

Alianza Psicología

Guy Claxton

153.15  
CLA.

Vivir y aprender  
Psicología del desarrollo  
y del cambio en la vida cotidiana

Versión española de  
Celina González

Impresa por Schreyer Fac: 2265 214/00 #24.732



Alianza  
Editorial

dres indica con exactitud al joven cómo se están tomando éstos sus acciones, cómo se sienten respecto a la persona que es en ese momento, sin censurarle por sus experimentos y sin convertir en un «problema» su necesidad de experimentar. Sin embargo, a veces los padres y profesores se olvidan de lo que sucede, consideran una amenaza real el rechazo transitorio de los jóvenes y les responden a tiros. La negociación se convierte en una confrontación en la que ambas partes están más interesadas en sostener sus puntos de vista que en volver a funcionar como una familia.

Las consecuencias pueden ser diversas. Antes de que se rompan las relaciones diplomáticas por completo, puede que el instinto natural del joven sea el de experimentar frenéticamente, en un intento desesperado de romper el molde infantil en el que está atrapado. Si a sus primeras peticiones razonables de más dinero o más libertad se le responde con indiferencia u hostilidad, quizás crea que golpeando la mesa le van a tomar en serio. Puede ser que resulte. Pero también puede suceder que sirva para que los padres se convengan de que tenían razón al mantenerse firmes desde el principio, o de que su hijo ya les ha rechazado. Puede ser que los padres sean los primeros en darse por vencidos y en llegar a la conclusión de que no hay ningún arreglo posible, o puede que el adolescente, considerando que la situación es totalmente frustrante o que le produce demasiada ansiedad, haga las maletas y se marche (física o psicológicamente, o de las dos formas). Una vez que cualquiera de las dos partes se da por vencida, la buena voluntad y el sentimiento de que ambas buscan lo mismo desaparecen, y puede que nunca vuelvan a aparecer.

Una última consecuencia es que el adolescente se quede anclado en un estilo de vida que no funcione. Si sus padres creen que los puntos de vista extremos de su hijo están tan arraigados como los suyos propios, puede que éste llegue a creérselos y a adoptar como campo de batalla una posición en la que sólo pretendía haberse quedado a pasar la noche. Y si se lucha por ella... Bueno, debe de valer la pena, debe de ser «yo», ¿verdad?

El hecho de que la adolescencia sea un período fácil o una época frenética, llena de tensiones, depende, por lo tanto, de la disparidad entre los hábitos y la escala de valores que esté desarrollándose en el joven y los de los padres, y de la cantidad de buena voluntad y de sentido común o propósitos comunes con que se lleven a cabo las negociaciones. Es poco frecuente, pero a veces pasa, que la única identidad que puede adoptar el joven es la de criminal o loco. Aunque no sean satisfactorias, la necesidad de responder a la pregunta «¿Quién y qué soy?» puede ser tan acuciante que cualquier cosa sea mejor que nada. Quizás los padres estén de acuerdo sin darse cuenta con estas etiquetas, porque al aceptarlas, por doloroso que resulte, se libran del problema de tener que cambiar<sup>27</sup>.

## Capítulo 9 ENSEÑAR

### El jardín del amor

Me dirigí al jardín del amor  
y vi lo que nunca viera:  
una capilla habían construido en su centro  
allí donde yo solía jugar rodeado de verdor.

Las puertas de tal capilla estaban cerradas  
y escrito en la puerta se leía: «No lo harás»,  
de modo que presté atención al jardín del amor  
que tantas flores amables ofreciera.

Y vi que estaba cubierto de sepulcros  
y lápidas había donde flores debieron crecer.  
Sacerdotes de hábito negro cumplían su ronda  
enlazando con zarzas mis alegrías y anhelos.

El más sabio de los ancianos consideraba que lo que había que enseñar era lo que no está demasiado explícito, porque desarrolla la capacidad de actuar.

El tigre de la ira es más sabio que el caballo de la enseñanza.

Enseñar es lo que una persona hace para ayudar a otra a aprender. Enseñar es reunirse dos o más personas cuando la intención de por lo menos una de ellas es que las demás, como resultado del encuentro, hagan más, sepan más o sean más. Esta es la definición que utilizaré en este capítulo. Comprende multitud de defectos, virtudes y actividades; puede que sea o no sea adecuada, deseable, requerida, acertada, perjudicial o incluso percibida; implica demostrar habilidades, dar consejos amistosos, explicar cosas, amaestrar animales, poner deberes, tratar de comprender los problemas del que aprende, dar lecciones de conducir, castigar a los niños «por su propio bien», dar discursos en congresos de partidos y hacer que los alumnos repitan «sus horarios». Voy a pasar revista a ciertas consideraciones que son válidas para cualquier actividad didáctica y de las que todo profesor debería tener un conocimiento explícito o, preferiblemente, intuitivo. Después examinaremos algunos tipos concretos de aprendizaje para ver qué consecuencias tienen, en qué circunstancias son ade-

