

Mario Aguilar A. / Rebeca Bize B.

Pedagogía de la *Intencionalidad*

Educando para una *conciencia activa*



Lectulandia

Tenemos entre las manos un libro muy bien elaborado de modo que en pocas páginas encierra una propuesta *revolucionaria* en el campo educativo.

Durante toda la obra se van estableciendo radicales diferencias de conceptos con la educación tradicional, llevando finalmente a la presentación de una teoría pedagógica que claramente corresponde a un nuevo paradigma y rompe con los estrechos moldes del positivismo y el racionalismo. Se trata de una propuesta crítica a las tendencias educativas que se han impuesto en las últimas décadas, declarándose claramente en favor de un nuevo humanismo, de carácter liberador, transformador y no violento.

La Pedagogía de la Intencionalidad resultará, de ahora en más, una obra indispensable para quienes estén en la búsqueda de una educación claramente comprometida con la humanización de la persona y de la desorientada y violenta sociedad actual.

Mario Aguilar A. & Rebeca Bize B.

Pedagogía de la Intencionalidad

Educando para una conciencia activa

ePub r1.0
Titivillus 12.02.2024

Título original: *Pedagogía de la Intencionalidad*
Mario Aguilar A. & Rebeca Bize B., 2000
Diseño de cubierta: senyor Ho

Editor digital: Titivillus
ePub base r2.1



PRÓLOGO

Tenemos entre las manos un libro muy bien elaborado de modo que en pocas páginas encierra una propuesta **revolucionaria** en el campo educativo.

No sólo es valioso por su contenido sino también por la metodología empleada. En un primer paso se sitúa el objeto de estudio en relación a sus antecesores en diferentes campos y así de forma sintética hacen un repaso por aquellos pensadores, procedentes de diferentes corrientes de pensamiento, que con sus contribuciones han sido andamiaje para lo que los autores llaman **Educación Humanista o Nueva Educación: El existencialismo, El estructuralismo y El Humanismo Universalista**.

Comienzan por Kierkegaard, pasando por Brentano, Husserl y Scheller sus discípulos, con el concepto de intencionalidad como relación entre conciencia y mundo y la intencionalidad en los valores; Martín Heidegger, discípulo de Husserl, en su obra *Ser y Tiempo*, aporta el relevante concepto de «*ser-en-el-mundo*», que ha resultado clave en el pensamiento contemporáneo. Sartre en su célebre conferencia «*El existencialismo es un humanismo*», señala que el ser humano es ante todo proyecto y que nada existe previamente al proyecto en cuestión; Ortega y Gasset del que toman las descripciones sobre lo que entiende por fe viva y fe muerta o inerte; de él toman el desarrollo que hace de las generaciones y la dialéctica generacional, que aparecerán posteriormente, con otro enfoque en los postulados del Humanismo Universalista.

Es claro que en las ideas existencialistas, como dicen los autores, encuentran una dirección que les acerca a una visión de la educación que permite adentrarse en las profundidades y complejidades del ser humano al no someter a este a categorías mecanicistas y reduccionistas.

En el Estructuralismo destacan los aportes de Wundt, que con sus experimentos en el laboratorio de Leipzig, nos acercan a lo que hoy se llamaría *el estudio de las bases fisiológicas de la conducta y la conciencia*, o sea, una psicología experimental. «De acuerdo con Wundt, los psicólogos no estudian el mundo exterior *per se*, estudian los procesos psicológicos

mediante los cuales experimentamos y observamos el mundo exterior. La herramienta adecuada era la *introspección*, proceso que requiere que el sujeto (entrenado a tal efecto) observe lo que ocurre en su propia conciencia y dé cuenta de esos descubrimientos».

El Humanismo Universalista, a través de su máximo representante Silo, dice en uno de sus escritos: «Me es insuficiente la definición del hombre por su sociabilidad ya que esto no hace a la distinción con numerosas especies; tampoco su fuerza de trabajo es lo característico, cotejada con la de animales más poderosos; ni siquiera el lenguaje lo define en su esencia, porque sabemos de códigos y formas de comunicación entre diversos animales. En cambio, al encontrarse cada nuevo ser humano con un mundo modificado por otros y ser constituido por ese mundo intencionado, descubro su capacidad de acumulación e incorporación a lo temporal, descubro su dimensión histórico-social, no simplemente social. Vistas así las cosas, puedo intentar una definición diciendo: El hombre es el ser histórico, cuyo modo de acción social transforma a su propia naturaleza. Si admito lo anterior, habré de aceptar que ese ser puede transformar intencionalmente su constitución física. Y así está ocurriendo».

Más adelante podemos leer: «Por consiguiente se imponen las siguientes preguntas: ¿cómo es que la conciencia es activa?, es decir, ¿cómo es que puede intencionar sobre el cuerpo y a través de él transformar al mundo? En segundo lugar, ¿cómo es que la constitución humana es histórico-social? Estas preguntas deben ser respondidas desde la existencia particular para no recaer en generalidades teóricas desde las cuales se deriva luego un sistema de interpretación. De esta manera, para responder a la primera pregunta tendrá que aprehenderse con evidencia inmediata cómo la intención actúa sobre el cuerpo y, para responder a la segunda, habrá que partir de la evidencia de la temporalidad y de la intersubjetividad en el ser humano y no de leyes generales de la historia y de la sociedad».

Así queda definido el ser humano para el Humanismo Universalista, en el que se apoyarán de forma decisiva los autores del libro. En la respuesta a las sucesivas preguntas que Silo se va haciendo y contestando, deja marcada la nueva dirección que hay que dar al proceso educativo si se quiere caminar hacia un cambio en profundidad de la historia humana y pasar de la prehistoria humana a la historia humana.

La relación de estructura entre el mundo externo e interno: Paisaje externo y Paisaje interno. Conciencia. La función de la imagen en el fenómeno psicológico. La imagen y su relación con la afectividad y el tono corporal. La

capacidad de transformismo de la imagen, son otros de los temas básicos que los autores consideran como fundamentales en el proceso educativo.

En la Segunda Parte acotan el objeto de estudio y examinan los diferentes fundamentos teóricos y conceptuales en el campo educativo a través de autores como Luis Ammann del que toman lo referente al funcionamiento del psiquismo. Define y describe el funcionamiento del mismo a través de los llamados aparatos del psiquismo: sentidos, memoria, conciencia y centros de respuesta. El trabajo de los centros, en su tendencia estructural, se registra como unidad interna que puede resumirse en ese hacer en el que el pensar, el sentir y el actuar van en la misma dirección.

Cuando en la vida cotidiana el pensar, el sentir y el actuar van en diferente dirección, el registro interno, lo que sentimos por dentro es de contradicción interna y produce sufrimiento, ustedes mismos, lectores, pueden experimentarlo y observarlo.

He aquí un punto de la mayor importancia en cuanto a una concepción educativa «revolucionaria» que educando y educador orientan sus vidas y aprendan a aumentar la acción coherente en lo personal y en lo social, en la búsqueda del bienestar humano, en la superación del sufrimiento.

De Humberto Maturana y Francisco Varela, biólogo y neurofisiólogo respectivamente, toman aquellas concepciones que procedentes de sus campos de estudio aplican directamente al que hacer humano; Destacan entre otras las relaciones que Maturana establece entre emociones, lenguaje y aprendizaje, o la estructura que forman el yo y el medio; de Varela rescatan la integración entre objetividad subjetividad e intersubjetividad, la gran importancia que da al afecto en la transformación del ser humano. Podemos leer en este libro:

«Hace algún tiempo se publicó un estudio sobre los efectos del amor y el cuidado en la estructura de los elementos locales de los bebés. Asombrosamente se pudo demostrar que el contacto físico y los cuidados amorosos eran un determinante directo no sólo a nivel de las propiedades cerebrales (es decir, transformaciones a nivel de sinapsis y de neurotransmisores) sino también a nivel de la expresión genética. En otras palabras, estos niños son modificados en su misma constitución corporal por acciones que ocurren a nivel emocional entre seres humanos».

No se olvidan los autores de ponderar los aportes importantes que en el campo educativo hicieron Piaget y su concepción evolutiva del pensamiento; Vigotsky y la interacción entre lo social y lo psicológico; Paulo Freire y la relación que establece entre educación, liberación y transformación social,

extendiéndose más profusamente en los fundamentos filosóficos del aprendizaje en el humanismo Universalista.

La primera vez y de esto hace muchos años, que leí por vez primera lo que Silo decía sobre la Educación quedé muy impresionada, pues nunca, como persona dedicada a la docencia, había leído nada tan rico, diferente y nuevo al respecto.

«Por ello creo que educar es básicamente habilitar a las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión no ingenua de la realidad de manera que su mirada tenga en cuenta al mundo no como una supuesta realidad objetiva en sí misma, sino como el objeto de transformación al cual aplica el ser humano su acción. Pero no estoy hablando en este momento de la información sobre el mundo, sino del ejercicio intelectual de una particular visión desprejuiciada sobre los paisajes y de una atenta práctica sobre la propia mirada. Una educación elemental debe tener en cuenta el ejercicio del pensar coherente. En este caso, no se está hablando de conocimiento estricto sino de contacto con los propios registros del pensar».

Aquí lo dejo para que antes de leer el libro y si gustan, desmenucen ustedes mismo este breve texto.

La solidez de la estructura del libro continúa al hacer en la parte Tercera Parte una comparación entre lo que los autores consideran que es una educación tradicional y lo que es la nueva educación que es su objeto de estudio, su propuesta. Veamos:

Educación Tradicional / Nueva Educación.

1. La educación como un «hecho económico» / La educación como un «hecho social».
2. Educación de la externalidad, sin considerar el espacio interno / Educación que considera el espacio interno y externo de la persona.
3. Una educación que prepara para conservar, reproducir la sociedad existente / Una educación que prepara para la transformación social.
4. Educación que busca uniformar la visión de la realidad / Educación que propicia una visión plural de la realidad.
5. Educación que tiene como finalidad la instrucción / Educación que tiene como finalidad habilitar.
6. Educación que otorga valoración a la violencia (en determinados momentos) / Educación con un compromiso explícito por la cultura de la No Violencia (en cualesquier momento).

De nuevo se nos da un buen tema para reflexionar.

Posteriormente, siempre en esa tercera parte del libro, Mario y Rebeca, desprendidos de cualquier otra influencia se centran en las bases del Humanismo Universalista (este, como todo fenómeno humano es heredero de la historia) y con la mirada puesta en el futuro que quieren para el ser humano y para la sociedad, se centran de lleno en su objeto de estudio, una educación Humanista y Universalista, para ponerle a rodar, para ofrecerle a las personas que quieran tomarle.

Principios como el ser humano como valor central, aprender a tratar a los demás como queremos ser tratados, aprender a resistir la violencia que hay en uno y fuera de, aprender a ser coherentes, aprender a generar el espíritu y entrar en contacto si uno lo desea con lo «profundo», con eso que late en el interior de cada ser humano, es moverse por un futuro diferente que hay que comenzar a construir ya.

«La educación para nosotros es la más noble y relevante de las actividades humanas porque es la vanguardia de la dirección evolutiva del ser humano y no la “retaguardia”, como ha sido hasta ahora». (Aguilary Bize).

Aurora Marquina

Doctora en Antropología Social. Profesora titular Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED-España.

INTRODUCCIÓN

No pocas veces nos encontramos con una grave omisión en la literatura educacional, y es que carece de definiciones sobre la concepción de ser humano que fundamenta sus postulados. Ello puede tener diversas explicaciones, comenzando por la ingenua pretensión de que la educación podría estar al margen de «influencias ideológicas» y sería factible desarrollar concepciones pedagógicas a partir de una cierta «neutralidad» conceptual. Felizmente, en los últimos tiempos ha decaído esa inconsistente postura.

Sin embargo, persiste un cierto halo de pragmatismo que ha dominado el pensamiento durante un largo tiempo y que por cierto ha contaminado también el campo de las producciones en educación. Ello ha llevado a un desmesurado desarrollo de propuestas «técnicas» como supuestas soluciones a las acuciantes necesidades que se expresan en el campo educativo; ha sido una incesante e infructífera búsqueda de nuevas metodologías o técnicas pedagógicas para resolver los crecientes problemas que encuentran los educadores en el quehacer educativo concreto. Muchos docentes han creído, de buena fe, que se requieren urgentes innovaciones en los métodos, ya que suponen que son las técnicas pedagógicas y didácticas las que no están funcionando hoy, pero al no cuestionar los fundamentos esenciales no logran encontrar respuestas que verdaderamente le resuelvan su necesidad. A ello debemos agregar la fuerte presión que se ejerce sobre el sistema educacional para mejorar los resultados con mediciones estandarizadas que supuestamente ayudan a mejorar la «calidad de la educación»; ciertamente resulta muy discutible, o claramente inaceptable, que algo tan complejo y multifactorial como el aprendizaje pueda ser evaluado por limitadas y sesgadas mediciones estándares, pero lo cierto y concreto es que la escuela y los docentes se han visto sometidos a fuertes presiones para «elevar sus rendimientos» con dichas pruebas. Además, existe el cada vez más evidente y explícito descontento de las nuevas generaciones con el sistema educacional, lo que genera un ambiente tenso y confrontativo al interior del aula entre docentes y estudiantes.

Así, hemos llegado a una situación donde los principales actores de la educación (docentes, estudiantes y padres), no estamos conformes y, sin embargo, no se observa voluntad ni posibilidades de cambio.

Asimismo observamos que es profunda la crisis que vive la educación a nivel mundial, lo cual tiene estrecha relación con una distorsión y pérdida de sentido a la que ha sido sometida por una suerte de «ideología del pragmatismo». Por un lado hay un sistema que exige resultados mensurables y demostrables en sus simplonas pruebas de medición y, por otro lado, los docentes que responden a esa presión buscando respuestas rápidas a través de metodologías supuestamente innovadoras. Se ha llevado a la educación a un grave empequeñecimiento de su orientación y actualmente ha quedado prácticamente reducida a preparar a los alumnos para el mundo del trabajo, con el agravante de que lo hace con un inaceptable sesgo que tiende mecánicamente a reproducir la estratificación social existente. Ciertamente, todo ello ha sido un rotundo fracaso.

Por nuestra parte afirmamos que la crisis educacional tiene una raíz más profunda que simples «errores metodológicos». En primer lugar ha sido vaciada de sentido al asimilarse a la idea exclusivamente económica del desarrollo social y, por ende, pasar de «bien social» a «hecho económico». En segundo lugar, la educación tradicional (hija del positivismo) ha agotado sus bases paradigmáticas y hoy simplemente no está en condiciones de responder a los requerimientos del momento actual. Dicho de otro modo, la educación tradicional se basa en un paradigma agotado.

Por ello resultarán vanos todos los esfuerzos por recomponer o salvar un tipo de educación que ya no sirve.

Desde el Humanismo Universalista pretendemos hacer un aporte a esa búsqueda de bases y fundamentos para una nueva educación. Nuestra aspiración es la de construir una corriente pedagógica que rompa los estrechos moldes de la educación economicista y se oriente netamente en pos de un desarrollo humano integral. Queremos una plena coherencia entre lo declamado como finalidad y aspiración educativa y la práctica concreta. Imaginamos una educación gozosa y alegre, donde niños, jóvenes y adultos conviven diariamente en una aventura de aprendizaje y vivencias, disfrutando dicho proceso, no viviéndolo como una tensión, una imposición o una simple urgencia para sobrevivir en un salvaje mercado laboral.

Ciertamente hablamos de algo muy diferente a lo que hemos vivido en las últimas décadas. La crisis que vive la educación hoy en todo el planeta ya no resiste más; ha llegado el momento de pasar a la acción para construir la

nueva educación, una educación que ayude al ser humano a dar su próximo paso evolutivo en pos de alcanzar su sentido y destino superior.

El presente trabajo se divide en cuatro partes.

En la primera parte presentamos un marco teórico o conceptual. Ello nos parece importante, por cuanto así establecemos una primera y sustancial diferencia con la educación que ha dominado en los últimos tiempos con su sello excesivamente instrumental y supuestamente ajena a influencias ideológicas. Ciertamente no estamos por la conversión de la educación en mero instrumento de un adoctrinamiento político, como ha acontecido en algunos sistemas totalitarios, pero tampoco podemos adherir a una supuesta «neutralidad» conceptual de la educación. Tal idea absolutamente inconsistente sólo puede explicarse en la manipulación de hacer aparecer a ciertos sistemas como ajenos a toda influencia, cuando en realidad su sesgo ideológico ha resultado casi extremo. Nosotros queremos corregir esta anomalía, presentando en primer lugar posturas y corrientes que nos orienten en algo tan importante para la educación como es clarificar la idea de Ser Humano y de sociedad que se busca alcanzar, y que nos han servido de antecedente para sostener nuestra concepción educacional. Por ello hacemos explícito que nuestra propuesta se fundamente principalmente en los postulados del Humanismo Universalista, que se desarrollan de manera sintética en esta primera parte, en la que a la vez recogemos referencias de corrientes y autores anteriores que nos han servido también como complemento a la necesaria claridad conceptual de nuestro desarrollo educativo.

En la segunda parte rescatamos teorías y propuestas educativas precedentes que nos ayudaron a construir nuestra concepción. Por cierto muchas de ellas mantienen vigencia y de otras, aunque ya no nos parecen aplicables, reconocemos el aporte que en su momento significaron para la evolución de la educación.

En la tercera parte hacemos un paralelo comparativo entre las bases y fundamentos de la Educación tradicional y nuestra propuesta. Sin ánimo de presentar las cosas de manera dicotómica, nos parece de interés remarcar los puntos en que existen diferencias entre ambas visiones. Dicho de otro modo, pretendemos presentar los temas de forma clara y sin ambigüedades que puedan confundir, y por ello nos ha parecido necesario establecer qué es lo que nos lleva a presentarnos como una propuesta que no encuadra dentro de los esquemas educativos habitualmente utilizados en tiempos recientes.

Y posteriormente nos dedicamos específicamente a desarrollar nuestras ideas de lo que exponemos como la propuesta educativa desde la visión del Humanismo Universalista.

PRIMERA PARTE
LA CONCEPCIÓN DEL SER HUMANO
COMO FUNDAMENTO DE UNA TEORÍA
EDUCACIONAL

1. ANTECEDENTES FILOSÓFICOS: EXISTENCIALISMO Y FENOMENOLOGÍA

«La existencia precede a la esencia» es el concepto fundamental por el que se reconoce a las diferentes corrientes existencialistas^[1]. Nos parece de interés rescatar muchos de sus fundamentos teóricos ya que nos ayudan a superar la concepción educacional mecanicista y simplista que ha generado las concepciones que genéricamente denominaremos «positivistas»^[2]. Los antecedentes originarios del existencialismo los encontramos en la Filosofía de Kierkegaard^[3] y la Fenomenología de Husserl^[4].

El existencialismo se caracteriza por expresarse en una diversidad de tendencias, las que sin embargo, se influyen mutuamente; les une la misma preocupación por las penas del ser humano, proclamando similares principios éticos, y experimentando las mismas decepciones en cuanto a todo lo absurdo y privado de sentido que hay en la vida. Por otra parte, toda tendencia existencialista se orienta a adentrarse en las profundidades de la existencia y condición humana. Para el pensamiento existencialista el individuo no es una mera «parte» de un todo, sino que cada ser humano es una «integridad» en sí misma. En un sentido estricto para el existencialismo las cosas materiales «son», pero no «existen». Considera qué es la existencia del ser humano lo que define su esencia, en lugar de entender que su esencia o condición humana determina su existencia. Sin embargo, la existencia del hombre puede ser inauténtica o falsa si este renuncia a su libertad, la carencia de libertad es carencia de existencia, para el existencialismo el individuo es libre y, por ende, totalmente responsable de sus actos. Esto incita en el ser humano la creación de una ética de la responsabilidad individual. Cuando se habla de «existencia» se entienda el modo de ser del hombre en el mundo, la relación hombre-mundo es, pues, el fundamental tema de toda filosofía existencialista. Así como los marxistas hicieron uso del método dialéctico de Hegel, los existencialistas más recientes utilizan para sus descripciones el riguroso método fenomenológico de Husserl.

Recientes corrientes de orientación humanista, reconocen en el existencialismo, aportes y coincidencias importantes y ello establece un puente que nos parece útil a nuestra búsqueda de fundamentación teórica consistente.

Independientemente de la diversidad que caracteriza al enfoque existencialista de las situaciones de la vida humana, esta concepción se

singulariza también por la sensibilidad para con todos los problemas de la existencia individual, así como por la confianza en las fuerzas creadoras personales. La afirmación de muchos existencialistas: «La existencia quiere decir el ser humano, el ser humano quiere decir la existencia» se corresponde completamente con la concepción del «Nuevo Humanismo»^[5].

Bien sabemos que toda teoría y praxis educacional responde (explícita o implícitamente) a una concepción de ser humano y una aspiración de desarrollo social que emana de dicha concepción; en tal sentido. Para nosotros es claro que en las ideas existencialistas encontramos una dirección que nos acerca de mejor manera a una visión de la educación que pueda adentrarse en las profundidades y complejidades del ser humano y no le someta a categorías mecanicistas y reduccionistas.

La intencionalidad y la Fenomenología: Brentano, Husserl y Scheller

Nos interesa recoger y analizar el concepto de *intencionalidad* porque su importancia en el hacer humano no ha sido suficientemente relevada, tanto en la teoría como en la praxis educativa.

Lo primero es distinguir que no nos referimos a este concepto desde la acepción comúnmente otorgada en el lenguaje coloquial, esto es, referido a la cualidad de voluntad, perspectiva que se encuentra también muy presente en los pensadores y filósofos del mundo antiguo. Tomaremos la acepción que surge en tiempos de la modernidad y que se refiere fundamentalmente a la relación entre *conciencia y mundo*. En capítulos posteriores desarrollaremos más detalladamente una definición de conciencia, por ahora esta quedará esbozada en las presentes definiciones.

Es el filósofo alemán Franz Brentano^[6], en su obra «Psicología desde el punto de vista empírico» (1874), el que incorpora este concepto en la filosofía moderna. Brentano define la intencionalidad como la propiedad distintiva de los fenómenos psíquicos frente a los fenómenos físicos. Para él, conciencia y fenómeno son correlatos que se requieren necesariamente. La intencionalidad es también el criterio de distinción de los fenómenos psíquicos: representación, juicio y aceptación o rechazo. Gracias a la intencionalidad, estos términos filosóficos adquieren un nuevo significado.

Posteriormente es Edmund Husserl, discípulo de Brentano, quien profundiza el concepto. Husserl propone como método la *reducción fenomenológica*, que excluye de la consideración filosófica lo que no es mostrado a la conciencia, es decir, sólo toma en cuenta los dos polos de la relación intencional: la conciencia y el fenómeno. En el sistema de Husserl, la afirmación de la subjetividad es absoluta, y la del mundo, en cambio, sólo relativa y presuntiva. Es decir, el yo «*intende*» o «se dirige intencionalmente» hacia lo que el mismo sujeto ha constituido como objeto de conocimiento^[7]. En un texto que ejemplifica una consideración ontológica de lo intencional, Husserl señala que se puede distinguir entre el *ser como experiencia* y el *ser como cosa*. Otra aproximación hacia la comprensión del problema de la intencionalidad en el conocimiento consiste en la hipotética pregunta: ¿conozco *lo* que veo, o sólo conozco aquello que *veo* a través de mis sentidos? Es decir, ¿tengo certeza sobre la existencia de lo que veo (o cualquier otro tipo de percepción), o me tengo que conformar con suponerla? Cuando Husserl plantea la reducción fenomenológica, él obvia —a manera de método— esta pregunta a favor de la investigación sobre la conciencia.

Posteriormente a Husserl, otros autores desarrollan diferentes aspectos del concepto de intencionalidad.

Importa a nuestro interés educacional los aportes de Max Scheller que incorporó el tema de *la intencionalidad en los valores*. Scheller fue discípulo de Husserl, con quien trabajó en Gotingen entre los años 1909 y 1913. De Husserl tomó Scheller el concepto fundamental de estudiar «las cosas mismas» por medio de la descripción fenomenológica. Scheller aplicó el método a campos todavía no explorados por los anteriores fenomenólogos, como la vida ética, la vida emocional, la religiosidad. De estos temas que abordó, destacamos su reflexión sobre los valores (axiología). Husserl había puesto énfasis en la intencionalidad de la conciencia, en donde esta es siempre conciencia de algo; es decir, llevó a reflexionar sobre los objetos intencionales de la razón (las ideas). Scheller reflexionó sobre la intencionalidad de las emociones y sus objetos intencionales (los valores). Hay un cosmos de valores al que sólo se puede acceder por la intuición emocional. Según Scheller la razón es ciega para el valor. Los valores son siempre los mismos, no cambian, lo que cambia es nuestra percepción de ellos. Cada época, cada cultura, resalta prioritariamente ciertos valores y omite otros. Para Scheller los valores se encuentran ordenados jerárquicamente. Primero están los valores religiosos (sagrado/profano), luego los espirituales (hermoso/feo, justo/injusto, verdadero/falso), después los

valores de la afectividad vital (bienestar/malestar, noble/innoble) y, por último, los valores de la afectividad sensible (agradable/desagradable, útil/dañino). Según Scheller no se trata de optar por unos valores y renunciar a otros, sino de intentar vivir en armonía entre esas distintas jerarquías. Hay que vivir los valores inferiores de un modo tal que se encuentren ordenados respecto a los superiores. De esta manera, cada vez que obremos bien en asuntos simples o cotidianos estaremos alabando a Dios, ya que los valores religiosos se encuentran en la cúspide de la pirámide. Scheller intentó superar así el dualismo generado por la falsa opción entre vitalismo^[8] y racionalismo^[9]. Nos parece de importancia esa búsqueda de Scheller que intentó generar una concepción más integradora, en especial en tiempos en que la «dictadura» del racionalismo dominó casi por completo el pensamiento en influyó en prácticamente todas las disciplinas, incluida, ciertamente, la educación. En la visión de Scheller encontramos ya planteamientos que nos sirven de fundamento para una concepción más amplia del ser humano y, por ende, de la educación, abriendo con ello la posibilidad de romper con la separatividad a que nos llevaron las ideas del racionalismo y el positivismo.

El ser-en-el-mundo: Heidegger y Sartre

Otro discípulo de Husserl, Martín Heidegger, aporta el relevante concepto de «*ser-en-el-mundo*», que ha resultado clave en el pensamiento contemporáneo. En la obra *Ser y Tiempo* encontramos las ideas centrales de su pensamiento. Su esfuerzo central se encamina a determinar el sentido del ser, entendiendo por «ser» aquello que instala y mantiene a los entes concretos en su entidad. Para Heidegger, el ser humano es el ente abierto al ser, pues sólo a él «le va» su propio ser, es decir, mantiene una explícita relación de co-pertenencia con él. La forma específica de ser que corresponde al ser Humano es el «ser-ahí», por cuanto se halla en cada caso abocado al mundo, lo cual define al «ser-ahí» como «ser-en-el-mundo». Heidegger cuestiona la esencia de la filosofía moderna, desde Descartes, con la idea de un sujeto encerrado en sí mismo que se enfrenta a un mundo totalmente separado de él; en Heidegger el ser del hombre se establece por su relación con el mundo, relación cuya forma de ser no consiste en una simple vinculación entre sujeto y objeto, o en una teoría del conocimiento que los implique, sino que es propia de la existencia como «ser-en-el-mundo». Estas categorías, existenciales, le sirven para establecer la diferencia entre una vida auténtica, que reconozca el carácter que tiene la existencia y una vida

inauténtica o enajenada, que olvida el ser en nombre de los entes concretos. Desde nuestra búsqueda centrada en la educación, nos parece de importancia este concepto tan influyente en la Filosofía contemporánea, pero que ha sido escasamente considerado en las teorías y prácticas educativas que ha supuesto al Ser Humano separado de su medio. Una suerte de ente aislado que está sumergido en un medio que se entiende como independiente de él. Desde el punto de vista de la educación y del aprendizaje es evidente que genera conceptos muy diferentes una visión u otra. En el concepto tradicional, visto el ser humano como ente aislado, también se le entiende en relación pasiva con su medio. La idea de Heidegger nos permite comprender que la relación en estructura del ser con el mundo lo dota a la vez de una vinculación activa con este, lo cual tiene consecuencias de la mayor importancia para el hecho educativo.

Sartre es otra expresión del existencialismo que merece ser citado. Para Sartre el ser humano está «condenado a ser libre», con lo cual manifiesta su radical concepción de la libertad humana: Para él la alienación o cosificación es posible, precisamente porque el hombre es libre; un robot no puede ser oprimido porque no posee libertad. En su célebre conferencia «*El existencialismo es un humanismo*», Sartre señala que el ser humano es ante todo proyecto y que nada existe previamente al proyecto en cuestión. Primeramente el hombre existe, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir. En estos fundamentos hay también un elemento de la mayor importancia, si lo esencial de lo humano es el proyecto lanzando al porvenir, entonces toda concepción educacional simplemente reproductora de lo existente (y por tanto focalizada en el pasado y presente) estaría en dirección errada; por el contrario, la educación debería dar cuenta del tiempo futuro como prioridad y concebirse como la herramienta de habilitación para la construcción de un mundo aún no existente. Más allá de las discusiones filosóficas que este asunto puede generar (y ha generado) nos parece una interrogante no menor cuál sería el espacio temporal que la educación ubicaría como prioridad.

Ideas y creencias: José Ortega y Gasset.

Desde una perspectiva conceptual y teórica revisaremos algunos planteamientos del pensador español Ortega y Gasset^[10]. Se puede considerar que el pensamiento de Ortega corresponde a un tipo de *existencialismo*,

aunque algunos de sus postulados son diferentes a los planteamientos de los fundadores de tal postura.

