necesario decir que esta confianza en el hombre, estas actitudes hacia los estudiantes que he descrito, no aparecen súbitamente de modo milagroso en un facilitador del aprendizaje. Por el contrario, surgen a costa de riesgos, cuando se *actúan* hipótesis. Esto es evidente en el capítulo que describe el trabajo de la señorita Shiel cuando, al actuar según la hipótesis de la que no está segura y arriesgándose a entablar un nuevo tipo de relación con sus alumnos, confirma estos nuevos conceptos por lo que sucede en la clase. Estoy seguro de que la doctora Swenson pasó por el mismo tipo de incertidumbre. En lo que a mí se refiere sólo puedo decir que comencé mi carrera con el firme propósito de que se debe manejar a los individuos para su propio bien. Sólo asumí las actitudes que he descrito, y la confianza en las personas implícita en aquéllas, cuando descubrí que estas actitudes tenían mayor poder para un cambio constructivo en el aprendizaje. Por lo tanto, creo que el único modo que tiene el maestro de *descubrir*, para sí, si estas modalidades son eficaces o adecuadas para él es precisamente corriendo el riesgo de ensayarlo.

Basado en las experiencias de varios facilitadores y de sus alumnos, he llegado a una conclusión. Cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, aprecio y empatía en la clase, cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educativa. El resultado es un aprendizaje cualitativamente diferente, con un ritmo distinto, con un grado mayor de penetración. Sus vivencias –negativas, positivas o confusas– pasan a formar parte de la experiencia del aula. El aprendizaje se vuelve vital. Cada estudiante, a veces con placer y otras con renuncia, se convierte, a su modo, en un ser que aprende y cambia constantemente.

## *Las pruebas de la investigación*

Las pruebas de la investigación respecto a las afirmaciones recogidas en los párrafos anteriores son ahora, en efecto, muy convincentes. Ha sido de lo más interesante observar estas pruebas acumuladas hasta un punto en el que parecen irrefutables.

En la década de 1960, algunos estudios llevados a cabo en psicoterapia y educación condujeron a ciertas conclusiones provisionales. Permítaseme resumirlas brevemente, sin explicar los métodos utilizados. (Para un mayor conocimiento sobre el tema, consúltense las referencias al final del capítulo.) Cuando los clientes de cualquier terapia psicológica valoran en un grado alto a los psicólogos por su autenticidad, excelencia y comprensión empática, es debido a que se han facilitado el autoaprendizaje y el cambio terapéutico. La importancia de estas actitudes por parte de los psicólogos quedó reflejada en el trabajo clásico de G.T. Barrett-Lennard. (7)

Otro estudio centraba su atención en los profesores. Algunos de éstos consideraban que sus problemas más urgentes eran «ayudar a los niños a pensar por sí mismos y a ser independientes», «conseguir que los alumnos tuvieran una actitud más participativa», etc., y se les conocía como el grupo «orientado positivamente». Otros, en cambio, creían que sus problemas más acuciantes eran «conseguir que los alumnos escucharan», «intentar enseñar a niños que no tienen siquiera la capacidad de aprender», etc., y a ellos se les calificaba como «grupo orientado negativamente». Las investigaciones revelaron que los alumnos percibían que el primer grupo exhibía más empatía, aprecio y autenticidad que el segundo grupo. El primero presentaba un alto grado de actitudes facilitadoras, mientras que no ocurría lo mismo con el segundo. (8)

Un estudio de R. Schmuck mostró que cuando los profesores están dotados de una comprensión empática, sus alumnos tienden a caerse mejor unos a otros. (9) En un aula con una atmósfera comprensiva, es más fácil que cada uno de los estudiantes se sienta apreciado por los demás, y que tenga, por lo mismo, una actitud más positiva hacia sí mismo y hacia la escuela. Este carácter tamizador de la actitud del profesor es al mismo tiempo provocadora y significativa. La extensión de la comprensión empática a los alumnos tiene sobre éstos efectos que aumentan con el tiempo.

