

Capítulo 5

Teorías Psicológicas aplicadas a la educación

TEORÍA HUMANISTA

I. INTRODUCCIÓN

La Psicología Humanista, como una reacción a la mecanicista teoría psicológica conductual y al determinismo del psicoanálisis, también ha tenido una considerable influencia en el desarrollo de nuevas concepciones de aprendizaje. La teoría que está detrás de esta psicología es la filosofía centrada en los estudios de **Carl Rogers** (1951, 1967, 1983) y el trabajo del pragmático filósofo de la ciencia y la educación **John Dewey** (1916). Lo que enfatiza la teoría humanista es fundamentalmente la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual.

La teoría humanista nació como un movimiento de protesta. **Abraham Maslow** planteó que los movimientos psicológicos estaban centrados en la enfermedad y la deficiencia, y creía que la psicología se beneficiaría si se concentraba en el estudio de las personas sanas.

Maslow llamó a esta orientación la "tercera fuerza", enfatizando que es una alternativa frente al psicoanálisis freudiano y frente al conductismo, en los cuales valores como el altruismo, la dignidad, la verdad y la belleza son insuficientemente estudiados. Este enfoque se centra precisamente en esto, en lo que amamos y odiamos, en lo que valoramos, en lo que nos alegra, deprime y angustia. Maslow afirma que esto es lo que le preocupa a los educadores, independientemente de las teorías que hayan aprendido en sus cursos de psicología educacional en la Universidad. La tercera fuerza, el humanismo, no es científica en su sentido convencional, sin embargo es válida en el sentido de que estos aspectos no medibles son parte innegable de la condición humana (Maslow 1968, 1971).

Uno de los conceptos más importantes de este enfoque es el *rol activo del organismo*. Según éste, desde la infancia, los seres son únicos, tienen patrones de percepción individuales y estilos de vida particulares. No sólo los padres influyen y forman a sus hijos; los niños también influyen sobre el comportamiento de sus padres. El rol activo, que se ve desde niño, es más visible aún cuando se logra el pensamiento lógico. Existe una brecha entre estímulo y respuesta, en que la persona piensa, reflexiona, considera las implicancias del comportamiento. Esto es muy importante para la teoría humanista, porque enfatiza que los humanos crean su mundo.

Este concepto de la psicología humanista tiene algunas aplicaciones interesantes para la educación. Sugiere entre otras cosas, que los alumnos pueden ser aprendices activos y entusiastas, más que entes pasivos a los cuales hay que forzar a aprender. Sugiere que los profesores deben estar menos preocupados del nacimiento y pasado del alumno, y más centrados en cómo se pueden beneficiar los alumnos de las circunstancias actuales. Comprende que en el proceso de enseñanza-aprendizaje está involucrado el "self" tanto de los alumnos como de los profesores, ya que ambos se encuentran en el mismo camino; en un camino que se dirige a convertirse en personas más humanas (Volpe, 2007).

Es así como uno de los principios más importantes que rigen esta teoría, es su creencia de que las personas son capaces de enfrentar adecuadamente los problemas de su propia existencia, y que lo importante es llegar a descubrir y utilizar todas las capacidades en su resolución.

II. CONCEPTOS BÁSICOS

2.1 Aprendizaje Experiencial

Uno de los principales conceptos que surgen como un aporte de los planteamientos humanistas, es el de *aprendizaje experiencial*, cuya filosofía deriva, principalmente, de los estudios de Carl Rogers (1951, 1967, 1983) y previamente en el trabajo del filósofo de la ciencia y la educación, John Dewey (1916).

De sus trabajos se han derivado muchos estudios sobre el aprendizaje experiencial, o también llamado aprendizaje de la experiencia, de los cuales unos pocos se han focalizado en el estudio del proceso de aprendizaje, mientras que la mayoría lo ha hecho en el estudio del propósito de este tipo de aprendizaje (Moon, 2004).

Muchos autores difieren en qué es el aprendizaje experiencial -lo cual es natural si consideramos que el aprendizaje experiencial da un espacio a la subjetividad del entendimiento de las realidades experimentadas por las distintas personas- considerándolo como.

- El *insight* que se alcanza de la internalización, sea ésta conciente o inconciente, de nuestra propia experiencia o de aquella que observamos, y que se construye sobre nuestras experiencias o conocimientos pasados (Beard y Wilson, 2002 en Moon, 2004).

- Un sinónimo del aprendizaje por descubrimiento-significativo, que según Boydell es un proceso que involucra al aprendiz en una serie de reestructuraciones sobre la percepción que tiene de aquello que está ocurriendo (1976 en Moon, 2004).
- El aprendizaje enraizado en nuestro quehacer y nuestra experiencia. Es el aprendizaje que ilumina nuestra experiencia y da dirección a nuestros juicios involucrados en las elecciones y acciones (Hutton, 1989 en Moon, 2004).
- El proceso en el cual las personas, individualmente y con otros, se comprometen en un encuentro directo, en el cual, intencionalmente, validan, transforman, dan un significado personal e intentan integrar sus conocimientos. De esta manera el aprendizaje experiencial permite el descubrimiento de posibilidades a partir de una experiencia que no hubiesen sido evidentes si el individuo la hubiese experimentado por sí sólo (McGill y Warner Weil, 1989 en Moon, 2004).

Sin embargo, parece ser que todos concuerdan en que se debe diferenciar lo que es la "experiencia" de lo que es el "aprendizaje de la experiencia". La experiencia en sí misma no tiene significado hasta que el individuo se lo atribuye, lo cual realiza, normalmente, desde los significados construidos socialmente (Mason, 2000; Jarvis, 1987 en Moon 2004). El mismo Dewey lo presume al plantear que la experiencia en sí misma no es, ni puede ser buena ni positiva para el aprendiz, sino que existen incluso experiencias mal-educativas si es que detienen o distorsionan el crecimiento que el individuo puede alcanzar por futuras experiencias.

Por su parte, Carl Rogers (1902-1987) no se preocupa de formular una teoría del aprendizaje propiamente tal, pero sí caracteriza integralmente la "situación de aprendizaje" y las condiciones inherentes para que se produzca un aprendizaje -en su concepto- significativo y vital para el ser humano.

La orientación de Rogers gira en torno al desarrollo de la personalidad y a las condiciones de su *crecimiento existencial*, basándose por tanto en los datos provenientes de la experiencia del individuo, concebido como un ser que existe, deviene, surge y experimenta. En este sentido, el enfoque de Rogers se opone a la consideración del aprendizaje estrictamente objetivo, impersonal y basado racionalmente en el conocimiento del aprendizaje animal y en datos experimentales, como es el caso del conductismo. Por lo tanto, la posición rogeriana en psicología está enmarcada en un enfoque *fenomenológico* o *existencial* que emplea como fuente de información las experiencias conscientes subjetivas del hombre.