Como ya vimos, la concepción existencialista parte de la existencia humana concreta (*la existencia precede a la esencia*) y desde allí formula sus planteamientos y posturas frente a la vida o el hecho social concreto estudiado. Ello es explicado con enorme claridad por Ortega:

«Conviene abandonar la idea de que el medio, mecánicamente, modele la vida; por tanto que la vida sea un proceso de fuera a dentro. Las modificaciones externas actúan sólo como excitantes de modificaciones intraorgánicas; son, más bien, preguntas a que el ser vivo responde con un amplio margen de originalidad imprevisible: cada especie, y aun cada variedad, y aun cada individuo, aprontará una respuesta más o menos diferente, nunca idéntica. Vivir, en suma, es una operación que se hace de dentro a fuera, y por eso las causas o principios de sus variaciones hay que buscarlas en el interior del organismo^[11]».

A partir de esa concepción, resulta de sumo oportuno lograr una comprensión verdadera que permita indagar en profundidad cómo opera el aprendizaje humano desde una perspectiva diferente a la que nos ha dominado por largo tiempo. Los estudios sólo descriptivos o cuantitativos pueden ser útiles con el fin de ordenar información y detectar tendencias, pero resultarán insuficientes para comprender lo que Ortega llama «el proceso de dentro a fuera». Por otra parte, Ortega nos entrega otra conceptualización que resulta muy adecuada para nuestro interés. En su obra *La historia como sistema* se refiere a lo que él denomina la *fe viva* y la *fe inerte*, del siguiente modo:

«Generalizando el asunto yo formularía así esta distinción: creemos en algo con fe viva cuando esa creencia nos basta para vivir; y creemos en algo con fe muerta, con fe inerte, cuando, sin haberla abandonado, estando en ella todavía, no actúa eficazmente en nuestra vida. La arrastramos inválida a nuestra espalda, forma aún parte de nosotros, pero yaciendo inactiva en el desván de nuestra alma. No apoyamos nuestra existencia en aquel algo creído, no brotan ya espontáneamente de esta fe las incitaciones y orientaciones para vivir. La prueba de ello es que se nos olvida a toda hora que aún creemos en eso, mientras que la fe viva es presencia permanente y activísima de la entidad en que creemos^[12]».

La existencia de lo que denomina la *fe inerte* podemos considerarlo un síntoma o indicador de crisis o decadencia de un sistema. En la misma obra Ortega pone un ejemplo muy esclarecedor en relación a lo ocurrido en la Edad Media:

«Durante la Edad Media había este vivido de la revelación. Sin ella y atendido a sus nudas fuerzas se hubiera sentido incapaz de habérselas con el contorno misterioso que le era el mundo, con los tártagos y pesadumbres de la existencia. Pero creía con fe viva que un ente todopoderoso, omniscio, le descubría de modo gratuito todo lo esencial para su vida: Podemos perseguir las vicisitudes de esta fe y asistir, casi generación tras generación, a su progresiva decadencia: Es una historia melancólica. La fe viva se va desnutriendo, palideciendo, paralizándose, hasta que, por los motivos que fuere —no puedo entrar ahora en el asunto— hacia mediados del siglo XV, esa fe viva se convierte claramente en fe cansada, ineficaz, cuando no queda por completo desarraigada del alma individual. El hombre de entonces comienza a sentir que no le basta la revelación para aclararle sus relaciones con el mundo; una vez más, el hombre se siente perdido en la selva bronca del universo, frente a lo cual carece de orientación y mediador. El XV y el XVI son, por eso, dos siglos de enorme desazón, de atroz inquietud; como hoy diríamos, de crisis. De ellas salva al hombre occidental una nueva fe, una nueva creencia: la fe en la razón, en la nuove scienze. El hombre recaído renace. El renacimiento es la inquietud parturienta de una nueva confianza fundada en la razón físico-matemática, nueva mediadora entre el hombre y el mundo^[13]».

Para nuestro interés resulta pertinente considerar esta conceptualización de Ortega. La existencia de lo que denomina la *fe viva* es extremadamente importante en la legitimidad y fortaleza de un sistema social; esto se basa principalmente en la confianza que los individuos que la componen tengan de sus creencias fundamentales; la institucionalidad, la juridicidad, la estructura económica, la estratificación social, las relaciones de poder y hasta las conceptualizaciones respecto de la divinidad, se sostienen en la *fe viva* que las personas tengan de tal estructura. Por el contrario, la presencia de una *fe inerte* en los integrantes de un conjunto social respecto de estos tópicos, será un importante síntoma de crisis de un sistema. Desde nuestro interés específico relativo a la educación, esta es una consideración relevante a la hora de diagnosticar el estado actual del campo educativo.

2. ANTECEDENTES PSICOLÓGICOS: LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL DE WUNDT

Los aportes de Wundt^[14], con sus experimentos en el laboratorio de Leipzig, nos acercan a lo que hoy se llamaría *el estudio de las bases fisiológicas de la conducta y la conciencia*, o sea, una psicología experimental.

El describió «el sustrato corporal de la vida mental», o la anatomía y función del cerebro. Luego describió el sistema nervioso y postuló ideas acerca de las fuerzas que subyacen a la conducción nerviosa, analizando las características de las sensaciones; definió la cualidad, la intensidad, la extensión y la duración como las cuatro características fundamentales de la sensación.

De acuerdo con Wundt, los psicólogos no estudian el mundo exterior *per sé*, estudian los procesos psicológicos mediante los cuales experimentamos y observamos el mundo exterior. Además, no se pueden separar a sí mismos de sus objetos de estudio, dado que están estudiando sus propios procesos conscientes; y para este estudio, la herramienta adecuada era la *introspección*, proceso que requiere que el sujeto (entrenado a tal efecto) observe lo que ocurre en su propia conciencia y dé cuenta de esos descubrimientos.

Mientras que los físicos tienen sus instrumentos, para Wundt la herramienta es la autoobservación experimental o *introspección*. Pero, esta introspección no era una especie de sesión de sofá, sino un proceso rígidamente controlado, y no se limitaba a autorreportes, comprendía medidas objetivas, como tiempos de reacción y asociación de palabras. Él observó las concomitancias físicas de ciertos experimentos mentales^[15].

En el laboratorio de Wundt, el papel del sujeto se consideraba más importante que el del experimentador, dado que el sujeto era la fuente de datos. Los sujetos eran muy bien entrenados en el laboratorio y algunas veces se alternaban los roles de sujeto y experimentador, otras veces, el sujeto y el experimentador eran la misma persona. Allí sus estudiantes identificaron dos elementos básicos de la vida mental: sensaciones y sentimientos, los complejos y cambiantes procesos mentales resultaban de las conexiones o de síntesis creativas de esos elementos. Las sensaciones y sentimientos no eran solamente elementos que chocan e interactúan; se adoptó un modelo de la mente que enfatizaba los principios químicos en lugar de los mecánicos, la mente es una fuerza creativa, dinámica, volitiva. Nunca podría ser entendida mediante la simple identificación de sus elementos o su estructura estática. Por el contrario, debe entenderse a través del análisis de su actividad^[16].

Para Wundt hay dos aspectos esenciales en el comportamiento: lo objetivo (lo que vemos y sentimos) y lo subjetivo (cómo captamos aquello que estamos percibiendo).

Se sitúa a la psicología en el grupo de teorías mentalistas (al que pertenecerán también el estructuralismo, el funcionalismo, el psicoanálisis y la psicología cognitiva, pero no el conductismo). Posteriormente fue llamada psicología estructuralista.

A pesar del innegable aporte que implicó esta corriente, la educación de los últimos siglos tomó como base otras corrientes psicológicas posteriores, como el conductismo, que le entregaron la base de su desarrollo hasta el momento actual. Desde nuestro punto de vista, si se hubiera seguido esta línea de la psicología experimental y el estructuralismo, probablemente se habría incorporado el carácter activo de la mente ya que la síntesis creativa es una consecuencia de la apercepción que requiere de la participación activa del sujeto, de su intención de atender a unos contenidos psíquicos en vez de otros.

3.-EL PROCESO SOCIAL: EL TEMA DE LAS GENERACIONES EN ORTEGA

Otro fundamento teórico útil a nuestro análisis corresponde a las conceptualizaciones que dan origen a la teoría de la *Dialéctica Generacional*. El tema de las generaciones ha sido tratado por varios autores, tales como Dromel, Lorenz, Wechsler, Toynbee y Spengler. Pero probablemente sea Ortega y Gasset el punto de partida para comprender su relevancia en el desarrollo del proceso histórico al concebir su *teoría de las generaciones*. Este pensador analiza en profundidad la enorme importancia histórica que tiene el tema de las generaciones; explica cómo cada generación se sitúa en una cierta «sensibilidad» que le otorga determinadas características, lo que tendrá considerable influencia sobre su entorno histórico y social:

«En efecto, cada generación representa una cierta actitud vital, desde la cual se siente la existencia de una manera determinada. Si tomamos en su conjunto la evolución de un pueblo, cada una de sus generaciones se nos presenta como un momento de su vitalidad, como una pulsación de su potencia histórica. Y cada pulsación tiene una fisonomía peculiar, única; es un latido impermutable en la serie del pulso, como lo es cada nota en el desarrollo de una melodía. Parejamente podemos imaginar a cada generación bajo la especie de un proyectil biológico, lanzado al espacio en un instante preciso, con una

violencia y una dirección determinadas. De una y otra participan tanto sus elementos más valiosos como los más vulgares»^[17].

Destaca también Ortega cómo las diferentes generaciones van teniendo sus particulares características y eso determina a su vez las características de la época de la cual son tributarias tales generaciones; ello habla entonces de la definitiva influencia en el devenir histórico del actuar de estas:

«El espíritu de cada generación depende de la ecuación que esos dos ingredientes formen, de la actitud que ante cada uno de ellos adopte la mayoría de sus individuos. ¿Se entregará a lo recibido, desoyendo las íntimas voces de lo espontáneo? ¿Será fiel a estas e indócil a la autoridad del pasado? Ha habido generaciones que sintieron una suficiente homogeneidad entre lo recibido y lo propio. Entonces se vive en épocas cumulativas. Otras veces han sentido una profunda heterogeneidad entre ambos elementos, y sobrevinieron épocas eliminatorias y polémicas, generaciones de combate. En las primeras, los nuevos jóvenes, solidarizados con los viejos, se supeditan a ellos: en la política, en la ciencia, en las artes siguen dirigiendo los ancianos. Son tiempos de viejos. En las segundas, como no se trata de conservar y acumular, sino de arrumbar y sustituir, los viejos quedan barridos por los mozos. Son tiempos de jóvenes, edades de iniciación y beligerancia constructiva. Este ritmo de épocas de senectud y épocas de juventud es un fenómeno tan patente a lo largo de la historia, que sorprende no hallarlo advertido por todo el mundo. La razón de esta inadvertencia está en que no se ha intentado aún formalmente la instauración de una nueva disciplina científica, que podría llamarse metahistoria, la cual sería a las historias concretas lo que es la fisiología a la clínica. Una de las más curiosas investigaciones metahistóricas consistiría en el descubrimiento de los grandes ritmos históricos. Porque hay otros no menos evidentes y fundamentales que el antedicho; por ejemplo, el ritmo sexual. Se insinúa, en efecto, una pendulación en la historia de épocas sometidas al influjo predominante del varón a épocas subyugadas por la influencia femenina. Muchas instituciones, usos, ideas, mitos, hasta ahora inexplicados, se aclaran de manera sorprendente cuando se cae en la cuenta de que ciertas épocas han sido regidas, modeladas por la supremacía de la mujer. Pero no es ahora ocasión adecuada para internarse en esta cuestión^[18]».

Es evidente que en nuestro presente trabajo no pretenderíamos llegar a descubrir el ritmo histórico de la época, pero sí podemos encontrar algunos elementos esclarecedores respecto de las características que pudiesen encontrarse en la generación a la que atenderemos, y en tal sentido los conceptos desarrollados por Ortega pueden resultar orientadores. El filósofo también nos explica cómo la dinámica social se desarrolla básicamente a partir de la acción generacional, lo que otros autores llamarán posteriormente *la dialéctica generacional* (véase más adelante); ello se explica claramente a partir de la siguiente cita:

«Pero esto significa que toda actualidad histórica, todo “hoy” envuelve en rigor tres tiempos distintos, tres “hoy” diferentes o, dicho de otra manera, que el presente es rico de tres grandes dimensiones vitales, las cuales conviven alojadas en él, quieran o no, trabadas unas con otras y, por fuerza, al ser diferentes, en esencial hostilidad. “Hoy” es para uno veinte años, para otros, cuarenta, para otros, sesenta; y eso, que siendo tres modos de vida tan distintos tengan que ser el mismo “hoy”, declara sobradamente el dinámico dramatismo, el conflicto y colisión que constituye el fondo de la materia histórica, de toda convivencia actual. Y a la luz de esta advertencia se ve el equívoco oculto en la aparente claridad de una fecha. 1933 parece un tiempo único, pero en 1933 vive un muchacho, un hombre maduro y un anciano, y esa cifra se triplica en tres significados diferentes y, a la vez, abarca los tres: es la unidad en un tiempo histórico de tres edades distintas. Todos somos contemporáneos, vivimos en el mismo tiempo y atmósfera —en el mismo mundo—, pero contribuimos a formarlos de modo diferente. Sólo se coincide con los coetáneos. Los contemporáneos no son coetáneos: urge distinguir en historia entre coetaneidad y contemporaneidad. Alojados en un mismo tiempo externo y cronológico, conviven tres tiempos vitales distintos^[19]».

Y si para el autor resultaba inexplicable que estas importantísimas consideraciones no hubiesen sido relevadas con la debida importancia por los estudiosos de la historia, no deja de sorprender también que en el campo educacional tampoco hasta ahora se halla considerado debidamente la enorme trascendencia que tiene la dinámica generacional en el curso de los acontecimientos sociales, considerando que probablemente sea en «el hecho educativo» donde se da el espacio directo de contacto «entre las generaciones».

Posteriormente, en los postulados del Humanismo Universalista, estos temas se profundizan y alcanzan un mayor desarrollo. En el capítulo correspondiente al análisis de esta corriente lo trataremos detalladamente.

4. EL HUMANISMO UNIVERSALISTA: CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Hay un pensador contemporáneo que nos entrega luces para nuestra búsqueda. Es el pensador argentino Mario Rodríguez Cobos, conocido literariamente como SILO^[20]. Los trabajos de este autor han sido traducidos a más de veinte idiomas y numerosos dialectos. Importantes editoriales imprimen hoy sus obras y se han vendido cerca de dos millones de ejemplares a lo largo de muchos países. Estas obras han dado lugar a la cultura del Nuevo Humanismo que va influyendo fuertemente en distintas expresiones filosóficas, artísticas, políticas y espirituales.

El ser humano como un ser histórico y social

La concepción del Humanismo Universalista plantea que el ser humano es conciencia activa y, por tanto, constructor de realidades. Consecuentemente, define al ser humano como un ser histórico y social, no sólo social. Para él, lo que define al ser humano en cuanto tal es la reflexión de lo histórico-social como memoria personal; cada animal es siempre el primer animal, pero cada ser humano es su medio histórico y social, y es, además, la reflexión y el aporte a la transformación o inercia de ese medio. Se distancia del utilizado concepto de «naturaleza humana» y dice al respecto:

«Me es insuficiente la definición del hombre por su sociabilidad ya que esto no hace a la distinción con numerosas especies; tampoco su fuerza de trabajo es lo característico, cotejada con la de animales más poderosos; ni siquiera el lenguaje lo define en su esencia, porque sabemos de códigos y formas de comunicación entre diversos animales. En cambio, al encontrarse cada nuevo ser humano con un mundo modificado por otros y ser constituido por ese mundo intencionado, descubro su capacidad de acumulación e incorporación a lo temporal, descubro su dimensión histórico-social, no simplemente social. Vistas así las cosas, puedo intentar una definición diciendo: El hombre es el ser histórico, cuyo modo de acción social transforma a su propia naturaleza.»

Si admito lo anterior, habré de aceptar que ese ser puede transformar intencionalmente su constitución física. Y así está ocurriendo. Comenzó con la utilización de instrumentos que puestos adelante de su cuerpo como “prótesis” externas le permitieron alargar su mano, perfeccionar sus sentidos y aumentar su fuerza y calidad de trabajo. Naturalmente no estaba dotado para los medios líquido y aéreo y sin embargo creó condiciones para desplazarse en ellos, hasta comenzar a emigrar de su medio natural, el planeta Tierra. Hoy, además, está internándose en su propio cuerpo cambiando sus órganos; interviniendo en su química cerebral; fecundando in vitro y manipulando sus genes. Si con la idea de “naturaleza” se ha querido señalar lo permanente, tal idea es hoy inadecuada aun si se la quiere aplicar a lo más objetal del ser humano, es decir, a su cuerpo. Y en lo que hace a una “moral natural”, a un “derecho natural”, o a “instituciones naturales”, encontramos, opuestamente, que en ese campo todo es histórico-social y nada allí existe por naturaleza^[21]».

No nos resultará difícil reconocer cómo la idea de «naturaleza humana», que explica este pensador, ha estado presente con mucha fuerza en el paradigma positivista y las teorías que, basándose en tal paradigma, se han construido en las últimas décadas en lo político-social y en educación.

Este planteamiento del autor es complementado por la idea del ser humano como *Conciencia Activa* en contraposición a la idea de *Pasividad de la Conciencia* que ha prevalecido en los sistemas de pensamiento de carácter mecanicista. La siguiente cita precisa sobre este punto:

«Contigua a la concepción de la naturaleza humana, ha estado operando otra que nos habló de la pasividad de la conciencia. Esta ideología consideró al hombre como una entidad que obraba en respuesta a los estímulos del mundo natural. Lo que comenzó en burdo sensualismo, poco a poco fue desplazado por corrientes historicistas que conservaron en su seno la misma idea en torno a la pasividad. Y aun cuando privilegiaron la actividad y la transformación del mundo por sobre la interpretación de sus hechos, concibieron a dicha actividad como resultante de condiciones externas a la conciencia. Pero aquellos antiguos prejuicios en torno a la naturaleza humana y a la pasividad de la conciencia hoy se imponen, transformados en neoevolucionismo, con criterios tales como la selección natural que se establece en la lucha por la supervivencia del más apto. Tal concepción zoológica, en su versión

más reciente, al ser trasplantada al mundo humano, tratará de superar las anteriores dialécticas de razas o de clases con una dialéctica establecida según leyes económicas “naturales” que autorregulan toda la actividad social. Así, una vez más, el ser humano concreto queda sumergido y objetivizado^[22]».

Estos conceptos básicos nos permiten acercarnos a una concepción de «lo social» desde una perspectiva plenamente humana, en contraposición a la simple extrapolación mecánica de las Ciencias Naturales o Exactas, en donde lo humano aparece como un fenómeno natural más. Aquí se habla entonces de la necesidad de arrancar de lo humano propiamente tal para estudiar los fenómenos sociales:

«Hemos mencionado a las concepciones que para explicar al hombre comienzan desde generalidades teóricas y sostienen la existencia de una naturaleza humana y de una conciencia pasiva. En sentido opuesto, nosotros sostenemos la necesidad de arranque desde la particularidad humana, sostenemos el fenómeno histórico-social y no natural del ser humano y también afirmamos la actividad de su conciencia transformadora del mundo, de acuerdo a su intención. Vimos a su vida en situación y a su cuerpo como objeto natural percibido inmediatamente y sometido también inmediatamente a numerosos dictados de su intención. Por consiguiente se imponen las siguientes preguntas: ¿cómo es que la conciencia es activa?, es decir, ¿cómo es que puede intencionar sobre el cuerpo y a través de él transformar al mundo? En segundo lugar, ¿cómo es que la constitución humana es histórico-social? Estas preguntas deben ser respondidas desde la existencia particular para no recaer en generalidades teóricas desde las cuales se deriva luego un sistema de interpretación. De esta manera, para responder a la primera pregunta tendrá que aprehenderse con evidencia inmediata cómo la intención actúa sobre el cuerpo y, para responder a la segunda, habrá que partir de la evidencia de la temporalidad y de la intersubjetividad en el ser humano y no de leyes generales de la historia y de la sociedad^[23]».

También resulta de interés para los propósitos de este trabajo, las ideas del autor respecto del fenómeno del relato histórico, que nos ayudan en nuestra intención de abordar la necesidad de una nueva conceptualización educativa desde una perspectiva propiamente humana:

«La concepción naturalista del tiempo que han padecido hasta hoy la Historiografía y la Filosofía de la Historia reposa en la creencia de la pasividad del ser humano en la construcción del tiempo histórico y con ello se ha llegado a considerar a la historia humana como “reflejo”, epifenómeno, o simple polea de transmisión de acontecimientos naturales. Y cuando en un aparente salto de lo natural o lo social se ha hablado del conjunto humano como productor del hecho histórico, se ha seguido arrastrando el naturalismo en el que la sociedad se ha “espacializado” dentro de una ingenua visión del tiempo.

Un pensar reflexivo estricto nos lleva a comprender que en todo quehacer humano los tiempos no se suceden “naturalmente” sino que constructivamente actúan los instantes pasados, presentes y futuros, siendo tan determinante lo ocurrido en cuanto memoria y conocimiento como los proyectos que se tratan de alcanzar por la acción actual. El hecho de que el ser humano no posea una “naturaleza” del modo en que la tiene cualquier objeto, el hecho de que su intención tienda a superar las determinaciones naturales muestra su historicidad natural. Es el ser humano el que se constituye y se construye en su acción-en-el-mundo y con ello dota de sentido a su transcurrir y al absurdo de la no intencional naturaleza. La finitud, en términos de tiempo y espacio, está presente como primera condición absurda, sin sentido, que la naturaleza impone a la vida humana con claros registros de dolor y sufrimiento. La lucha contra ese absurdo, la superación del dolor y sufrimiento, es la que da sentido al largo proceso de la historia^[24]».

Esta idea del hecho de la construcción del relato histórico, tiene a nuestro entender validez respecto de las Ciencias Sociales en general y no sólo en relación a la Historia. En tal sentido es de utilidad para nuestro estudio, ya que precisamente la idea es formular una teoría educacional no desde «fuera» de los sujetos que dan cuenta de su realidad, sino a partir de la propia, la vivencia que se expresa de un modo muy diferente de «aprender».

El Fenómeno de la desestructuración social.

También nos sirve una lúcida descripción que el pensador hace respecto de la envergadura de la crisis que se vive actualmente. Nótese que no atribuye connotaciones puramente negativas respecto de esta situación, aunque alerta respecto de los conflictos y problemas que implica. En la clase magistral que

da al recibir el título de *doctor honoris causa* otorgado por la Academia de Ciencias de Rusia, se refiere a lo siguiente:

«Nuestra situación actual de crisis no está referida a civilizaciones separadas como podía ocurrir en otros tiempos en los que esas unidades podían interactuar ignorando o regulando factores. En el proceso de mundialización creciente que estamos sufriendo debemos interpretar los hechos actuando en dinámica global y estructural. Sin embargo vemos que todo se desestructura, que el estado nacional está herido por los golpes que le propinan desde abajo los localismos y desde arriba la regionalización y la mundialización; que las personas, los códigos culturales, las lenguas y las etnias se mezclan en una fantástica torre de babel; que las empresas centralizadas sufren la crisis de una flexibilización que no alcanzan a poner en práctica; que las generaciones se abisman entre sí, como si en un mismo momento y lugar existieran subculturas separadas en su pasado y en sus proyectos a futuro; que los miembros de la familia, que los compañeros de trabajo, que las organizaciones políticas, laborales y sociales, experimentan la acción de fuerzas centrífugas desintegradoras; que las ideologías tomadas por ese torbellino, no pueden dar respuesta ni pueden inspirar la acción coherente; que la antigua solidaridad desaparece en un tejido social cada vez más disuelto y que, por último, el individuo de hoy que cuenta con mayor número de personas en su paisaje cotidiano y con más medios de comunicación que nunca, se encuentra aislado e incomunicado. Todo lo mencionado muestra que aun estos hechos desestructurados y paradójales responden al mismo proceso que es global y que es estructural y si las antiguas ideologías no pueden dar respuesta a estos fenómenos es porque ellas forman parte del mundo que se va. Sin embargo, muchos piensan que estos hechos marcan el fin de las ideas y el fin de la historia del conflicto y del progreso humano. Por nuestra parte, a todo esto le llamamos “crisis”, pero estamos muy lejos de considerar a esta crisis como una decadencia final porque vemos que en realidad la disolución de las formas anteriores va correspondiendo a la ruptura de un ropaje que ya queda chico al ser humano^[25]».

A su vez, en otra conferencia realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, este pensador se refiere a su visión respecto de una peculiar actitud de disidencia que se manifiesta en las nuevas generaciones.

«A las nuevas generaciones no les interesa como tema central el modelo económico o social que discuten todos los días los formadores de opinión, sino que esperan que las instituciones y los líderes no sean una carga más que se agregue a este mundo complicado. Por un lado esperan una nueva alternativa porque los modelos existentes les parecen agotados y, por otra parte, no están dispuestas a seguir planteamientos y liderazgos que no coinciden con su sensibilidad. Esto, para muchos, es considerado como una irresponsabilidad de los más jóvenes, pero yo no estoy hablando de responsabilidades sino de un tipo de sensibilidad que debe ser tenido seriamente en cuenta. Y este no es un problema que se solucione con sondeos de opinión o con encuestas para saber de qué nueva manera se puede manipular a la sociedad; este es un problema de apreciación global sobre el significado del ser humano concreto que hasta ahora ha sido convocado en teoría y traicionado en la práctica^[26]».

Acá observamos cómo en el Humanismo Universalista^[27] reaparece la concepción de Ortega de la *Dialéctica Generacional*, pero con un desarrollo más elaborado y posicionando esta idea con el carácter de motor histórico, al entender que la historia del ser humano es la historia de la superación de lo viejo por lo nuevo^[28], más la acumulación y la transmisión de la experiencia social. SILO reconoce el relevante aporte realizado por Ortega, señalando que: «su *teoría de las generaciones* ha servido de punto de apoyo para comprender el movimiento intrínseco del proceso histórico^[29]».

La dialéctica generacional en el Humanismo Universalista

Ya revisamos en un capítulo anterior los interesantes conceptos desarrollados por Ortega en relación a este significativo asunto. Posteriormente Silo profundiza en dicha teoría. Señala que a medida que la producción social se desarrolla, crece el horizonte humano, pero la continuidad de ese proceso no está garantizada por la simple existencia de objetos sociales; para él, la continuidad está dada por las generaciones humanas que se interactúan y transforman en el proceso de producción:

«El mundo natural va retrocediendo, en tanto naturaleza, en la medida en que se amplía el horizonte humano. La producción social se continúa y amplía, pero esta continuidad puede ocurrir no solamente por

la presencia de objetos sociales que, por sí, aun siendo portadores de intenciones humanas, no han podido (hasta ahora) seguir ampliándose. La continuidad está dada por las generaciones humanas que no están puestas “unas al lado de otras” sino que se interactúan y transforman. Estas generaciones que permiten continuidad y desarrollo son estructuras dinámicas, son el tiempo social en movimiento, sin el cual una sociedad caería en estado natural y perdería su condición de sociedad.

Ocurre, por otra parte, que en todo momento histórico coexisten generaciones de distinto nivel temporal, de distinta retención y protención y que, por tanto, configuran paisajes de situación diferentes. El cuerpo y el comportamiento de niños y ancianos delata, para las generaciones activas, una presencia de la que se viene y a la que se va y, a su vez, para los extremos de esa triple relación, ubicaciones de temporalidad también extremas. Pero esto no permanece jamás detenido porque mientras las generaciones activas se ancianizan y los ancianos mueren, los niños van transformándose y comienzan a ocupar posiciones activas. Entre tanto, nuevos nacimientos reconstituyen continuamente a la sociedad^[30]».

Esta visión del proceso histórico entiende que dentro de un mismo horizonte temporal, en un mismo momento histórico^[31], concurren quienes son contemporáneos pero lo hacen desde sus particulares visiones de la realidad en razón de su diferencia de edad con otras generaciones; esto es lo que marca la distancia en la perspectiva que sostienen las generaciones; es decir, aunque ocupen el mismo escenario histórico, lo hacen desde un diverso «nivel» situacional y experiencial. Es claro entonces que en cualquier momento histórico coexisten generaciones de distinto nivel temporal y distinta experiencia biográfica y que, por tanto, configuran sensibilidades diferentes.

A partir de esas definiciones y conceptualizaciones, Silo explica que en cada momento histórico coexisten diferentes generaciones en actitud dinámica:

1.º La generación que está en el poder (económico, político, social, cultural, estético, religioso, etc.). En la sociedad corresponde al mundo de los adultos que son quienes van ocupando los espacios de poder y control de la sociedad, como resulta evidente al observar a quienes ocupan los cargos y funciones en las distintas tareas sociales. Esta generación en el poder tiene su

particular visión del mundo, configurado en la atmósfera propia de la época ya pasada en que construyeron su visión de la realidad.

2.º La generación que lucha por acceder al poder (o parte de él) y que se «enfrenta» a la que lo sustenta en ese momento. Esta generación corresponde fundamentalmente a los jóvenes, quienes van configurando su visión de mundo, la que por distancia epocal es naturalmente distinta a la de la generación en el poder.

3.º La generación que está en el aprendizaje. Corresponde básicamente a los niños y adolescentes.

Hay también quienes pertenecen a la generación desplazada (ancianos) y a quienes se incorporan primariamente (recién nacidos), los que aparecen marginados de este proceso dialéctico.

Por abstracción es posible «detener» esa dinámica, y en tal caso se puede hablar de un *momento histórico* en el que todos los miembros emplazados en el mismo escenario social pueden ser considerados contemporáneos, es decir, que viven en un mismo tiempo (en cuanto a fechabilidad se refiere). Pero es evidente que esa contemporaneidad no sea homogénea en lo que hace a su temporalidad interna y experiencia vital. Las generaciones más contiguas tratan de ocupar la actividad central de la sociedad de acuerdo con sus particulares visiones e intereses, estableciéndose con las generaciones en el poder una dialéctica en la que se verifica la superación de lo viejo por lo nuevo.

Este proceso de dialéctica generacional tiene significativa importancia desde el punto de vista del progreso social. A través de esta, la sociedad se renueva, enriquece e incorpora las nuevas concepciones y miradas, permitiendo una dinámica que posibilita la transformación de las condiciones sociales existentes. Por lo mismo es también posible comprender la importancia que tiene para un sistema social o civilización las características que tome la dinámica específica de esta dialéctica en un momento histórico determinado. La eventual ruptura, radicalización o discontinuidad de este proceso tendrá consecuencias que en ningún caso serán menores o irrelevantes.