Todo lo anterior son muestras de estudios que están empezando a proporcionar directrices claras para los entornos de aprendizaje saludables. Pero podríamos preguntar: ¿Es verdad que el estudiante *aprende* más en presencia de estas actitudes? En 1965, David Aspy elaboró un estudio minucioso sobre seis clases de tercer curso, (10) y observó que en las tres clases en las que las actitudes facilitadoras de los profesores eran más manifiestas, los alumnos mostraban unos resultados significativamente mejores en lo referente a las destrezas de lectura que aquellos que estaban en las clases en las que el grado de facilitación era menor. Más adelante, Aspy y una colega, Flora Roebuck, ampliaron estas investigaciones hasta configurar un programa que se extendió durante más de una década, y en el cual queda muy claro que el clima actitudinal en la clase, tal como lo crea el profesor, es un factor fundamental a la hora de fomentar o inhibir el aprendizaje.

En la década de 1990, Wayne Hoy, John Tarter y Robert Kottkamp sintetizaron un período de investigación de 30 años sobre la salud y el clima en la escuela en su libro *Open Schools/Healthy Schools*, (11) y llegaron a la conclusión de que el 59% de los motivos por los que los estudiantes aprenden se pueden atribuir a la salud de la escuela. Las escuelas saludables tienen un fuerte sentido de compañerismo y comunidad entre sus miembros. «El grado de vinculación de los profesores con la escuela, un mecanismo clave para conseguir la integración de la vida escolar, consiste en la amabilidad y el compromiso que tienen aquéllos con la escuela, con sus colegas y con los estudiantes para hacer de la escuela una comunidad... La escuela saludable no tiene necesidad de imponer la cooperación: ésta es concedida libremente por profesionales» (11, pág. 194).

## *Pruebas suministradas por los estudiantes*

Veo complacido que estas pruebas están aumentando. Pueden ser de gran ayuda para justificar la revolución educativa que tan obviamente anhelo. Pero los éxitos más notables alcanzados por los estudiantes que aprenden dentro de este clima no se refieren sólo a un mayor rendimiento en las tres R.<sup>1</sup> El aprendizaje más significativo se logró en el plano más personal: independencia, aprendizaje autoiniciado y responsable, creatividad, tendencia a convertirse más cabalmente en una persona. Como ejemplo he tomado al azar

---

<sup>1</sup> Se refieren a aritmética (*rithmetic*), lectura (*reading*) y escritura (*riting*), cuyas pronunciaciones en inglés comienzan por *r*. [T.]

comentarios de alumnos cuyos maestros se han esforzado en crear un clima de confianza, aprecio, autenticidad, comprensión y, por encima de todo, de libertad.

Nuevamente debo citar un comentario de Sylvia Ashton-Warner para explicar uno de los efectos más importantes de este clima: «...El impulso ya no es del maestro, sino de los niños... por fin el maestro va a favor de la corriente y no en contra, la corriente de la creatividad inexorable de la infancia» (2, pág. 93).

Por si fuera necesaria una mayor comprobación, veamos algunos comentarios hechos por alumnos de un curso sobre poesía dirigido (no enseñado) por el doctor Samuel Moon.

Pienso que realmente disfruté de este curso, como clase y experiencia, aunque a veces me sentí algo perdido. Esto hace que el curso valga la pena, puesto que la mayoría de los cursos de este semestre simplemente me aburrieron tanto como todo el proceso de la «educación superior». Aparte de otras cosas, gracias a este curso me encontré escribiendo poesías con más frecuencia que cuentos cortos, lo que interfirió temporalmente con mi clase de literatura.

...Quisiera señalar una cosa bien definida que debo a este curso, y es una mayor capacidad para escuchar y aceptar seriamente las opiniones de mis compañeros. Considerando mis actitudes anteriores, esto solo hace valioso el curso para mí. Supongo que los resultados de un curso sólo se pueden evaluar exactamente respondiendo a la pregunta: «¿Haría otra vez este curso?». Mi respuesta sería un sí rotundo (12, pág. 227).

Agregaré aquí algunos comentarios de estudiantes de segundo año del curso de psicología de la adolescencia de la doctora Bull. Los dos primeros fueron escritos a mitad de semestre. (4)

Este curso está siendo una experiencia muy vital y profunda para mí... Esta situación singular de aprendizaje cambió toda mi concepción de lo que es el aprendizaje... Creo que estoy evolucionando realmente en este clima de libertad constructiva... esta experiencia constituye un desafío.

Este curso ha sido de gran valor para mí... Estoy contento de haber vivido esta experiencia porque me hizo pensar... Nunca me compenetré tanto con un curso, especialmente *fuera* de la escuela. ¡Ha sido frustrante, gratificante, placentero y cansado!

Los otros comentarios son de fin de curso:

...Este curso, para mí, no termina al finalizar el semestre, sino que continúa... No se me ocurre ningún beneficio mayor que pueda proporcionar un curso que el deseo de seguir aprendiendo.