2.1.1 Naturaleza del aprendizaje experiencial

Rogers maneja el concepto de aprendizaje "auténtico" que, para él, es mucho más que la acumulación de conocimientos, es un aprendizaje que provoca un cambio en la conducta del individuo, en las acciones que escoge para el futuro, en sus actitudes y en su personalidad, todo esto a través de un conocimiento penetrante que no se limita a una simple acumulación de saber, sino que se infiltra en cada parte de su existencia. Para conseguir este tipo de aprendizaje es necesario permitir que el alumno tenga un contacto real con los problemas que conciernen a su existencia, de manera que él pueda elegir aquello que desea resolver, que desea aprender. Sólo así producirá un aprendizaje experiencial fruto de un enfrentamiento existencial con un problema significativo. La hipótesis es que los aprendices puestos en contacto efectivo con la vida desean aprender, desean crecer y madurar y anhelan, sobre todo, crear.

Es así como Rogers (1969), propone algunos principios propios de este aprendizaje experiencial:

- El ser humano tiene una capacidad natural para el aprendizaje.
- El aprendizaje significativo se realiza cuando el estudiante advierte que el material a estudiar le servirá para alcanzar las metas que se ha fijado.
- El aprendizaje exige un cambio en la organización del yo (o sea en la percepción de sí mismo), por lo cual representa una amenaza y suele encontrar resistencia.
- Por lo tanto, los aprendizajes que constituyen una amenaza para el yo, se captan y se asimilan más fácilmente cuando el peligro externo es mínimo.
- Gran parte del aprendizaje significativo se adquiere por medio de la práctica.
- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso adquisitivo.
- El aprendizaje emprendido espontáneamente, que engloba a la totalidad del sujeto (tanto sus sentimientos como su inteligencia), es el más duradero y generalizable.
- En el mundo moderno, el aprendizaje de mayor utilidad social, es el que se basa en una apertura ininterrumpida a la experiencia y en la asimilación del cambio en la propia personalidad.

2.1.2 Bases epistemológicas del aprendizaje experiencial

Luego de conocer la naturaleza de este aprendizaje experiencial propuesto por Rogers, cabe preguntarse sobre qué bases epistemológicas se sustentan estos principios. Ante esta pregunta es importante considerar, tal como señalan Rogers (1986) y Burnard (1988), que a la psicología humanista le ha sido difícil realizar una contribución significativa a la psicología académica en Norteamérica y en Europa, siendo uno de sus problemas para legitimarse y fundamentar sus métodos de aprendizaje experiencial, el hecho de no poseer las suficientes bases teóricas en las cuales sostenerse. Pero, así como algunos han criticado la teoría de vaga y sobresimplificada, hay quienes la admiran por sus simples y fuertes contribuciones al entendimiento de la naturaleza humana (Volpe, 2007), realizando importantes esfuerzos por clarificar, indagar e investigar en distintos aspectos de ésta.

Ante esta dificultad, Burnard (1988) acomete la tarea de delinear una teoría del conocimiento que permita, de alguna manera, disminuir esta brecha. Es así como sus propósitos son, por una parte, clarificar el concepto de aprendizaje experiencial y, por la otra, ofrecer un fundamento en el cual puede estar basada la investigación del aprendizaje experiencial. La teoría de Burnard (1988) es epistemológica, es decir, es una teoría sobre el conocimiento. Basada en el análisis y clasificación de Heron (1981), describe tres amplios tipos de conocimiento: el conocimiento proposicional, el conocimiento práctico y el conocimiento experiencial. Ninguno de estos dominios o tipos de aprendizaje puede ser reducidos al otro, pero están interrelacionados y se les puede considerar complementarios entre sí.

El *conocimiento proposicional* es el que está contenido en las teorías o modelos. Puede ser descrito como conocimiento de "libro de texto". En el dominio del conocimiento proposicional, una persona puede tener un considerable banco de datos, teorías e ideas acerca de un tema, persona o cosa, sin necesariamente haber tenido una experiencia directa con ellos. Por ejemplo, podemos desarrollar un considerable conocimiento proposicional acerca de la mecánica de autos, sin necesariamente haber estado nunca cerca de un motor. Este es un punto normativo; claramente a menudo es mejor tener un conocimiento proposicional combinado con conocimiento práctico, pero no es una condición necesaria. Obviamente, es posible tener conocimiento proposicional acerca de un gran número de temas desde las matemáticas a la literatura o desde la crianza a la venta.

El *conocimiento práctico*, es el conocimiento desarrollado a través de la adquisición de habilidades, a menudo, aunque no necesariamente, de tipo psicomotor. Por ejemplo, conducir un auto demuestra conocimiento práctico, aunque también el uso de habilidades interpersonales que incluyen el uso de conductas no verbales específicas en intervenciones de ayuda. El conocimiento práctico es la sustancia del desempeño de una

habilidad práctica o interpersonal. Es importante notar, sin embargo, que una persona puede desarrollar un considerable conocimiento práctico sin necesariamente desarrollar un apropiado conocimiento proposicional.

Burnard afirma que la mayoría de la educación tradicional ha estado preocupada solamente de estos dos dominios. Aún cuando educadores como Knowles (1978, 1980) y Rogers (1983) han argumentado para que se incorpore la experiencia de la vida de la persona al aprendizaje, y Heron (1982) ha delineado una educación "afectiva", hay poca evidencia de que la experiencia personal haya sido usada como base para el encuentro educacional.

El dominio del *conocimiento experiencial* es aquel alcanzado a través del encuentro personal con un tema, persona o cosa. Es la naturaleza subjetiva y afectiva de este encuentro lo que contribuye a este tipo de aprendizaje. El conocimiento experiencial es conocimiento a través de la relación. Es a esto a lo que Rogers se refiere cuando dice "si es que puedo proveer un cierto tipo de relación, el otro podrá descubrir por sí mismo, la capacidad para usar esa relación para aprender, y de este modo ocurrirá el cambio y el desarrollo personal" (Kramer, 1995 en Volpe, 2007). Este concepto de conocimiento es sinónimo del concepto de *conocimiento personal* de Polanyi (1958).