<sup>27</sup> Como lecturas para este capítulo recomiendo el libro de Margare Donaldson, *La mente de los niños*, y el de Peter y Jill de Villiers, *Early Language* (obras citadas).

cuados y cómo funcionan mejor. Por último, analizaremos específicamente la enseñanza en la escuela y las distintas oportunidades, tareas adicionales y frustrantes limitaciones que tienen los profesores. De todo ello resultará, no como una cuestión retórica sino como conclusión de este libro, que la escuela, al igual que un conocido detergente, mata un gran porcentaje de los gérmenes conocidos de la inteligencia. También se verá que las implicaciones y prescripciones que se deducen de mi diagnóstico son las que me parecen convenientes. En este último capítulo no voy a intentar ocultar el hecho de que mis conclusiones psicológicas y mis valores personales coinciden.

### 9.1. Lo que todos los profesores deberían saber

Si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo. No serán de mucha ayuda si intervienen a destiempo o de modo inapropiado para el alumno, ya que le desconcertarán, minarán su confianza, le distraerán de lo que esté haciendo y le impedirán desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Enseñar es *realmente* una actividad subversiva<sup>1</sup>, pero normalmente se subvierte al alumno, no el sistema. He aquí algunas cosas que los profesores tienen que saber para evitar que el aprendizaje sea más difícil.

1. *Se puede llevar a un caballo a la fuente del conocimiento, pero no se le puede obligar a beber.*

La enseñanza no produce aprendizaje, como tampoco la horticultura produce plantas. El aprendizaje y el desarrollo tienen lugar espontáneamente, no se les puede forzar; lo único que se puede hacer es ayudar a que se produzcan más fácil y económicamente, pero no se puede *conseguir* que tengan lugar. Un jardinero no puede «conseguir» que agarre un injerto; un especialista del corazón tampoco puede «conseguir» que el cuerpo acepte el trasplante, ni un profesor que el alumno asimile nuevos conocimientos y habilidades. La enseñanza no es como la carpintería, en el sentido de que el carpintero puede hacer la ensambladura que desea con la única limitación de su habilidad e ingenio y de que trabaja con materiales muertos, lo que le permite establecer conexiones entre ellos y *unirlos*. Pero el cirujano, el jardinero y el profesor trabajan con materiales vivos y las conexiones en el mundo de los seres vivos se *desarrollan* de modo orgánico, no se pueden unir mecánicamente. No basta con poner el esqueje en la tierra: tiene que echar raíces, igual que el conocimiento<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> *La enseñanza como actividad crítica* es el título de un libro radical, muy conocido, sobre educación de Neil Postman y Charles Weingartner (véase la nota 18 del capítulo 2).

<sup>2</sup> Existen ciertas estrategias de aprendizaje, como las de *recordar* o *repetir*, que examinábamos en el capítulo 4, en las que la integración que se produce es mínima. Pero se trata de estrategias con un propósito determinado que hay que utilizar sólo en los casos en que se bloquee la integración. No son modelos de aprendizaje general, sino *un tipo* de aprendizaje especializado, limitado, no preferente. Si el profesor quiere obtener el máximo rendimiento del aprendizaje, tiene que tratar de evitar las circunstancias

Si los profesores no comprenden que enseñar es como hacer un injerto y que hacerlo es un proceso lento y sutil, que requiere preocuparse mucho de la planta y que no se puede forzar, la enseñanza se transformará en un «injerto difícil» que necesitará muchos esfuerzos y que servirá para atribuir culpas de modo erróneo. «¡Malditos árboles!», dirán, bufando de rabia. «No dejo de cuidar esta ramita lo mejor que puedo y, sin embargo, insiste en morirse. La semana pasada parecía que habían comprendido, pero esta semana no hay nada que hacer. ¡Qué árboles tan vagos, estúpidos y desobedientes!» Y como la mala comprensión de los profesores les hace enfadarse, actúan de modo estúpido dando puntapiés a los árboles y chillándoles. Esta es la primera idea, y la más importante que hay que tener sobre la enseñanza. La segunda es similar, a saber:

2. *Las personas aprenden antes lo que necesitan con más urgencia y lo que quieren saber<sup>3</sup>.*

No se aprende nada que no esté relacionado, aunque sea de modo muy lejano, con la satisfacción de una necesidad o un deseo o con la evitación de una amenaza. El aprendizaje consiste en mejorar nuestra teoría sobre el mundo y el único criterio que tenemos para mejorar, la única «motivación», es la calidad de la seguridad de nuestra supervivencia. El aprendizaje es la búsqueda de una respuesta para una pregunta que nos interesa. Cuando se está en el fondo del océano, es urgente responder a la pregunta: «¿Cómo nadar?» Puede que los niños considerados en la escuela «menos capaces» (o simplemente tontos) tengan amplios conocimientos sobre coches o una gran habilidad para los deportes, adquiridos con gran facilidad porque les interesan. Pero no retendrán, en absoluto, las respuestas proporcionadas amablemente por la escuela a preguntas que no les importan. A fin de cuentas, la razón más probable de que el caballo no beba es que no tenga sed.