...Pienso que este tipo de situación en la clase me estimuló para advertir cuáles son mis responsabilidades, especialmente en cuanto a hacer sólo los trabajos obligatorios. Ya no leo libros únicamente para aprobar exámenes. De aquí en adelante lo que haga lo haré por *mí*, por lo que pueda obtener y no por una calificación.

Creo que ahora me doy cuenta del grado de incomunicación en que vivimos en nuestra sociedad, cuando veo lo que sucedía en nuestra clase... He evolucionado muchísimo. Sé que soy diferente de como era antes de hacer el curso... Me ha ayudado a comprenderme mejor... gracias por contribuir así a mi crecimiento.

Pensaba que educación era incorporar información, asistiendo a las clases de exposición del profesor. Todo el peso recaía en el maestro... Uno de los mayores cambios que experimenté en este curso fue la modificación de mi punto de vista sobre educación. Aprender es algo más que una calificación o un boletín de calificaciones. Nadie puede medir lo que se aprende porque es algo muy personal. Yo confundía aprender con memorizar; tengo buena memoria pero dudo de haber aprendido todo lo que hubiera podido. Mi actitud hacia el aprendizaje ha cambiado desde una posición centrada en la calificación hacia otra de carácter más personal.

Si quieren saber qué opina un niño de sexto curso de este tipo de cursos, transcribo algunos comentarios de los alumnos de la señorita Shiel, con faltas de ortografía y todo.

Creo que estoy aprendiendo mis propias capacidades (*sic*). No sólo aprendo las tareas escolares, sino también que es posible aprender solo tanto como con alguien que me enseñe.

Me gusta este plan, tengo mucha libertad. También aprendo más así que del otro modo, no necesito (*sic*) esperar a los demás, puedo avanzar tan rápido como quiera y además tengo muchas responsabilidades. (3)

Tomemos otros dos ejemplos de la clase de graduados del doctor Appell:

...He estado pensando acerca de lo que sucedió en esta experiencia. La única conclusión que saqué es que si trato de evaluar qué está sucediendo, o qué está comenzando a suceder, debo saber antes cómo era yo al empezar, y no lo sé... tantas cosas que hice y sentí ya están perdidas... enmarañadas en mi interior... Y no salen en forma de un bonito y organizado modelo que pueda decir o escribir... Quedan tantas cosas sin mencionar. Creo que sólo arañé la superficie, pero puedo sentir que pronto surgirán muchas cosas... quizás eso sea suficiente. *Parece como si una cantidad de cosas hubieran adquirido una importancia que antes no tenían...*

Esta experiencia ha tenido un significado, me ha afectado, no sé cuánto o hasta dónde todavía. Pienso que seré mejor cuando llegue el otoño. *De eso creo estar seguro* (13, páginas 143-148).

...Ustedes no siguen un plan determinado y sin embargo estoy aprendiendo. Desde que empezó el semestre me siento más viva, más auténtica conmigo misma. Me gusta estar sola tanto como con otra gente. Mis relaciones con los niños y los adultos son más emocionales .v profundas.

La semana pasada, comiendo una naranja, pelé cada gajo por separado y me gustó más sin cáscara transparente. Parecía más jugosa y fresca. Pensé que a veces me sentía así, sin una pared transparente a mi alrededor, comunicando mis sentimientos. Estoy creciendo, cuánto, no lo sé. Estoy pensando, considerando, ponderando y aprendiendo. (5)

No puedo leer estos comentarios de estudiantes de sexto curso, del *college* y graduados, sin emocionarme profundamente. He aquí maestros que se arriesgan, que son ellos mismos, que *confían* en sus alumnos, que se aventuran en lo desconocido existencial, dando un salto subjetivo. Y, ¿qué sucede? Hechos *humanos* excitantes, increíbles. Se puede percibir cómo se crean las personas, cómo se inicia un aprendizaje, cómo surgen futuros ciudadanos dispuestos a enfrentar mundos desconocidos. Si sólo una maestra de cada cien se animara a correr el riesgo de confiar, de comprender, la educación recibiría una infusión de espíritu vital que, a mi juicio, sería de valor inestimable.