Burnard señala que si se reflexiona por un momento se descubre que muchas de las cosas que se conocen y que son importantes para nosotros, pertenecen a este dominio. Ello lo lleva a afirmar que la mayoría de los encuentros con otros contienen las posibles semillas del conocimiento experiencial. Solamente cuando estamos desconectados de los otros y los tratamos como objetos, es que el aprendizaje experiencial no puede ocurrir. El aprendizaje experiencial no tiene que ver exclusivamente con relacionarse con otras personas, también se le puede desarrollar con objetos y lugares. Por ejemplo, podemos desarrollar un extenso conocimiento proposicional acerca de un lugar y luego visitarlo. Lo que sabemos ha sido modificado por nuestra experiencia o, en otras palabras se ha desarrollado conocimiento experiencial acerca del lugar, conocimiento que no puede necesariamente ser reducido a una serie de proposiciones. No es un conocimiento de mismo tipo u orden que el proposicional o práctico, pero es sin duda un conocimiento importante.

El conocimiento experiencial es necesariamente personal e idiosincrático y puede ser difícil convertirlo en palabras para otra persona. Las palabras tienden a estar cargadas de significado personal y así para comprender al otro necesitamos comprender el uso que el otro da a las palabras. Sin embargo, el conocimiento experiencial es muchas veces transmitido al otro a través de gestos, contacto de los ojos, tono de voz y todos los otros aspectos no verbales y paralingüísticos de la comunicación. En efecto, puede haber

conocimiento experiencial cuando dos personas llegan a estar muy involucradas una con otra en una conversación, en un encuentro de aprendizaje o en psicoterapia.

El conocimiento experiencial es, entonces, un importante conocimiento personal. Lo vamos construyendo a medida que vamos creciendo y se modifica en la medida que nuestra vida se desarrolla y cambia. Lo que es interesante es que al intentar clasificarlo y ponerlo en palabras, lo transformamos en conocimiento proposicional. De esta manera, no puede haber conocimiento experiencial en libros de textos y no puede ser alcanzado a través de lecturas. Es posible hablar sobre él en estos contextos, pero no es la cosa en sí misma. En otras palabras, una descripción del conocimiento experiencial nunca puede ser el conocimiento experiencial en sí mismo.

Lo anterior presenta un problema práctico. Si intentamos escribir sobre el conocimiento experiencial lo reducimos a un conocimiento proposicional. Al hacerlo perdemos los aspectos vitales que hacen que un conocimiento sea experiencial. Burnard señala que lo que debemos aprender, es a reconocer que algo de nuestra experiencia puede ser útilmente reducida a proposiciones y que el resto debe permanecer inexpresado. Es importante que una parte del conocimiento experiencial sea convertido en conocimiento proposicional. En esta forma modificamos nuestros puntos de vista y prácticas a la luz de nuestras propias experiencias y la de los otros.

El punto importante, es que los individuos necesitan hacer esta reestructuración por ellos mismos. Este no es un trabajo que pueda o deba ser hecho por un profesor o tutor. Cuando se tiene experiencia personal, nosotros mismos somos los expertos. No se discute el rol del profesor en el dominio del conocimiento proposicional y práctico, pero el conocimiento experiencial no puede ser enseñado. Para Burnard, en el aprendizaje experiencial aprendemos involucrándonos y aprendemos algo que es personal, mientras que en la enseñanza (expositiva principalmente) somos más pasivos y, en lugar de involucrarnos, adoptamos el conocimiento que es de dominio público (1991 en Moon, 2004).

De esta forma Burnard (1988) establece lo que él considera son las bases del aprendizaje. El conocimiento experiencial ha sido descrito como un dominio de conocimiento separado y distinto de los dominios de conocimiento práctico y proposicional; siendo el conocimiento experiencial el encuentro directo con un tema, persona o cosa. Siguiendo esta teoría epistemológica, es posible redefinir el aprendizaje experiencial como "cualquier actividad de aprendizaje que facilite el desarrollo del conocimiento experiencial". Al trabajar en el dominio de la experiencia personal, Kitty (1983) y Burnard (1983) señalan que al aprender a partir de la experiencia, los estudiantes son estimulados a reflexionar sobre la experiencia personal pasada, como un medio de descubrir soluciones

a los problemas presentes a partir de situaciones pasadas. Si reflexionamos sobre lo que hacemos, podemos modificar nuestras acciones en el futuro. La acción sin reflexión no conduce a una conducta informada e intencional: acción seguida por reflexión puede asegurar que cualquier cosa aprendida a partir de la acción puede ser llevada a la próxima situación (Burnard, 1988).

En el 2000, Boud, Cohen y Walter (en Moon, 2004), expusieron lo que llamaron las 5 proposiciones del aprendizaje experiencial:

1. La experiencia es la base y el estímulo de todo aprendizaje
 2. Los aprendices construyen activamente su propia experiencia
 3. El aprendizaje es un proceso holístico
 4. El aprendizaje se construye social y culturalmente
 5. El aprendizaje está influido por el ambiente socioemocional en el que ocurre.
- Kolb (1984, en Arancibia, 1990) ha descrito el *ciclo del aprendizaje experiencial*, el cual se relaciona con el proceso reflexivo descrito anteriormente.

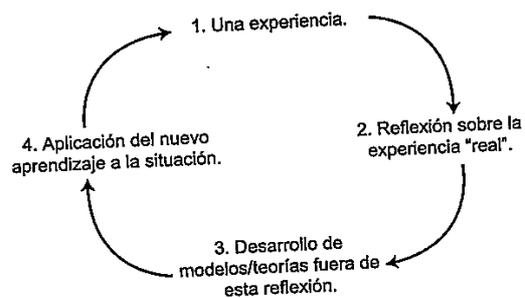


Figura 5.1

El ciclo de aprendizaje experiencial según Kolb (1984, en Arancibia, 1990). En este ciclo, a los estudiantes se les ofrece una experiencia (ejercicio, juego, simulación, etc.). Se les estimula a reflexionar sobre la experiencia. A partir de esta experiencia los alumnos desarrollan nuevas teorías o modelos, y luego son evaluados por la aplicación del nuevo aprendizaje a la situación real. En este ciclo se combinan los conceptos de conocimiento proposicional, experiencial y práctico cuando se requiere.

2.1.3 Implicancias de la teoría del aprendizaje experiencial.

Dada la naturaleza subjetiva e idiosincrática del conocimiento experiencial, cada percepción de los estudiantes de la "experiencia" puede ser diferente y, por consiguiente distintas también sus reflexiones sobre esas experiencias. Esto conlleva entonces que e

maestro o facilitador, como le llama Rogers, debe estimular a los estudiantes a explorar, cuestionar, dudar y criticar sus propias percepciones y extraer sus propios significados de estas experiencias. Esto le exige tener en mente dos principios:

- 1) La unicidad de la experiencia personal del estudiante.
- 2) La necesidad de extraer juntos algún tipo de realidad consensual para la aplicación de nuevas ideas en otras situaciones.