Parece evidente que a partir de esta concepción de la dinámica social se abren interesantes e innovadoras perspectivas para la construcción de un paradigma educativo que rompa los agotados modelos que la educación ha manejado desde el siglo antepasado. El ámbito educacional se convierte en el espacio privilegiado de contacto entre las generaciones y si aceptamos que la dialéctica generacional resulta en el elemento sustantivo de la dinámica

histórica y social, comprenderemos la importancia de la adecuada comprensión de esta dinámica por parte de educadores y personas interesadas en el hecho educativo. Resulta sorprendente que hasta ahora las teorías educacionales han prácticamente soslayado un asunto tan relevante.

Paisaje externo, Paisaje interno y Paisaje humano

Ahora queremos abordar y analizar conceptos inéditos que son acuñados por Silo y que hacen parte esencial de la base teórica del Humanismo Universalista; se trata de los conceptos de *Paisaje Externo*, *Paisaje Interno* y *Paisaje Humano*. Veamos:

«Por ello, por la complejidad del percibir, cuando hablo de realidad externa o interna prefiero hacerlo usando el vocablo “paisaje” en lugar de “objeto”. Y con ello doy por entendido que menciono bloques, estructuras y no la individualidad aislada y abstracta de un objeto. También me importa destacar que a esos paisajes corresponden actos del percibir a los que llamo “miradas” (invadiendo, tal vez ilegítimamente, numerosos campos que no se refieren a la visualización). Estas “miradas” son actos complejos y activos, organizadores de “paisajes” y no simples y pasivos actos de recepción de información externa (datos que llegan a mis sentidos externos), o actos de recepción de información interna (sensaciones del propio cuerpo, recuerdos y apercepciones). Demás está decir que en estas mutuas implicancias de “miradas” y “paisajes”, las distinciones entre lo interno y lo externo se establecen según direcciones de la intencionalidad de la conciencia y no como quisiera el esquematismo ingenuo que se presenta ante los escolares.

Si lo anterior está entendido, cuando hable de “paisaje humano” se comprenderá que estoy mentando a un tipo de paisaje externo constituido por personas y también por hechos e intenciones humanas plasmados en objetos, aun cuando el ser humano como tal no esté ocasionalmente presente.

Conviene, además, distinguir entre mundo interno y “paisaje interno”; entre naturaleza y “paisaje externo”; entre sociedad y “paisaje humano”, recalcando que al mencionar “paisaje”, siempre se está implicando a quien mira, a diferencia de los otros casos en los que mundo interno (o psicológico), naturaleza y sociedad, aparecen

ingenuamente como existentes en sí, excluidos de toda interpretación^[32]».

Estos conceptos nos llevan a la idea del ser humano como un constructor y transformador de realidades, nos ubica en la idea de «conciencia activa» en contraposición a la idea de «pasividad de la conciencia», que se maneja en las escuelas tradicionales. Siendo así, el acto educativo, o el aprendizaje, es esencialmente una actividad intencional, activa y muy dinámica de la compleja estructura psíquica que llamamos conciencia. Al entender a la conciencia como una estructura en permanente actividad, no podemos compartir la concepción del aprendizaje como un simple vaciado de información de parte de alguien que «sabe» hacia alguien que «ignora». En muchos conceptos de la educación tradicional es posible apreciar esa noción de la pasividad de la conciencia; por ejemplo se habla de «educador» y «educando», es una verbalización que habla de un ente activo (educador) y otro pasivo que es mero receptor (educando); esa idea de pasividad que también está implícita en el concepto de «paciente» que se usa en la medicina; y así siguiendo podríamos ocupar mucho espacio en innumerables ejemplos de este tipo.

Silo habla del «paisaje externo» y del «paisaje interno» para referirse a una indivisible estructura que conforma nuestra visión de la realidad. Es esa estructura entre lo «externo» y lo «interno» un aspecto clave para entender la propuesta educativa que presentaremos en capítulos posteriores; la educación de ese mundo interno pasa a tener tanta o mayor importancia que la educación del mundo externo. En la educación tradicional lo único que parece tener importancia es lo que ocurre «fuera» del ser humano, el relato de los acontecimientos históricos, el lenguaje correctamente hablado, los fenómenos «externos» de la ciencia, las expresiones artísticas que se han plasmado en el mundo externo, etc. Por ello, podríamos hablar de una suerte de «educación de la externalidad», porque aquello a lo que se le da relevancia ocurre casi por completo fuera de la persona, o lo que nosotros llamaríamos el «paisaje externo». Para la educación tradicional el mundo interno prácticamente no existe y eso ha hecho ya por un largo tiempo que la educación tenga una característica de extrema unilateralidad, por cuanto al minimizar la importancia del paisaje interno (o mundo interno en lenguaje más tradicional), es casi como que se deja a medio ser humano fuera. Por supuesto que no estamos pasando al otro extremo de llegar a desestimar la importancia del mundo externo; de hecho, para el Nuevo Humanismo el ser humano se constituye plenamente como tal al momento de establecer la indivisible

relación con su medio. Cada persona configura su visión de la realidad a partir de una indivisible estructura entre el Paisaje Interno y el Paisaje Externo. El ser humano es tal en relación a un medio, tanto natural como social; o sea, es humano en tanto fluye ese nexo entre lo interno y lo externo. Vistas así las cosas, una educación que minimiza el mundo interno es extremadamente castradora de las posibilidades de desarrollo humano pleno, así como también sería una concepción incompleta aquella que desestimara la importancia del medio externo en la construcción del pleno desarrollo humano.

Haciendo una primera proyección educativa de esta concepción, al entender al ser humano como conciencia activa, ya se puede visualizar el aprendizaje como una construcción que acontece en el mundo interno del individuo y que desde ahí se plasma hacia el medio y, en consecuencia, ese mundo externo será de un modo u otro según cómo sea construido internamente; si en el interior hay temor o resentimiento, eso se traducirá en una acción hacia el medio que llevará ese sello. Si lo que hay predominantemente es alegría o fe en la vida, la construcción externa estará tamizada por esos estados internos. Con el aprendizaje de algo nuevo ocurre algo parecido; la propia experiencia, lo que hay en memoria, las creencias, los arraigos culturales, etc., son elementos que van formando parte del paisaje interno (mundo interno) y, por tanto, influyen decisivamente en el modo en que voy captando el paisaje externo y eso incluye, obviamente también, a «lo que se me enseña». En tal sentido es ingenua la pretensión de que el aprendizaje sería un acto de mera recepción de la información que se entrega desde el mundo externo; el aprendizaje, como toda captación que hace la persona, es un acto complejo, muy activo e intencional, donde interactúan múltiples elementos y en donde el tamiz del paisaje interno es decisivo en la construcción que finalmente conceptualizamos como «aprendizaje». Y en esa misma línea de pensamiento ya no es posible sostener la idea de una «objetividad», entendiendo por tal aquello de «verdad única» o de «realidad objetiva» de carácter unilateral; ocurre que hoy casi nadie defiende una concepción de ese tipo, pero sí podemos identificar una inercia histórica que hace vigente en la educación numerosas prácticas que se sostienen aún en la idea de «realidad objetiva» y «pasividad de la conciencia».

Introducción a la Psicología de la Imagen

También a partir de los conceptos centrales del Humanismo Universalista se ha constituido una corriente psicológica novedosa y de enorme potencial para nuestro interés educativo. Se le conoce como «Psicología de la Imagen», por su renovada concepción de la fundamental función que cumple la imagen en el funcionamiento del psiquismo y la conciencia^[33]. En el presente capítulo desarrollaremos los fundamentos de la *Psicología de la Imagen* para finalmente analizar las proyecciones y aplicaciones de esta corriente en el campo educativo, ya que hay aportes inéditos que entregan herramientas para mejor comprender el fenómeno principal que preocupa y ocupa a la educación: el aprendizaje.

La Conciencia

En la Psicología de la Imagen se define a la *Conciencia* como sistema de coordinación y registro que efectúa el psiquismo humano, dándole con ello una complejidad y riqueza mucho mayor que la aportada por las concepciones tradicionales. Silo hace una definición que nos permite aclarar el concepto:

«Puede definirse a la conciencia como el sistema de coordinación y registro que efectúa el psiquismo humano. De acuerdo a esto, no se considera consciente a ningún fenómeno que no sea registrado, ni tampoco ninguna operación del psiquismo en la que no participen tareas de coordinación. Esto es posible porque las posibilidades de registro y coordinación tienen un espectro muy amplio, apareciendo las mayores dificultades al considerar los umbrales, los límites de registro y coordinación. Esto nos lleva a una corta consideración: se suele vincular “conciencia” con “actividad vigílica”, quedando el resto fuera de la conciencia, lo que ha hecho surgir concepciones mal fundamentadas como la del “inconsciente”. Esto ha sido así por cuanto no se han estudiado suficientemente los diferentes niveles de trabajo de la conciencia y tampoco se ha observado la estructura de presencia y copresencia con la que trabaja el mecanismo atencional. Hay otras concepciones en las que a la conciencia se la ve como pasiva, siendo que la conciencia trabaja estructurando activamente, coordinando las necesidades y tendencias del psiquismo con los aportes sensoriales y de memoria, mientras que orienta las variaciones constantes de la relación del cuerpo y el psiquismo, es decir, de la estructura psicofísica con el mundo^[34]».

Desde nuestro interés educativo, vuelve a aparecer la idea de *Conciencia Activa* en contraposición a la de *Pasividad de la Conciencia* que nos ha influido por tanto tiempo en este campo. Para esta corriente la estructura más elemental de la Conciencia es la relación acto-objeto, pero en esta definición se la liga estrechamente con los mecanismos de *intencionalidad*, que es lo que le da carácter de estructura a la relación acto-objeto, lo que a su vez implica que no se trate de una relación mecánica, como muchas veces se ha presentado, sino que muy por el contrario. Adentrándonos en nuestro interés específico vinculado al aprendizaje y los procesos pedagógicos, esta definición de *conciencia* nos pone en un marco conceptual de sumo interés. El aprendizaje queda en un campo muy alejado del mecanicismo y conductismo propio de la pedagogía tradicional, ya que se otorga especial importancia a la *intencionalidad* como elemento motor de lo que se aprende; esa intención resulta clave en la construcción interna que implica toda adquisición de nuevos saberes y experiencias.

Es decir, el aprendizaje no consiste en una pasiva asimilación de información. El aprendizaje es un proceso complejo y activo de la estructura de conciencia que implica integralmente a quien está aprendiendo. Diversos mecanismos se ponen en juego en este proceso, y en todos ellos la intencionalidad de quien aprende.

La función de la Imagen

Otro aspecto importante que nos aporta esta concepción es la *Función de la Imagen* y del *Espacio de Representación*. Para esta corriente, «la imagen» no es simplemente una reproducción (suerte de copia) de un fenómeno externo, como podría estar definida en la psicología tradicional. Acá se la define de un modo muy diferente ya que se la entiende como la «*representación estructurada y formalizada de la conciencia de sensaciones o percepciones que provienen o han provenido (memoria) del medio externo o interno por vía sensorial. Hay por ello imagen visual, táctil, olfativa, auditiva, gustativa, cenestésica y kinestésica. La conciencia formaliza los impulsos en imágenes y estas a su vez envían impulsos hacia los centros para movilizar respuestas (vegetativas, motrices, emocionales e intelectuales)*»^[35]. Definida así, la función de la imagen pasa a ser preponderante en todo fenómeno de la conciencia y, en consecuencia, de todo el funcionamiento psicológico del individuo, incluido uno de nuestros intereses fundamentales: el aprendizaje.

A la vez importa como aporte significativo a nuestro interés, el concepto de «espacialidad» de la imagen, que da lugar a lo que se define como el

«espacio de representación». El espacio de representación es la «pantalla» o «monitor» tridimensional en el que la conciencia puede advertir sus propias operaciones y dirigirlas con su mecanismo atencional. Ambos, *imagen y espacio de representación*, operan como una estructura en donde la «representación» que implica la imagen se da necesariamente en un espacio, una suerte de «lugar interno» que cobra importanciacapital en todo fenómeno psicológico y de conciencia. Los fundamentos de esta corriente nos señalan, además, que la *imagen* no debe ser entendida desde lo visual únicamente, sino que debe considerarse también la existencia de imágenes olfativas, auditivas, táctiles, cenestésicas y kinestésicas, dándose todas ellas en ese «lugar» que se ha denominado «espacio de representación». No es difícil comenzar a comprender la importancia que cobra esta conceptualización en una teoría y práctica del aprendizaje. Si la percepción, memoria, respuesta y acción operan teniendo como base el funcionamiento de la imagen, ello nos debe llevar a reformular muchas de las concepciones pedagógicas que han prevalecido durante largo tiempo. El aprendizaje pasa a ser un proceso activo e intencional, muy alejado por tanto de la idea del acto mental como mera recepción pasiva de estímulos provenientes del exterior. Resulta evidente que esta concepción choca frontalmente con las teorías conductistas, al tiempo que podemos reconocer puntos de convergencia con teorías que clasificaremos por ahora como *constructivistas, cognitivistas y humanistas*.

Sobre este punto queremos insistir, aun a riesgo de ser reiterativos. La estructura *imagen-espacio de representación* nos coloca en un campo que ubica al aprendizaje como un acto *activo e intencional* de la conciencia, donde la imagen juega un papel de *reinterpretación y elaboración de la realidad* que resulta en extremo importante para nuestro interés central. Silo sintetiza este aspecto en la siguiente cita:

«Nos encontramos en un mundo en que la percepción parece informarnos sobre las variaciones al tiempo que la imagen, actualizando memoria, nos lanza a reinterpretar y a modificar los datos que provienen de ese mundo. De acuerdo con esto, a toda percepción corresponde una representación que indefectiblemente modifica los datos de la “realidad”».

Dicho de otro modo, la estructura percepción-imagen es un comportamiento de la conciencia en el mundo, cuyo sentido es la transformación de ese mundo^[36]».

El autor aclara que cuando se habla de «transformación de ese mundo», se refiere tanto al mundo externo como al interno; es decir, la transformación del medio, como la de la interioridad del individuo (o el individuo mismo). Aplicando este asunto al aprendizaje y siguiendo la lógica del presente análisis, podría parecer una obviedad ya que: ¿acaso no es que cualquier cosa que se aprende transforma al individuo, dado que incorpora eso nuevo que desconocía anteriormente y, por ende, ya no es el mismo que antes de aprender? A la vez, ¿acaso lo que se aprende aun no queriéndolo inevitablemente implica una transformación del medio social al modificar el accionar de sus integrantes? Efectivamente es así para nosotros, pero ocurre que en la educación tradicional no se enfatiza este aspecto suficientemente y se sigue un «conductismo mecanicista» que pretende una ingenua permanencia de la estructura psico-social que configura una época y un sistema social. Por cierto hay varias causales que explican esta estrecha concepción, comenzando por una intención «política» de quienes detentan el poder a fin de mantener el orden vigente. Pero desde una mirada más epistemológica nos parece que la escasa comprensión de la función de la imagen y el espacio de representación en el fenómeno psíquico ha dado lugar a esas débiles concepciones del aprendizaje. Lo que ocurre es que se supone que el psiquismo simplemente replica mediante una simple copia lo que percibe desde el mundo externo; pero al conocer adecuadamente la función de la imagen, resulta claro que la percepción (tanto externa como interna) se configura como representación gracias a la ayuda de la memoria y, por ende, esta se actualiza o recrea. Por consiguiente, no es posible una simple reproducción mecánica e idéntica de lo percibido. Evidentemente en educación esto tiene implicancias de la mayor importancia.

La imagen y su relación con la afectividad y el tono corporal

La imagen al configurarse en el espacio de representación lo hace en una «suerte» de asociación con una emoción específica y, a la vez, se corresponde con un tono corporal propio de esa emoción. Se trata de una «aptitud» que nos muestra la importancia de la afectividad en la configuración del fenómeno psíquico. Tal como no hay imagen sin forma, podríamos parafrasear dicha sentencia y afirmar que no hay imagen sin emoción o, dicho de otro modo, todo acto de la conciencia implica un estado emotivo (o afectivo) que le está asociado y que forma parte esencial de lo que se registra en memoria respecto de ese acto.

Evidentemente, al mencionar esto, surgen inmediatamente múltiples ejemplos de cómo opera este mecanismo. Veamos uno en relación a la emoción de temor: *estoy en mi casa solo, en un momento siendo ruidos extraños (percepción), trato de identificar dichos sonidos y busco reconocerlos (memoria), al tiempo voy configurando una imagen en mi espacio de representación (configuración de una imagen respecto de los sonidos percibidos), con ello le doy una identificación a los ruidos que en este caso pueden ser de «asaltantes en mi casa», si tal es el caso la emoción que se asocia a dicha representación es de «temor» y, por ende, generará en mi estructura psico-biológica una serie de respuestas que daré a partir de esa imagen configurada (aumento de producción de adrenalina, alteración del pulso cardíaco, mayor frecuencia respiratoria, aumento del tono muscular, impulso de huida, etc.), todo el comportamiento que se ha generado a partir de los ruidos percibidos se ha correspondido con la emoción asociada a la imagen configurada; a su vez lo registrado va a «un archivo» que es memoria y en donde se «guardará» dicha situación, ese «archivado» de la experiencia vivida lo hará también en forma de imagen e incluirá las emociones y el tono afectivo y corporal asociado a la situación y su correspondiente imagen. Por cierto, se trata de un ejemplo extremadamente simplificado ya que todo el proceso descrito opera de manera mucho más compleja, pero lo presentamos de manera sencilla sólo para mostrar la inevitable asociación de *imagen-emoción-tono corporal* que conlleva todo acto de la conciencia. Aquí aparece otra sustantiva diferencia con la educación tradicional, la que desestima la afectividad y establece una preeminencia excesiva del aspecto intelectual en el aprendizaje. Para nosotros ello es un error, ya que el aprendizaje es fuertemente condicionado por aspectos emotivos (afectivos) y su desvaloración ha generado una educación limitante y parcializada. Más adelante revisaremos este asunto con mayor detalle, por ahora nos interesa destacar la asociación imagen-emoción que resulta determinante para comprender una nueva concepción de educación.*

Por otra parte es necesario comprender que el ejemplo citado pone el acento en el aspecto emocional, dado el interés en destacar tal fenómeno, pero en realidad todo actúa de un modo mucho más estructural y complejo en las operaciones de la conciencia; por ello debemos alertar que al dar importancia a las emociones y su asociación con la imagen, no estamos desestimando los otros aspectos que hacen al «hecho psicológico» y que iremos desarrollando aquí.

La capacidad de transformismo de la imagen

¿Qué es lo que hace que la imagen no sea una simple copia de la percepción? Su capacidad de transformar o reinterpretar lo percibido; es decir, como la imagen forma parte de una estructura del psiquismo que integra a la conciencia (con sus tiempos de pasado, presente y futuro, y sus campos de presencia y co-presencia); los sentidos (internos y externos); la memoria y los centros de respuestas especializadas, cuenta con una serie de cualidades que la hacen dinámica y en proceso por la interacción (también dinámica y de mutuas transformaciones) con el medio. Por todo ello la imagen mentalmente representada nunca será una mera copia de aquello que se perciba por los sentidos, ya que la acción latente de todos los aparatos del psiquismo «tamizan» la percepción y hacen que la configuración de la imagen sea un proceso activo, recreador, y no una simple réplica de lo percibido.

Esta capacidad de transformación opera también para las imágenes «archivadas», es decir, lo que se guarda en memoria. Ello es de suma importancia porque permite al ser humano transformar su propia percepción de las experiencias vividas. Por ejemplo, operando sobre las «imágenes archivadas» se pueden producir transformaciones sobre el conjunto de la estructura *imagen-emoción-tono corporal* que, cuando tiene connotaciones negativas, influye de manera indeseable sobre la conducta actual. Veamos un ejemplo específico: *un joven no consigue realizar un ejercicio en la clase de Educación Física ya que en etapas anteriores recibió burlas de sus compañeros por ejecutar movimientos poco hábiles; luego, al recordar la situación le surgen las imágenes de sus compañeros que se mofaban. Entonces, revive la emoción de vejación que sintió en aquel momento, a la vez su tonicidad corporal se tensa, todo su ser está en este momento afectado por esa estructura que se activa, y que lo hace a partir de las imágenes grabadas que la situación gatilla en el estudiante y que opera como un impedimento en su momento actual.* Lo interesante de este atributo del psiquismo es que la estructura *imagen-emoción-tono corporal* permite operar sobre alguno de sus componentes y ello transforma también a los otros; por ejemplo, si opero transformando la imagen, se modifica a la vez la emoción asociada y asimismo el tono corporal que le corresponde. Lo mismo ocurre si opero sobre el tono corporal, que modificará a los otros dos componentes de dicha estructura, o con la emoción. Evidentemente esta aptitud nos otorga un campo de posibilidades muy interesante que permite desactivar o transformar condicionantes que dificultan determinados aprendizajes y que hasta ahora en

la educación tradicional han tenido escasa aplicación, o bien se ha transmitido de manera empírica y poco sistematizada.

Observando cada uno de los conceptos que muy sintéticamente hemos tratado sobre la función de la *Imagen y el Espacio de Representación*, se explica el fracaso o los limitados logros de toda educación uniformante y objetivante, como es el caso de los sistemas educacionales propios de los regímenes totalitarios. Pero también las escuelas pedagógicas, que si bien no entran en la calificación de totalitarias, pretenden estandarizar los métodos de enseñanza y aprendizaje como si respondiesen a líneas conductuales predeterminadas, fracasan dado que no logran comprender cabalmente la complejidad y riqueza de la estructura de conciencia del ser humano y, en consecuencia, logran estimular una mínima parte del gran potencial de desarrollo de la persona.

En este trabajo no revisaremos en detalle los fundamentos de dichas escuelas pedagógicas, pero podemos mencionar que se trata de conceptos que provienen de la atmósfera cultural e intelectual propia del positivismo, del racionalismo o de ambos. De tales corrientes de pensamiento surgen conceptos que en los últimos 100 años han marcado con fuerza la educación (y casi todas las disciplinas); ciertamente no nos resultan extraños conceptos tales como «evaluaciones objetivas», «estándares de aprendizaje», «patrones de rendimiento», «objetivos instrumentales», etc., que bien dan cuenta de la influencia del positivismo y sus derivados como el conductismo, que han orientado el pensamiento y la práctica de la educación tradicional.

SEGUNDA PARTE
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y BASES
CONCEPTUALES EDUCATIVAS

1. ALGUNOS FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE

Nos adentraremos aquí, principalmente, en el desarrollo del cerebro humano, que hoy conocemos en mayor profundidad gracias al avance de la tecnología. Esto ha dado nuevas luces a interrogantes antiguos acerca de la preponderancia de lo biológico sobre lo cultural en el ser humano.

«Con la especie humana, la evolución biológica se ha superado a sí misma y ha caído en una suerte de paradoja. En efecto, en nuestro caso la dotación genética, dueña casi absoluta de la vida y el comportamiento de los animales inferiores, ha abdicado voluntariamente, por así decirlo, dejando un margen muy amplio a la acción del medio circundante, al aprendizaje y la educación. Podemos considerarnos desvinculados de los condicionamientos de nuestra biología, pero no debemos olvidar que esta libertad es una conquista y un generoso regalo de nuestros propios genes, un regalo que no recibieron por ejemplo, los calamares ni las ranas^[37]».

Es así como la especie humana está dotada con un órgano potente y maravilloso: el cerebro. Que su plasticidad permite darle una forma original en cada ser humano; es tan amplia esta plasticidad como las posibilidades de especialización máxima en los distintos campos de acción y expresión humana. La especialización dada por las experiencias nos brinda una inmensa diversidad de posibilidades. Este maravilloso órgano nos ha «regalado» músicos eximios como Beethoven, científicos como Einstein, bailarines como Nureyev, deportistas como Nadia Comaneci, transformadores sociales como Martin Luther King y Ghandi, cada uno de ellos con sabidurías y máximos desarrollos en sus específicos campos.

Pero esto partió hace millones de años, como nos explica Rita Levi Montalcini:

«Paralelamente, en casi todas las especies el cerebro experimentó un aumento de volumen. Pero mucho más importante para el rendimiento funcional fue el aumento en superficie, obtenido mediante la formación de pliegues de la capa cortical, llamadas circunvoluciones. Esta innovación experimentó un aumento sensacional con la introducción del modelo “primate”. En el más evolucionado de ellos, Homo Sapiens, intervinieron otros factores que mejoraron sobremanera el rendimiento

del manto cerebral: a la herencia genética se le sumó la cultural. El enorme poder de estas dos fuerzas dio origen al fenómeno “hombre” capaz de explorar los infinitos espacios materiales del universo y el espacio abstracto e igualmente infinito del pensamiento. En cambio, el perfecto cerebro de los invertebrados (que se propagaron por zonas sumergidas y emergidas del planeta) y, en particular, su modelo más logrado, el de los insectos, no se prestó a la presión selectiva^[38]».

Este cerebro siguió evolucionando sin aumentar su volumen, y sí aumentó sus capacidades cognitivas gracias a la aparición del córtex y neocórtex, como nos lo explica Mountcastle:

«La enorme presión selectiva ejercida sobre este componente, responsable del raciocinio, ha dado lugar a los pliegues del manto cerebral, llamados circunvoluciones. Este proceso que no ha requerido un aumento excesivo de dimensiones craneanas, ha permitido una impresionante evolución de las capacidades cognitivas del hombre. En el neocórtex, que es la filogenia más reciente y en el hombre ocupa casi todo el manto cerebral, se distinguen seis capas, formadas por láminas alternas de fibras y células nerviosas. La organización columnar de las células del córtex y la distribución a lo largo del eje vertical de las columnas de las conexiones sinápticas intercelulares hace suponer que la unidad operativa del neocórtex son estas columnas, hecho que parecen confirmar los experimentos fisiológicos^[39]».

He aquí una significativa aclaración que nos revela Rita Levi con respecto a otra función muy importante que no ha evolucionado de la misma manera:

«Las capacidades cognitivas de la especie humana, cuyo aumento desde nuestros más remotos antepasados hasta el Homo sapiens ha quedado reflejado en las circunvoluciones neocorticales, no han experimentado la misma evolución en los elementos cerebrales conocidos como paleocorticales o, de forma más genérica, lóbulo límbico^[40]».

Así tenemos dos importantes funciones del cerebro humano con distinto nivel de evolución, como explica Levi en otra de sus obras:

«Este sistema incluye no sólo las circunvoluciones, sino también unos núcleos y conjuntos nucleares escalonados en la masa encefálica, conectados mediante los “circuitos reverberantes” que interconectan los

distintos componentes de estos centros nerviosos. El anatomista estadounidense J. W. Papez lo llamó circuito de la emoción, que designaba las estructuras encargadas de elaborar y expresar la emoción en circunvoluciones de filogenia antigua como las del lóbulo límbico, y en formaciones subcorticales y diencefálicas, presentes en el cerebro de todos los mamíferos^[41]».

Es de sobremanera importante que con estos antecedentes avancemos en educación hacia la «humanización», o sea, hacia el desarrollo de aquellas esferas del conocimiento que hacen a nuestras interrelaciones. Nos referimos a las capacidades que tienen que ver con el desarrollo de habilidades afectivas y emocionales, que según Papez se ubican en la filogenia antigua del cerebro. Como veremos en capítulos posteriores, esto cobra gran relevancia con relación a la educación de la no violencia como forma de relación en el ámbito social.

«Es de enorme interés la comparación entre el rápido despliegue de las habilidades técnicas del hombre y la conservación sustancial de los impulsos emotivos. Mientras las capacidades intelectuales del hombre evolucionaban rápidamente, la zona límbica, dedicada a la conservación del individuo y la especie, defendió y protegió a un ser inicialmente vulnerable y frágil.

Es verosímil que la disociación evolutiva de los dos componentes cerebrales antes citados contribuyera a crear situaciones cada vez más aberrantes, en las que el poder y la innovación técnica se pusieron al servicio de instintos brutales y violentos. Las guerras contemporáneas nos enseñan hasta qué punto son potenciados los impulsos agresivos y destructores con los medios técnicos de que disponemos. Por eso la rapidez en el aumento de las facultades técnico-científicas no es garantía de una utilización buena y civilizada de los conocimientos humanos. Al contrario, cuanto mayor es la diferencia entre las funciones desempeñadas por el componente neocortical y el límbico, mayor es el peligro de que los avances científicos y técnicos sean aprovechados con fines destructivos. Con el rápido avance de los descubrimientos, el desarrollo es un hecho indudable a escala mundial, mientras que el progreso permanece relegado a la esfera utópica de las grandes esperanzas del hombre^[42]».

Este punto nos parece de gran interés, ya que creemos que la educación podría intentar ser un aporte en esta materia.

Desarrollaremos más adelante principios educativos apuntando a este magno objetivo.

Neurociencias y aprendizaje^[43]

Los avances que se han logrado en el campo de la psiconeurofisiología, se sustentan en la revolución tecnológica. El conocimiento acumulado en esta ciencia, a partir de la década de los años 90, ha llevado a denominarla la «década del cerebro». Los descubrimientos señalan que el desarrollo cerebral descansa en una interacción compleja entre el no menos complejo diseño genético con el cual se nace, y las experiencias de la vida cotidiana con las que no se nace, sino que «se hacen».

Una característica esencial del tejido cerebral en los primeros tiempos de vida es la neuroplasticidad, que es la habilidad cerebral para modificar su propia estructura en respuesta a las experiencias con el medio que le rodea. Esta notable facultad determina la asombrosa adaptabilidad de la mente humana, pero también la gran vulnerabilidad de ella.

El período de mayor capacidad de plasticidad del cerebro ocurre en los tres primeros años de vida, por lo que las experiencias que se vivan en ese lapso de tiempo, tendrán un impacto decisivo en la arquitectura del cerebro; es decir que las interacciones y experiencias tempranas no sólo generan el contexto del desarrollo, sino que afectan directamente el entramado del cerebro. Se nace con las células cerebrales virtualmente completas, pero las conexiones que se necesitan para permitir el aprendizaje se dan después del nacimiento y a una asombrosa velocidad en los primeros años de vida.