Sin embargo, a un caballo que no tenga sed se le puede motivar para que beba, golpeándole hasta que lo haga, ya que entonces tendrá un problema urgente que resolver: «¿Cómo evitar el látigo?» Si la respuesta es «bebiendo», aprenderá a beber. Es decir se puede enseñar algo que no se quiera aprender uniendo el aprendizaje a una recompensa que se desee o a una amenaza que se intente evitar. Que funcione y por cuanto tiempo lo haga dependerá del variable equilibrio de las necesidades del que aprende. La amenaza de dejarle castigado después de la clase, por ejemplo, puede no ser suficiente para contrarrestar la necesidad de impresionar a sus amigos. Lo que se tiene que aprender se utiliza como un peón en la lucha entre necesidades en conflicto.

Puede que la utilización de dichos incentivos «funcione». Pero hay que tener en cuenta que un caballo apaleado se sentirá a disgusto por partida doble, hinchado por el líquido y asustado por el látigo, y debido a esta experiencia no querrá ni al que le ha obligado a beber ni a la fuente.

en las que se hagan necesarios estos métodos de «fuerza bruta e ignorancia». En la escuela suele suceder lo contrario.

<sup>3</sup> Creo que esta frase es una cita exacta de la frase que abría un respetable manual de psicología educativa que leí hace cinco o seis años. Por desgracia, he olvidado el nombre de autor.

Es importante que sepamos que lo anterior es válido tanto cuando se ofrece una recompensa como cuando se amenaza con un castigo. [El alumno trabajará para obtener la recompensa, si la desea, pero es poco probable que se interese por el profesor o el aprendizaje, excepto en el sentido de que son el medio de obtener un fin determinado. Sólo buscará el conocimiento que está adquiriendo mientras, y en la medida en que, le proporcione la recompensa<sup>4</sup>. Hacer el mínimo esfuerzo posible, copiar a los compañeros y engañar se convierte en formas razonables de actuación, puesto que lo que importa no es la competencia. Muchos alumnos aprenden a «arreglárselas muy bien» en la escuela, porque es lo único que necesitan y desean, ya signifique obtener la aprobación del profesor o evitar el castigo. Aprender francés o matemáticas es secundario, y la mayoría de los adolescentes consideran apropiado el nombre de escuela secundaria, porque está llena de actividades secundarias. Hay niños que necesitan y desean aprobar los exámenes y en función de este objetivo principal tratan de «aprender» más. Y hay otros que quieren y necesitan nadar bien, saber química o ser buenos líderes. Sólo para este grupo el aprendizaje es a la vez un medio y un fin.]

### 3. *Cuando las personas se sienten amenazadas dejan de aprender.*

[El profesor tiene que darse cuenta de la diferencia que existe entre un desafío y una amenaza. Cuando la gente experimenta un desafío se la puede alentar y presionar, se puede estimular y fomentar su aprendizaje.] No obstante, llega un momento en el que las personas se sienten agobiadas y «se desconectan» de un modo u otro. «Desconectarse» quiere decir defenderse, volviéndose inconsciente, por ejemplo; y defenderse no es aprender. En esos momentos lo último que alguien puede desear es que le estimulen o le presionen. Tras «quedarse en blanco», mientras está leyendo, sumando o cogiendo la raqueta, los intentos posteriores de forzarla son contraproducentes y sólo sirven para crear una niebla cada vez más espesa de confusión, ansiedad, hostilidad y dudas sobre uno mismo. Decir «Venga... ¿verdad que recuerdas lo que significa esa palabra?» cuando no es así, sólo sirve para aumentar el desagrado del alumno por la materia y su desconfianza en su propia capacidad. Aunque desde fuera no parezca justificada, la defensa *siempre* lo está, porque es la respuesta natural ante la amenaza<sup>5</sup>. Si el profesor no se da cuenta de la transformación del desafío en amenaza, y sigue forzando al alumno que se siente amenazado, puede que éste se desconecte rápidamente del profesor, la materia, el contexto (la escuela, por ejemplo), el aprendizaje en general y, en último término, de sí mismo. Un caballo asustado tiene en la cabeza otras cosas que no son precisamente beber.

<sup>4</sup> M. Lepper y D. Greene, y otros, han realizado investigaciones sobre el llamado «efecto minador» (véase *The Hidden Costs of Reward*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, Nueva Jersey, 1978). En muchas ocasiones, aunque no siempre, al recompensar de modo externo a una persona por algo que ha hecho espontáneamente, la acción queda ligada a la recompensa y se mina la «motivación intrínseca». En el apartado 2.7. apuntábamos una posible explicación.