De esta manera si el concepto de conocimiento experiencial es aceptado, entonces las "múltiples realidades" son vistas como posibles. El que nuestro punto de vista sea único hace posible las múltiples realidades. Sin embargo, igualmente se requiere el punto de vista consensual. Si se da mucha importancia al conocimiento experiencial entonces los estudiantes pueden caer en una mirada solipsística del mundo. Si, por otro lado, se da mucho énfasis al conocimiento práctico y proposicional entonces la experiencia personal no es tomada en cuenta y los estudiantes no aprenden a valorar sus propios sentimientos, ideas y percepciones.

En síntesis, una combinación de conocimiento experiencial, proposicional y práctico, ofrece bases particularmente útiles y comprensivas para el desarrollo de la práctica educacional.

2.1.4 Condiciones para el aprendizaje experiencial

Para que este aprendizaje experiencial o significativo se logre en la práctica educativa, se requieren de ciertas condiciones que lo propicien, refiriéndose éstas tanto al "especialista" (terapeuta, profesor, monitor), como al "clima" en que se desarrolla el trabajo educativo.

2.1.4.1 Condiciones que ha de cumplir el especialista

1) *Congruencia*

El especialista ha de poseer una personalidad bien unificada, bien integrada, es decir, congruente consigo misma. En una relación interpersonal concreta debe mostrarse tal como es, jamás defensivo, nunca en posesión; sus sentimientos deben estar asociados exactamente a lo que expresa.

2) *Consideración positiva incondicional*

Restar una atención cálida al aprendiz, pero no una atención posesiva ni una envoltura afectiva; se trata de aceptar cualquier tipo de sentimiento sin ninguna intención

evaluativa. Se ha de permitir la expresión de los sentimientos de los alumnos cualquiera que sean, pues están ligados a la evolución permanente de la persona. Un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad sino cuando está relacionado con situaciones percibidas como problemas personales, que atañen directamente al individuo en sus sentimientos y/o en su acción. Al percibirse la clase o el curso como una situación en la que es posible ventilar y resolver aspectos importantes para el alumno, éste se sentirá aliviado de sus presiones internas y estará en condiciones de progresar en la dirección que haya elegido.

c) *Comprensión empática*

Es esforzarse por sentir el mundo privado del otro, *como si* se le percibiese desde dentro (el "como si" es básico para la empatía). Se trata de captar la escala de valores y de referencia íntima del otro, sentir la cólera, el miedo y las confusiones como si fuesen las propias, pero, sin embargo, los propios miedos y confusiones del especialista no han de afectar o inhibir los del otro.

El maestro estará en actitud de disposición para entregar lo que se le pida o pregunte. Tratará también de comprender los sentimientos del grupo. Su propio interés personal por enseñar, debe ser propuesto a la consideración de los sentimientos y actitudes de cada aprendiz.

d) *Reflejo*

El especialista debe tener la capacidad de comunicar a otro algo de lo que siente en relación con la empatía; se le denomina "técnica del reflejo"; la cual consiste en la reexpresión de los mensajes del aprendiz para indicar cómo ha captado las disposiciones íntimas y las actitudes del interlocutor.

Por lo tanto, el especialista debe ser auténtico, coherente y congruente. Debe ser capaz de coordinar la acción y el sentimiento, logrando que sus sentimientos estén al alcance de su conciencia, para así poder comunicarlos convenientemente. Sólo cuando estas condiciones son cumplidas cabalmente se produce con seguridad un proceso de cambio en el aprendiz, mediante el cual las percepciones rígidas de sí mismo y de los demás que pueda tener, se alivian, se sueltan y logra abrirse a la realidad, a ser más lo que siente, llegando a ser una personalidad más fluida, en evolución, *aprendiendo más*.

2.1.4.2 El "clima" específico

Además de las características anteriormente descritas, el especialista debe crear las condiciones bajo las cuales las capacidades de autodeterminación del ser humano puedan actualizarse, tanto en el plano social como en el individual. Por tanto, su competencia específica consiste en facilitar el desarrollo autónomo del individuo y para ello provocar un

clima permisivo, ni hostil ni protector, en donde no habrá evaluación del comportamiento, de las necesidades y de los fines, es decir, de la personalidad de los aprendices. Se ha de subrayar la idea de que el aprendiz posee potencialmente la competencia necesaria para la solución de sus problemas y para la adquisición de conocimientos.

El educador también necesita de un dominio metodológico que le facilite ajustarse a estas actitudes, despojándose de prejuicios y de la proyección de valores conformistas sobre el otro. En este clima permisivo cada cual podrá construir sus propios valores originales y adquirir los conocimientos necesarios a sus propios requerimientos, para que éstos lleguen a ser, realmente, consustanciales a su personalidad.

Por consiguiente, es más importante para el docente estar y sentirse presente en una relación auténtica con el alumno que tratar el programa impuesto o utilizar los más modernos métodos audiovisuales. Los materiales didácticos no tienen que ser dejados de lado, sino utilizarse a disposición de los estudiantes, pero sin ser impuestos. Sin embargo, no se debe identificar directividad con desestructuración, con un *laissez-faire*, con disolución de situaciones precisas, sino con el ser capaz de generar un clima que propicie, en la mayor medida posible, la autenticidad y autoactualización de cada alumno en particular.

ALGO MÁS SOBRE CARL ROGERS

Carl Rogers nació en 1902, en Illinois, USA. A la edad de 12 años revela ya interés por el estudio de la ciencia aplicada, en este caso relacionado con las tareas agrícolas. Luego en su juventud se siente atraído por los estudios humanísticos, como la historia, religión y psicología, por lo cual se inscribe en el Union Theological Seminary de Nueva York, un instituto de estudios filosóficos y religiosos. Abandona poco tiempo después el seminario, al descubrir que personas sinceras y honestas podían creer en doctrinas religiosas muy diferentes, y que no existía una respuesta única a sus preguntas existenciales.

Es así que decide asistir a los cursos de Psicología Clínica del Teachers College de la Universidad de Columbia, en Nueva York.

Durante aquel período predominaban en la Psicología Norteamericana, el Funcionalismo de Dewey, el Conductismo de Watson y el Psicoanálisis de Freud. Cada una de estas escuelas influyó en el pensamiento de Rogers, pero el más importante fue Dewey, con su acento en el aspecto libre y activo del aprendizaje.