Algunas partes del cerebro están «cableadas», esto es, son inalterables al nacer. Sobre todo las que tienen relación con los procesos vitales. Sin embargo, gran parte del cerebro tiene «plasticidad», o sea, es receptivo a ser formado por el medio y por las experiencias de aprendizaje repetidas. Dentro de las capacidades más plásticas del desarrollo humano podemos mencionar las del aprendizaje abstracto y el pensamiento.

A pesar de tratarse de un reportaje periodístico y no académico, nos parece que la siguiente cita explica con claridad cómo opera esta plasticidad:

«Estas neuronas, que transportan los mensajes eléctricos a través del sistema nervioso y el cerebro, no están transmitiendo señales de una manera dispersa. Esos estallidos eléctricos entrecortados que forman el “ra-ta-tan” distintivo proceden de ondas coordinadas de actividad

cerebral. Esas ondas de pulsaciones, como corrientes que mueven la arena en el fondo oceánico, realmente cambian la forma del cerebro, excavando circuitos neuronales y siguiendo modelos^[44]».

La conectividad de las neuronas es una característica crucial del desarrollo cerebral, ya que la dimensión y naturaleza de las vías neuronales formadas van dando cuenta en gran medida de la forma cómo aprendemos, pensamos y actuamos a lo largo de toda nuestra vida. Así, ello da lugar a una mente cuyos modelos de emoción y pensamientos son, para bien o para mal, originales.

La conexión entre las neuronas, o sinapsis, se produce cuando los axones se entrelazan con las dendritas y producen neurotransmisores que facilitan el paso de los impulsos nerviosos. Las dendritas se ramifican para comunicarse con otras neuronas, por lo tanto, la proliferación de dendritas da cuenta del desarrollo. Cada neurona puede estar conectada con otras 15 mil neuronas, formándose así una red inmensamente compleja. Esta red es conocida como el «entramado del cerebro».

Al actuar un estímulo ambiental, las sinapsis, que son necesarias para recibirlo, almacenan la señal química. La repetida activación aumenta la fortaleza de esa señal, es a partir de ese momento que el sistema nervioso se va estructurando. Si las sinapsis se utilizan repetidamente, se refuerzan y forman parte del entramado permanente del cerebro. Si no son usadas repetida o suficientemente, son eliminadas en un proceso denominado «poda» cerebral.

De este modo, el cerebro es inicialmente estructurado por un proceso de reforzamiento de las vías neuronales más utilizadas, y de eliminación («poda») de aquellas menos usadas o «sobrantes». Y este proceso es determinado por la cantidad y la calidad de los estímulos otorgados por la experiencia ambiental.

Un ambiente estimulante es esencial para el crecimiento cerebral: leer, cantar, hablar, jugar, acariciar, tocar, indagar, investigar, asombrarse, resolver situaciones, son actividades que tienen gran impacto en su desarrollo.

Los hallazgos en cuanto a que la actividad eléctrica del cerebro cambia la estructura física de este, es quizás el más impresionante. Un cerebro no es un computador. La naturaleza no lo arma y luego lo conecta. No, el cerebro comienza a operar mucho antes de estar terminado. Y el mismo proceso que lo «cablea» antes del nacimiento también conduce a la explosión de aprendizaje que ocurre inmediatamente después. En otras palabras, la riqueza de experiencias realmente produce riqueza en los cerebros.

Esta «magia», una vez más, parece estar codificada en los genes. Los efímeros estallidos eléctricos que viajan a través del cerebro, creando todo, desde imágenes visuales, sensaciones placenteras a sueños sombríos y pensamientos extravagantes, aseguran la supervivencia de las sinapsis estimulando los genes que promueven la liberación de poderosos factores del crecimiento del cerebro.

Otro importante aporte de Rita Levi corresponde a la distinción que hace de diferentes clases de neuronas, confirmando así que la relación, interconexión-activación, a partir de la experiencia, es fundamental. Y dice:

«Las neuronas pueden ser de tres grandes clases: sensoriales, motoras y asociativas. Las primeras, conocidas como receptores, están especializadas en la recepción y transducción de la energía externa (luminosa, sonora, mecánica, térmica o química). Las segundas, llamadas sinápticas, situadas en el eje cerebroespinal, reciben el impulso nervioso y lo transmiten a otras células neuronales y a los órganos o tejidos periféricos. Las terceras, designadas con el nombre de asociativas, conectan las neuronas sinápticas, sea cual sea su función. Las neuronas asociativas del cerebro de la especie humana son casi todas el 99,98 % las células nerviosas que no desempeñan funciones motoras o sensoriales^[45]».

No deja de resultar sorprendente que la casi totalidad de la estructura neuronal del ser humano sea del tipo «asociativa». Esto demuestra que el factor clave en el extraordinario desarrollo nervioso de esta especie ha sido la capacidad de establecer relaciones, de asociar, de conectar diferentes estructuras.

En síntesis, el cerebro y el sistema nervioso humano tienen un extraordinario potencial de desarrollo que, estimulado adecuadamente, se va autoconstruyendo, se va formando y modificando a sí mismo. Los ambientes de aprendizaje, enriquecidos para la estimulación temprana y las siguientes etapas de crecimiento y maduración del ser humano, son un factor muy importante para el desarrollo del cerebro, en donde la Educación es fundamental, pero una educación que tenga en cuenta estos nuevos paradigmas.

2. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y APRENDIZAJE

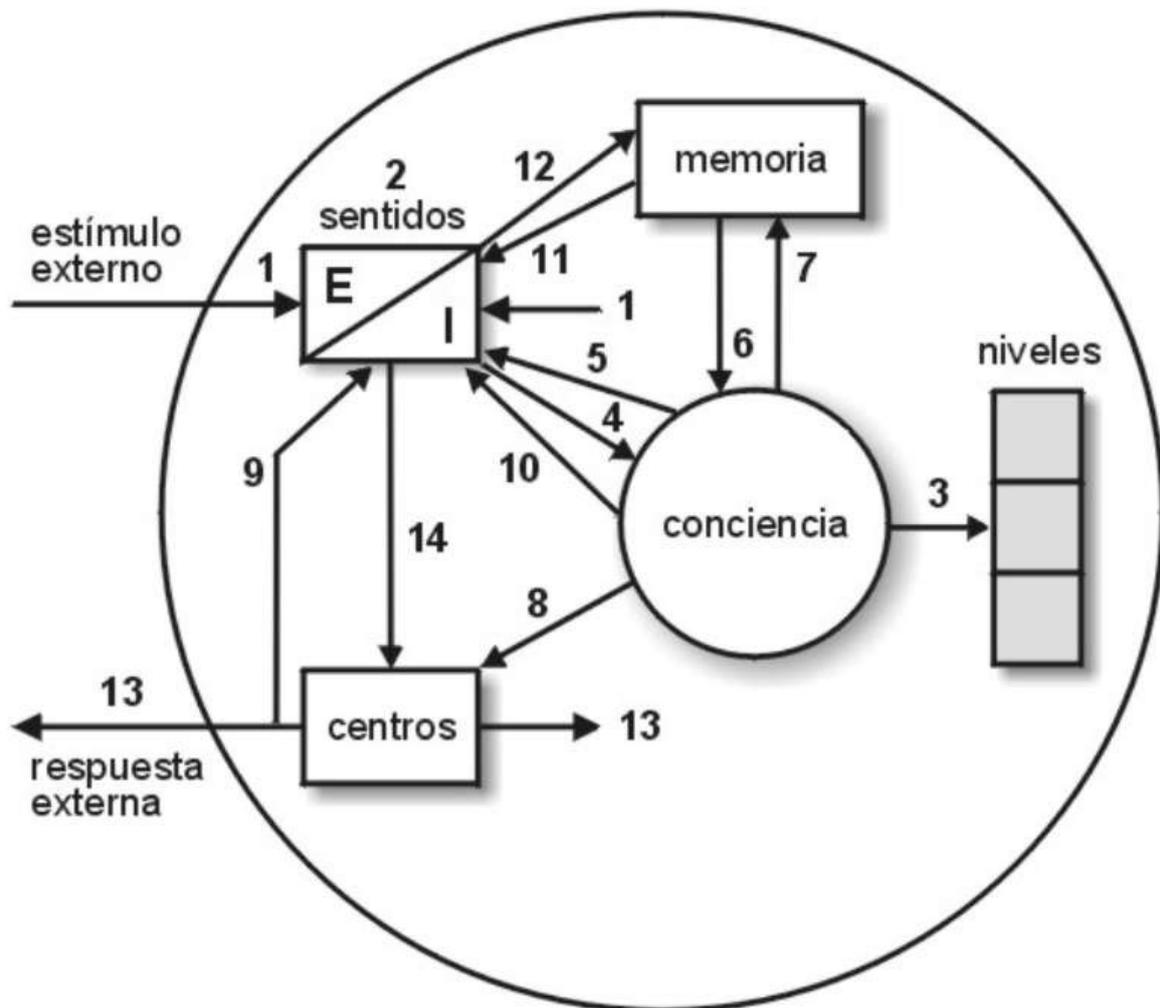
Esos estallidos eléctricos considerados en el capítulo anterior, que corren velozmente en las sinapsis de las neuronas, son lo que genéricamente llamamos impulsos.

Para graficar cómo estos impulsos tienen recorridos, que operan no de cualquier manera, no al azar, sino que siguen caminos muy precisos, presentamos el esquema del psiquismo, según la teoría de la Psicología de la Imagen.

Funcionamiento del psiquismo

¿Cómo es que funciona nuestro psiquismo? Anteriormente hemos revisado los conceptos fundamentales que sustentan la Psicología de la Imagen. Ahora revisaremos su funcionamiento aplicado a nuestro interés educacional.

Presentamos aquí un cuadro que sintetiza el *Esquema completo del psiquismo*^[46].



1. Impulsos externos e internos.
2. Sentidos externos e internos.
3. Niveles.
4. Percepción.
5. Apercepción.
6. Recuerdos.
7. Evocación.
8. Impulso de respuesta (imagen).
9. Registro de la respuesta.
10. Sensación de las operaciones.
11. Registro de memoria.
12. Grabación.
13. Respuestas de centros (externas e internas).
14. Estímulo que moviliza respuesta.

En este esquema las flechas representan lo que hemos denominado «impulsos» y la trayectoria que tienen entre los llamados «aparatos» del psiquismo.

Aparatos del psiquismo

Presentaremos aquí los aparatos (sentidos, memoria, conciencia y centros de respuesta), tratando de precisar su función para una mejor comprensión, según Ammann:

«Sentidos: Aparatos o funciones del psiquismo que registran estímulos provenientes de los medios interno y externo al cuerpo, según se trate de sentidos internos o externos. Los sentidos operan simultáneamente, en dinámica y relación estructural entre sí y con los aparatos de memoria y registros.»

Después agrega:

También sentidos externos e internos, tienen registro de las operaciones que hace conciencia, de las respuestas que dan los centros y registro de la memoria^[47]».

Es decir que poseemos una suerte de radar sensible a las variaciones de luminosidad, sonoras, mecánicas, térmicas o químicas, y que al captarlas, el psiquismo las coteja con sensaciones grabadas en memoria, configurándose una representación (imagen) de lo percibido.

Ejemplo: dirijo mi mirada hacia los objetos que están en mi escritorio, que son de diferentes colores y formas (recepción lumínica). Esos colores y formas impactan a la conciencia y esta, organiza una imagen que reconozco como «cuadernos y libros».

Avancemos hacia la memoria...

Esta mínima operación, que es dar respuesta a un estímulo, deja «huella» que permite ahorrar energía en otro momento. Enfrentado nuevamente al mismo estímulo, aparece el dato grabado en la experiencia anterior.

«La memoria tiene por función grabar y retener datos provenientes de los sentidos y/o de la conciencia; también suministra datos al coordinador (conciencia) cuando es necesario (el acto de recordar). A mayor cantidad de datos de memoria, más opciones en las respuestas. En las respuestas con antecedentes se ahorra energía, quedando un plus en disponibilidad. El trabajo de la memoria da referencias a la conciencia para su ubicación y continuidad en el tiempo^[48]».

Seguimos con el ejemplo anterior, pero agregando ahora la función de la memoria: *dirijo mi mirada hacia los objetos que están en mi escritorio, que son de diferentes colores y formas (recepción lumínica). Esos colores y formas impactan a la conciencia que toma información de memoria y permite reconocer lo percibido.* Ese es el trabajo de memoria: entregar a conciencia la información almacenada para que conciencia configure una imagen que pueda reconocer como «cuadernos y libros».

«Llamamos conciencia al sistema de coordinación y registro que efectúa el psiquismo humano. Nos referimos a un mismo aparato por las diversas funciones que cumple: si coordina, decimos “coordinador”; si registra, “registrador”. No consideramos consciente a ninguna operación del psiquismo en la que no participan tareas de coordinación^[49]».

Ampliemos un poco el ejemplo anterior, resaltando la función de conciencia: *dirijo mi mirada hacia los objetos que están en mi escritorio, que son de diferentes colores y formas (recepción lumínica). Esos colores y formas impactan a la conciencia, y **esta los reconoce porque los coteja con datos almacenados en memoria.*** Este es el trabajo que hace este aparato: compara lo percibido con lo almacenado en memoria, gracias a lo cual puedo decir: son «cuadernos y libros».

La conciencia funciona hacia memoria con recuerdos y evocaciones. Hacia sentidos con percepción y apercepción. Recuerdos y percepciones operan mecánicamente, en cambio en las evocaciones y la apercepción la conciencia se dirige intencionadamente a buscar información con el recurso de la atención.

El producto de la conciencia es aquello que representa como imagen, que de allí se dirige o emite un impulso hacia los centros de respuesta: intelectual, emotivo, motriz y vegetativo.

El psiquismo como función de la vida

Se ha planteado en las bases conceptuales de la primera parte, la indisoluble relación conciencia-mundo.

En los seres vivos esta relación es inestable y desequilibrada, lo cual provoca en el organismo respuestas que tienden a compensar ese desequilibrio. Estamos hablando de un medio cambiante que si no se compensa, la estructura misma podría desaparecer. Así es como han desaparecido especies que no se adaptaron a los cambios. Esta adaptación a los cambios externos también implica un cambio interno. Cuando se produce favorablemente el cambio, hablamos de «adaptación creciente», lo que paradójicamente sería una manera de permanecer en una dinámica de la inestabilidad en movimiento.

¿Con qué elementos y cómo hace esto el ser humano?

Esta relación del individuo con su medio, en su expresión más básica, es la operación de responder. Ante un estímulo se da una respuesta a un elemento externo al organismo que provoca desequilibrio, lo cual compensa y da estabilidad.

¿Con qué se capta ese estímulo externo al organismo? Se capta con los sentidos.

Estas respuestas también van buscando el menor esfuerzo para vencer las resistencias que se presentan. Esto no es azaroso, ya que con estos dos mecanismos el psiquismo ahorra energía que va a utilizar en otras tareas. Esta liberación de energía resulta clave en el ser humano para posteriores pasos evolutivos^[50].

Ya tenemos las bases con las que el ser humano se relaciona con el medio: los sentidos y la memoria, y esto no se da de cualquier manera, se da por la coordinación que hace la conciencia.

Traeremos aquí una cita de Silo que aclara este punto:

«Tras este rodeo en el que la vida aparece organizándose con funciones, tropismos y memoria para compensar un medio variable, y así adaptarse crecientemente, vemos que es necesaria también una coordinación (por mínima que fuere) entre estos factores, y para la orientación oportuna hacia las condiciones favorables de desarrollo. Al

aparecer esta mínima coordinación, surge del psiquismo como función de la vida en adaptación creciente, en evolución.

La función del psiquismo consiste en coordinar todas las operaciones de compensación de la inestabilidad del ser vivo con su medio. Sin coordinación, los organismos responderían parcialmente sin completar las distintas partes compositivas, sin mantener las relaciones necesarias y, por último, sin conservar la estructura en el proceso dinámico de adaptación^[51]».

Los centros de respuestas

Estas respuestas que da el ser humano en las distintas y complejas situaciones en que le toca vivir, parten de un mecanismo simple de estímulo-respuesta. Una característica de esta es la «respuesta diferida», que generalmente implica una acción reflexiva, y que se diferencia de la «respuesta refleja». En la primera intervienen los mecanismos de reversibilidad con la atención, lo cual da lugar a un modo de responder no automático ni inmediato.

Este otro «aparato» del psiquismo es una abstracción que nos permite estudiar las respuestas. Estos centros trabajan estructurados entre sí y con registros y sensaciones propias. Al mismo tiempo, el coordinador tiene un registro general por la información que llega desde los sentidos internos en el momento de actuar en el medio, y también por las conexiones entre centros y coordinador.

Los centros de respuesta son: centro vegetativo, centro sexual; centro motriz, centro emotivo y centro intelectual.

Presentaremos aquí una sintética descripción de cada uno de ellos, basándonos en lo expuesto por Silo en su obra «Apuntes de Psicología»:

El centro vegetativo distribuye la energía dando instrucciones desde sus numerosas localizaciones nerviosas y glandulares. Es pues el centro básico del psiquismo. Desde él actúan los instintos de conservación individual y de la especie, regulando el sueño, el hambre y el sexo. El centro sexual es el recolector y distribuidor psicofísico. Su trabajo es voluntario e involuntario. De la tensión en este centro se tiene registro cenestésico, como así también de la distribución de energía al resto de los centros. La disminución de la tensión se produce por descargas propias de este centro y por descargas a través de los demás centros. También puede conectar tensiones del cuerpo y de los otros centros.

El centro motriz actúa como regulador de los reflejos externos, condicionados e incondicionados, y de los hábitos de movimiento (actos intencionales). Permite el desplazamiento del cuerpo en el espacio. Trabaja con tensiones y relajaciones musculares activadas por señales nerviosas y químicas.

El centro emotivo es el regulador y sintetizador de respuestas situacionales, es decir, la respuesta emocional que se genera en las situaciones que el individuo experimenta, mediante un trabajo de adhesión o rechazo. Cuando el centro emotivo da respuestas desbordantes, se producen alteraciones en la sincronización de los otros centros por bloqueos parciales.

El centro intelectual responde sobre la base de mecanismos de abstracción, clasificación y asociación. Trabaja por selección o confusión en una gama que va desde las ideas a las distintas formas de imaginación, dirigida o divagatoria, pudiendo elaborar distintas formas simbólicas, sígnicas y alegóricas. Cuando las respuestas incorrectas de este centro se desbordan de su ámbito producen confusión en el resto de la estructura y por tanto en el comportamiento.

Los centros trabajan en estructura, funcionan a distintas velocidades, siendo el más veloz el vegetativo y el más lento el intelectual. Hay concomitancia en su trabajo, o sea, cuando uno actúa es acompañado por otros. Por ejemplo en el trabajo intelectual, el interés en el tema es un tono emotivo que ayuda mucho para mantenerse en dicha actividad.

Cuando un centro actúa prioritariamente, los otros lo hacen con menor potencia, menor energía.

El trabajo armónico de los centros es muy importante, dado que de esto se tiene registro, en este caso de «unidad», y si hay conflicto o dificultad se registra como «contradicción». Se experimenta como conflicto entre el pensar, el sentir y el actuar.

Sigamos ahora revisando definiciones de Ammann que nos ayudan a esclarecer el funcionamiento del psiquismo.

«UNIDAD INTERNA. El trabajo de los centros, en su tendencia estructural, se registra como unidad interna. Cuando ese trabajo se experimenta en distintas direcciones, el registro es de contradicción interna. Se puede resumir en la frase: “pensar, sentir y actuar en la misma dirección”. El registro de la disfunción, de la oposición de la actividad de los centros, se registra como dolor interno, como aumento de la tensión interna^[52]».

He aquí un punto de la mayor importancia en cuanto a concepción educativa que busca el bienestar humano. La *unidad interna* sería expresión de una armonía física, psíquica y espiritual que bien podría aproximar a la persona a algo tan querido como es la felicidad. Ello nos lleva a comprender la importancia que puede tener una educación al servicio del ser humano y su desarrollo integral.

En síntesis: El ser humano cuenta con un «equipamiento» que le otorga extraordinarias posibilidades de desarrollo y evolución. Es lo que aquí hemos denominado «aparatos» y que le permiten interactuar con el mundo conformando una estructura indisoluble. Esta comprensión es de importancia decisiva para el desarrollo de la educación.

La atención

Otro tema de gran interés en la Educación es el de la atención. He aquí su definición:

ATENCIÓN: «Aptitud de la conciencia que permite observar los fenómenos internos y externos. Cuando un estímulo pasa el umbral, despierta el interés de la conciencia quedando en un campo central al que se dirige la atención. Es decir que la atención funciona por intereses, por algo que de algún modo impresiona a la conciencia, dando registro. El estímulo que despierta interés puede quedar en un campo central de atención, al que denominamos campo de presencia, que tiene que ver con la percepción. Todo lo que no aparece ligado estrictamente al objeto central se va diluyendo en la atención, acompañando sin embargo a la presencia del objeto mediante relaciones asociativas con otros objetos no presentes, pero vinculados a él. A este fenómeno atencional lo llamamos campo de copresencia y tiene que ver con la memoria^[53]».

Veamos la primera parte de esta definición: «Aptitud de la conciencia que permite observar los fenómenos internos y externos».

Cuando el autor habla de los «fenómenos internos» nos presenta esta maravilla de la conciencia humana, que es esa aptitud de poder «volverse sobre sí misma», observarse, como si tuviéramos la posibilidad de desarrollar una especie de «observador» de los procesos mentales. Esta posibilidad de autoobservarse, de poder mirar los propios procesos mentales, puede relacionarse con lo que en algunos ámbitos pedagógicos se le denomina

«metacognición». Y se llama evocación cuando la conciencia busca un dato, o información, en la memoria a través de la atención.

Otra posibilidad de atender es la de ser «llamados» por algún fenómeno externo que despierta nuestro interés. Por otro lado, la conciencia también puede, a través de la atención, ir a buscar información al medio externo o al medio interno, con el mecanismo de la apercepción.

Seguimos con la definición: *El estímulo que despierta interés puede quedar en un campo central de atención, al que denominamos campo de presencia, que tiene que ver con la percepción. Todo lo que no aparece ligado estrictamente al objeto central se va diluyendo en la atención, acompañando sin embargo a la presencia del objeto mediante relaciones asociativas con otros objetos no presentes, pero vinculados a él. A este fenómeno atencional lo llamamos campo de copresencia y tiene que ver con la memoria.*

Aparecen aquí los campos de presencia, que tienen que ver con la percepción del objeto que ha despertado el interés de la conciencia; y el campo de copresencia, que es todo el contexto que «rodea» a lo presente y que tiene que ver con la memoria.

En palabras más simples, la atención es como una «linterna» que puede ser dirigida, con la intención de «alumbrarnos» diversos objetos externos o dirigir nuestro foco hacia el interior, hacia la memoria (campo de presencia, lo que alumbra la linterna en su foco) y lo que queda en «penumbras» (campo de copresencia), que son los objetos y situaciones que acompañan al objeto «alumbrado» en un determinado momento. Este funcionamiento es un hecho perteneciente a la vida, capaz de ayudarnos a producir los mejores desarrollos de la conciencia humana. La conciencia no funciona en vacío, siempre se tiene conciencia de algo, puede ser de un objeto externo o de su propio funcionamiento.

Hay una correspondencia entre acción reflexiva y atención. La acción reflexiva es un modo de estar con la cabeza, es una postura mental en la actividad, es una forma más consciente de las cosas que se hacen, y de darse cuenta, que es lo que motiva sobre aquello que se hace.

Ammann habla de tres tipos de atención: Atención simple, atención dividida y atención dirigida.

La atención simple es poner atención a un objeto, en dirección de los estímulos. Se produce un estímulo y la persona atiende, se va hacia las cosas según se solicite la atención. Lo de simple no significa que sea de bajo nivel. Hacer un trabajo con cuidado con atención simple puede ser de excelente

calidad. De una serie de estímulos atiendo a algunos en particular, porque la conciencia funciona por intereses.

La atención dividida es cuando hay más de un foco atencional al mismo tiempo. Hay muchas actividades de la vida diaria que requieren este tipo de atención, en tal sentido es muy práctica.

La atención dirigida, en cambio, es cuando tengo la intención de no desatender, de mantener un estado de alerta. Es una forma de atención de alta calidad, que nos ofrece mayor amplitud y, sobre todo, es una manera consciente, afinada y sensible de conectarnos con el medio exterior.

Podemos agregar otro tipo de atención. *La atención sobre sí o conciencia de sí*. Se da cuando, sin importar lo que se hace, no hay olvido de sí mismo. Es un modo-de-estar en las cosas estructuradamente. El tono afectivo es diferente. Hay múltiples formas de atención, cada una con un tono afectivo diferente. Es una forma de atención interesante *la conciencia de sí*, donde se puede tener como apoyo la postura corporal, la respiración y no hay olvido de sí.

3. ALGUNOS FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS Y NEUROFISIOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE

Biología del Conocimiento y Neurofisiología: Maturana y Varela

Desde el campo de la Biología hay interesantes aportes hechos por Humberto Maturana y Francisco Varela. Tanto en trabajos conjuntos, como en posteriores estudios e investigaciones, nos entregan una suerte de «biología fenomenológica^[54]». Plantean que los seres humanos no somos patea suelta en todo el proceso evolutivo. Su evolución ha sido un proceso de millones de años. Esto nos ha llevado hasta el cerebro actual, lo que ha permitido emerger una mente capaz de dar sentido a sí misma y a ese mundo que «supuestamente» nos rodea. Todo este proceso descrito es *enactivo*^[55] desde su inicio. Este proceso, al aflorar, permite que subjetivamente surja una unidad mental que se va construyendo desde la continuidad de nuestras primeras experiencias y que van conformando un todo subjetivo que articula una óptica particular de la cotidianidad. Esta concepción lleva a una idea del *conocimiento y la ética* que vale la pena tener en consideración. Dicen:

«Todo lo que hemos dicho aquí, este saber que sabemos, conlleva una ética que es inescapable y que no podemos soslayar. En esta ética, lo central es que un verdadero hacerse cargo de la estructura biológica y social del ser humano equivale a poner a la reflexión de que este es capaz y que le distingue en el centro. Equivale a buscar las circunstancias que permiten tomar conciencia de la situación en que se está —cualquiera que esta sea— y mirarla desde una perspectiva más abarcadora, con una cierta distancia. Si sabemos que nuestro mundo es siempre el mundo que traemos a la mano con otros, cada vez que nos encontremos en contradicción u oposición con otro ser humano, con el cual quisiéramos convivir, nuestra actitud no podrá ser la de reafirmar lo que vemos desde nuestro propio punto de vista, sino la de apreciar que nuestro punto de vista es el resultado de un acoplamiento estructural en un dominio experiencial tan válido como el de nuestro oponente, aunque el suyo nos parezca menos deseable^[56]».

El mérito de estos autores es haber sido capaces de producir una vinculación entre los fundamentos provenientes de las ciencias naturales (recordemos sus condiciones de biólogo y neurofisiólogo, respectivamente), y lo humano y social propiamente tal, para dar origen a una verdadera biología humana, siendo ambos capaces de establecer una diferencia respecto a la mirada biológica animal. Ello también tendrá importancia a la hora de pensar en una educación para los tiempos que vienen, asumiendo el acto del *convivir* como un elemento esencial de una educación humanizadora e integral.

Posteriormente ambos autores continúan desarrollando conceptos que van profundizando esa línea en diversos trabajos. Nos interesa destacar una visión de la educación que plantea Maturana y que nos aproxima a nuestra búsqueda:

«Aquello de lo que hay que hacerse cargo al educar, es de crear un espacio de convivencia con el niño, en el que él sea tan legítimo como el maestro o la maestra. El niño se transformará en su convivencia conmigo según la legitimidad que yo le dé a su convivir conmigo. Si soy intransigente, el niño aprenderá a ser intransigente; si soy generoso el niño aprenderá a ser generoso; si soy cuidadoso en lo que hago, el niño aprenderá a ser cuidadoso en su quehacer; si soy chabacano el niño aprenderá a ser chabacano. Y esto lo aprenderá no como algo externo sino como un modo de hacer en el vivir. No es el ejemplo como un quehacer ajeno, lo que educa, sino que la participación en el quehacer

que se aprende. El niño danza con el educador en el vivir. Si el niño al salir del colegio es un niño agresivo o peleador, quiere decir que ha vivido en un espacio en que la agresividad y la pelea son legítimas. Esto no quiere decir que el profesor ha estado diciendo que es legítimo pelear o ser agresivo, basta con que en el espacio de vivir que él o ella configura en todas sus sutilezas sea legítima la pelea o la agresión. En términos generales podemos decir que uno aprende el mundo que uno vive con el otro^[57]».

Maturana aplica en su concepción biológica muchos de los conceptos que en la filosofía desarrollaron los existencialistas y los fenomenólogos; ese gran tema de la relación en estructura del individuo con su medio, relación para nosotros indivisible y que constituye base de nuestra concepción del ser humano. Esa estructura se explica en la siguiente cita:

«Todo ser vivo existe en interacciones en un medio. Lo que le pasa a este ser vivo en sus interacciones es que cada encuentro con el medio gatilla en él un cambio estructural particular, determinado en él en su estructura en el momento del encuentro. Cada encuentro del medio con el ser vivo gatilla en el medio un cambio estructural determinado en el medio. La consecuencia inevitable y espontánea de esto, es que en una historia de interacciones recurrentes, ser vivo y medio cambian de una manera congruente, y lo hacen de la misma manera como el pie y el zapato cambian congruentemente con el uso del zapato^[58]».