### *El efecto sobre el instructor*

Quisiera comentar otro aspecto que me anima. Hasta aquí he hablado de los efectos que este clima de aprendizaje significativo, personal y propio tiene sobre el *estudiante*. Pero no he mencionado el efecto recíproco que tiene sobre el instructor. Cuando éste ha sido agente de la liberación de un aprendizaje autoiniciado, también, como los estudiantes, sufre un cambio. Uno dice:

Decir que me sentí abrumado por unas experiencias en la clase sería poco para reflejar mis vivencias. He enseñado durante muchos años, pero nunca experimenté algo ni remotamente semejante. Por mi parte, nunca vi en una clase a las personas expresarse realmente como son, ni estar tan comprometidas y movilizadas. Aún más, me pregunto si en el ambiente tradicional, que pone el énfasis en el contenido de la materia, en los exámenes y en las calificaciones, existe o puede existir la posibilidad de expresarse como persona con todas sus necesidades más profundas en la lucha por realizarse. Pero me estoy apartando del tema; sólo puedo relatar lo que sucedió y expresar mi agradecimiento por haberme convertido en una persona más humilde. Quiero que sepan esto porque ha enriquecido enormemente mi vida y mi ser (14, pág. 313).

Otro miembro del cuerpo de profesores comenta:

Rogers dijo que cuando las relaciones se basan en estos supuestos «la educación actual se modifica totalmente». He comprobado que esto es verdad al aplicarlo con mis estudiantes. Las experiencias que tuve me han sumergido en relaciones significativas, desafiantes y, para mí, incomparables. Me han inspirado, estimulado y, a veces, me han dejado convulsionado y sorprendido ante las consecuencias que tuvieron tanto para mí como para los estudiantes. Me han abierto los ojos frente al problema que ahora llamo... la tragedia de nuestra educación actual. Todos los estudiantes dicen que ésta es su primera experiencia de confianza total, de libertad para ser y actuar de modo que fortalezca y mantenga la dignidad que ha sobrevivido a la humillación, a la distorsión y al cinismo corrosivo. (5)

### **¿DEMASIADO IDEALISTA?**

Algunos lectores considerarán que el enfoque de este capítulo –la creencia de que los profesores se pueden relacionar como personas con sus alumnos– es irremediamente irreal e idealista. Pensarán que en esencia consiste en alentar a profesores estudiantes a ser más creativos en sus relaciones mutuas y en su relación con el tema de la materia, pero que tal objetivo es imposible. No son los únicos que piensan así. He oído a científicos de las mejores escuelas de ciencias y a estudiantes de las mejores universidades argüir que es absurdo tratar de estimular a todos los estudiantes para que sean creativos, necesitamos cientos de técnicos y trabajadores mediocres y basta con que surjan sólo algunos científicos, artistas o líderes creativos. Eso quizá les baste a ellos. Quizá también para ustedes sea suficiente, pero insisto en que *no* es suficiente para mí. Cuando advierto el increíble potencial que tiene un estudiante corriente, deseo liberarlo. Dedicamos

mucho tiempo a liberar la increíble energía del átomo y del núcleo del átomo. Si no dedicamos igual energía –e igual cantidad de dinero– a liberar el potencial de las personas, entonces la discrepancia enorme entre nuestro nivel de recursos de energía física y de energía humana nos hará sucumbir en una destrucción universal y merecida.

Lamento que mi actitud ante este problema no pueda ser fríamente científica. Me apasiono al decir que la gente importa, que las relaciones interpersonales son importantes, que es posible liberar el potencial humano, que podríamos aprender mucho más, y que, a menos que prestemos una atención fuerte y positiva al aspecto humano e interpersonal del dilema educacional, nuestra civilización comenzará su decadencia y pérdida. Mejores cursos, mejores planes de estudio, más contenido, más máquinas de enseñanza, nunca resolverán de raíz nuestro dilema. Sólo las personas, actuando como personas en sus relaciones con sus estudiantes pueden comenzar a solucionar el problema más urgente de la educación moderna.

## RESUMEN

Permítaseme aquí decir de un modo más calmo y sobrio lo que antes expresé con tanto sentimiento y pasión.

He dicho que es muy lamentable que los educadores y la gente en general siempre se centren en la *enseñanza*. Esto les sugiere una cantidad de preguntas absurdas con respecto a la educación real.

He dicho que si centráramos la *facilitación del aprendizaje* –cómo, por qué y cuándo aprende un estudiante, y cómo es el aprendizaje visto desde dentro– estaríamos en el buen camino, más provechoso.