Luego de terminar sus estudios se desempeña durante doce años como director en un instituto psicopedagógico bastante aislado y poco compensado económicamente.

pero fue allí donde Rogers comenzó a gestar los planteamientos de su teoría. Ésta surgió a partir de su trabajo como psicólogo clínico, en lo cual su labor entra en conflicto con las teorías aprendidas y lo llevan a cuestionar su validez. Además, rechaza someterse a las opiniones de las autoridades científicas del momento, por considerarlas rígidas y reduccionistas.

Asimismo, por entonces conoce la terapia relacional de Rank, discípulo de Freud, y comienzan a germinar en su mente dos polos conceptuales característicos de su futura orientación psicoterapéutica, la importancia del tipo de relación terapéutica y el criterio de que sólo el cliente sabe cuál es su problema. Desde ahí comienza su amplia producción literaria, como fueron "Tratamiento clínico del niño-problema", "Psicoterapia centrada en el cliente" y "El proceso de convertirse en persona".

Sus fundamentos nacen de la experiencia concreta, más que de la especulación teórica, pues él plantea "que la terapia está hecha de la esencia de la vida y es así como debe ser comprendida". Además, desde un principio destaca la incapacidad del lenguaje verbal para expresar la significación de los procesos complejos de la psicoterapia y la educación, "el significado real de una cosa es la cosa misma, no puede ser comunicado por la palabra". Sin embargo, pese a esta incapacidad relativa de la ciencia, Rogers plantea: "aunque la ciencia es lenta y tosca, representa el mejor camino que conocemos para llegar a la verdad, aún en áreas tan delicadamente intrincadas como las de las relaciones humanas" (Lerner, 1974).

2.2 La Orientación no Directiva

2.2.1 Tendencia a la Autoactualización

2.2.1.1 Rogers y la tendencia actualizante

Como "fenomenólogo", Rogers ha reconocido una disposición fundamental en el hombre que, es la necesidad permanente de desarrollarse, de "crecer". A esta tendencia la denomina "tendencia actualizante". Es una tendencia inherente a los seres humanos, la tendencia a desarrollar todas sus potencialidades de manera de favorecer su conservación y enriquecimiento. Él plantea que la naturaleza humana tiende por sí misma a la autorealización, al desarrollo positivo y a la congruencia.

Es así como todo hombre crecerá positivamente si se le ofrece un mundo exento de amenazas y hostilidad y en el cual el hombre adecuará su imagen del mundo a la realidad. Sin embargo, este crecimiento se verá amenazado en la medida en que la visión del mundo del individuo no sea congruente con la realidad. Es por esto importante ofrecerle

a cada hombre la posibilidad de encontrarse con una realidad que permita actualizar esta tendencia al desarrollo que todos llevamos.

Es en las relaciones interpersonales, como Rogers plantea, que podemos potenciar y encontrar ese espacio existencial donde actualizar estos recursos. Es este encuentro interpersonal el que hace central el rol de la educación en el proceso de crecimiento. La educación trata fundamental y generalizadamente de una relación interpersonal (profesor-alumno) y también es una toma de posición frente a la naturaleza del hombre. Rogers nos proporciona su propia toma de posición, planteando que si se la adopta puede llevar a favorecer el desarrollo integral y profundo del individuo siempre y cuando se cumplan varias condiciones, las propias del logro de un aprendizaje experiencial, que son básicas para que el proceso se lleve a cabo en buena forma.

El aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo (Rogers, 1963).

2.2.1.2. Maslow y la necesidad de autoactualización

Abraham Maslow, por su parte, planteó una escala de necesidades humanas, cuyo último peldaño es la necesidad de autoactualización. Él hace objeto de su preocupación el estudio de las necesidades, capacidades y tendencias de las personas, manteniendo que un desarrollo completamente sano y deseable ha de alcanzarse a través de un impulso natural de crecimiento y cultivo de esas potencialidades. Es así como su concepto preponderante es el de autorrealización (Martin, 1988).

Maslow plantea que el ser humano está motivado por cierto número de necesidades básicas, es decir, urgencias aparentemente inmutables y por su origen, genéticas o instintivas (Maslow, 1980). Hay también necesidades de índole psíquica, más que puramente fisiológicas, que constituyen la naturaleza interior de la especie humana y resultan fácilmente distorsionables por el aprendizaje erróneo, los hábitos o la tradición.

Es así que construye una pirámide de necesidades que va desde las fisiológicas hasta las de seguridad, las de amor y pertenencia, la de aprecio y, finalmente, la necesidad de actualización del yo. Según Maslow (1970), es desde las necesidades desde donde parte la motivación. Las primeras necesidades que deben verse resueltas son las básicas. Estas son aquellas para las cuales existe un marcador somático asociado, como lo es, por ejemplo, el hambre. Estas necesidades son las más prominentes y prioritarias, es decir,

si a una persona le falta comida, amor, seguridad, y estima, buscará primero cómo saciar su hambre. Si el hombre no tiene ninguna necesidad satisfecha, el organismo se verá dominado por las más básicas, y las otras necesidades simplemente pasarán a segundo plano o bien dejarán de existir.

Algo de cierto tiene el dicho de que no sólo de pan vive el hombre. Porque, ¿qué ocurre con sus motivaciones cuando tiene el estómago lleno? Otras necesidades emergen, necesidades más altas; y cuando éstas son saciadas, otras más altas se activarán, y así sucesivamente. Así, una vez resueltas las necesidades básicas, emergen las necesidades de seguridad, estabilidad, dependencia, libertad del miedo, de la angustia, del caos, necesidad de estructuración, de orden, leyes, límites, etc. Una vez resueltas éstas surgen las de amor y pertenencia, y todo el ciclo descrito anteriormente se repite con este nuevo centro. La persona sentirá la ausencia de un amigo, de una familia, y olvidará que alguna vez tuvo hambre y también olvidará que cuando estuvo hambriento sentía el amor como irreal, innecesario o poco importante. Ahora siente la soledad, la necesidad de pertenencia.

Una vez resuelta esta necesidad sentirá que necesita tener una evaluación de sí mismo estable, firme, elevada, una autoestima elevada, así como respeto por sí y por otros. Son dos tipos de necesidades, una en relación a la valoración que la persona hace de sí, como el deseo de logro, la adecuación, la maestría y la competencia, y otra en relación a la valoración que los otros hacen de uno, como el deseo de reputación, prestigio, estatus, gloria, fama, reconocimiento, dignidad y aprecio.

Y luego, aunque todas estas necesidades estén resueltas, siempre está la necesidad de autoactualización (a no ser que la persona esté haciendo aquello para lo que calza a la perfección, para lo que siente que fue creada). Maslow plantea que la necesidad de autoactualización es la necesidad de responder lealmente a nuestra naturaleza, como él lo plantea, "un hombre *debe* ser lo que *puede* ser" (Maslow, 1970, p. 46), es decir, las personas tenemos la responsabilidad de ser lo que potencialmente podemos ser.