Y en relación con la educación expone un interesante ejemplo en lo siguiente:

«Uno no ve que esta es una historia de transformaciones congruentes y uno habla como si este ser vivo hubiese tenido que acomodarse a este medio o esta persona hubiese tenido que captar las características de esta circunstancia. Pero en el momento que uno mira la historia del ser vivo, en el momento que uno mira los procesos involucrados en el vivir, uno descubre que eso no es así y ve que ser vivo y circunstancia han cambiado congruentemente. El niño entra al colegio por una puerta y si no se desintegra en el camino, siete años después tiene otras características y sale en otras circunstancias. Si uno no mira la historia esto parece una cosa extraordinaria, pero si uno mira la historia, uno ve que el niño y su circunstancia, han ido cambiando de manera congruente, día a día a lo largo de esos siete años. Cuando uno entra a

estudiar Medicina, entra por una puerta y sale por otra, entra en ciertas circunstancias y sale en otras circunstancias. Aunque la fotografía de la puerta de entrada de la universidad parezca ser la misma, es distinta^[59]».

Ciertamente el concepto del niño y la circunstancia que cambian congruente y recíprocamente, nos recuerda la celebre definición existencialista de Ortega que dice: *Yo soy yo y mis circunstancias*. Pero más allá de estos interesantes devaneos filosóficos, tales definiciones tienen consecuencias prácticas en el campo educativo que iremos relacionando en los próximos capítulos.

Para nuestro interés en fundamentar una nueva educación, también nos resultan de mucha utilidad los conceptos vertidos por Maturana en relación a las *emociones, lenguaje, aprendizaje*:

«En la red de conversaciones que constituye a la cultura patriarcal a la que pertenecemos en occidente, y que ahora parece expandirse por todos los ámbitos de la Tierra, las emociones han sido desvalorizadas a favor de la razón, como si esta pudiese existir con independencia o en contraposición a ellas. El reconocer que lo humano se realiza en el conversar como entrecruzamiento del lenguaje y el emocionar que surge con el lenguaje, nos entrega la posibilidad de reintegrarnos en esas dos dimensiones con una comprensión mayor de los procesos que nos constituyen en nuestro ser cotidiano, así como la posibilidad de respetar en su legitimidad estos dos aspectos de nuestro ser. Desde pequeños, se nos dice que debemos controlar o negar nuestras emociones, porque estas dan origen a la arbitrariedad de lo no racional. Ahora sabemos que esto no es ni debe ser así^[60]».

Maturana concibe también un postulado sobre el origen histórico de la contradicción social actual:

«Nosotros los occidentales modernos pertenecemos a una cultura patriarcal que lleva en sí una contradicción emocional fundamental que es fuente de gran parte del sufrimiento en que vivimos sumergidos los seres humanos modernos. Esta contradicción surge con la aparición del patriarcado europeo, al cual pertenecemos, cuando este se constituye en el encuentro de las culturas matrísticas prepatriarcales europeas y el patriarcado indoeuropeo que invade Europa cerca de 4500 a. C. Más aún, esta contradicción se constituye cuando desde el patriarcado

indoeuropeo que se establece como forma cultural dominante desde la guerra, el patriarca intenta someter a las mujeres matrísticas a su dominación y ellas no se someten del todo, conservando su identidad matrística en la convivencia con sus hijos. Con esto la contradicción se establece al quedar lo matrístico relegado, o más bien escondido, en las relaciones materno-infantiles y en las relaciones entre las mujeres en torno a la infancia y lo patriarcal a la vida adulta^[61]».

Para Maturana la consecuencia de esta condición de origen determina hoy un modo de convivencia social que resulta contradictoria y fuente de sufrimiento:

«Uno puede mostrar que en el momento presente, en la infancia, los niños son constantemente invitados a compartir, a cooperar, a aceptarse a sí mismos en su legitimidad total, a vivir su cuerpo en la relación con la madre como algo puro y hermoso. Y también uno puede mostrar que esto cambia radicalmente con la entrada del niño o niña a la juventud y vida adulta. En ese pasaje cambian las relaciones de convivencia, y se enfatiza la apropiación, la competencia, la lucha y el éxito, en negación de los valores vividos en la infancia. Esta negación de lo que se aprendió en la infancia que surge con la vida adulta, da origen a sufrimiento. Muchas veces la conciencia del sufrimiento que esta contradicción trae, sin conciencia de la naturaleza de la contradicción que le da origen, lleva a intentos por resolverla recuperando los fundamentos matrísticos de la infancia mediante las acciones de guerra y de lucha propias de lo patriarcal que niegan lo matrístico. Pero estas acciones de lucha no resuelven la contradicción, y sí la reafirman^[62]».

Estas reflexiones nos parecen un aporte válido y lúcido para entender algunos de los elementos centrales de lo que hemos denominado educación tradicional y que aspiramos a cambiar en su esencia; no nos resultará difícil reconocer en el sistema escolar predominante en la mayoría de los países, las negativas características que describe Maturana de lo que denomina la cultura patriarcal.

Francisco Varela también continuó desarrollando una interesante línea de investigación que él mismo llegó a denominar *neuro-fenomenología* y que lo podemos entender como un esfuerzo en tender un puente entre la ciencia y la filosofía, a nuestro entender bien logrado en muchos sentidos. En lo que hace al trabajo presente nos parece de utilidad el enfoque sobre el *conocer* y *comprender*:

«He argumentado que la percepción no consiste en recuperar un mundo pre-dado, sino que consiste más bien en una acción perceptualmente guiada en un mundo que es inseparable de nuestras capacidades sensorio-motrices. Las estructuras cognitivas surgen de pautas recurrentes de acción perceptualmente guiadas. Para resumir entonces, la cognición no consiste en representaciones sino en acciones encarnadas. Correlativamente podemos decir que el mundo que conocemos no es un mundo preestablecido; más bien es un mundo enactuado a través de nuestra historia de acoplamiento estructural^[63]».

Otro aporte que queremos rescatar de Varela es la integración que hace entre *objetividad, subjetividad e intersubjetividad*, asunto que desde el interés educativo resulta significativo:

«Con el siguiente punto clave nos adentramos en una región que nos resulta todavía bastante desconocida. El lema es: Esta mente es esa mente. Las ciencias cognitivas y del cerebro siempre han considerado que la mente está alojada en el cerebro y, por lo tanto, que la mente del otro es impenetrable y opaca. Se considera que cualquier violación de esta separación espacial nos remite a algún tipo de energía psíquica que es necesario evitar. Pues bien, las últimas investigaciones en ciencia cognitiva nos muestran claramente que la individualidad y la intersubjetividad no se oponen, sino que son necesariamente complementarias. Nuevamente, no deja de asombrarme que algunos filósofos de la mente hayan gastado litros de tinta para tratar de probar que tenemos una conciencia y que no estamos rodeados de zombies. ¡Es francamente grotesco! El tema ha sido planteado al revés: la presencia y la realidad del Otro es algo tan íntimamente cercano que la pregunta pertinente es: ¿Cómo pudimos haber llegado a la noción de que somos tan distintos y estamos tan separados?^[64]».

Vamos comprendiendo a partir de estos conceptos cuán errada estaría entonces una idea educacional que propenda a la exacerbación de la individualidad, característica tan propia de la educación brutalmente competitiva que ha dominado en décadas recientes. Por otra parte nos deja planteado el desafío de avanzar en la noción de que sólo existimos en tanto el otro existe, y esta idea que hasta ahora se le ha entendido vinculada al campo de lo paranormal, hoy comienza a ser abordada por la ciencia y la filosofía^[65].

Otra consecuencia de los notables estudios de Varela se refieren a la relación indivisible entre el yo y los otros y la importancia decisiva del afecto en la transformación del ser humano:

«Hace algún tiempo se publicó un estudio sobre los efectos del amor y el cuidado en la estructura de los elementos locales de los bebés. Asombrosamente se pudo demostrar que el contacto físico y los cuidados amorosos eran un determinante directo no sólo a nivel de las propiedades cerebrales (es decir, transformaciones a nivel de sinapsis y de neurotransmisores) sino también a nivel de la expresión genética. En otras palabras, estos niños son modificados en su misma constitución corporal por acciones que ocurren a nivel emocional entre seres humanos. También podríamos citar otros ejemplos, como aquellos estudios sobre la temprana infancia y el interés de los bebés por los rostros humanos. O la neurofisiología reciente que vincula la percepción de la propia imagen corporal a la percepción del cuerpo del otro como un espejo. El punto básico es siempre el mismo, es decir, que la cognición es genéticamente enactiva, una determinación Yo-Otro^[66]».

Esto puede resultar sorprendente para quienes se sigan moviendo en la lógica positivista-racionalista que observa al ser humano como un fenómeno aislado de su medio y de los otros.

Si vamos relacionando cada uno de estos conceptos encontraremos un hilo conductor que sirve significativamente a nuestro interés por una nueva concepción educativa. Otro concepto importante de Varela es *la experiencia* como base fundamental de todo cambio en la persona:

«En las prácticas humanas la experiencia es el punto de partida privilegiada para producir cambios con la mediación de profesionales de todo tipo, por ejemplo en la educación y el aprendizaje, el entrenamiento deportivo, la psicoterapia. En todos estos campos existe, por una parte, abundante evidencia de que la experiencia es esencial para la actividad humana y la vida incluyendo el uso de la propia mente, y por otra parte, de que el campo de la experiencia puede ser explorado, tal como vemos en las transformaciones conseguidas mediante prácticas específicas e interacciones humanas en situaciones prescritas (cursos de entrenamiento, preparación deportiva, sesiones de psicoterapia)^[67]».

Los estudios e investigaciones de Maturana y Varela confirman muchos planteamientos que desde la filosofía nos aportaron en su tiempo el

existencialismo y la fenomenología, pero lo hacen desde la biología y la neurofisiología. Visto el tema desde la educación, rescatamos como un planteamiento central la idea de que los aprendizajes o transformaciones que acontecen en las personas (como en los procesos educativos) generan también transformaciones biológicas que incluso alcanzan a lo genético. A nosotros nos interesan mucho las perspectivas que se abren en cuanto a transformaciones que ayuden a acelerar procesos evolutivos que naturalmente operan en lentos ciclos milenarios; particularmente, lo que hace a una evolución que lleve al ser humano a un rechazo fisiológico de la violencia (no solo intelectual o emocional, como acontece hoy) ya que ello generaría un salto evolutivo de insospechadas proyecciones para la especie humana.

4. ALGUNOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Piaget y su concepción evolutiva del pensamiento

Las teorías de Piaget^[68] fueron un avance en su momento, porque profundizaron en las etapas de desarrollo a partir de lo que ocurría en la estructura psicológica del individuo y no simplemente desde las predefiniciones sociales como pretendía la educación de aquella época. Desde los descubrimientos de Piaget, el pensar se despliega a partir de una base genética mediante estímulos socioculturales, así como también el pensar se va configurando por la información que el sujeto va recibiendo, y que aprende de un modo activo por más «inconsciente» y pasivo que parezca el procesamiento de la información. A la teoría de Piaget se le ha denominado epistemología genética, por cuanto buscó el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base biológica y genética, y llegó a señalar que cada individuo se desarrolla a un ritmo propio. En base fundamentalmente a la observación elabora la descripción de las etapas del desarrollo cognitivo desde la edad de recién nacido, donde predominan los reflejos, hasta la edad adulta donde se alcanzan los procesos conscientes del psiquismo. Para Piaget el desarrollo genético del individuo establece períodos del desarrollo intelectual, tales como el sensorio-motriz, el de operaciones concretas y el de las operaciones formales. Considera a la inteligencia como el resultado de procesos cognitivos que tienen su base en lo orgánico-biológico, lo que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento.

En la base de sus planteamientos se encuentran dos funciones denominadas *asimilación* y *acomodación*, que son fundamentales para la adaptación del individuo a su medio. Esta adaptación es el esfuerzo cognoscitivo del individuo para encontrar un equilibrio con su ambiente. Es a través de la *asimilación* que el organismo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas a fin de ajustarlo al conocimiento previo que posee, es decir, el individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo estructura. La segunda parte de la adaptación que se denomina *acomodación*, la entiende como el ajuste del organismo a las circunstancias que el medio le expone. Es un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su adecuado desarrollo.

No obstante sus contribuciones, hoy podemos poner en discusión varios de los conceptos elaborados en la teoría piagetiana. Recogemos de su trabajo el aporte que significó para la educación la preocupación por el proceso cognitivo que el sujeto debía desarrollar y, por ende, implicó un avance en la preocupación por la singularidad del sujeto al atender a su proceso de evolución psicológica. Son esbozos de una atención al proceso educativo desde la perspectiva de la construcción interna que acontece en la estructura de conciencia del individuo. Por otra parte, también encontramos en Piaget un esbozo de lo que en el Humanismo Universalista se reconoce como la indivisible estructura *individuo-medio* que caracteriza a lo humano propiamente tal.

Vigotsky: La relación entre lo social y lo psicológico

También nos interesa destacar las teorías de Vigotsky^[69], quien, entre numerosos aportes, incorpora el concepto de *internalización*, fenómeno psíquico que se entiende como una verdadera autoformación que el individuo hace a partir de la apropiación de las interrelaciones sociales, transformando los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Para Vigotsky el aprendizaje no es una simple copia o reflejo de la realidad externa, ni es un mecanismo de recepción de experiencias del sujeto en su relación con la naturaleza y la sociedad, tampoco es una transformación mecánica de *algo* externo en interno, es un proceso activo del psiquismo, una verdadera construcción interna inédita. Estas interesantes teorías, en su época merecieron escasa difusión por no encajar adecuadamente con los dogmas del régimen soviético. Solo décadas después de sus trabajos comenzaron a contar con la atención y valoración acorde al importante aporte que representaban.

Vogotsky consideraba que el medio social es elemento decisivo para el aprendizaje. Para él, el aprendizaje se produce por la integración de los factores social y personal. La actividad social explicaría los cambios en la conciencia y daría fundamento a una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El medio social influye en la cognición por medio de sus «instrumentos», es decir, sus objetos culturales (edificios, autos, máquinas, etc.) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas, etc.). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vigotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.

Zona Proximal de Desarrollo (ZPD): Este es un concepto importante de la teoría de Vigotsky y se define como: La distancia entre el nivel real de desarrollo —determinado por la solución independiente de problemas— y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros; es decir, por un lado el límite de lo que el alumno puede hacer sin ayuda, denominado «*nivel de desarrollo real*» y, por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el «*nivel de desarrollo potencial*». Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial se abre la Zona Proximal de Desarrollo (ZPD) que puede definirse como el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o bien efectuar un trabajo con un nivel que no sería capaz sin apoyo. Para él, es en la ZPD donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Según Vigotsky es en la ZPD donde se desenvuelve el proceso de construcción de aprendizaje del alumno y se avanza en el desarrollo y, para él, no tendría sentido intervenir en lo que los alumnos pueden hacer solos.

Conforme a Vigotsky, existen dos tipos de funciones mentales: *las inferiores y las superiores*. Las inferiores son aquellas con las que se nace, son naturales y están determinadas genéticamente. El potencial de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan por medio de la interacción social, puesto que el individuo se encuentra en un medio social específico con códigos culturales específicos. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de las funciones mentales superiores presenta potencialidades mucho mayores. El aprendizaje es resultado de la interacción social; en la interacción con los

demás se adquiere conciencia de uno mismo, del nosotros, se aprende el uso de los símbolos que, a su vez, permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vigotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, mayores posibilidades de comportamiento, funciones mentales más complejas.

Para nosotros estos conceptos tienen importancia ya que conciben al ser humano como un ser cultural y social y esto es lo que hace la diferencia con otros seres vivientes, incluidos los primates. Lo esencial de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente natural o físico, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos. También rescatamos la idea de «construcción interna» del aprendizaje, así como la idea de Zona Proximal de Desarrollo, todos conceptos que nos acercan a una idea de la educación que da cuenta de un proceso activo, interno y eminentemente social del hecho educativo.

Paulo Freire: Educación, liberación y transformación social

Un aporte relevante de Paulo Freire es que su visión educacional se basa en las potencialidades humanas de creatividad y libertad, aun cuando las estructuras político-económicas y culturales resulten opresivas. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación personal y social, a través de lo que él denomina proceso de «concienciación», definido como el proceso en virtud del cual el individuo y una comunidad alcanzan una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida, como de su capacidad de transformar esa realidad. Freire propone un enfoque de la educación en el que la reflexión surge desde la acción y la reflexión crítica se basa en la praxis y no en formulaciones teóricas previas. La concepción educacional de Freire tiene influencia de diversas corrientes filosóficas, como la fenomenología, el existencialismo, el personalismo cristiano, el marxismo humanista y el hegelianismo, cuyo análisis detallado superaría el marco del presente trabajo. Él mismo se definió como un «ecléctico» que no aceptaba ser encasillado en una corriente particular.

Freire habla en su concepción de lo que denomina «Educación Bancaria» para cuestionar la concepción educativa tradicional que pretende ser una mera trasmisora de conocimiento que el educando acumula como si fuese un simple depósito bancario; para Freire se trata ya de entender el proceso educativo no

como un «depósito de conocimientos», sino que es un acto consciente y que sirve a la liberación quebrando la contradicción y oposición entre educador y educando, proponiendo para ello una relación claramente dialógica entre ambos. Visto desde esta perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el proceso educativo. De este modo se quiebran los argumentos de «autoridad»: ya no hay alguien que eduque a otro sino que ambos lo hacen en comunión. Freire señala que así como la «Educación Bancaria» es meramente asistencial, la «Educación problematizadora» apunta claramente hacia la liberación y la independencia. Orientada hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, se destruye la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva. Esto se traduce en la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose. El educador no podrá entonces ser «el dueño del conocimiento», sino que este es una construcción conjunta que se da en aquello sobre lo cual educador y educando reflexionan conjuntamente.

«La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú^[70]».

La pedagogía freiriana se orienta claramente hacia la liberación y la autonomía y no hacia la reproducción del orden existente y, por ende, la dependencia. Orientada hacia la acción y la reflexión de las personas sobre la

realidad, se supera la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva. Lo que se busca es la transformación de la realidad.

Otro aspecto central de la teoría de Freire es que la construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión que no deberá ser una mera abstracción. El ser humano y su aprendizaje siempre deberán ser comprendidos en relación a su vínculo con el mundo.

«Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad^[71]».

Hay quienes discuten si acaso la propuesta de Freire puede ser catalogada como una filosofía de la educación, ya que la asimilan más bien a una praxis que a una formulación teórica debidamente fundamentada. Sin embargo, más allá de esa discusión es evidente el aporte significativo al proponer una visión más completa de la educación y propender a la integración de diversas dimensiones rompiendo los estrechos marcos de una educación fragmentada o unilateral; los méritos son innegables. Conceptos como: *liberación, concienciación, humanización, reflexión, transformación*, entre otros, dan cuenta de una concepción en donde la relación activa entre los sujetos partícipes resulta decisiva en la educación de profesor y alumno, en donde ambos se transforman simultáneamente a la vez de transformar su medio. Sin embargo, es evidente que esta concepción no ha contado con el beneplácito del sistema que ha dominado en las últimas décadas en la mayoría de los países del mundo. Este «silenciamiento» se explica porque ciertamente no resulta cómodo al poder una concepción que tienda a la liberación de las condiciones opresivas y condicionantes que vive la mayor parte de la población.

5. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL APRENDIZAJE EN EL HUMANISMO UNIVERSALISTA

Silo, en su obra «Humanizar la Tierra», expone su concepción de diferentes esferas del quehacer humano; una de ellas es la educación y con ello nos entrega conceptos que aportan la base teórica fundamental de nuestra propuesta pedagógica. Por la importancia que tiene la analizaremos por partes. Dice Silo en la obra citada:

LA EDUCACIÓN^[72]

1. *La percepción del paisaje externo y su acción sobre él, compromete al cuerpo y a un modo emotivo de estar en el mundo. Desde luego que también compromete a la misma visión de la realidad, conforme he comentado en su momento. Por ello creo que educar es básicamente habilitar a las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión no ingenua de la realidad de manera que su mirada tenga en cuenta al mundo no como una supuesta realidad objetiva en sí misma, sino como el objeto de transformación al cual aplica el ser humano su acción. Pero no estoy hablando en este momento de la información sobre el mundo, sino del ejercicio intelectual de una particular visión desprejuiciada sobre los paisajes y de una atenta práctica sobre la propia mirada. Una educación elemental debe tener en cuenta el ejercicio del pensar coherente. En este caso, no se está hablando de conocimiento estricto, sino de contacto con los propios registros del pensar.*

2. *En segundo lugar, la educación, debería contar con el acicate de la captación y el desenvolvimiento emotivo. Por esto, el ejercicio de la representación por una parte y el de la expresión por otra, así como la pericia en el manejo de la armonía y el ritmo tendrían que ser considerados a la hora de planificar una formación integral. Pero lo comentado no tiene por objeto la instrumentación de procedimientos con la pretensión de «producir» talentos artísticos, sino con la intención de que los individuos tomen contacto emotivo consigo mismo y con otros, sin los trastornos a que induce una educación de la separatividad y la inhibición.*

3. *En tercer lugar, debería tenerse en cuenta a una práctica que pusiera en juego todos los recursos corporales de modo armónico y esta disciplina se parece más a una gimnasia realizada con arte que al deporte, ya que este no forma integralmente sino de manera unilateral. Porque aquí se trata de tomar contacto con el propio cuerpo y de*

gobernarlo con soltura. Por esto, el deporte no tendría que ser considerado como una actividad formativa pero sería importante su cultivo teniendo por base la disciplina comentada.

4. Hasta aquí he hablado de la educación entendiéndola desde el punto de vista de actividades formativas para el ser humano en su paisaje humano, pero no he hablado de la información que se relaciona con el conocimiento, con la incorporación de datos a través del estudio y de la práctica como forma de estudio.

Vamos a ir, por parte, desmenuzando esta explicación acerca del concepto de Educación en el Humanismo Universalista tan bien desarrollada por Silo:

1. Se habla aquí de «*habilitar a las nuevas generaciones*», o sea, darles la posibilidad de, brindarles el espacio para, hacer a una persona apta para algo, que llegue a desarrollar habilidades.

¿Habilitarla en qué?: «... *en el ejercicio de una visión no ingenua de la realidad de manera que su mirada tenga en cuenta al mundo no como una supuesta realidad objetiva en sí misma, sino como el objeto de transformación al cual aplica el ser humano su acción*».

Se está planteando un modo de mirar distinto al paradigma racionalista, que dice: «hay una realidad objetiva independiente del ser humano». Se trata de posibilitar «una visión» distinta instándonos a mirar «no ingenuamente», con respecto a esa supuesta «realidad objetiva».

Y va más allá aún, mencionando que entonces nos ubiquemos como transformadores de ese mundo, donde cada ser humano aplica su acción. Entendiendo que la acción de cada individuo, de toda sociedad, es importante, dado que la suma de ello es el resultado social en el que estamos inmersos. Además, como ya hemos expuesto en otros capítulos, no es indiferente para cada ser humano las acciones que realiza, porque dejan «huellas» y predisponen a nuevas acciones.

Otros aires respiraríamos si cada uno de nosotros se «sintiera» transformador del mundo y no mero receptor de condiciones generadas previamente.

Siguiendo con nuestra reflexión y estudio, dice así:

«Pero no estoy hablando en este momento de la información sobre el mundo, sino del ejercicio intelectual de una particular visión desprejuiciada sobre los paisajes y de una atenta práctica sobre la propia mirada».

No se habla sólo de la información sobre el mundo, que es lo que ocupa hoy día casi la totalidad del tiempo y el currículo de la escuela tradicional. Se habla del «ejercicio intelectual», o sea, la forma de pensar, de mirar, de establecer relaciones, de «una visión desprejuiciada sobre los paisajes». Esto implica poder mirar más allá de las «valoraciones o sensibilidades» de «nuestro paisaje de formación», y comprender que ese sustrato cultural en que nos hemos formado, no es la «realidad misma», sino sólo eso, un sustrato construido por seres humanos en un determinado momento histórico, en el cual «nuestra generación» se formó. Por otro lado se nos insta además a tener o desarrollar «una visión desprejuiciada sobre los paisajes» actuales, en los que nos toca desenvolvemos.

Dice después: *«de una atenta práctica sobre la propia mirada»*. Posteriormente desarrollaremos la idea de esa especie de «observador amable^[73]» que nos acerca e insta a usar el mecanismo de la atención en sus diversas formas. Dándonos la posibilidad de registrar e incorporar esta nueva forma de mirar y mirarnos.

Posteriormente: *«Una educación elemental debe tener en cuenta el ejercicio del pensar coherente. En este caso no se está hablando de conocimiento estricto sino de contacto con los propios registros del pensar»*.

Según lo dicho más arriba, la capacidad de los mecanismos de conciencia es una característica sorprendente de nuestro funcionamiento, y si nos ocupa el tema del ser humano es vital su comprensión para poder aportar desde la educación a la construcción de nuevos paradigmas que nos ayuden a salir de la situación en que hoy nos encontramos con la educación tradicional, o por lo menos, que nos abran el futuro para empezar a visualizar una sociedad distinta, diversa y más humana.

Entonces, aquí se está acotando la posibilidad de «tomar contacto» con los propios registros del pensar. Hemos mencionado la «metacognición», esa capacidad de observar los propios procesos de pensamiento. Esta observación de los propios procesos de pensamiento nos fortalece, ya que nos ayuda a conocer cómo aprendemos. Y si realmente comprendemos cómo se va construyendo nuestro aprendizaje, será una gran ventaja a la hora de ampliar nuestras posibilidades de crecimiento y desarrollo. Se habla aquí de «pensar coherente», lo cual está relacionado con la «unidad Interna», que es la vivencia que se puede resumir en la frase: «pensar, sentir y actuar en la misma dirección». Esto es así por cuanto somos una estructura íntegra, y tenemos sensación de las respuestas que emitimos hacia el mundo. También en este concepto se choca con el «racionalismo», porque el pensar es sólo una parte

de nuestras manifestaciones. Está además el sentir y el actuar que conforman con el pensar una estructura indisoluble.

2. *«En segundo lugar, la educación debería contar con el acicate de la captación y el desenvolvimiento emotivo. Por esto, el ejercicio de la representación por una parte y el de la expresión por otra, así como la pericia en el manejo de la armonía y el ritmo, tendrían que ser considerados a la hora de planificar una formación integral. Pero lo comentado no tiene por objeto la instrumentación de procedimientos con la pretensión de “producir” talentos artísticos, sino con la intención de que los individuos tomen contacto emotivo consigo mismo y con otros, sin los trastornos a que induce una educación de la separatividad y la inhibición».*

Aquí se incorpora ese aspecto tan determinante en nuestro funcionamiento que es el desenvolvimiento emotivo. Se hace hincapié nuevamente en el «contacto», en este caso «emotivo consigo mismo». Y se nos advierte acerca de la «producción de talentos artísticos», cuando lo fundamental es una formación integral, «sin los trastornos a que induce una educación de la separatividad y la inhibición», según puede reconocerse en la escuela tradicional.

3. *«En tercer lugar, debería tenerse en cuenta a una práctica que pusiera en juego todos los recursos corporales de modo armónico y esta disciplina se parecería más a una gimnasia realizada con arte que al deporte, ya que este no forma integralmente sino de manera unilateral. Porque aquí se trata de tomar contacto con el propio cuerpo y de gobernarlo con soltura. Por esto, el deporte no tendría que ser considerado como una actividad formativa pero sería importante su cultivo teniendo por base la disciplina comentada».*

Nuevamente volvemos al «contacto con el propio cuerpo y de gobernarlo con soltura». Esto es posibilitar la incorporación del cuerpo como «maravilloso instrumento que tenemos para expresarnos en el mundo», disfrutando de las posibilidades que nos entrega, su ejercitación, donde poder «competir» con uno mismo, en ampliar su despliegue y armonía.

Y por último...

4. *Hasta aquí he hablado de la educación entendiéndola desde el punto de vista de actividades formativas para el ser humano en su paisaje humano, pero no he hablado de la información que se relaciona con el conocimiento, con la incorporación de datos a través del estudio y de la práctica como forma de estudio.*

El autor no descarta la importancia del conocimiento, la incorporación de datos a través del estudio, pero no confunde ello con lo que debe ser una educación integral. Por nuestra parte adherimos a esta idea de distinguir lo que es «información», necesaria por definición, del concepto más global de educación.

Los conceptos acá vertidos y analizados son el fundamento para los desarrollos de los capítulos siguientes.

TERCERA PARTE
NUESTRA PROPUESTA EDUCATIVA; UNA
PERSPECTIVA HUMANISTA Y UNIVERSALISTA

Hasta ahora hemos revisado distintos autores que nos entregan bases para abordar con fundamento teórico sólido el hecho educativo mismo. Esto es también una diferencia importante con lo acontecido en la educación dominante en los últimos tiempos. Nos referimos al excesivo carácter técnico que asumió la educación, una suerte de «tecnologización» que evidentemente ha sido influenciada por la concepción economicista que ya hemos criticado anteriormente. Bajo un halo de «cientificidad» se ha pretendido convertir al acto pedagógico en un evento instrumental que además ha traído aparejado un conjunto de actividades que el profesor debe realizar fuera del aula, la mayoría de las veces burocracia poco útil y que ha terminado por generar una situación de agobio y *stress* docente absolutamente inconducente. Simultáneamente existe una obsesión por mejorar los índices obtenidos en pruebas estandarizadas que supuestamente medirían «calidad», idea de muy dudosa consistencia. En medio de este cuadro poco gratificante, los estudiantes cada vez menos interesados en un sistema escolar que ni cercanamente les seduce como un espacio con sentido, pero al cual se ven forzados a participar para no quedar fuera de un mundo laboral cada vez más difícil. Ciertamente no es un cuadro muy alentador y no nos parecen exageradas algunas voces que valientemente hablan de una «crisis mundial de la educación».

Parece pertinente a estas alturas de nuestro estudio precisar concretamente respecto de una propuesta educativa, en función de las características y necesidades del momento actual y futuro de la sociedad. Ya hemos visto cómo el proceso de mundialización creciente, a la par de un acelerado desarrollo científico-tecnológico, está produciendo permanentes transformaciones sociales, institucionales e incluso valóricas. Los viejos paradigmas, las instituciones forjadas en la racionalidad de hace dos siglos, los valores y principios que son sobrepasados por el utilitarismo y pragmatismo en boga, la falta de utopías movilizadoras, son algunos indicadores de la época.