<sup>5</sup> Incluso hasta llegar a la psicosis, como veíamos en el capítulo 7.

### 4. *El profesor tiene que conocer las señales del alumno que indican amenaza.*

De lo anterior se deduce que si el profesor no quiere caer en dicho error tiene que conocer las señales que utiliza el alumno para indicar que ya ha tenido bastante. Unos dirán que se aburren, otros comenzarán a «hacer pellas» y otros desharán, de pronto, el rompecabezas que estaba a medio terminar. Las personas que están aprendiendo desarrollan respuestas distintas ante este tipo de situaciones, respuestas que hay que decodificar. Cuando un alumno no quiere seguir, lo mejor que puede hacer el profesor es dejarle en paz un rato, ya que si no se encuentra muy agobiado lo único que necesitará será un poco de tiempo para calmarse, no un discurso sobre por qué le resultan tan difíciles las matemáticas o el fútbol tan amenazante. [La mayoría de las dificultades de aprendizaje a largo plazo son producidas por los propios profesores, que convencen a sus alumnos de que tienen «problemas de aprendizaje», añadiendo, de este modo, el peso desagradable de haber fracasado, el sentimiento de culpa de no ser «lo suficientemente bueno», de ser una persona «defectuosa». Los padres, sobre todo, tienen tiempo y deseos de aprender las señales que lanzan sus hijos. Los profesores no tienen tiempo de conocer a ninguno de sus alumnos lo suficientemente bien, aunque quieran hacerlo y, por tanto, no saben la cantidad de alumnos para los que sus enseñanzas resultan amenazantes y la frecuencia con que esto sucede<sup>6</sup>.]

Para muchas personas es una amenaza que se les bombardee constantemente con cosas que no comprenden (como las matemáticas) o que se les pida que realicen acciones que no son capaces de llevar a cabo (como hacer gimnasia): no pueden huir y a cada momento aumenta el peligro de que se descubra, una vez más, que son incompetentes, lo cual, a su vez, supone la amenaza de la humillación en público que cualquiera de nosotros haría lo imposible por evitar.

### 5. *No se puede aprender aquello para lo que no se está preparado.*

Como ya hemos visto, ciertas ideas y habilidades presuponen otras, y si éstas no se han adquirido, es imposible comprender y asimilar ideas más complejas<sup>7</sup>. No sirve para nada tener una escalera de treinta peldaños, si faltan los ocho primeros. Un problema importante para el profesor consiste en saber para qué está preparado el alumno. Después de que se ha reconocido la necesidad de no forzarle a estudiar lo que no es capaz de comprender, se puede proceder de diversas formas. Una de ellas es que el profesor intente averiguar la competencia del alumno, deduciéndola a partir de lo que está preparado para aprender (es decir, de lo que es capaz de aprender, no necesariamente de lo que quiere aprender) y presentándosela a éste.

Los educadores suelen apoyar este tipo de actuación y se esfuerzan en diseñar

<sup>6</sup> John Holt llama la atención sobre este punto en *Teach Your Own* (Lighthouse, Brightlingsea, Essex, 1981).

<sup>7</sup> Robert Gagné ha sido quien más se ha preocupado de este tema de psicología educativa en *Las condiciones del aprendizaje* (Interamericana, Méjico, 1979), en el que esboza una complicada jerarquía, basada en datos psicológicos, de los procesos de aprendizaje.

pruebas que indiquen el «nivel cognitivo», y *curricula* organizados según su «dificultad cognitiva»<sup>8</sup>. Robert Gagné, por ejemplo, sostiene lo siguiente: «Una importante implicación de la identificación de las condiciones de aprendizaje es que dichas condiciones tienen que ser planificadas cuidadosamente *antes* de que el estudiante llegue a la situación de aprendizaje»<sup>9</sup>. Este método es caro, difícil y, generalmente, ineficaz. La alternativa consistiría en tener una idea intuitiva y aproximada de lo que se va a ir enseñando y *en modificarlo según la respuesta del alumno*. Hay que dejarle que diga si el profesor tiene razón o se equivoca. Este método, sencillo y fiable, es el que utilizan los padres para aprender a jugar con sus hijos (es decir, para enseñarles). Si se es sensible a la forma de recepción de la enseñanza, pronto se descubrirá el nivel adecuado. El interés del alumno indica claramente su preparación para aprender la enseñanza que se le está proporcionando. Si la vive como un desafío, es que está preparado, lo que a su vez convierte la enseñanza en un trabajo estimulante y divertido. Si los alumnos rechazan los libros de Enid Blyton porque son «para niños» o si los intentos de introducir a los «clásicos» causan un revuelo general y un montón de preguntas sin ninguna relación con el tema, como «¿Qué hay de merienda?», el profesor debe darse cuenta de que se ha equivocado.