En un estudio basado en observaciones, Rogers logra identificar ciertas características que describen a las personas que han logrado autoactualizarse (Maslow, 1970). Pudiendo describirlas como personas:

- espontáneas en su actuar, en sus pensamientos y sus impulsos;
- con una percepción eficiente de la realidad, tanto de personas como de hechos;
- con un alto grado de aceptación de los otros, de ellos mismos y de su naturaleza;

- centradas en problemas que sienten como propios, como una tarea que *deben* resolver;
- con la capacidad de desapegarse y con la necesidad de privacidad;
- autónomas e independientes de la cultura y el ambiente;
- con voluntad;
- con continua capacidad de asombro y aprecio por lo conocido y lo desconocido;
- con relaciones interpersonales profundas;
- democráticas, pudiendo relacionarse y ser amables con cualquier persona, sin importar su raza, clase, educación, creencias políticas, color, etc., como si no tuviesen conciencia de esas diferencias que para otros son significativas;
- con claridad sobre lo bueno y lo malo, sobre los medios y los fines;
- con buen sentido del humor (siempre que éste no descalifique a nadie ni nada);
- creativas, originales y con capacidad de invención;
- que se resisten a la enculturación, no se apegan, sino que trascienden las culturas de los pueblos en los que están inmersos.
- como personas que no son perfectas, ni ideales, sino como personas que aceptan su vida, la de los demás, y no con resignación, sino que con el desafío de vivirlas.

Son estas las cualidades a las que, tanto Maslow como Rogers, esperan que la escuela contribuya. Ellos le otorgan a la educación un rol central en el propiciar que el niño vaya logrando satisfacer estas necesidades, hasta llegar a satisfacer la necesidad de autoactualización, que le permitiría transformarse en una persona completa. Para esto se debe permitir la expresión de sus intereses y deseos, otorgándole la libertad para conocerlos y expresarlos.

Por consiguiente, "la teoría psicológica de la tercera fuerza exige un nuevo tipo de educación, aquella que da prioridad al desarrollo del potencial, en relación a lo que se refiere a hacernos "hombres", a comprendernos a nosotros mismos y a los demás, a relacionarnos

unos con otros eficazmente, a satisfacer las necesidades básicas y a desenvolvernos hacia la autorrealización. Este tipo de educación ayudará al hombre "a ser la mejor versión de lo que en sí representa" (Goble, 1980, pp. 83).

2.2.2 Aplicación a la sala de clases

Por lo tanto, si consideramos esta tendencia humana a la autoactualización y comprendemos el importante rol de la educación en la expresión de esta tendencia, surge la pregunta de cómo materializar estas ideas en la sala de clases. La respuesta pasa por establecer la no-directividad como base del desarrollo de estas potencialidades, lo cual requiere, en primer lugar ir en contra de los métodos tradicionales de enseñanza, los cuales se centran más en el contenido a aprender que en el que aprende y no permiten, realmente, el desarrollo de estos recursos. En este sentido Martin (1988) plantea que una educación no-directiva debe evitar:

- La fiscalización acompañada de falta de confianza en el alumno.
- Los exámenes tradicionales, ni creativos, ni eficaces.
- Los exámenes como principio y fin de la educación.
- La creencia de que lo que se enseña es lo que se aprende.
- Identificar la educación con la acumulación de conocimientos informativos.
- Dar más importancia al procedimiento que a las conclusiones obtenidas.
- La extracción de científicos creadores de los estudiantes pasivos.

Kirschenbaun (1978), por su parte, menciona cinco dimensiones en las cuales se mueven las clases cuando los profesores intentan facilitar una educación no-directiva:

- * Libre elección o control del alumno sobre su aprendizaje, determinando sus propios objetivos y tomando sus propias decisiones.
- * El currículum se centra en los intereses y preocupaciones de los alumnos.
- * Unificación de las destrezas cognitivas junto a las afectivas y sociales.

- * Se hace hincapié en la autoevaluación de cada estudiante, quién va aprendiendo a apreciar su propio progreso hacia la consecución de sus objetivos.
- * El profesor deja de ser un director del aprendizaje para convertirse en un facilitador del aprendizaje de sus alumnos.

Por lo tanto los educadores reflejan el enfoque humanista de la siguiente forma:

- Al diseñar currículos que son pertinentes a la vida de los alumnos (educación sexual, relaciones interpersonales, abuso de drogas).
- Al enfatizar las habilidades para la vida, tales como clarificación de valores, relaciones humanas, identidad personal, motivación, responsabilidad.
- Cuando permiten a sus alumnos perseguir objetivos humanistas e individuales: salas de clase abiertas, profesores que actúan como facilitadores, innovación en la evaluación.
- Cuando anticipan la tarea (que dura toda la vida) de la toma de decisiones y elección, permitiendo que los alumnos hagan elecciones dentro de su vida escolar.
- Al enfatizar las preocupaciones personales e individuales de los alumnos.
- Al enfatizar a la persona en su totalidad: agregar al interés en el desarrollo cognitivo, un interés en el desarrollo afectivo, toma de decisiones, comunicación.
- Al hacer un cambio, desde la evaluación por parte del profesor, hacia la autoevaluación.
- Haciendo un cambio desde los profesores como instructores, hacia los profesores como alumnos también, que pueden ser compañeros en el proceso de la aventura por aprender.

Patterson (1973), por su parte, menciona los siguientes cambios que es preciso introducir en las escuelas para poder poner en práctica los principios humanistas :

Programas escolares de mayor apertura.

Dar prioridad al aprendizaje activo.

- Insistir en la autonomía del alumno.
- Dar mayor importancia a la creatividad.
- Resaltar las actividades colaborativas.
- Otorgar espacios para la evaluación interna.
- Dedicar más tiempo a la integridad personal, el potencial no-académico y el programa escolar interno.

Por consiguiente, los educadores deben centrarse en que sus alumnos obtengan conocimientos operativos que provoquen cambios profundos en sus actos y en su personalidad. Esto va en concordancia con la necesidad de generar aprendizajes experienciales, para lo cual, tal como se vio anteriormente, es central tomar en consideración las condiciones propias del especialista y del clima educativo.