Por ello es que la educación reproductora, si en todo momento es cuestionable por su tendencia inevitable hacia la conservación, lo es más aun en momentos de crisis y cambio como el actual; intentar a través de la educación conservar un mundo que muere, es, por decir lo menos, inadecuado e inoficioso. Por el contrario, la educación tiene un papel fundamental para orientar este proceso de radicales transformaciones en una dirección a favor del ser humano, y por tanto debe jugarse por la mejor de las opciones y, en modo alguno, debe asumir una actitud pasiva o de simple reflejo de los

acontecimientos políticos y sociales. La educación y los educadores debemos asumir el papel de *reserva moral* de una sociedad que frente a la vorágine de cambios que se despliegan, no está exenta del peligro de perder el rumbo y dirigirse hacia una situación de graves consecuencias.

Desde nuestro punto de vista la educación debe ser una disciplina capaz de integrar una sólida base científica con la sensibilidad del arte, es decir, no puede ser una fría técnica que simplemente mida resultados cuantitativos o aplique determinadas tecnologías educativas, como se ha pretendido en el último tiempo. Este es un campo de relaciones humanas y no puede por tanto dejar de considerar que se trata de una relación «entre subjetividades» o, dicho de otro modo, un espacio de *intersubjetividad*. La educación no es puramente racionalidad, aunque no descarta aspectos de esta, tampoco podría ser puramente intuición, pero es una pérdida lamentable no reconocer que muchas veces una adecuada percepción de aspectos intangibles orienta adecuadamente la acción del educador.

La educación para nosotros es la más noble y relevante de las actividades humanas porque es la vanguardia de la dirección evolutiva del ser humano y no la «retaguardia», como ha sido hasta ahora.

Ahora queremos hacer una comparación entre la educación tradicional y nuestra propuesta para posteriormente adentrarnos en lo específico de nuestra visión educativa.

1. UNA MIRADA COMPARATIVA ENTRE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LA NUEVA EDUCACIÓN

Hasta acá hemos estudiado los fundamentos filosóficos que nos permiten construir una base teórica. Esto nos parece indispensable para una formulación educativa seria y consistente. Posteriormente recogimos conceptos de autores de diferentes disciplinas, que hacen aportes importantes para generar una educación que salga de los moldes tradicionales. En este capítulo haremos un paralelo entre nuestra búsqueda y lo que presenta la educación tradicional. El objetivo de ello es resaltar aquellos aspectos que de manera esencial hacen la diferencia entre ambas.

Antes de comenzar el análisis, nos parece pertinente citar un enunciado del catedrático portorriqueño Ángel Villarini que hace una interesante diferenciación entre ambas tendencias:

«Desde la perspectiva crítica y emancipadora en que nos situamos, la historia de la educación puede dividirse en dos grandes corrientes.

Por un lado aquellos que insisten en la apropiación de los productos o contenidos culturales, como lo son la literatura, el arte, la ciencia, etc., defienden lo que podemos llamar la escuela tradicional, y, por otro, los que privilegian el desarrollo de los órganos de apropiación, como por ejemplo, las formas de pensamiento o conciencia, la sensibilidad, etc., que abogan por lo que podemos llamar la escuela nueva. El que se prefiera una u otra corriente depende más que nada de los fines éticos y políticos que se persiga con la educación^[74]».

Este es un punto relevante, ya que según se tome una corriente u otra lo que se haga será muy diferente. Si nos compete el tema del ser humano, abogamos por la corriente que enfatiza en el desarrollo de lo que Villarini denomina «órganos de apropiación», de ahí la presentación de esquemas del psiquismo, desarrollo del cerebro aportado por las neurociencias y la búsqueda de ambientes de aprendizaje amables. Lo cual contrasta absolutamente con las «mediciones del producto-contenido» que hoy se valora tanto en los sistemas escolares vigentes.

Nos parece importante destacar que esa dialéctica entre «escuela tradicional» y «escuela nueva» la encontramos presente en toda la historia de la educación. Esto no debería resultarnos extraño, en realidad la historia de la educación va a la par con los procesos que va viviendo el ser humano y la sociedad. Y la espiral histórica va procesando sus cambios y evoluciones, y la que ayer se presentaba como la «escuela nueva» hoy es la «escuela vieja». Incluso podemos advertir desde ya que muchos de los conceptos que hoy presentamos con carácter renovador y transformador, en un tiempo futuro serán la expresión de la «escuela vieja» y nuevos planteamientos cuestionarán estas propuestas. Esa es la historia humana, sus leyes de proceso, sus dialécticas generacionales que hacen deseable que «lo nuevo supere a lo viejo» y superiores estados evolutivos permitan el avance del ser humano en su desarrollo.

Hecha esa prevención, continuamos presentando nuestro análisis y propuesta.

En un trabajo realizado por estos autores hace ya varios años, se insinúan algunos aspectos que establecen diferencias con la educación tradicional. En aquel tiempo ya se vislumbraba la necesidad de desarrollar conceptos diferentes en educación. Veamos ahora algo de lo dicho entonces:

«Ciertamente requerimos de una educación acorde con la necesidad de este momento histórico y que posibilite un avance en la construcción

del ser humano del siglo XXI. Lo que hoy sucede en la escuela tradicional está alejado de nuestras aspiraciones».

El siguiente cuadro contrasta la diferencia entre la situación actual y aquello que proponemos.

LO QUE HAY	LO QUE QUEREMOS
Educador y educando pasivo	Educador y estudiante activo
Instrucción	Construcción de conocimiento
Visión ingenua de la realidad	Visión activa y transformadora de la realidad
Verdad absoluta	Visión pluralista de la realidad
Repetición y «adaptación» social	Construcción social y «adaptación creciente»
Enseñar, memorizar, imponer	Habilitar (capacidades, nueva visión)
Sumisión, obediencia	Respeto por la subjetividad, personalización
Encandilamiento sin crítica ni juicio	Atenta práctica sobre la propia mirada
Pensar disgregado	Pensar coherente
Educación de la separatividad, racionalismo puro	Contacto emotivo consigo mismo y con otros. Gobierno del propio cuerpo
Competencia	Solidaridad, colaboración, contacto emotivo con otros, responsabilidad social
Desvalorización de sí mismo y de los demás. Baja autoestima	Respeto y valorización de sí mismo y de los demás
Uniformidad	Diversidad
Conservación	Transformación

«De lo anterior se desprende la dirección y orientación de una educación humanizadora y transformadora como la que proponemos^[75]».

En aquellos momentos ya se expresaba la crisis y el agotamiento de la vieja educación, pero no se manifestaba con la crudeza con que lo haría en años posteriores, y como sucede actualmente. Por lo mismo quisiéramos intentar profundizar algunos conceptos que marcan las diferencias más relevantes en lo que hace a la superación de una educación que, en nuestra opinión, agotó sus posibilidades de desarrollo.

La educación como un «hecho social» y no un «hecho económico»

Este asunto no es simplemente un aspecto retórico o de definición política ajena a la realidad del aula, como podría pensar una mente práctica. Ya sea que la educación tenga una connotación u otra le da orientaciones completamente diferentes (y hasta opuestas) y en consecuencia su hacer

práctico en el aula tendrá un sello muy diferente. Por ello nos interesa recalcar esta diferencia de fondo.

Ya hemos revisado anteriormente que el sesgo unilateral del racionalismo influyó fuertemente la mayor parte de los desarrollos educativos de los últimos 100 años como mínimo, y es evidente que el sesgo economicista actual de la educación es una consecuencia de lo anterior. Pero el carácter extremo en tal sentido se ha exacerbado en las últimas décadas a partir de las directrices emanadas de los organismos financieros internacionales que se fueron apropiando del manejo de las políticas públicas en la mayoría de los países del mundo. La principal y más perniciosa consecuencia es que la educación quedó convertida en un apéndice de las políticas económicas y comenzó a ser evaluada desde sus categorías. No es difícil comprender para un genuino educador cómo esto ha producido una pérdida de sentido en la educación y ello, por cierto, se experimenta en el hacer cotidiano de educadores y estudiantes. Para nosotros la educación tiene en sus fundamentos y bases epistemológicas suficiente fuerza para sostenerse por sí misma, y no se justifica ni es conducente que se convierta en apéndice de alguna otra disciplina, mucho menos de la economía que arranca desde fundamentaciones muy diferentes. He aquí una importante diferencia con la educación actual y una de las principales correcciones que debemos hacer para dotar a la educación de un sentido verdaderamente humanizador.

¿Qué significa considerar a la educación como un hecho social? Significa, en primer lugar, ratificarla como un derecho humano fundamental. Esto parece una obviedad dado que nadie reniega formalmente de ello, pero es evidente que en aquellas concepciones que han considerado a la educación como un «servicio» que se transa en un mercado educacional, el acceso a una buena educación fue quedando determinado por la capacidad económica de la familia o el individuo, lo cual implica que el derecho en cuestión queda completamente relativizado. En segundo lugar implica una finalidad que no guarda relación prioritaria con el crecimiento económico, sino con objetivos de desarrollo humano y social en donde lo económico es un factor más, pero sin el carácter dominante que tiene actualmente. La experiencia de las últimas décadas ha demostrado que la educación puesta al servicio del crecimiento económico produce efectos que distorsionan gravemente el sentido cabalmente pedagógico de la educación. Nosotros entendemos a la educación al servicio del **desarrollo humano integral** y en consecuencia cuenta con una finalidad en sí misma que posee la suficiente fortaleza epistemológica para no estar subordinada a otras disciplinas. Dicho de otro modo, si la educación

colabora al crecimiento económico de un sistema social, será como una consecuencia y no como una finalidad en sí de la educación. Este asunto no es un simple juego de palabras, lo que postulamos es que la educación debe centrarse en su finalidad propia, de ese modo cumple cabalmente con su sentido, en caso contrario corrompe su sentido y pierde el rumbo.

Considerar el espacio interno y externo de la persona, no sólo la externalidad

Cuando en algún capítulo anterior nos referimos al positivismo y al racionalismo como paradigmas, lo hacíamos para comprender la fuerte influencia que esos postulados han tenido en la educación en los últimos siglos. El «hecho positivo» que da origen al concepto *positivismo* es un postulado que en síntesis establece como verdadero aquello que es *medible, comprobable y demostrable*. Este enfoque permitió en su momento un avance en el desarrollo de las ciencias duras o exactas (para las que fue un aporte innegable), pero que con la idea de *la unidad del método* se consideró pertinente también para las ciencias sociales, y así la educación adoptó el mismo método de estudio de las ciencias exactas; es decir, valorar como conocimiento verdadero aquello *medible, comprobable y demostrable*. Por cierto que la educación también se vio envuelta en esta concepción y ello se ha arrastrado hasta nuestros días.

Hoy parece estar claro que, sin descartar completamente aspectos de la racionalidad, no puede de modo alguno considerarse a esta una completa forma de abordar todos los fenómenos. Parece evidente que la realidad no se presenta únicamente de manera fáctica como suponían esas concepciones. Nos parece pertinente citar lo señalado por el escritor de la corriente del Nuevo Humanismo, Dario Ergas:

«El mundo interior ha sido constantemente degradado y desvalorizado. Esta degradación parte por catalogarlo de irreal o de imaginario. Luego, como mundo inconsciente en donde habitan fuerzas instintivas que dominan la libertad humana. Su irrupción está asociada a una distorsión de lo real. Se lo ha puesto en un plano secundario al mundo objetual, casi como algo con que por desgracia hay que contar para desenvolvernos entre los objetos, que son lo que realmente importa^[76]».

Bajo ese influjo comprobamos el predominio casi unilateral que adquirió lo que se conoce como *educación tradicional*. Siendo esa educación hija del positivismo, del racionalismo o de ambos, se entiende el sesgo marcado que ha tenido por más de un siglo, al tiempo que explica el carácter de casi total «*externalidad*» que ha sufrido en su desarrollo. Cuando hablamos de *externalidad* nos referimos a una idea educativa que releva casi exclusivamente lo que acontece «afuera del ser humano» y supone que eso corresponde a una «realidad objetiva», minimizando la importancia de aquello que se vivencia al «interior del ser humano», por corresponder a un campo de «subjetividad» y que, por ende, sería de menor valor. Por supuesto que nosotros no compartimos esa concepción y ella es probablemente una de nuestras críticas centrales a la educación tradicional^[77].

En capítulos anteriores buscamos antecedentes de sistemas de pensamiento que lograron salir de los estrechos marcos del racionalismo o positivismo; el interés era precisamente buscar fundamentos para la mejor comprensión de aquel aspecto de lo humano que no entra en el estricto campo del «hecho positivo». Fue entonces que señalamos a distintas corrientes existencialistas y fenomenológicas. Y luego analizamos los fundamentos del Humanismo Universalista, que nos aporta sólidos conceptos para comenzar a entender la compleja *interioridad* del ser humano.

Usamos el término *interioridad* de manera un tanto genérica para referirnos al vasto y complejo aspecto que forma parte de lo que esencialmente hace a *lo humano* y que lo ubicamos «adentro» de la corporalidad del individuo. La *interioridad* no es lo que tiene que ver con su biología, aunque se configura en estructura con ella; tampoco se refiere específicamente a sus manifestaciones externas (como el lenguaje, por ejemplo), aunque estas emergen desde el interior; ni siquiera se refiere exclusivamente a las operaciones mentales o afectivas, aunque obviamente son un aspecto de esta. La *interioridad* es un complejo «mundo interior» que implica aspectos tangibles e intangibles, algunos de ellos relativamente sencillos de identificar, como son las operaciones del psiquismo y la estructura de conciencia. Pero también algunos de muy difícil definición o directamente imposibles de definir y que podemos asimilar al campo de aquello que se ha dado en llamar lo *trascendente* y que podríamos ubicar en el espacio de *lo profundo* en el ser humano. Ciertamente escapa a los alcances de este ensayo un mayor desarrollo sobre este asunto, pero resulta de suma importancia al menos su mención, ya que si aceptamos que se trata de un aspecto de gravitante importancia en la construcción de lo humano, entonces

la educación no podría sustraerse al intento de contribuir a su estímulo y/o desarrollo.

Observamos cómo el ser humano en su desarrollo histórico ha ido construyendo el mundo externo. Ahí están las grandes civilizaciones de la humanidad que nos muestran la tarea de construcción de ese mundo; nos resulta evidente la construcción del paisaje externo del ser humano. Sin embargo, en esta época no resulta tan evidente cómo también el paisaje interno es construido. Bien sabemos que hemos vivido tiempos de «externalidad» y por ende se ha perdido la mirada de la «interioridad».

La educación que proponemos debe reparar esta grave carencia y hacerse cargo de la estructura indivisible *paisaje interno-paisaje externo* que acontece en todo acto humano. La educación del paisaje interno (o mundo interno en lenguaje más tradicional) debe entonces ocupar un espacio muy relevante en una nueva educación, compensando la extrema unilateralidad a la que nos llevó la vieja educación, por cuanto el aprendizaje es un proceso que se da al «interior» del ser humano, en su interacción con el medio. Y no debería renunciar la nueva educación a ayudar a las personas a adentrarse en los espacios profundos de la conciencia. Desde la concepción humanista, es en esa profundidad donde el ser humano genera lo que lo hace propiamente humano y le diferencia de lo netamente natural; siendo por tanto este espacio lo más esencial del ser humano, no resulta entendible que la educación no le dé una alta prioridad. Y en nuestra propuesta esa omisión debe ser corregida. Se trata de que los niños, desde los primeros años, puedan entrar en contacto con esos espacios internos; se trata de aprender a reconocer las señales que provienen de esos espacios, manejarlas, familiarizarse con ellas, interpretarlas, valorarlas como señales de algo de la mayor importancia. Ciertamente hablamos de algo extraño a quienes reconocen como valioso sólo aquello práctico, fáctico, el mundo de las cosas; para quien cree que la educación consiste en rendimientos que se miden con sesgadas pruebas estandarizadas, sin duda que estos planteamientos le resultaran como lenguaje de otro planeta, pero quien conciba a la educación desde una perspectiva de profundidad y sentido de evolución humana, puede ser que le resulte coherente esta radical diferencia de enfoque que proponemos.

Por supuesto que de ninguna manera descartamos ese aspecto que hemos llamado de *externalidad*, ya que señalamos que el ser humano se constituye en estructura con su medio y, en consecuencia, no caeremos en el error de oscilar hacia el otro extremo del péndulo y atender sólo a la dimensión interna del individuo, como podría acontecer en ciertas posturas «internistas» de lo

humano. Evidentemente nuestra propuesta señala como indispensable la atención a la totalidad de lo que es el ser humano y eso incluye necesariamente ambas dimensiones, que en realidad operan como una estructura indivisible.

Preparar para la transformación social y no para la conservación de lo existente

Afirmamos que la educación, históricamente, ha jugado un papel reproductor. Si analizamos distintas sociedades, en diferentes épocas, lo que observamos es que generalmente la educación está diseñada para la conservación del orden social existente y la prolongación de la imagen del mundo y del ser humano que prevalece en la estructura de poder de dicho sistema social. En general la educación que hemos conocido en los últimos 100 años no ha escapado a esa tendencia, si bien es cierto que podemos reconocer intentos valiosos por cambiar esa condición (algunos de ellos han sido citados en el presente ensayo), ellos se han plasmado más bien en un plano teórico o han conseguido ser aplicados sólo en pequeña escala.

Por nuestra parte nos parece que una educación meramente reproductora resulta poco conveniente en toda época, considerando que entendemos que ese enfoque conducirá indefectiblemente a convertirse en un elemento de freno al progreso social. Desde nuestro punto de vista, las nuevas generaciones juegan un papel fundamental en la dinámica de progreso social, primordialmente en el desarrollo del curso de la historia. En tal sentido vemos a la educación como la vía por la cual la sociedad debe entregar a esas generaciones las herramientas para convertirse en transformadores de sí mismo y de su medio. Evidentemente esa argumentación se multiplica en su validez cuando nos encontramos en una época de crisis profunda, como sería el caso del tiempo actual; si en toda época puede resultar retardataria una educación reproductora y conservadora, con mayor razón cuando lo que se quiere conservar es precisamente un sistema en decadencia o directamente en etapa terminal.

En tal sentido adherimos a planteamientos como los que en su momento constituyeron las políticas educativas promovidas por la UNESCO. Sabemos que en décadas posteriores la UNESCO fue minimizada en su influencia sobre las políticas educativas de los países para entregar ese papel a los organismos financieros internacionales, tales como el Banco Mundial, FMI, OMC, entre otros. Por supuesto que no es del caso desarrollar extensamente

este tema en el presente ensayo, sólo mencionaremos que las consecuencias de dichas políticas monetaristas en educación no pueden ser calificadas más de que de nefastas. Esta idea de la UNESCO, de preparar a las nuevas generaciones para un mundo que aún no existe, es decir, que debe ser construido, coincide con una de las ideas centrales del Humanismo Universalista; es decir, la preeminencia del futuro en el horizonte temporal del ser humano. Es la imagen de futuro que construye un individuo, un grupo humano o una sociedad lo que los mueve en convertir esa imagen en realidad, y en definitiva lo que da sentido a su existencia. Por eso una idea de educación que se sitúe en una perspectiva exclusivamente reproductora y/o conservadora, no estará en condiciones de entregar a las personas las herramientas necesarias para una adaptación creciente a un mundo extremadamente dinámico y cambiante.

Por cierto que entendemos que de inmediato surgirá la inquietud sobre la evidente dificultad de educar en base a un mundo *aún no existente*. En realidad en la educación tradicional ocurre en un sentido inverso, se educa en base a un mundo que *ya no existe*. Esto se explica a partir de políticas educativas, planes, programas y metodologías que están diseñadas desde el *paisaje de formación*^[78] propio del mundo adulto que las ha generado y que suelen estar distantes de los nuevos *paisajes de formación* que se van configurando en las nuevas generaciones. Como ya hemos dicho, planteamos educar para el mundo del futuro, un mundo aún no existente. Por cierto que eso es un desafío complejo y no exento de dificultades, pero a la vez fascinante y motivante. En capítulos posteriores esperamos desarrollar este concepto más acabadamente y en ello será de capital importancia este asunto del *paisaje de formación* que por ahora hemos definido de manera general.

Una visión plural de la realidad, no «uniformar» la visión de la realidad

Según ya hemos visto, el paradigma racionalista-positivista establece como verdadero aquello que mejor se puede comprobar y demostrar; es decir, lo fáctico, lo que denominan el «hecho positivo». Evidentemente desde ahí se tiende a las visiones uniformantes, únicas, excluyentes.

Por nuestra parte sostenemos que, en un mundo que va tendiendo aceleradamente hacia la mundialización y que, por ende, va generando una serie de procesos de interrelación en todo orden de cosas, ya no puede seguir en pie una visión unilateral que tienda a la uniformidad. Eso definitivamente

no puede sostenerse más y a nuestro parecer es uno de los factores importantes en el fracaso que la escuela sufre desde hace tiempo, por cuanto evidentemente la educación y la escuela tradicional se han alineado claramente con la concepción racionalista-positivista que tiende hacia lo uniforme.

Hoy en la sala de clases conviven estudiantes que son expresión de la diversidad y pluralidad de que hablamos y la educación debe dar cuenta de aquello. Esto no es un asunto meramente declamativo, implica que de hecho hay cambios muy de fondo en el currículo y metodologías de trabajo. Lo cual nos pone necesariamente en situación de mostrar la realidad desde diferentes perspectivas y nos lleva a forjar una cultura multiforme y no uni-forme. Hoy día esto es aceptado incluso en las ciencias llamadas «duras» y que fueron en su época la «punta de lanza» del pensamiento racionalista y uniformante; pues bien, incluso esas ciencias cuestionan actualmente las verdades excluyentes. Vistas así las cosas, es claro que la condición de pluralidad, diversidad, multilateralidad es requisito de una educación que pretenda dar cuenta de una nueva cultura y sensibilidad que está en gestación.

«Habilitar» a las personas, no «instruirlas» o «formarlas»

Comenzamos acá trayendo una cita sobre el tema, publicado en un ensayo anterior de estos mismos autores:

«Por mucho tiempo ha existido en el mundo de la educación una discusión entre quienes consideran que la instrucción es la finalidad principal de la educación; es decir que su ocupación principal ha de apuntar a entregar la información y los datos esenciales para que las personas puedan incorporarse con eficacia en el mundo productivo. Según ellos la educación “perdería tiempo y recursos” al pretender desarrollar integralmente las capacidades de las personas: Por otra parte, una segunda visión plantea la necesidad de que la educación tenga como finalidad la formación; es decir, una visión evidentemente más amplia y con una concepción de integralidad. Así entonces hemos asistido por mucho tiempo a esta discusión entre “instructores” y “formadores”, donde pareciera que los segundos se acercarían a una visión más humana de la educación. Lo cual nos acerca más a estos últimos que a los primeros. Sin embargo es necesario hacer notar que en el concepto de “formación” continúa implícita la idea de pasividad del alumno, ya que alguien le “daría forma” desde afuera. Nos parece que

tras ello sigue vigente el viejo paradigma que ve al estudiante como conciencia pasiva o simple reflejo de estímulos provenientes del medio.

*En función de esta nueva educación requerida, planteamos una diferente definición de su misión fundamental. Consideramos obsoleta una visión meramente instructiva o de formación pasiva con contenidos, principios y valores que se presentan como una verdad establecida e inmutable. Por el contrario, se requiere educar en el estudiante la capacidad de adaptación creciente al cambio y posibilitar a su vez la incorporación activa y precoz de las nuevas generaciones a la construcción social. En ese sentido nos ha parecido de interés ubicar otro concepto que dé cuenta del proceso de construcción interna que debe desarrollar todo individuo para efectuar un aprendizaje y ese concepto es el de *habilitación*^[79]».*

Ya vimos anteriormente que adherimos a la idea de educación que busca el desarrollo de los «órganos de apropiación» por sobre la idea de incorporación de «productos o contenidos culturales».

Por consiguiente, para nosotros **habilitar** consiste en activar los «órganos de apropiación». Nos referimos a la riquísima estructura psico-biológica que viene en el «equipamiento» de todos los seres humanos.

Nos parece de interés destacar especialmente este aspecto en contraposición a lo que hoy la escuela tradicional está abocada, que es entregar información, o transmitir los «productos culturales» o contenidos ya elaborados para ser recibidos por entes pasivos, y repetidos mecánicamente.

En síntesis, *habilitar* consiste en brindar la posibilidad de «activar», «despertar» en las nuevas generaciones el gusto por aprender, por investigar, por transformar, por descubrir, por reflexionar, por atender, por ser conscientes de sí mismos, por ser capaces de preocuparse por la consecuencia de sus acciones en sí mismos y en su entorno. Por ser capaces de proyectar un futuro querido, y de realizar las acciones acordes y coherentes con esas aspiraciones.

Compromiso explícito por la cultura de la No Violencia

Este es un asunto de gran importancia en nuestra propuesta educativa.

Aquí se debe comenzar por denunciar una marcada contradicción que presenta la educación tradicional. Por una parte declama una postura a favor de valores asociados a la paz y a la buena convivencia entre pueblos y naciones; así entonces es posible encontrar en planes y programas de los

diferentes países y/o instituciones educativas sendas redacciones retóricas en esa línea; sin embargo, en esos mismos programas se resalta la violencia como metodología históricamente válida para conseguir ciertos fines y en cierta medida se le muestra como aún vigente en su legitimidad. Ello queda muy claro cuando la educación tradicional realiza el relato histórico de los países o naciones, resaltándose de manera desproporcionada el aspecto militar y el uso de la fuerza como el motor central del desarrollo social de un país, nación o sociedad. Este sesgo instala de manera a veces explícita y a veces implícita la noción de la violencia como recurso válido y necesario en el logro de determinados objetivos superiores; esa noción es más evidente en lo relativo al relato histórico que asume la educación, pero en general cruza transversalmente a todo el currículum.

Para nosotros hoy resulta indispensable superar esta condición en la educación. Proponemos que la educación se manifieste sin ambigüedades respecto de la necesidad de que en el actual momento histórico la violencia ya no puede ser aceptable como modo de convivencia, resolución de conflictos o logro de objetivos. Educar para construir una cultura de no violencia debe ser la principal y más importante finalidad de la educación y todo el sistema escolar y el currículum debe alienarse bajo esa premisa. No se puede permitir la incoherencia entre el discurso y la praxis cotidiana que la escuela actual presenta en su quehacer; el autoritarismo, la discriminación, la falta de respeto, el individualismo exacerbado, deben ser desterrados definitivamente de la cultura escolar ya que son expresión de un modo de vida que queremos superar. Nuestra idea de educación se plantea categóricamente y sin ambigüedad alguna por el desarrollo de una cultura de la no violencia, único camino válido para superar la actual crisis humana y social que se vive en todas las latitudes. Se trata de aplicar los valores de respeto, no discriminación, libertad de ideas y creencias, colaboración, sentido de comunidad, etc. en la convivencia diaria.

Acá apelamos a la aplicación de la llamada «regla de oro», que es el principio de *tratar a los demás como se quiere ser tratado*. Este principio debería ser el ente rector de las relaciones cotidianas en la práctica educativa. Es claro que su valoración y aplicación generaría un sistema de relaciones muy acorde con la cultura de la No Violencia que propiciamos.

Pero en realidad vamos más allá de una simple aspiración respecto al tema. Planteamos que el ser humano está llegando a un punto de evolución que está abriendo la posibilidad de autogenerarse una nueva condición en donde el rechazo a la violencia ya no sea simplemente intelectual o emotivo,

sino que responda a un rechazo visceral, de carácter fisiológico y por tanto implique un salto en su desarrollo evolutivo. Por la relevancia central de este tema, lo trataremos con mayor profundidad más adelante.

A continuación presentamos un cuadro síntesis de los puntos tratados:

EDUCACIÓN TRADICIONAL	NUEVA EDUCACIÓN
-----------------------	-----------------

1

La educación como un «hecho económico»	La educación como un «hecho social»
Instrucción para la productividad Acceso a la educación según ingresos económicos de la familia «Servicio» que se transa en el mercado	Educación para el desarrollo humano integral Derecho humano fundamental, garantizado para todos Bien social para la evolución humana

2

Educación de la externalidad, sin considerar el espacio interno	Educación que considera el espacio interno y externo de la persona
Reconoce como verdadero sólo aquello que es medible, comprobable y demostrable Mundo interior desvalorizado o simplemente no tomado en cuenta Se da importancia a lo que acontece «afuera del ser humano» Realidad objetiva: importa el mundo externo y minimiza la subjetividad	Reconoce como verdadero también aquello intangible que está en el campo de la subjetividad Mundo interior valorizado como algo esencial en lo humano Se considera lo profundo, lo humano es una estructura entre lo interno y lo externo Respeto y valoración por la subjetividad y la construcción interna

3

Una educación que prepara para conservar, reproducir la sociedad existente	Una educación que prepara para la transformación social
Educación reproductora Se educa en base a un mundo que «ya no existe» Repetición y «adaptación» social Entrega a las nuevas generaciones herramientas insuficientes u obsoletas Preeminencia del tiempo pasado No hay imagen de futuro, no es claro el sentido de la existencia Visión ingenua de la realidad, conservación	Educación para la transformación Se educa en base a un mundo «aún no existente» Transformación y «adaptación creciente» Entrega a las nuevas generaciones herramientas para convertirse en transformadoras de sí mismas y de su medio temporal Preeminencia del tiempo futuro, como horizonte temporal Es la imagen de futuro que se construye lo que mueve y da sentido a la existencia Visión activa y transformadora de la realidad

4

Educación que busca uniformar la visión de la realidad	Educación que propicia una visión plural de la realidad
Una concepción racionalista que tiende hacia lo uniforme Visión uniforme Verdad absoluta Cultura uni-forme	Una concepción humanista que tiende hacia lo diverso Visión plural Son discutibles las verdades absolutas Cultura multi-forme

5

Educación que tiene como finalidad la instrucción	Educación que tiene como finalidad habilitar
<p>Tiende a la apropiación de los productos o contenidos culturales</p> <p>Memorizar, imponer</p> <p>Entrega información y datos para la incorporación al mundo productivo</p> <p>Repetición, memorización, desconexión</p> <p>Aprendizaje por obligación, pérdida de sentido</p> <p>Individualismo, baja conciencia social</p> <p>Educador y educando pasivo</p> <p>Instruir</p>	<p>Tiende al desarrollo de los órganos de apropiación</p> <p>Construir conocimiento, transformar</p> <p>Habilita a las personas para un desarrollo humano integral</p> <p>Contacto con los registros del pensar, contacto emotivo, contacto con el propio cuerpo</p> <p>Gusto por aprender, investigar, transformar, atender, ser consciente de sí mismo</p> <p>Preocupación por las consecuencias de las acciones</p> <p>Educador y estudiante con conciencia activa</p> <p>Educar</p>

6

Educación que otorga valoración a la violencia	Educación con un compromiso explícito por la cultura de la No Violencia
<p>Incoherencia entre el discurso y la praxis cotidiana que permite el autoritarismo, la discriminación, la falta de respeto, el individualismo exacerbado</p> <p>Se resalta la violencia como metodología históricamente válida y como recurso de resolución de conflictos o logro de objetivos</p> <p>Legitimidad del maltrato entre los distintos actores del sistema educativo</p> <p>Educación tradicional acepta la violencia como parte de una supuesta naturaleza humana</p>	<p>Se trata de aplicar los valores de respeto, no discriminación, libertad, de ideas y creencias, colaboración, sentido de comunidad en la convivencia diaria.</p> <p>No se acepta la violencia como modo de convivencia de resolución de conflictos o logro de objetivos</p> <p>Aplicación de la «Regla de Oro»: <i>trata a los demás como quieres ser tratado.</i></p> <p>Propicia la no violencia como un paso fundamental en la evolución humana</p>

2. FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Sólo una postura que rescate lo esencial del ser humano, su más plena humanidad, será capaz de permitirnos construir la educación que el momento histórico exige. Ello requiere entonces de un Nuevo Humanismo, que si bien es cierto pueda recoger los antecedentes del Humanismo Histórico Renacentista (el más conocido en Occidente), debe entender que la nueva sociedad interconectada y mundializada requiere de una propuesta que dé cuenta de la existencia de múltiples cosmovisiones, que desconfíe de las verdades absolutas que descalifican la diferencia o la disidencia, y que comprenda que los sistemas cerrados de pensamiento no podrán hacer pie en una época de desestructuración. Hablamos entonces de un Humanismo Universalista, no sólo occidental, que sea capaz de recoger y rescatar las raíces culturales e históricas de diferentes pueblos y culturas, a las que la globalización homogenizadora de los centros de poder ha ido asfixiando por pretender imponer su unilateral visión de la realidad.