Este enfoque de la enseñanza separa la motivación de la capacidad e intenta descubrir esta última prescindiendo de la primera. La filosofía de este libro es la opuesta: lo que se necesita saber es lo que se está preparado para aprender y la preparación se manifiesta en forma de necesidad, deseo o interés. A veces, estas señales se equivocan y nos damos cuenta de que «perdemos pie» o «tratamos de abarcar más de lo que podemos». Pero en general son señales fiables. El aprendizaje es básicamente un desarrollo, no una acumulación, y siempre tiene que surgir de lo que se conoce y volver a ello.

#### 6. *El alumno puede ceder su responsabilidad al profesor, pero no se la puede regalar.*

Cuando alguien quiere que le enseñen, le está diciendo al profesor: «Quiero obtener parte del conocimiento, la capacidad o las cualidades que tienes y te voy a ceder temporalmente la responsabilidad de decidir qué tengo que estudiar, dónde, cuándo, cómo, con qué frecuencia y en qué orden hacerlo, porque confío en que de esta manera aprenderé mejor.» Esta es la naturaleza del contrato de enseñanza-aprendizaje cuando el alumno lo acepta voluntariamente. Recuérdese la cita de Jerry Bruner del capítulo 5 «La instrucción es un estado provisional que tiene como objeto hacer que el sujeto sea... autosuficiente»<sup>10</sup>. Si el profesor no comprende que su poder es sólo prestado, que se requieren sus servicios para que la autonomía y la competencia del sujeto aumenten, se hará una idea exagerada de su importancia y se resistirá a aceptar el hecho de que la enseñanza es una actividad cuyo objetivo es con-

seguir que el profesor sea innecesario. Puesto que a la mayor parte de los profesores no los contrata el alumno, sino un intermediario, es todavía más difícil darse cuenta de que los estudiantes y sus familias sólo prestan su capacidad de autodeterminación y que, al igual que un inversor, pueden retirar su capital si no produce desarrollo o interés.

Otra forma de expresar lo mismo es que, en general, el alumno tiene el derecho y la responsabilidad de decidir cuál es su objetivo y el profesor, si el alumno quiere que le enseñe, los de decidir cuál es el mejor modo de conseguirlo. Esto es lo que sucede cuando decido recibir lecciones de golf o de conducir, o cuando decido estudiar un libro de psicología, ser aprendiz de cantero o discípulo de un gurú. Me someto al profesor porque me parece que el mejor amplificador del aprendizaje, en este caso, es que éste me enseñe.

Como sucede con otras estrategias de aprendizaje, *ser enseñado* es una técnica para crear oportunidades de aprendizaje y para aprovecharlas al máximo. Saber por experiencia que existe un defecto en mi teoría sobre el mundo, determina *lo que* necesito y quiero saber. Las estrategias de aprendizaje acumuladas determinan cómo puedo descubrirlo. De ello se deduce que la enseñanza consiste en facilitar el aprendizaje, no en determinar cuál tiene que ser su objeto, aunque el profesor pueda establecer objetivos secundarios (como tocar escalas) porque sabe que son útiles y necesarios para conseguir el objetivo principal (tocar el piano) que el alumno se ha marcado. Pero esto no tiene nada que ver con decidir lo que otra persona necesita o debe saber. En este caso, hablamos de *adoctrinamiento* si el objetivo del aprendizaje es el conocimiento o las creencias, y de *condicionamiento* si son los hábitos y las costumbres. El adoctrinamiento y el condicionamiento son intentos de enseñar cosas cuyos valores y adecuación decide el profesor y que, por tanto, puede que el alumno no rechace. La persona que adoctrina o condiciona a otra introduce una cuña entre las necesidades y deseos de ésta. Su apetito ya no servirá de orientación fiable sobre su hambre y alimentación, porque hay otra persona que sabe lo que le conviene.

Hay ocasiones en las que los padres, los profesores o la sociedad creen que saben lo que le conviene al niño y que éste, en último término, se beneficiará del moldeamiento de su conducta. Hay situaciones muy concretas, como cuando un niño pequeño quiere investigar algo que es físicamente peligroso, en las que todo el mundo estaría de acuerdo en que la frustración del intento está justificada. En todas las demás, la justificación es discutible. Lo que sin embargo no se puede discutir es el efecto de poner al niño en contra de sí mismo que tienen el adoctrinamiento y el condicionamiento. Como veíamos en el capítulo anterior, decirle a un niño que lo que no le atrae en absoluto es bueno y que lo que le gusta es malo es partirlo en dos. Los sentimientos del niño estarán divididos entre lo que él considera un desafío o una amenaza, agradable o desagradable, acertado o desacertado y otro grupo de creencias, condicionadas y aprendidas, sobre lo que es correcto o incorrecto, sobre lo que está bien o mal. Por tanto, tener experiencias —sobre todo, experiencias de aprendizaje— que se dice que son buenas, pero que se viven de modo negativo, es apartarse sistemáticamente del sentido natural propio de lo que está bien para *uno mismo*. Cuantas más experiencias de este tipo tiene el niño, más desconcertado se encuentra. Por lo tanto, el adoctrinamiento y el condicionamiento —decidir lo que otro tiene que ser— a veces son necesarios, otras están justificados, pero siempre dejan mar-

<sup>8</sup> Véase, por ejemplo, Michael Shayer y Philip Ade, *Towards a Science of Science Teaching* (Heinemann Educational, Londres, 1981).