III. CONCLUSIONES: PROYECCIONES DE LA TEORÍA HUMANISTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1 Consecuencias de su aplicación: necesidad de un cambio en el modo de percibir la enseñanza

Lamentablemente, tal como lo plantean Rogoff, Goodman y Bertlett (2001), la mayoría de las escuelas no se han caracterizado por tener ambientes propicios para dar espacio a este tipo de educación. Los sistemas educacionales imperantes en nuestros días se caracterizan por:

- Ser obligatorios para todos los niños.
- Segregar a los niños de las actividades de los adultos.
- Aislar a los niños en pequeños grupos con un solo adulto a cargo de su instrucción.
- Agrupar a los niños de acuerdo a sus edades para proveer educación a un mayor número de niños con una modalidad paso-por-paso.

- Asilar las habilidades de su empleo integrado en actividades productivas.
- Intentar motivar el aprendizaje de los niños calificando su aprendizaje.

Hoy en día las escuelas más parecen fábricas que comunidades de aprendizaje. Los sistemas educacionales parecen sustentar sus modelos en los procesos productivos en que lo que importa es el producto o conocimiento, la eficiencia y la producción en masa, más que los niños que habrán de utilizar ese conocimiento, cómo lo habrán de utilizar, para qué lo utilizarán, y para qué les servirá.

La aplicación generalizada de la teoría de Rogers en la enseñanza, partiendo desde esta base, implicaría, sin duda alguna una serie de renunciaciones y consecuencias, tales como él mismo las expone en una conferencia en Harvard en 1983:

- 1.- Esta experiencia implicaría renunciar a toda enseñanza, los que deseen aprender algo se reunirán para hacerlo.
- 2.- Se abolirían los exámenes, pues sólo medirían conocimientos sin valor.
- 3.- Habría que abolir todos los diplomas y menciones porque éstos indican el fin o la conclusión de algo, en cambio el que quiere aprender se interesa en un proceso continuo de aprendizaje.
- 4.- Habría que renunciar a exponer conclusiones, pues es evidente que nadie adquiere conocimientos válidos por medio de conclusiones.

Si el espíritu de independencia es importante de desarrollar en la persona y si no se quiere incrementar el conformismo ante el saber, los valores y las actitudes imperantes, la teoría de Rogers ofrece la posibilidad de favorecer la originalidad, la autonomía y la adquisición personal del saber.

3.2 Aplicación

3.2.1 Clases Abiertas

En la educación básica se han implementado *open classrooms* (salas de clase abiertas) que reflejan este modelo.

El colegio The OC, primer colegio con *open classroom*, está ubicado en Salt Lake City, Utah, y ha implementado esta metodología desde hace más de 20 años (Rogoff, Goodman y Bartlett, 2001). Sostienen que el colegio es una comunidad de aprendizaje con responsabilidades y decisiones compartidas, en diferentes salas de clases. Contemplan la "comunidad" como una cooperación entre profesores-apoderados-alumnos, donde los padres deben contribuir con tres horas semanales de instrucción en la sala de clases. Si bien no consideran que esto último sea una necesidad imperiosa para que se sustente su filosofía de cooperación, para ellos ha resultado como una modalidad interesante para incluir a los padres en el aprendizaje de sus niños y en el de ellos respecto de sus hijos y los amigos de sus hijos. Sin embargo creen, y así lo han demostrado otras experiencias de colegios con salas abiertas, que existen muchas ideas innovadoras para incluir a los padres como miembros activos de la comunidad educativa en la que todos los involucrados son agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas salas de clase abiertas se caracterizan porque:

- Sus objetivos son el desarrollo afectivo, de la autoestima y la determinación por parte de los alumnos de sus necesidades de aprendizaje.
- Sus métodos de enseñanza se orientan hacia la flexibilidad en el aprendizaje. La principal técnica instruccional es el trabajo grupal orientado a la creatividad y al autoconocimiento.
- El rol del educador es de ser un facilitador o guía.
- Los alumnos determinan qué es importante aprender. Son libres de elegir sus objetivos educativos y los métodos para alcanzarlos.
- La evaluación del avance consiste más en autoevaluaciones que en evaluaciones externas hechas por los psicólogos educacionales. La evaluación es fundamentalmente cualitativa, no cuantitativa.

3.2.2 El modelo Summerhill

Se ha procurado que la instrucción escolar este más acorde con las exigencias de cada alumno, por ejemplo realizar el programa a su propio ritmo y escoger algunas de las actividades.

Las clases abiertas, anteriormente descritas, son un ejemplo al respecto, éstas fueron primeramente utilizadas con niños ingleses en escuelas primarias (Weber, 1971), y su objetivo fue poner en práctica los principios humanistas en escuelas de Inglaterra y luego USA.

Otro ejemplo al respecto fue Summerhill, fundado en 1921 por Neill en Suffolk, Inglaterra. Los principios de ella - congruentes con el énfasis humanista - fueron:

- * El niño es inherentemente bueno, la agresión es fuente de una sociedad neurótica que impone límites a sus tendencias naturales.
- * La educación propone objetivos y es importante que envuelva la vida del niño.
- * El niño debe ser confiado a saber cuáles son sus intereses y cuáles no.
- * La educación debe enfatizar el área emocional tanto como la intelectual, considerando sus intereses espontáneos.
- * Los efectos beneficiosos de la disciplina son dudosos. El profesor debe ser un guía y un facilitador, quien debe ayudar al niño a convertirse en su propio profesor.
- * No aceptan el castigo, pues no es una ayuda en el desarrollo de los niños.
- * La relación entre el niño y el adulto debe ser igualitaria.
- * La seguridad física es el único ámbito en el que la autoridad adulta puede ejercerse, pues el adulto es capaz de percibir situaciones peligrosas que el niño, por su nivel de desarrollo, no es capaz.

Esta tendencia educacional fue bastante criticada, pues podía transformarse en una educación *laissez-faire*. Esto muestra que sus principios son difíciles de implementar, pues su filosofía educativa difiere radicalmente de las imperantes en la época. Sin embargo, estas ideas marcaron un hito, pues contribuyeron a una nueva mirada sobre la educación, en oposición a la tradicional.

3.3 Implicancias para el Psicólogo Educacional

Vemos así que Rogers extendió su visión de la terapia como un modo de aprendizaje, y lo aplicó a la educación en general.

En este sentido él visualizó el rol del psicólogo educacional en la enseñanza no directiva, como un facilitador que tiene una relación personal con el alumno y que *lo guía en su desarrollo*. En este rol, el psicólogo educacional ayuda al alumno a explorar nuevas ideas acerca de su vida, su trabajo escolar y sus relaciones con otros. El modelo asume que los alumnos están dispuestos a hacerse responsables de su propio aprendizaje, y que el

marco de referencia interno: percibir el mundo como lo percibe el alumno. Se enfatizan los elementos emocionales de la situación, más que los intelectuales.