He dicho que poseemos algunos conocimientos, y podemos obtener más, sobre las condiciones que facilitan el aprendizaje. Uno de los más importantes en este sentido es el tipo de actitudes que se manifiestan en la relación entre facilitador y alumno. (Existen otras condiciones conocidas que analizaré más adelante.)

Es posible describir esas actitudes que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar, está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de aprecio, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si a todo esto se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. *Se confía* en que el estudiante puede evolucionar.

He tratado de decir claramente que aquellos individuos que poseen realmente estas actitudes, y que son lo suficientemente valientes como para actuar en consecuencia, no modifican simplemente los métodos educativos, sino que los revolucionan. No realizan casi ninguna de las funciones tradicionales del maestro. No es correcto llamarlos maestros. Son catalizadores, facilitadores, que dan libertad, vida y oportunidad de aprender a sus alumnos.

He presentado diversas pruebas que sugieren que los individuos que manifiestan estas actitudes son considerados maestros eficientes, que los problemas que los preocupan son cómo liberar los potenciales y no las deficiencias de sus estudiantes; crear situaciones de clase en donde no existan niños admirados y niños rechazados, sino que el afecto y el aprecio sean una parte de la vida de todos los niños; que en las clases donde reina, en alguna medida, este tipo de clima los niños aprenden más sobre los temas convencionales.

Pero he querido ir más allá de las pruebas empíricas para llevar al lector al mundo interior del estudiante de todos los niveles que aprende y vive en tal relación interpersonal con el facilitador, con el objeto de que el lector perciba qué se siente cuando el aprendizaje es libre, autoiniciado y espontáneo. He tratado de indicar que la relación de estudiante a estudiante se vuelve más personal, más afectiva, más sensible, a la par que progresa el aprendizaje de materiales significativos a nivel personal. Ya he hablado del cambio que provoca en el docente.

Si el propósito de la educación es formar ciudadanos adaptados a este mundo de cambios caleidoscópicos, sólo podremos lograrlo si estimulamos a los propios estudiantes para que inicien y planifiquen su propio aprendizaje. Por último, mi propósito fue demostrar que este tipo de estudiantes se desarrolla mejor, por lo menos hasta donde conozco, en una relación facilitadora y que promueva el crecimiento, con una persona.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Carl R. Rogers, «The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning», en *Humanizing Education*, comp. por R. Leeper, págs. 1-18, Washington, D. C., NEA, 1967. Copyright by Association for Supervision and Curriculum Development.
2. Sylvia Ashton-Warner, *Teacher*, Nueva York, Simon and Schuster, 1963.
3. Barbara J. Shiel, *Evaluation: A Self-directed Curriculum*, 1965, trabajo inédito, 1966.
4. Patricia Bull, *Student Reactions, Fall*, 1965, trabajo inédito, New York State University College, 1966.
5. Morey L. Appell, *Selected Student Reactions to Student-centered Courses*, trabajo inédito, Indiana State University, 1959.
6. Virginia M. Axline, «Morale on the School Front», *Journal of Educational Research*, 1944, págs. 521-533.
7. G. T. Barrett-Lennard, «Dimensions of Therapist Response as Causal Factors in Therapeutic Change», *Psychological Monographs*, 76, todo el número 562, 1962.
8. F. C. Emmerling, «A Study of the Relationships Between Personality Characteristics of Classroom Teachers and Pupil Perceptions», tesis inédita, Auburn University, Auburn, Alabama, 1961.
9. R. Schmuck, «Some Aspects of Classroom Social Climate», *Psychology in the Schools*, 1966, vol. 3., págs. 59-65; y «Some Relationships of Peer Liking Patterns in the Classroom to Pupil Attitudes and Achievements», *The School Review*, 1963, vol. 71, págs. 337-359.
10. David N. Aspy, *A Study of Three Facilitative Conditions and Their Relationship to the Achievement of Third Grade Students*, tesis inédita, University of Kentucky, 1965.
11. K. W. Hoy, J. C. Tarter, y R. B. Kottkamp, *Open Schools/Healthy Schools* (Londres, Sage, 1991).
12. Samuel F. Moon, «Teaching the Self», *Improving College and University Teaching*, otoño 1966, vol. 14, págs. 213-229.
13. Morey L. Appell, « Self-understanding for the Guidance Counselor», *Personnel & Guidance Journal*, octubre de 1963, págs. 143-148.
14. Carl R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pág. 313. [Trad. cast.: *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós, 1994.]