<sup>9</sup> Tomado de un artículo titulado «Learning Objectives? Yes!» en T. Roberts (ed.), *Four Psychologies Applied to Education* (Sechenkman, Cambridge, Mass., 1975).

<sup>10</sup> Véase la nota 9 del capítulo 5.

cas y huellas no deseadas en la identidad en desarrollo del sujeto. Para muchos niños, ir al colegio se convierte en una pesadilla interminable (con guión de Kafka y dirigida por Orson Welles), en la que se les dice que lo que les parece mal está bien y que lo que les parece bien está mal<sup>11</sup>.

7. *Sea lo que sea lo que se enseñe, se enseña «la propia personalidad».*

Es decir, el alumno aprende *sobre* el profesor, además de aprender *de* él. Sea o no intencionado, el profesor se convierte en un modelo potencial de adulto o de profesor, y si enseña a niños, es muy posible que estén tan interesados en él como en la materia. Los niños aprenderán, a través de la observación y la imitación, de lo que el profesor es, así como de lo que dice o hace. Está expuesto ante todos. Sus modalidades influirán, para bien o para mal, en los de sus alumnos. Albert Einstein decía: «El único modo racional de educar es con el ejemplo.» Y añadía: «Si no se puede evitar, sea un ejemplo que sirva de advertencia»<sup>12</sup>.

Los profesores ejemplifican lo que es ser profesor, es decir, un estilo de enseñanza. El hecho de que los alumnos adoptan de modo claro, aunque inconsciente, un modelo de lo que es ser profesor se manifiesta cuando los estudiantes de magisterio comienzan a hacer las prácticas de dar clase: su primera idea intuitiva de cómo enseñar refleja la forma en que a ellos les enseñaron, aunque es dudoso que hayan adoptado de modo consciente dichos valores y hábitos. Suele suceder que ni siquiera les *guste* el tipo de profesor que acecha en su interior y que ese modelo no sea apropiado para la nueva situación. Estos hábitos de enseñanza ya existentes tienen que ser descosidos, vueltos a coser y remodelados para convertirlos en otros que tarden más en desgastarse y que sean más cómodos. Esto no sólo es válido para los maestros de escuela. Dar lecciones de conducir no es lo mismo que predicar; ser profesor de física atómica en la universidad no es lo mismo que entrenar a reclutas nuevos en el ejército, ni que intentar que un grupo de aprendices de carnicero en su día libre se interesen por las sutilezas de *El señor de las moscas*<sup>13</sup>. Si se intenta hacer ensayar a una orquesta del mismo modo que se está tratando de enseñar a un hijo a no poner los codos en la mesa, se está condenado al fracaso.

Un profesor puede proporcionar un buen modelo de alumno, pero también puede no hacerlo. Los buenos alumnos no se apresuran, no temen hacer preguntas, decir «No lo sé», o equivocarse, pueden cambiar de idea y disfrutan descubriendo cosas nuevas<sup>14</sup>. Si el profesor no encarna estas actitudes, demostrando de este modo al alumno que se puede sentir seguro, todos sus preparativos y recomendaciones serán de poca utilidad.

<sup>11</sup> Para pruebas basadas en la observación, pero importantes, véanse especialmente los primeros libros de John Holt, *El fracaso de la escuela* (Alianza Editorial, Madrid, 1980), *How Children Learn* y *How Children Fail* (Penguin, Harmondsworth, 1972 y 1973, respectivamente) y otros como *Lives of Children*, de George Dennison (obra citada) o *Death at an Early Age*, de Jonathan Kozol (Bantam, Nueva York, 1968).

<sup>12</sup> Albert Einstein, *Ideas y opiniones* (obra citada).

<sup>13</sup> Véase el libro de Tom Sharpe *Wilt*, para una orientación sobre cómo llevar a cabo esto último.

<sup>14</sup> Esta lista es un resumen de la exposición de Postman y Weingartner (obra citada). En el apartado 7.10 hemos apuntado otras características de los buenos aprendices.