En cuanto a los principios paradigmáticos en los que debería basarse una nueva propuesta educativa, deben implicar una ética que oriente la acción y la reflexión personal y conjunta. Se trata de principios que asuman el carácter de actitud de vida y que sean capaces de otorgar los acuerdos básicos para la coexistencia pacífica y de colaboración de los distintos grupos sociales, pueblos y culturas. Porque, ¿cómo lograr una unidad básica, una convivencia armónica, si existe una multiplicidad de etnias, ideologías, creencias religiosas, usos y costumbres, etc.?; ¿cómo pueden tener expresión y legitimidad las múltiples culturas en un mundo globalizado que tiende a la unificación?; ¿cómo pueden tener espacio las minorías de cualquier tipo, en una sociedad de masas?; ¿cómo construir una verdadera cultura de la no violencia en un sistema social que genera múltiples formas de violencia, desde las más brutales hasta aquellas sutiles y poco perceptibles? Ello será posible en la medida que exista acuerdo en seis principios fundamentales que pueden servir de base para generar los cimientos de una nueva convivencia social de carácter humanista. Son principios que los encontramos a través de la historia y en diferentes culturas, en donde reconocemos una actitud frente a la vida que podemos denominar como «humanista», aun cuando el término ni siquiera hubiese sido acuñado; se trata de una actitud y sensibilidad común presente en épocas y culturas muy distantes entre sí. Ellos son:

1. Ubicación del ser humano como valor y preocupación central.

2. Afirmación de la igualdad de todos los seres humanos.
3. Reconocimiento de la diversidad personal y cultural.
4. Tendencia al desarrollo del conocimiento por encima de lo aceptado como verdad absoluta.
5. Afirmación de la libertad de ideas y creencias.
6. Repudio a la violencia.

Estas son las bases para generar una sociedad humana, plural, abierta y libertaria. Se trata de rescatar esa actitud y sensibilidad que reconoce la intención y la libertad en otros. Estos son los principios de actitud de vida que prioritariamente debería promover una educación de estos tiempos. Ello implica, por cierto, un sólido compromiso ético, que haga inaceptable cualquier práctica educativa que atente contra estos principios universales. La postergación de la persona en aras de otros intereses, la desigualdad de derechos, la discriminación de cualquier tipo, la imposición de verdades absolutas, la persecución de ideas y creencias, y el ejercicio de la violencia física o psicológica, son prácticas que hoy todavía existen en el sistema educativo formal e informal, principalmente a través de formas ocultas del currículum y que en una nueva educación no podrían tener justificación alguna. Por cierto que ello implica una alta exigencia ética y moral para el docente, más que en lo conceptual, en lo que hace a su actitud de vida práctica, pero nos parece que tal exigencia es pertinente, dada la magnitud de la tarea y de las responsabilidades que implica. Estos principios y valores no son sólo algo para declamar o formular teóricamente; deben ser, por sobre todo, una actitud que todo el sistema educacional ponga en práctica, de manera tal que opere como modelo para el niño y joven, porque lo ve aplicado, no porque lo escucha en un discurso. Hablamos en síntesis de una nueva coherencia y ética personal y social, que desde la escuela emana para influir todo el quehacer social. Pero ello implica una escuela y un sistema educacional con crecientes grados de autonomía. Sería ingenuo suponer que el poder político y económico esté plenamente dispuesto a otorgar a la educación tal autonomía, que disminuya su influencia y control sobre los diseños y quehaceres educativos. En consecuencia, lograr tal condición debe ser una demanda de la denominada sociedad civil; serán los colectivos de docentes, los padres-ciudadanos, e incluso los propios estudiantes los que deben incluir en sus demandas y luchas por una mayor democratización de la sociedad, el lograr crecientes grados de participación en la planificación y gestión educativa, de manera tal que dichos planes y diseños correspondan cada vez más a los requerimientos de la sociedad, y cada vez menos a los

intereses particulares de los grupos que circunstancialmente están en el poder, o bien de los denominados poderes fácticos que en razón de su poder económico, militar o de otro tipo, influyen directamente sobre los planes y diseños educativos.

3. MISIÓN DE UNA NUEVA EDUCACIÓN

Ahora queremos resumir los aspectos fundamentales a los que debería apuntar una propuesta educativa desde un Nuevo Humanismo. Esta debe ser holística, al plantear una visión de la realidad integradora, amplia, abierta y no dogmática; y debe ser contemporánea, porque se sitúa en las necesidades específicas que el momento actual y futuro nos plantea. A modo de síntesis, señalaremos su misión:

MISIÓN:

Habilitar a las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión plural y activa de la realidad, de manera que su mirada tenga en cuenta al mundo no como una supuesta realidad objetiva, sino como el medio en el cual aplica el ser humano su acción, transformándolo y humanizándolo.

Esta es la tarea básica para una nueva educación, que se basa en los fundamentos de un nuevo paradigma, se orienta por una utopía social de carácter netamente humanizador y que debiera realizarse a través de una práctica educativa coherente con todos sus principios.

A nuestro entender la educación y los educadores pueden y deben jugar un papel relevante en los tiempos que se vienen. Este no es cualquier momento histórico, el cambio que se está gestando es de gran envergadura, y por ello serán tiempos no exentos de conflictos e incluso de tragedia, pero a la vez de enormes posibilidades de que nuevos conceptos emerjan en todos los campos. Nuestro papel es posibilitar que el ser humano exprese lo mejor de sí, sus máximas potencialidades en pos de un salto cualitativo que nos abra la posibilidad de un mundo nuevo, cálido y plenamente humano.

4.-PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA INTEGRAL

Lo que buscamos en nuestra idea de educación es atender a la habilitación de todas las capacidades humanas, rompiendo esas dicotomías inconducentes

entre *interioridad-externalidad* o *subjetividad-objetividad*.

A continuación enunciaremos y definiremos sintéticamente los principios educativos fundamentales que orientan nuestra concepción educativa; algunos de ellos ya fueron desarrollados en un ensayo anterior titulado «*Pedagogía de la Diversidad. Una propuesta de inspiración humanista*», de estos mismos autores; otros son de más reciente elaboración y se agregan con la publicación del presente ensayo.

El principio del ejercicio intelectual, de una particular visión desprejuiciada sobre los paisajes, y de una atenta práctica sobre la propia mirada

Ya revisamos anteriormente el concepto de *paisaje* entendiendo por tal a la estructuración de la realidad que realiza la conciencia y que da cuenta de la cualidad activa que posee para «construir» esa realidad. Desde el punto de vista de este principio que enunciaremos, se trata de propiciar que el estudiante desarrolle una particular visión desprejuiciada sobre los paisajes, una suerte de capacidad de «tomar distancia» de los fenómenos observados o percibidos para adentrarse en ellos desde diferentes perspectivas, puntos de vista y modos de aproximación. Ya hemos dicho que el «paisaje» es una particular estructuración que cada persona hace en su conciencia, que no es «la realidad misma» sino una particular configuración de «la realidad» que hace cada individuo. La debida toma de conciencia de esta característica resulta de gran importancia ya que pasa a convertirse en una habilidad intelectual que otorga al individuo flexibilidad y versatilidad en la elaboración de las operaciones intelectuales. Importan a este principio la capacidad de «ver» la realidad desde distintas perspectivas, moverse por esas diferentes miradas con soltura y desprejuicio, modificar conscientemente la imagen de lo que se percibe al adquirir conocimiento o construir realidades.

El principio del ejercicio del pensar coherente

Se relaciona y complementa directamente con el principio anterior. Para entender este segundo principio no hablamos de conocimiento estricto, sino de contacto con los propios registros del pensar; es decir, del dominio y conciencia de los procesos de construcción del conocimiento. Se está propiciando utilizar o ejercitar la metacognición, haciéndose presente o consciente la propia forma de aproximación al conocimiento y/o al

crecimiento personal. Esto significa que el sujeto adquiere la habilidad de observar cómo son los mecanismos de aprendizaje, a darse cuenta cómo se está aprendiendo, a reflexionar sobre lo que aprende, cuáles son los hilos conductores, qué cosas se están asociando, a sacar conclusiones, a tener registro y/o sensibilizarse frente al tema del pensar; hablamos, en síntesis, del mecanismo de la atención. Con esto vamos concibiendo el acto del aprendizaje como algo dinámico, flexible, cambiante, moldeable.

El principio del estímulo de la captación y el desenvolvimiento emotivo

Vimos en un capítulo anterior que este tema se refiere a la toma de contacto emotivo del individuo consigo mismo y con otros, sin los trastornos a que induce una educación de la separatividad y la inhibición. Este aspecto está muy poco valorado en la educación tradicional ya que el funcionamiento emotivo del ser humano no está debidamente considerado en la práctica educativa. Es necesario reconocer que el sistema educativo no ha sido preparado para conocer y desarrollar el desenvolvimiento emotivo. La cotidianidad de una escuela tradicional está muy alejada de la toma de contacto emotivo consigo mismo y con los otros. Si aspiramos a un desarrollo educativo integral, este aspecto es indispensable de considerar, por cuanto es a través de la emotividad que el ser humano tiene la percepción de sí mismo en términos de felicidad. Hoy existen suficientes estudios e investigaciones que respaldan la importancia del aspecto emotivo en el aprendizaje. Es a través de la emoción que se tiene el primer contacto con un nuevo conocimiento o experiencia, siendo este primer contacto un aspecto clave en la adecuada integración de ese nuevo conocimiento o experiencia. Por otra parte, es claro que todo nuevo conocimiento o experiencia se graba en memoria con un trasfondo emotivo que lo acompaña, y en consecuencia podemos comprender la importancia de esto para los nuevos aprendizajes o experiencias que vendrán. Hoy nos resulta sorprendente cómo ha sido posible que durante casi dos siglos, prácticamente, se ha descartado la emocionalidad como elemento decisivo en el aprendizaje, relevándose solamente como importante el aspecto intelectual. Hoy comprendemos que ello es un error que termina limitando considerablemente la cualidad del aprendizaje y favoreciendo la memorización o la simple repetición de contenidos, pero no lo que entendemos como aprendizajes significativos. En nuestra concepción

dotamos de importancia primaria al buen manejo y adecuado desenvolvimiento emotivo de la persona.

El principio del gobierno del propio cuerpo

Se refiere a la necesidad de ejecutar una práctica educativa que ponga en juego todos los recursos corporales de modo armónico. Se trata de tomar contacto con el propio cuerpo y de gobernarlo con soltura, ya que si el cuerpo es la herramienta de expresión de la intencionalidad humana, es evidente la importancia de su adecuado manejo y gobierno. Una educación completa debe contemplar el desarrollo de la *corporalidad*; se trata de la integración emotiva del cuerpo, su aceptación e incorporación como un aspecto inseparable de la persona. Es relevante el desarrollo de sus potencialidades orgánicas y de determinadas cualidades físicas y habilidades motrices que amplían su riqueza de movimiento. También se trata de la adecuada habilitación de las capacidades de sentir y registrar el cuerpo, de comprender su lenguaje y de desarrollar la capacidad de comunicarse con otros a través de lo que podemos denominar el «lenguaje corporal». Estamos hablando entonces de habilitar la integración del cuerpo con el mundo interno («hacia dentro») y del cuerpo con el mundo externo («hacia fuera»).

El principio del desarrollo de la habilidad de la adaptación creciente a un medio en permanente cambio

Una educación de estos tiempos dinámicos y acelerados debe propender a entregar a los individuos y conjuntos sociales las herramientas de influencia y transformación de su medio y no una simple adaptación pasiva a las condiciones existentes. A eso llamamos *adaptación creciente* y con ello damos cuenta de un concepto educativo que concibe al medio del ser humano en una relación de estructura, es decir, el medio establece determinadas condicionantes que influyen sobre el individuo y el conjunto social, pero a la vez el ser humano actúa sobre él transformándolo. Hablamos, por tanto, de una *relación en estructura individuo-medio* donde ambas partes se influyen mutuamente. La educación puede actuar dotando a las personas de habilidades y capacidades que estimulen y faciliten el desarrollo de la conciencia transformadora. Junto con el desarrollo de esa conciencia, es necesaria una valoración de las miradas renovadoras y transformadoras de las nuevas generaciones, de manera tal que conviertan a la institución educativa

(escuela) no en un espacio conservador y reproductor de un paisaje cultural caduco, sino en un espacio de estímulo de la dinámica social transformadora y, por ende, en una suerte de «incubadora» del tiempo social futuro. Un espacio donde las nuevas generaciones se sientan motivadas a construir su paisaje de formación, a expresar su sensibilidad sin el temor a la represión. Un espacio de respeto mutuo entre el mundo adulto, juvenil e infantil, donde las generaciones se encuentren sin abismos que las separen, por cuanto cada una juega conscientemente el papel que le corresponde en la dinámica social y que tan bien nos han explicado Ortega y Silo en capítulos anteriores.

El principio de la preeminencia del futuro como el tiempo vital prioritario en el desarrollo humano

Hablamos anteriormente del sesgo conservador que tiene la vieja educación. En los hechos, ello implica que se trata de una educación cuya mirada se ubica en el pasado y trata de conservar un sistema de creencias fundamentales que se generaron en un tiempo pasado. Lo cual se plasma en una estructura curricular que selecciona aquello que afirma ese sistema de creencias; la experiencia de las recientes décadas nos muestra actualmente el rotundo fracaso de esta visión. También mencionamos en algún capítulo anterior que, desde nuestra perspectiva, la educación debe preparar a las nuevas generaciones para desempeñarse en un mundo que aún no existe y que desconocemos sus características fundamentales. Desde la perspectiva del humanismo universalista es la imagen de futuro querido lo que mueve al ser humano en su consecución, y eso lo lleva a plasmar en el mundo acciones concretas que transforman tanto a este como al individuo mismo. Nuestra propuesta educativa se hace cargo de esa concepción del tiempo futuro como el tiempo vital motorizador de la acción humana; si el futuro es lo que nos mueve, la educación debe prioritariamente concebirse como *habilitadora* de esas capacidades y habilidades transformadoras, constructoras. La educación debe ayudar a los individuos y al conjunto que conforma una comunidad a construir esas imágenes de un futuro que al traducirse en aspiraciones conllevan la carga emotiva que motoriza acciones en el mundo. Pero no se trata de cualquier imagen de futuro, se trata de lo señalado en los 6 principios fundamentales, aquellos que pueden mover al ser humano en dirección evolutiva. Si son esos principios los que están puestos en la perspectiva del *futuro querido*, entonces la educación debe contribuir a despertar en las personas las habilidades que le permitan desarrollar un proyecto de vida

coherente con ese futuro, tanto en lo personal como en lo colectivo. Esas habilidades tendrán que ver con el pensamiento crítico, con ganar en conciencia respecto a la capacidad transformadora propia de lo humano y con el desarrollo de la unidad de pensamiento, sentimiento y acción. En definitiva, estamos hablando de una educación que ayude a las personas a construir un proyecto vital personal coherente y a descubrir un sentido de vida trascendente. Hablamos, entonces, no de la estrecha y pobre tarea de simplemente pretender adaptar a las nuevas generaciones al mundo construido en el pasado por las generaciones instaladas en el poder, ni siquiera de una pretendida modernidad de adaptarse a una supuesta realidad presente, ya que ello resulta en realidad conservador y retardatario.

En síntesis:

Estos principios pueden ser la necesaria referencia que muestre la dirección en la que se debe orientar un proceso educativo para un desarrollo humano pleno e integral. Por supuesto que esto implica la superación definitiva de los viejos paradigmas. Nos parece necesario e indispensable que seamos capaces de superar las limitaciones que establecen dichas concepciones y podamos entregar a nuestros estudiantes todas las herramientas que les permitan el potenciamiento de las enormes capacidades del ser humano, conforme a los principios enunciados.

Y a partir de estos principios, en el siguiente capítulo nos adentraremos en propuestas pedagógicas para ser aplicadas en la praxis educativa concreta.

5- INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El aprendizaje tiene que ver con la *re-flexión*, que es «volver sobre la acción».

Tal como explicamos en los fundamentos psicológicos en capítulos anteriores, hay un impulso de sensación interna que va desde que se dispara la acción (como sensación de la respuesta hacia sentidos internos y de allí a memoria), lo cual da cuenta de cómo se ejecutó la acción. Así podemos comprobar si la respuesta fue acertada o no, y la repetición de esa acción va generando la «huella» del aprendizaje, se va «cableando» el cerebro por repetición de «camino de conexiones neuronales» que, repetidas, constituyen huellas físicas; es decir, se engrosan las dendritas, lo que se traduce en una modificación fisiológica en el organismo del individuo.

El aprendizaje en los niños y jóvenes se va generando por acierto y error en la repetición de actos muy variados, hasta que se obtiene lo que se está buscando.

Con el pasar del tiempo, ejecutando la misma acción (acertada), se genera el automatismo que es una economía energética del psiquismo. De este modo podemos hacer esas acciones automáticas, sin pensar, y entonces ocupar esa energía libre en nuevos procesos de aprendizaje.

APRENDIZAJE: «Proceso de registro, elaboración y transmisión de datos basado en que si un impulso perceptual se desdobra hacia conciencia y memoria, y esta analiza y coteja con datos anteriores, se está en presencia del fenómeno de reconocimiento en el que percepción y representación coinciden. Cuando no existen datos anteriores, el primigenio que surja pondrá en marcha mecanismos de correlación entre datos anteriores aproximados al actual que se presenta. Al dispararse las imágenes correspondientes, estas actúan sobre los centros y ellos se movilizan. Como a su vez existe una toma de realimentación que inyecta a la sensación del centro movilizado hacia la conciencia, esta comienza a dirigir entre “aciertos” y “errores”, apoyándose ahora en nuevos datos que ya se han desdoblado en memoria. De acuerdo con lo anterior, el proceso de aprendizaje no es pasivo y supone siempre la puesta en marcha de los centros de respuesta^[80]».

Entonces decimos que el aprendizaje es un proceso activo, donde se aprende aquello que se hace. «Se aprende haciendo», sintiendo y pensando, poniendo el cuerpo en acción a través de sus centros de respuesta.

El funcionamiento de la conciencia es así, se va actuando, ensayando por acierto y error. Aquello que sale bien lo repite, aquello que no sale bien no lo repite. El ensayo por acierto y error es la base del aprendizaje. Tal mecanismo hoy está bloqueado en la educación tradicional, ya que el error, que es plataforma del aprendizaje, está «penalizado», lo que va produciendo en los niños y jóvenes una inhibición en el actuar. Se inhibe el discurrir magnífico de la conciencia, que va más allá, que busca soluciones, que se despliega, que se desenvuelve. Entonces tenemos una educación «castradora» de los procesos «naturales^[81]» de aprendizaje del ser humano.

Otra característica del funcionamiento de la conciencia humana es que se dirige a futuro, y siempre «encuentra» aquello que está «buscando».

Por ello es que una aplicación pedagógica interesante es que los niños y jóvenes se queden con preguntas lanzadas, por aquello de que la conciencia

estará trabajando y no descansará hasta encontrar la respuesta. Es un error de proporciones lo que hoy pasa en la escuela tradicional donde se exige al profesor dar «todas las respuestas», inhibiendo en el alumno la posibilidad de desarrollo, de búsqueda de nuevas soluciones, o por último de ejercitar el trabajo de la conciencia.

Afortunadamente el ser humano igualmente busca «resquicios» y hoy las nuevas generaciones aprenden muchas cosas fuera del marco educativo formal. Un buen ejemplo de ello puede ser el manejo de la tecnología de última generación, en donde niños de 10 años dan lecciones a los adultos sobre su utilización. Un caso paradigmático puede ser el de los *hackers* (piratas informáticos), que son niños y adolescentes capaces de manejar complejas redes informáticas y burlar sistemas de seguridad elaborados por doctos expertos.

El funcionamiento de los centros de respuesta en el aprendizaje

Queremos desarrollar aquí un aporte que nos podría servir para ser capaces de generar buenos aprendizajes, incorporando elementos de nuestro funcionamiento. Analizaremos entonces el funcionamiento de los «Centros de respuesta», conforme a lo expuesto por Ammann en Autoliberación:

«En general, decimos que las actividades humanas están reguladas por centros nerviosos y glandulares. Así, distinguimos:

A. Centro intelectual: regula la elaboración de respuestas pensadas, la relación entre estímulos distintos, la relación de datos y el aprendizaje.

B. Centro emotivo: regula los sentimientos y emociones como respuestas a fenómenos internos y externos.

C. Centro motriz: regula la movilidad del individuo y las operaciones corporales.

D. Centro vegetativo: regula la actividad interna del cuerpo.

Los centros trabajan con velocidad diferente, siendo el más lento el intelectual y el más veloz el vegetativo. En general, un cambio vegetativo modifica el funcionamiento de los otros centros que responderán a ese cambio con un poco más de lentitud.

También actuando sobre el centro motriz, puede modificarse las actividades emotiva e intelectual^[82]».

En un ejemplo muy simple podemos decir que si estoy enfermo (el centro vegetativo funciona «a medias»), no podré moverme (centro motriz), estaré muy decaído, sin ánimo (centro emotivo) y, por supuesto, no pensaré coherentemente (centro intelectual). Otro ejemplo de cómo funcionan los centros es el de «succión» de energía por el centro emotivo. Si por alguna razón estoy con mucha tristeza, el centro emotivo, succiona la energía vaciando a los otros centros. Entonces no tendré ganas de moverme y no podré pensar bien. Para restablecer el paso de la energía de un centro a otro, se debe actuar por el centro de más abajo, en orden ascendente, es decir: centro vegetativo, motriz, emotivo e intelectual. En este ejemplo de la tristeza podría correr, saltar, jugar (activación del centro motriz) y se restablecerá el fluir de la energía atascada, ya que comenzaré a estar más despejado, más tranquilo y podré pensar mejor.

Veamos otro ejemplo del centro emotivo, pero en este caso no se trata de «succión» de energía, sino de «desborde». Cuando hay mucho «entusiasmo» en una actividad, que implica sobrecarga energética en el centro emotivo, rebasa gran cantidad de energía hacia los otros centros; por ejemplo, hacia el centro intelectual generando curiosidad, ganas de saber más, se pueden sostener largas horas de trabajo sin fatigarse, porque también llega energía al centro motriz. Y podría ser también que no se sientan grandes necesidades vegetativas (no se tiene hambre, por ejemplo) y todo ello ocurre a partir de la sobrecarga energética que el «entusiasmo» ha generado en el centro emotivo.

Una buena forma de equilibrar las actividades es la de ejercitar todos los centros en armonía.

«Ningún centro trabaja aislado, sino en estructura con los otros. En tal sentido, al incorrecto trabajo de un centro, corresponderá un mal funcionamiento en los otros, de distinta manera según que el centro considerado trabaje en sobrecarga (desbordando a los más próximos), o en descarga excesiva (succionándolos), o bloqueando el pasaje de energía de los otros.

Los centros superiores sólo pueden actuar sobre los inferiores, por sus partes motrices. Por ejemplo, las ideas abstractas no pueden movilizar al centro emotivo o al motriz. En cambio, las imágenes pueden activar emociones, movimientos corporales y a veces producir modificaciones vegetativas^[83]».

Es claro que comprender el modo de funcionamiento de los centros de repuesta permitirá al pedagogo una amplitud y versatilidad en la generación

de «situaciones de aprendizaje». Acá se abren muy interesantes perspectivas para enriquecer las experiencias que dan lugar a los aprendizajes. Por ejemplo, transformar situaciones, ya sean dificultades personales o grupales deseables de superar, o bien, generar experiencias educativas en las que sea de interés «transitar» por los diferentes centros. Por otra parte, es también evidente que no es buena práctica la extrema unilateralidad de la educación tradicional que sobrecarga el centro intelectual y minimiza los restantes; no necesitamos agudizar demasiado el análisis para comprender que, en definitiva, ello tiene indeseables consecuencias y resultados, por lo que bien deberíamos a estas alturas dimensionar cuánta responsabilidad tiene esa educación en la serie de problemas psicosociales de gran magnitud que presenta la sociedad contemporánea; ciertamente no es el caso detenernos en ese tema que sobrepasa los alcances de este modesto ensayo, pero al menos dejamos lanzada la pregunta y la reflexión. Por ahora nos remitimos a destacar las enormes potencialidades educativas que nos entrega la buena comprensión y manejo de los centros de respuesta.

6. LAS CINCO LLAVES DEL APRENDIZAJE

Ahora queremos aplicar varios de los conceptos anteriores, en lo que denominaremos las «llaves del aprendizaje». Son «llaves» por cuanto nos permiten abrir puertas, entrar en ciertos «lugares» del psiquismo, pasar de un espacio mental a otro. No son el aprendizaje mismo, pero operan como facilitadores para que «lo nuevo» ocupe su espacio en la persona y se «constituya» en el ser.

Aprendizaje y atención

Los ámbitos escolares tradicionales generan un tipo de atención tensa que suele convertir el aprendizaje en un proceso no grato. Propiciamos el estímulo de un tipo de atención distensa que se base fundamentalmente en el interés de quien aprende y en el sentido que este otorga a aquello que se quiere aprender. Disfrutar del aprendizaje es muy propio de los niños pequeños en su primera infancia, en especial en aquello que es buscado espontáneamente por el niño y no viene impuesto desde el mundo adulto. La atención tensa, es decir, aquella que se impone en los sistemas educativos tradicionales, tiene el sello de lo obligatorio, lo forzado, lo que «se debe hacer» para no ser castigado por el sistema. Desde nuestro punto de vista es mucho más

posibilitario generar el interés, la motivación, el compromiso emotivo y con ello permitir una atención con agrado; generando el gusto por atender. Existe la posibilidad de aplicar una serie de técnicas que mejoran la capacidad atencional, pero que requiere del interés genuino de quien atiende y no la imposición forzada como acostumbra la vieja educación.

Entonces, el mecanismo de la atención hay que presentarlo de un modo tal que los niños y jóvenes puedan sentir la necesidad esencial de utilizarla para su desarrollo.

Una buena disposición para el aprendizaje, una buena memoria, un aumento de la permanencia en los propósitos y, en suma, el crecimiento de la capacidad de cambio, dependen de la atención. Es preciso que esta se grabe con gusto, sin forzamientos, con una emoción de agrado, con ánimo de experimentación, como si se tratara de un juego, en un ámbito de relaciones amistosas y abiertas con los demás.

Cuando se trabaja con la atención, se observa que una de sus propiedades es la elasticidad, es decir, su intensidad es variable: se puede graduar como la salida del agua de la cañería. Puede ser más débil en un momento, y en otro más fuerte. Otra de sus propiedades es la disponibilidad de la atención, esto es, podemos valernos libremente de ella, porque se encuentra lista para usarse.

¿Cómo se efectiviza este mecanismo de la atención? Se comienza por generar una especie de «observador amable», gracias al cual es posible sentirse a sí mismo, tener una referencia interna.

¿Cómo percibir que se ha perdido la atención, que ha habido una distracción? Esto es posible gracias a la existencia de este «observador amable» que permite «verlo», si no, el sujeto no se podría dar cuenta. Así, es posible observar que en un momento se pierde la atención, el sujeto se va a otra cosa, se va del tema.

Lo interesante, desde nuestro interés educativo, es que resulta posible acostumbrarse a estar en presencia de este «observador amable» de sí mismo, que fortalece al sujeto y estará menos dispuesto a la influencia de los estímulos. En este caso se busca un emplazamiento consciente en una perspectiva que registra, que siente; se trata, por tanto, de una «mirada» desde adentro, con apoyo en la sensación, que se realiza suavemente y con gran cariño. En realidad es una atenta práctica sobre la propia mirada.

«Usamos la palabra “mirada” con un significado más extenso que el referido al visual. Tal vez, más correcto sería hablar de “punto de observación”. Aclarado esto, cuando decimos “mirada” podemos

referirnos a un registro de observación no-visual pero que da cuenta de una representación^[84]».