3.4 Limitaciones y Fortalezas de la Aplicación de la Teoría Humanista a la Educación

3.4.1 Críticas Comunes a la teoría Humanista

Lo que se ha criticado al enfoque humanista y a la teoría rogeriana, en general, puede sintetizarse en los siguientes puntos:

1. Es demasiado vaga en el sentido que los términos que usa son ambiguos y sujetos a una interpretación individual, si algo es auténtico para un sujeto no lo es para el otro. ¿A quién le creemos?
2. Se le critica por ser mero sentido común y no ciencia. Se le ve como derivativo de una fenomenología ingenua.
3. Está dirigida hacia lo "sentimental": el poder del pensamiento positivo, la infinita capacidad del ser humano de lograr lo bueno. Los críticos señalan que más bien puede ser una fuente de inspiración, pero no una licencia para el pensamiento vago. Se la considera una teoría *soft*.

3.4.2. Límites del aprendizaje experiencial

Una de las críticas que se ha hecho al enfoque humanista consiste en que el Aprendizaje Experiencial tiene grandes ventajas para alcanzar ciertos fines pero para otros, en menor grado. Cuando se trata, por ejemplo, de la adquisición de conocimientos propiamente tal, las dificultades surgen -tal vez no tanto de la insuficiencia de la teoría de Rogers- sino por la contradicción entre esta teoría y los sistemas de enseñanza-aprendizaje imperantes.

La imposibilidad de poner en contacto a los alumnos con problemas reales, los hábitos de los maestros, la necesidad urgente de "pasar materia" sin considerar para nada las vivencias de las personas con quienes se trabaja, son algunas de las dificultades que hacen difícil la puesta en práctica de los principios de Rogers.

Otro problema surge en que el saber, el conocimiento, debería ser organizado en y por el individuo y no para el aprendiz como ocurre desde siempre. Casi no se permite la participación de los alumnos en la organización y planificación del saber -ni en otros aspectos- porque no se confía en sus capacidades.

3.4.3. Fortalezas de la Teoría Humanista

1. El énfasis en la libertad individual de elegir y la responsabilidad.
2. Se señala que su gran virtud es que responde a las impresiones intuitivas de las personas sobre lo que es ser humano.
3. Ofrece un marco de trabajo flexible en el cual se puede estudiar y observar la conducta humana. Considera la totalidad de la persona, sus emociones, su ambiente, las relaciones interpersonales que establece.

IV. RESUMEN

CONCEPTOS BÁSICOS

- ⇒ Las *Metas de la educación según la teoría humanista* son:
 - Desarrollar la individualidad de las personas.
 - Ayudar a los individuos a reconocerse como seres únicos.
 - Ayudar a los estudiantes a actualizar sus potencialidades.
- ⇒ Las personas educadas son aquellas que se comportan de acuerdo a fuertes valores personales. Es importante que la educación ayude a clarificar los valores de sus alumnos.
- ⇒ Quien decide la naturaleza del cambio es el propio estudiante. La psicología humanista señala que el proceso educacional debe enfatizar el ayudar a los estudiantes a decidir por ellos mismos, quiénes son y quiénes quieren ser.
- ⇒ La psicología humanista señala que es necesario comprender a los estudiantes desde sus propios puntos de vista, con el objeto de mejorar la efectividad de la enseñanza.
- ⇒ Una buena enseñanza es aquella realizada a través del proceso de ayudar a los estudiantes a explorar y comprender sus significados personales, que son inherentes a todas sus experiencias.
- ⇒ La educación no debe sobreenfatizar el conocimiento de hechos. Debe tomar en consideración valores, creencias, convicciones y dudas de los estudiantes.

- ⇒ El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es comprender la conducta en el contexto de la vida diaria a través de las percepciones, significados personales y variables de relaciones.
- ⇒ Es de vital importancia la relación maestro-alumno. En un ambiente emocional en el cual la información es conversada, las expectativas son comunicadas y los sentimientos son transmitidos afecta la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los alumnos. Las relaciones profesor-alumno son recíprocas y mutuamente influyentes.
- ⇒ Los estudiantes llegan a clases con su *self* total: no usan, ni interpretan, ni aprenden ni sienten en la misma forma al terminar una experiencia.
- ⇒ Los profesores no sólo tienen que conocer su materia sino deberían conocerse a sí mismos y hacer un sabio uso de su *self* en beneficio de la enseñanza. Deben poseer condiciones de congruencia, consideración positiva incondicional y comprensión empática, para lograr aprendizajes experienciales en sus educandos.
- ⇒ Sus principales exponentes fueron Carl Rogers y Abraham Maslow, los cuales plantean la necesidad de considerar las necesidades de autoactualización del ser humano.
- ⇒ Se llama la atención sobre la importancia del aprendizaje experiencial, el cual exige un cambio en la organización del yo, pues implica un enfrentamiento existencial con un problema significativo.
- ⇒ Algunas aplicaciones de la Teoría Humanista, fueron las Escuelas Abiertas y Summerhill, las cuales pretendían que la instrucción escolar fuera más acorde a las exigencias de cada alumno.

DEBILIDADES

- ⇒ Su dificultad para concretizar y acotar los conceptos básicos que rigen su teoría.
- ⇒ Su dificultad para generar ciencia a partir de sus planteamientos, dada su vaguedad y falta de operacionalización.

- ⇒ Su dificultad para aplicar todos sus planteamientos en las sala de clases, dada las condiciones actuales en muchas de ellas, como son: gran cantidad de alumnos por profesor, problemas disciplinarios, necesidad de que se aprendan algunos contenidos específicos, etc.

FORTALEZAS

- ⇒ Su confianza en la libertad y autoresponsabilidad del ser humano.
- ⇒ Llama la atención sobre la importancia de considerar los aspectos afectivos en la educación.
- ⇒ Permite considerar al educando en todas sus dimensiones, desde una perspectiva holista, que integra al niño y su rol activo en el aprendizaje.
- ⇒ Llama la atención sobre la importancia del profesor como facilitador de los procesos de aprendizaje y crecimiento del alumno.
- ⇒ Permite visualizar al ser humano como un ser con potencialidades a desarrollar.

V. LÍNEA DE TIEMPO

	1750	1800	1850	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Neoromanticismo														
										Rogers (1902 - 1987)				
									Dewey (1859 - 1952)					
										Maslow (1908 - 1970)				

VI. PALABRAS CLAVE

- Aprendizaje Experiencial
- Autoactualización
- Congruencia
- Conocimiento Experiencial
- Conocimiento Práctico