Además de representar todas estas actitudes en cuanto profesor, éste es también un modelo de persona adulta. Todo lo relacionado con su persona —su acento, peinado, ropa, vocabulario, el coche que conduce y sus ideas políticas— son objeto de un gran interés por parte de sus alumnos, porque puede ser una pieza de rompecabezas del estado adulto. Mi opinión sobre sus actitudes, si concuerdan o no con las mías y la opinión de mis amigos sobre ellas son datos importantes en mi búsqueda de un yo adulto adecuado.

8. *Hasta el agua tarda en ser digerida.*

Al enseñar a otra persona a hacer algo, o al explicarle una idea, lo que se está haciendo es sugerirle una solución. Para que la demostración, la instrucción o la explicación «echen raíces» tienen que integrarse en el esquema de las cosas que tiene el sujeto. Este deberá darles vueltas una y otra vez y, si es necesario, modificarlas ligeramente o «decirlas con sus propias palabras». Este proceso puede producirse en unos segundos, pero también puede tardar semanas o años, porque requiere tiempo. Por muy seguro que el profesor esté, por mucho que sepa que el alumno se evitaría problemas si diera por sentado lo que le dice, éste tiene que hacerlo solo. Enseñar no es programar un ordenador. No consiste en introducir un disco en el cerebro de una persona. En el aprendizaje, la *asimilación* tiene que producirse siempre entre la *ingestión* y la *constitución*. Si el profesor no tiene esto en cuenta, se impacientará. Ya hemos hablado de este tema al hacerlo de la instrucción (apartado 5.4) y entonces señalábamos que el jardinero impaciente, que «tira» de las plantas jóvenes para que crezcan más deprisa, tiene más posibilidades de arrancarlas que de acelerar su crecimiento.

9. *La «enseñanza» siempre forma parte de un contexto de aprendizaje.*

Hay que recordar que la esencia del aprendizaje es la creación de asociaciones entre las diversas partes de la teoría sobre el mundo que se activan a la vez o consecutivamente, lo cual quiere decir que lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. Para decirlo con más claridad: si una persona aprende algo porque se le ha enseñado, «ser enseñado» se convierte en parte del contexto de lo que se ha aprendido. En casos extremos, no se reactivarán los conceptos ni la capacidad a menos que el profesor y el aula estén presentes. En el resto de las situaciones no se percibe su importancia. Puede que estas situaciones incluyan aquellas en las que se supone que el conocimiento tiene que estar disponible. A pesar de que en la facultad le hayan enseñado que no sirve para nada gritar, un estudiante de magisterio lo hará al enfrentarse con una clase. Un niño de 14 años introducirá la navaja en un enchufe, a pesar de que en el colegio se le haya enseñado que la electricidad es peligrosa, porque no se creará que realmente le puede hacer daño. A pesar de que en matemáticas se haya estudiado «el interés compuesto», seguirá siendo un misterio por qué aumenta cada vez más el interés de la sociedad de préstamo inmobiliario.

Una de las tareas del profesor consiste en variar los rasgos no esenciales del contexto de aprendizaje para que no dominen los contenidos. Asimismo, puede ser muy útil hacer que los alumnos se fijen en los rasgos que *son* relevantes. Si se está pre-

parando un examen, es útil hacer pruebas parecidas a exámenes. Si se está ensayando una obra de teatro, es útil ensayar en el escenario y hacer un ensayo con vestuario. Si hay que actuar bajo presión, es útil practicar en las mismas condiciones.

Hay personas que afirman haber olvidado todo lo que aprendieron en la escuela. Es cierto que una parte parece haberse perdido para siempre, pero hay otra parte que no, que está enterrada en los archivos clasificados como «Colegio», archivos que nadie pide consultar. La palabra «Colegio» sería el desencadenante, pero las circunstancias raramente la activan. Si llevamos a estas personas a su antiguo colegio, después de veinte años, y las sentamos en sus antiguos pupitres, tanto ellas como nosotros nos sorprenderemos del almacén de recuerdos que sigue abierto. El profesor que quiera enseñar a ser competente en la vida real tiene que ser consciente de este problema de «contextualización».

### 9.2. Las necesidades del profesor

Cuando el alumno se siente seguro con el profesor, se abre y dedica todas sus energías a aprender. Existen varias características personales del profesor que pueden disminuir la seguridad en la relación. Si el profesor se decepciona o crítica al alumno cuando falla, será más difícil que éste lo vuelva a intentar. Si además el profesor confía personalmente en el éxito del alumno, no podrá soportar su fracaso sin censurarlo por él. Y si confía en su fracaso, no tolerará o permitirá su éxito. Si el profesor no es comprensivo, no podrá ayudar al alumno cuando se encuentre bloqueado. Tiene que darse cuenta de adónde ha llegado el alumno, antes de decidir si se trata de un atajo, un desvío o una calle sin salida. Vamos a examinar estas tres consideraciones con más detalle.

A veces sucede que el profesor, que puede ser un padre u otra persona, se identifica con el éxito del alumno. Tratando de obtener la plaza en la universidad que su padre no pudo conseguir a causa de la guerra, el hijo se verá imposibilitado por el peso de dos ambiciones. Un profesor de piano que, acostumbrado a estudiantes mediocres y poco entusiastas, se encuentre con un nuevo alumno con talento y dedicación reales, le aterrorizará con la intensidad de su entusiasmo y sus exigencias, porque al ver que es más capaz que los otros le creará capaz de cualquier cosa. El profesor que se identifica con los objetivos del alumno que no puede obtener por sí mismo, proyecta su deseo en éste e insiste en que triunfe por los dos. El aumento del miedo al fracaso inhibe las posibilidades de éxito. Es preferible tener un profesor que quiera que el alumno tenga éxito, pero que no necesite que lo consiga.

Es igualmente peligroso el profesor que necesita que el alumno fracase, porque le estimulará por un lado y por otro le limitará. Puede tener varias razones para hacerlo. Puede que tenga miedo de que el alumno se vea libre de él, si aprende. Quizás sus estudios le permitan encontrar el trabajo que desea y ser económicamente independiente. Puede que, si es una mujer, el reunirse con otras en grupos de trabajo le proporcione demasiadas ideas; o quizás su aprendizaje le aparte de sus «raíces». En este caso, el éxito del alumno introduce un cambio en sus circunstancias o actitud que podría amenazar la relación con otra persona. Esta persona puede ser el profesor, pero es más probable que sea una persona cercana al alumno, que no es el pro-

fesor, pero cuyo apoyo o permiso es necesario para que se produzca el aprendizaje.

La segunda razón por la que el profesor se opone al éxito del alumno es porque necesita a alguien a quien enseñar. No es que necesite a *este* alumno concretamente, si no que necesita *un* alumno, y si le deja marchar, puede que nadie le sustituya, que exista una necesidad económica: si me gano la vida como profesor de conducir independiente y el negocio va mal, trataré de convencerme de mí mismo y a mis alumnos de que deberían quedarse y hacer un «curso avanzado». La necesidad puede ser emocional: el profesor tiene poder y necesita tener estudiantes para sentirse, comparándose con ellos, importante, erudito, competente y poderoso. Hay maestros de escuela que son así: personas que, como Crocker Harris en *The Browning Version* [*La versión Browning*], se sienten tan mal consigo mismos que la única forma de respetarse que conocen es sentirse más poderosos que los niños. Sin embargo, es menos probable que los maestros de escuela se opongan al éxito de sus alumnos, ya que hay un flujo constante de nuevas crías que sustituyen a las que han aprendido a volar. Un ejemplo mejor de este caso es el de los malos terapeutas, que definen el éxito como llegar a alcanzar el horizonte, para, de esta manera, mantener cautivos durante años a sus estudiantes (o «pacientes»). Los psicoanalistas son los que más tienden a crear esta forma de esclavitud para su propio servicio.

La tercera cualidad que un profesor debe tener, por lo menos para muchos tipos de aprendizaje, es la disposición y la capacidad de ayudar a los sujetos a superar los bloqueos y dificultades que encuentren. Estos bloqueos pueden ser intelectuales, físicos, emocionales y, normalmente, una mezcla de los tres. El profesor tiene que ser capaz de averiguar, ya sea por medio de la observación o de la escucha atenta, qué es lo que va mal. Es decir, tiene que estar preparado para aprender del alumno. Enseñar siempre supone, excepto en el caso de ejercicios muy sencillos, combinar la iniciación del sujeto en una cierta dirección con, por ejemplo, una clase o una demostración, para después corregirle al hacerlo por sí mismo. La clase «típica», ya sea de tenis o de cálculo, implica, en primer lugar, la entrada de *información* (una demostración o una charla) y luego la práctica (dar golpes de revés o hacer ejemplos) con *retroalimentación*. Si la enseñanza se convierte en un soliloquio en vez de ser una conversación, no conseguirá su objetivo. Para diagnosticar bien, el profesor tiene que saber aprender. Le es necesaria la *empatía*, cuya definición daba Carl Rogers en el apartado 7.7, y que conviene volver a leer en este momento.

### 9.3. Las estrategias del profesor

Ahora vamos a examinar formas concretas de trabajo del profesor. ¿Qué técnicas puede utilizar para acelerar o facilitar el desarrollo del alumno? Las condiciones básicas que acabamos de examinar son, en su mayor parte, formas en las que el profesor puede ayudar al alumno a aprender lo más libremente posible. Pero, además, hay formas de acelerar el proceso de aprendizaje.

Del mismo modo que las estrategias de aprendizaje son intentos de ampliar una capacidad de aprendizaje básica, las estrategias didácticas son intentos de ampliar las estrategias de aprendizaje. *Ser enseñado no es tanto una nueva estrategia de aprendizaje como una estrategia para encontrar y aplicar otras estrategias de aprendizaje con*