Es interesante aprovechar los buenos momentos de atención con el propósito de filiar bien el registro, para que en otros instantes sirvan de guía y referencia. Cuando se ejercita la atención el sujeto se siente liviano, sin complicaciones y, por supuesto, es gratificante. Se trata, simplemente, de sentirse emplazado, donde se está: conversando, leyendo, observando. Si se mantiene esa actitud, se logran registros de mayor potencia y frescura. Se puede mantener el registro de la «mirada» que observa y llegar a sentir ese gusto por la acción que se está realizando. Por ejemplo, si se está conversando basta que, con suavidad, se esté atento a las otras personas.

Si se está en este intento de «grabar» de buena manera la atención, puede ayudar al sujeto a crear situaciones que le «avisen» si se ha perdido el control de la atención, a lo largo del día. Se pueden usar diversas técnicas, por ejemplo, marcar una serie de momentos que sirvan de alerta: al encontrarse el sujeto con determinadas personas, lugares, situaciones, objetos, etc. ¿Y qué pasa si se pierde la atención con divagaciones, ensueños o fantasías?, no ocurre nada, se retoma el trabajo atencional y punto.

Pues bien, si se decide aplicar la atención con una perspectiva más amplia se genera un comportamiento mental diferente; que resulta útil porque mientras la atención está en marcha, el sujeto se encuentra más centrado y mejor situado.

La atención puede darse con tensión (que no es la forma deseable de grabarla) y puede darse de forma distensa (lo más deseable). Esto es lo criticable de la educación tradicional, que el proceso de aprendizaje se da con tensión, dado que no hay relaciones de paridad ni amabilidad entre el sistema escolar y los niños y jóvenes. Ello se debe a múltiples factores, uno de los cuales tiene que ver con que los profesores están presionados para subir sus niveles de rendimiento, y esto se transmite a los niños y jóvenes haciendo más compleja y menos agradable la situación de aprendizaje. Se genera así un círculo vicioso, donde se graba con tensión la atención y entonces no se tiene la intención de repetir este acto, porque se lo considera desagradable. El ser humano tiende a acercarse a lo distenso placentero y alejarse de lo tenso o doloroso. La atención está mal asociada a esfuerzo, a tensión, a seriedad. Necesitamos grabar la atención con una calidad emotiva distinta a la que hoy la graban los niños y jóvenes. Sería deseable acercarse a que puedan sentir, experimentar, que es «bueno y lindo para uno estar atento» sin una sensación

de obligatoriedad. Hay un mal tratamiento del trabajo atencional en la educación, en las prácticas pedagógicas tradicionales.

¿Y por qué sería «bueno y lindo para uno estar atento»?

Porque si estoy en esa situación de alerta, sin duda tengo mayor conciencia, libertad interna y potencia en el pensar. Y la mirada es más suave, clara, interesante y crítica. No se requiere una «cara de robot» o fruncir el ceño, ni una tensa postura corporal. En este aspecto, desde la educación tradicional contamos con una idea y experiencia escolar deformadora, relacionamos atención a tensión o forzamiento y asociamos el registro de esfuerzo con la atención y esto es un error. Si mantener la atención nos conduce a la fatiga y a su correspondiente molestia es porque no se ha grabado bien la forma de atender, que sólo es interesante cuando se convierte en agradable y placentera. Por lo tanto, uno no se esforzaría por estar atento, simplemente le gusta encontrarse así.

Se trata de incorporar, instalar hoy en la escuela como metodología, esto de la actitud atenta como un valor. Un estado de observación así ayudará a estar atento a lo que pasa, al tema en que se está, a las personas, a las distintas situaciones. Es interesante poder ir formando esta especie de «observador amable» de los propios procesos y movimientos internos, donde puedo tener referencia y no «soy tomado»^[85] por las cosas o situaciones. Es en esta situación donde el ser humano puede decidir su acción, donde puede haber acción reflexiva, atención sobre lo que se está haciendo. Se trata de la atención sin forzamiento, como actitud mental en la que no hay olvido de sí mismo mientras se está haciendo cosas.

Algunos comportamientos pueden parecer meritorios, otros vacuos, negativos, también los que no despiertan interés o afecto, que son indiferentes. Así, pues, se valoran las distintas conductas de una manera diferente.

Si se convierte en un valor psicológico el estar atento: atento a lo que efectivamente pasa, atento a lo que se hace, atento a lo que se dice, teniéndose por referencia, si se puede lograr este modo de estar en el mundo como un «telón de fondo», sin duda que se gana considerablemente. En definitiva, apreciar el mérito de esta actitud es positivo porque ayuda a crecer y desarrollarse.

Por un lado está el registro de cada acción y por otro la posibilidad de hacer consciente ese acto. Esto se puede producir sólo por reflexión, que es volver sobre la acción. Además, como cada acto se graba en memoria y se

van formando las «huellas», hay predisposición a nuevos actos. No es indiferente lo que se haga porque de cada acto se deja una huella.

Si se liga a la acción con el aprendizaje, resulta que se «aprende haciendo» y la repetición de esa acción es lo que finalmente produce el aprendizaje y posteriormente la automatización. Así hemos aprendido todas las cosas en nuestra vida, desde el hablar, caminar, andar en bicicleta, tipear en un teclado. Es la experiencia repetida la que produce crecimiento en el cerebro.

Ocurre que en la educación tradicional se está deformando una de las capacidades más interesantes del ser humano, que es la de usar el mecanismo de la atención para su despliegue y crecimiento. Y por otro lado el hecho de no considerar su interioridad, al poner «afuera» la experiencia del aprendizaje. Estos dos elementos nos parecen vitales de considerar a la hora de hacer nuevas propuestas en educación.

En síntesis, todo aprendizaje corresponde a nuevas construcciones, nuevas conexiones neuronales, «cableadas». Para instalar una «nueva forma de hacer» es preciso primero tener la intención, querer llegar allí, y después realizar las acciones con mucha atención, y repetición, para ir grabando eso que va dejando «huella» hasta que en un determinado momento se dispara esa «nueva acción» sin pensarla, se da por grabación, repetición y se logra el automatismo. Entonces se está en condiciones de liberar energía para poder llevarla a otro campo de interés de la conciencia. Por lo tanto, la experiencia de aprendizaje es inevitablemente interna, nunca es externa, no se la puede localizar afuera.

Aprendizaje y buen humor

Todos tenemos la experiencia gratificante del regocijo cuando aprendemos algo que resulta de nuestro interés. Probablemente las más de las veces estas situaciones se dan muy alejadas del ámbito escolar. Por el contrario, muchas personas asocian el aprendizaje escolar a situaciones tediosas, forzadas, poco agradables, pero que deben ser cumplidas para evitar las consecuencias negativas de no cumplir con las exigencias que impone la escuela (siendo la peor de ellas el tener que repetir ese mismo proceso al reprobar un nivel escolar). Ciertamente es una característica de la vieja educación los aprendizajes impuestos y, por lo mismo, casi siempre resultan en aprendizajes momentáneos (lo suficiente para rendir el examen) y que difícilmente adquieran el carácter de significativo para quien los «aprende». Nuestra

propuesta educativa plantea una modificación radical de esta característica; el aprendizaje debe ser algo querido por el alumno. Por lo mismo un desafío divertido, algo que atrae la atención, que motiva un interés en sí mismo; el acto educativo como un espacio lúdico, con aceptación al error, donde un mismo fenómeno pueda ser visto desde perspectivas muy diferentes y a veces hasta opuestas, con relaciones distensas entre los sujetos que participan de ese momento, donde la competencia se minimiza a lo indispensable y se estimula la cooperación que favorece el buen ambiente. Especial espacio le damos al humor como parte del ambiente de aprendizaje que propiciamos; actualmente se sabe acerca de los beneficios del humor como facilitador del aprendizaje, porque estimula e irriga zonas cerebrales que de otro modo no se conectan, así ayudan a concretar el enorme potencial de desarrollo que posee el cerebro humano; lo que queremos decir, es que el humor no sólo puede operar como un excelente distensador de ambientes de aprendizaje (lo que por sí mismo ya sería un excelente aporte), sino además porque desde el punto de vista neurofisiológico permite ampliar las zonas cerebrales que participan de ese aprendizaje y por ende lo hacen más profundo y amplio en sus posibilidades.

Podría resultar extraño poner este tema en un trabajo como el presente, pero nos pareció adecuado desde distintas perspectivas. Por un lado, el buen humor y su manifestación más elocuente, la risa, que se produce por una síntesis de la conciencia, generada en las zonas cognitivas. Al aparecer, en este fenómeno intervienen elementos de incongruencia, lo absurdo, lo insólito y fuera de contexto, lo que rompe la «normalidad» de lo establecido.

Por otro lado, la risa es una manifestación exclusivamente humana, o sea, no la tiene ningún otro mamífero, y si nos miramos en proceso desde el comienzo de la evolución de los sistemas nerviosos más primigenios, hasta el desarrollo del cerebro del homo sapiens, resulta que es de aparición reciente, de lo cual se podría inferir que está en pleno proceso de desarrollo.

He aquí el primer punto sobre el cual he de llamar la atención. Fuera de lo que es propiamente humano, no hay nada cómico. Un paisaje podrá ser bello, sublime, insignificante o feo, pero nunca ridículo. Si reímos a la vista de un animal, será por haber sorprendido en él una actitud o una expresión humana. Nos reímos de un sombrero, no porque el fieltro o la paja de que se componen motiven por sí mismos nuestra risa, sino por la forma que los hombres le dieron, por el capricho humano en que se moldeó. No me explico que un hecho tan importante, dentro de su sencillez, no haya fijado más la atención de los filósofos. Muchos han definido al hombre como «un animal que ríe^[86]».

Si bien la risa se genera en las zonas cognitivas del cerebro, al producirse en un individuo resulta en una descarga aliviadora de tensiones, y se producen atmósferas afectivas de complicidad y, a veces, incluso de comunión y/o compenetración con otras personas. Condición que viene muy bien para ser instalada en la escuela, ya que genera vínculos y refuerza las relaciones humanas. Aporta, además, al crecimiento de una atmósfera más liviana, fresca, calma y suave que nos predispone de mejor manera a la atención distensa y al aprendizaje.

Sin embargo, pareciera fundamental señalar que para aplicar estos planteamientos se hace necesario asumir desde ya al buen humor como una parte de todo el ser humano. Este enfoque recién se está instalando socialmente, dado que tenemos una cultura que valora lo “racional, lo serio, lo formal”, donde no tiene cabida esta actitud más alegre, liviana y sana frente a la vida, y que la integra y/o equilibra en relación a otros comportamientos de la persona. Existen dichos populares que avalan esta desvalorización y que están aún fuertemente arraigados, tales como: «la risa abunda en la boca de los tontos», y a nadie le gusta aparecer como tonto o ignorante.

Necesitamos aprender a desarrollar el buen humor y a ejercerlo cuando corresponde, aprovechando todos sus aportes. Es parte de esos «saberes» que enriquecen el «ser» y en función de los cuales hay que también «saber hacer».

Nos parece interesante traer una cita de *El Buen Humor*, como parte de una humanización más plena:

«Sin embargo, el sentido actual y sobre todo la incorporación del “buen humor” como parte de la concepción de un Hombre integral, ha sido más bien un logro reciente que se ha ido construyendo paulatinamente con el aporte de diversos pensadores. Ello, como parte de una tendencia de considerar cada vez más un “humanismo que ligue al hombre con todas las expresiones de lo humano en el pasado y en el presente, sin discriminación alguna respecto a las mismas”. Por lo tanto, si se considera el alto valor de la felicidad como una búsqueda de todo ser humano, sin dudas que en ello, el buen humor ocupa un lugar central como medio y como fin para una vida más plena. Lo que no implica desconocer otros sentidos como su dimensión dramática y trascendente^[87]».

Así es el ser humano, se orienta hacia el placer y lo distenso y se aleja de lo que le produce dolor, por lo cual, es interesante instalar el buen humor en la escuela, haciendo más agradable y fructífero el tiempo que se comparte allí.

El plano «gozoso» del ser humano se ha ido construyendo como parte de la plenitud de su vida. Por ello, adquiere un lugar significativo la dimensión alegre, positiva, lúdica, placentera, juguetona, que implica el buen humor en su concepción cultural actual, por cuanto amplía y equilibra la concepción sobre el ser humano, y por tanto de la educación.

«Por su parte, desde el campo de las neurociencias, se nos señala que el humor y su expresión más manifiesta: la risa, se provoca cuando una imagen, expresión o situación, llega a través de la corteza cerebral hasta al tálamo y el hipocampo, y hacia los centros emocionales de la amígdala. Que de allí, la información pasa a estimular el cuerpo calloso y el córtex prefrontal donde tienen lugar los procesos cognitivos, siendo ese el momento donde hacemos consciente la “gracia” que tiene tal o cual situación al producirse una incongruencia con lo esperado, o con la información habitual que tenemos al respecto. En este contexto, la risa viene a ser la respuesta a este mecanismo^[88]».

El buen humor vendría a ser una tendencia o actitud que implica poner un conjunto de energías positivas en marcha, y que como tal, favorece en forma integral al individuo y se debe convertir en una estrategia personal y social de relación crecedora.

En el diccionario del Nuevo Humanismo se define a la risa como:

«Propiedad fisiológica y conductual exclusivamente humana, movimiento de la boca y otras partes del rostro que demuestra alegría de una persona o 89 grupo^[89]».

Las ventajas del aprendizaje del buen humor se reconocen no sólo en cuanto a desarrollar una mejor forma de enfrentar la vida con todo lo que implica: una convivencia más adecuada, mejor salud mental, abrirse a más posibilidades, etc., sino también a otras derivaciones. Estos nuevos campos dicen relación con su incidencia en el desarrollo cognitivo e incluso en el reforzamiento del aparato inmunológico del ser humano, lo que está llevando a tomar «más en serio» esta fuente de sentidos y recursos.

En las distintas culturas hay algunas evidencias de este acercamiento al humor. En el Antiguo Egipto existía Hator, la diosa de la alegría, «la sonrisa del cielo, la eterna alegría de las estrellas», que les daba incluso su brillantez. Esta valoración del humor como parte de la vida de los egipcios se ha encontrado incluso representada en pinturas murales con situaciones

graciosas, lo que podría interpretarse como una «temprana creación de tiras cómicas».

La tradición budista tiene a su vez la leyenda del Buda Sonriente, cuya alegría, risa e inteligencia trascienden todos los sufrimientos terrenales.

En la selva ecuatorial había comunidades que «celebraban una fiesta de la risa y la felicidad, cuando uno de sus miembros caía gravemente enfermo, con el fin de acelerar su restablecimiento^[90]». Nos parece muy destacable que esta celebración de una «fiesta de la risa» realizada en estas comunidades haya tenido tanta intuición para establecer la relación del buen humor con la salud biológica.

Actualmente se está hablando cada vez más de temas como el amor, el optimismo, lo «resiliente», y perdiéndole el miedo a expresiones como la felicidad.

El tener una actitud pesimista u optimista no es genético propiamente tal, más bien depende de las condiciones en que haya sido «cableando» su cerebro por las múltiples interacciones con el ambiente social en que le tocó nacer, dadas las actitudes de las personas que rodeaban a ese niño en sus etapas vitales. Y posteriormente depende de las decisiones que fue tomando, al constituirse en medios sociales más amplios a partir de la adolescencia.

El humor es sano y se constituye en un «arte de vivir», ya que el «sentirse bien» es una búsqueda del ser humano. Así, permite asumir las pequeñas dificultades de la vida en forma sana, tener estrategias para enfrentar las adversidades y centrar los mayores esfuerzos en lo realmente complejo con una mejor disposición. Smajda^[91] expresa que «tiene un triple código: biológico, psíquico y socio-cultural, y que implica *una polivalencia funcional y polisémica, característica de la especie humana*».

En este ámbito el concepto de «resiliencia» o *capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecidos o incluso transformados*, adquiere especial importancia. Al respecto se señala la relevancia de potenciar las fortalezas internas: autoestima y el sentimiento de ser capaz; las competencias para reconocer causas y efectos, la habilidad para resolver problemas y el desarrollo del optimismo y de la esperanza. Respecto a esta última, es una fortaleza que influye en las otras, ya que si los niños y jóvenes tienen un sentimiento de esperanza, incluso las dificultades más persistentes no influirán tan fuertemente en sus futuros.

Es importante el crecimiento del ser humano en un ambiente físico y humano donde el bienestar expresado en sensación de seguridad, de acogida,

de afectos, sea la tónica de su vida, así se desarrollará en positivo.

Se debería destacar la capacidad que tiene la risa para aligerar el, a veces, abrumante peso de la vida emocional. ¿Cómo soportar la dureza, a veces brutal, de la vida sin el humor? Al reír al menos «dejas de sentir», aunque sea por un momento, de modo que la vida se aligera, la carga emocional se vuelve más liviana y esto permite recuperar fuerzas, quitarle gravedad al mundo; en una palabra, ayuda a disminuir la angustia existencial inherente a la condición humana. Y un aspecto esencial del buen humor: ¿hay algo más sano y reparador que reírse de uno mismo? Esto suaviza ciertas situaciones de la vida, y además nos quita «importancia», es decir, juega en cierto modo como modulador del «ego». Donde se pueden reconocer las propias carencias o defectos, ante uno mismo y/o los demás. Esto hace un gran aporte al crecimiento y desarrollo personal.

Este planteamiento está muy lejos de la realidad actual en la escuela tradicional; es por tanto uno de los cambios importantes que debe abordar una nueva educación, construyendo ambientes educativos que incorporen el buen humor como elemento significativo.

Aprendizaje y afectividad

Durante diferentes capítulos del presente ensayo nos hemos referido al tema de la afectividad como un asunto que destacamos en su importancia en los procesos educativos. A la luz de las contundentes evidencias y argumentos en relación al clave papel que juega en el aprendizaje, nos parece inexplicable que aún la escuela tradicional lo siga relegando a una secundaria importancia. Por supuesto, bien sabemos que de forma empírica muchos educadores han tenido en cuenta en su praxis educativa la necesidad de atender a esta dimensión, pero ello ha sido en cierta medida «contraviniendo» la política oficial al respecto.

A nosotros nos parece una llave esencial en el buen aprendizaje. En realidad afirmamos que no existe aprendizaje verdadero, profundo y significativo cuando no incluye a la persona en su integralidad y en especial a la adecuada afectividad o emocionalidad. Sin duda se debe prestar atención prioritaria a las atmósferas emocionales adecuadas, también al manejo emotivo que la persona tiene de sí misma y a la buena emocionalidad en las relaciones entre las personas. Una adecuada *emocionalidad* es muy importante desde muchos puntos de vista, varios de ellos han sido

mencionados en capítulos anteriores, y, aun a riesgo de ser reiterativos, queremos recalcar ciertos aspectos al respecto.

Un asunto que no podemos dejar pasar es que el tipo de emoción que predomine en determinadas situaciones de aprendizaje implicará un *registro y una grabación* en la memoria de la persona y que ello tendrá consecuencias en los momentos posteriores del proceso educativo. Traemos acá una cita de Silo de su obra de psicología:

«En toda grabación y también en la memorización de lo grabado, el trabajo de las emociones tiene un papel muy importante. Así es que las emociones dolorosas o estados dolorosos que acompañan a una grabación, luego nos dan un registro diferente al de las grabaciones que se efectuaron en estados emotivos de agrado. Así pues, cuando se evoca una determinada grabación sensorial externa, también van a surgir los estados internos que le acompañaron. Si a ese dato externo le acompaña un sistema de emociones de defensa, un sistema de emociones dolorosas, la evocación de aquello que se grabó va a venir teñida de todo un sistema de ideación doloroso que acompañó a la grabación del dato externo. Y esto tiene importantes consecuencias^[92]».

Efectivamente, nos parece que este asunto tiene consecuencias importantes en lo que hace a los buenos aprendizajes; el tipo de emoción que predomine en lo que se está aprendiendo quedará grabado en la memoria de la persona y ello predispondrá en un cierto sentido hacia el futuro. No es lo mismo si se aprende con gusto o agrado que si se hace por obligación o por temor al castigo. ¡Que importante orientar los procesos pedagógicos hacia el aprendizaje gustoso y con emociones positivas! Dicho en forma simple y de manera un tanto coloquial: buenas emociones generarán buenos aprendizajes, buenos aprendizajes registrarán buenas grabaciones en la memoria de la persona, buena memoria impulsará a la persona hacia nuevos aprendizajes.

Por otra parte, es muy necesario tener siempre en consideración que todo aprendizaje (en tanto algo nuevo que integra la persona) va siempre acompañado de un afecto y un tono emocional que se corresponden con la experiencia que implica ese momento de aprendizaje. Bien sabemos que esa experiencia se irá consolidando por medio de la repetición, ensayo y error y finalmente la mecanización (automatización). He aquí que todo ese flujo va acompañado de su afecto y emoción y es vehículo clave en el carácter que va adquiriendo ese proceso al que denominamos aprendizaje. También sabemos que todo esto funciona en una estructura, donde todo el ser está implicado,

pero es claro que la emocionalidad opera como un conector que facilita o dificulta todo ese flujo de asimilación de lo nuevo. Esto es posible observarlo en nuestra propia experiencia de vida; seguramente en cada uno de nosotros es posible ubicar situaciones personales, en nuestra experiencia como alumnos, en donde ha predominado un tipo de emocionalidad positiva o negativa; es muy probable que al hacer memoria de aquellas experiencias, la emoción que predominó en ellas vuelva a tener presencia; así de fuerte es esa huella que se va grabando.

A estas alturas queda en evidencia la tremenda diferencia que significará si el ambiente emotivo es:

Amenazante o acogedor.

Se aprende por agrado o por obligación.

Las actividades generan placer o sufrimiento.

Me siento valorado o menoscabado.

Mis compañeros son competidores o camaradas.

El profesor es un jefe autoritario o un maestro facilitador.

Aprender es divertido o algo grave.

El error es aceptado o castigado.

Etc, etc.

Obviamente que son consecuencias y condiciones muy diferentes las que se dan con cada uno de los ejemplos. Y una de las habilidades fundamentales de un experto en educación, de un pedagogo, es la de ayudar a generar las situaciones emocionalmente favorables para buenos aprendizajes.

En síntesis: No existe aprendizaje que no pase por un tamiz emotivo (porque toda percepción lo tiene) ni tampoco grabación en memoria que no se asocie a una emocionalidad específica de ese registro; la emoción «tiñe» lo que se aprende, toda experiencia educativa es en sí una experiencia emocional.

En rigor, toda experiencia es todo, es decir, comprende al todo de la persona, y ningún centro de respuesta deja de participar en ella (vegetativo, motriz, emotivo e intelectual), por lo cual podría parecer una redundancia excesiva el énfasis que colocamos en el aspecto emotivo, dado que «obviamente» está presente en el aprendizaje. Lo que ocurre es que la educación tradicional ha generado un desequilibrio tan extremo hacia el aspecto intelectual del conocimiento y los aprendizajes que ha generado un perjudicial bloqueo y separación de la afectividad y emocionalidad, por cual recalamos insistentemente para compensar tal desequilibrio.

Aprendizaje y ambiente

Este tema está en directa relación con el anterior, aunque en realidad podrían ser tratados como uno solo; sin embargo, por razones didácticas los hemos separado en temas diferentes, pero tendremos en cuenta su estrecha interrelación.

Con el término «ambiente» aludimos a la atmósfera que se vive en el centro educativo, a eso intangible que gravita en el espacio, para observar o hacernos conscientes, si es propicio o no, de la situación de aprendizaje. Esta atmósfera, esta suerte de sintonía, está dada principalmente por las relaciones que se establecen entre los participantes de ese ambiente, sean niños y jóvenes entre ellos y además con los profesores.

Si en estas relaciones se han podido considerar aspectos de esta nueva concepción de ser humano, que ya hemos visto suficientemente, tendrían que poseer elementos como:

- Diálogos en paridad.
- Resolución de problemas en conjunto.
- Colaboración.
- Tratar de entender cómo piensa el otro.
- Aporte a la construcción de conocimiento conjunto.
- Trabajo colaborativo y en equipo.

Si nuestro tema hace a que el niño o joven «internalice» o «in-corpore» aquello que le es significativo, y él, como sujeto de aprendizaje, posee esta conciencia activa y se desenvuelve en estructura, la afectividad, lo emocional cobra una vital importancia.

Este «ambiente de aprendizaje» tiene básicamente el elemento intangible que es el tono afectivo, la sensibilidad, la emocionalidad de los que comparten ese espacio. Y este emocionar es una particular forma de estar en el mundo; esto quiere decir que la postura corporal, la línea de pensamiento y el actuar están determinados por el estado de ánimo. Se transita por distintos estados emotivos, lo esencial de esta situación es que el emocionar determina un cierto dominio de acciones y no otro. (Véase el desarrollo anterior: *La imagen y su relación con la afectividad y el tono corporal*).

Teniendo en cuenta que este «ambiente» es tan intangible, es necesario considerar a las interrelaciones que se establecen en sus distintas formas y expresiones, lo cual incluye el lenguaje verbal pero, además, el lenguaje gestual o corporal. O sea, no es indiferente lo que se diga y/o haga en estas interrelaciones.

«Ningún acto humano se sustrae de un tamiz emotivo que le acompaña. Cuando se piensa, se conoce, se habla, se danza, se juega, etc., siempre se hace desde un particular modo emotivo de estar en el mundo. De ahí entonces que una verdadera educación no puede considerar como central sólo lo racional y lo intelectual, y como algo secundario lo emotivo y lo motriz^[93]».

Se podrá decir que los valores de la educación tradicional son de este tipo, ya que se habla de confianza mutua, respeto y aceptación total. A nosotros nos parece que ello es meramente retórico y muy poco aplicado en la práctica cotidiana. Si fuera el caso, habría que preguntarles a los actores de la educación, profesores, niños, jóvenes y padres, si ellos se sienten tratados de ese modo.

Ya hemos planteado que la conciencia funciona por intereses, o sea, se mueve o se focaliza hacia aquello que es significativo al sujeto de aprendizaje. De allí la denominación de aprendizaje significativo. Esto lleva a reflexionar sobre la función del profesor. ¿Cómo hacemos para que aquello «succione», llame el interés de los jóvenes? En las primeras etapas de la vida el ser humano está abierto al mundo, allí es notorio que todo lo que está a su alrededor es llamativo. Y según se vayan grabando estas aproximaciones al conocimiento del mundo externo, con gusto o disgusto, será el acercamiento que se logre a la actitud investigadora, dado que si es con displacer o tensión, no se querrá repetir.

En síntesis, el desarrollo de ambientes de aprendizaje debería tener mínimamente una atmósfera cálida, estimulante, no amenazante, que permita el desarrollo del proceso de aprendizaje con agrado. Por otro lado, ayudaría mucho a la creación de esta atmósfera la incorporación del buen humor.

Otro elemento a considerar dentro de la creación de ambientes de aprendizaje es que aquello que se va a aprender debe ser del interés del sujeto aprendiente, por cuanto ese será el «motor» que guiará todo el proceso.

Y finalmente la relación del adulto que ayuda este proceso debe ser de acompañamiento, compenetración y referencia. Creándose así una atmósfera donde se valore la práctica de la atención.

Aprendizaje y diálogo generacional

En los primeros capítulos vimos los planteamientos que han dado origen a la teoría de la *dialéctica generacional*. Revisábamos ahí los desarrollos de

Ortega y Silo que nos permitieron comprender los interesantes conceptos que la fundamentan. Ciertamente el alcance de esta teoría supera con creces a lo meramente educacional, alcanzando incluso la categoría de motor de la historia, pero es evidente que su pertinencia en nuestro campo educativo nos entrega herramientas de análisis poderosas para un buen quehacer pedagógico.

Visto así, el ámbito educativo viene a ser un espacio privilegiado de encuentro de las generaciones. Si asumimos que por la dinámica social resulta cada vez más dificultoso el diálogo generacional, el espacio educativo puede ser el espacio principal que cumpla esa función.

Para adentrarse convenientemente en este tema, es importante comprender el concepto de *Paisaje de Formación*:

PAISAJE DE FORMACIÓN

«La ubicación personal en cualquier momento de la vida se efectúa por representación de hechos pasados y de hechos más o menos posibles en el futuro, de suerte que cotejados con los fenómenos actuales, permiten estructurar lo que se da en llamar la “situación presente”. Este inevitable proceso de representación ante los hechos hace que estos, en ningún caso, puedan tener en sí la estructura que se les atribuye. Cuando se habla de p. de f. se hace alusión a los acontecimientos que vivió un ser humano desde su nacimiento y en relación a un medio. La influencia del p. de f. no está dada simplemente por una perspectiva temporal intelectual formada biográficamente y desde donde se observa lo actual, sino que se trata de un ajuste continuo de situación en base a la propia experiencia. En este sentido, el p. de f. actúa como un “trasfondo” de interpretación y de acción, como una sensibilidad y como un conjunto de creencias y valoraciones con los que vive un individuo o una generación^[94]».

Comprender lo que implica el *Paisaje de Formación* es muy importante para quien trabaje con generaciones jóvenes. Se explica en la definición que el p. de f. actúa como un «trasfondo de interpretación», es decir, se mira el mundo de acuerdo a una particular sensibilidad que se corresponde con la época en que la persona conformó los elementos fundamentales de su personalidad. Cada uno de nosotros puede reconocer en sí mismo un cierto halo de nostalgia cuando se conecta con la música, lenguaje, imágenes, modas, personas, etc. que son propias de la época en que se formó como persona; esa especial sensibilidad que reconozco como mía, suele ser

coincidente en muchos aspectos con los coetáneos de mi generación. En especial consiste en una particular sensibilidad para percibir el mundo y que experimentamos como la realidad misma, muchas veces sin prevenirnos que es una mirada configurada en una época que ya no existe, pero que se «arrastra» hasta el hoy en mi mirada sobre el mundo.

Inevitablemente las generaciones distintas a la mía cuentan con un diferente paisaje de formación; es lo que en otros momentos se le ha llamado la brecha generacional y que se agudiza en épocas de fuertes cambios, como acontece en el momento actual. Parece evidente, sin necesidad de agudizar mucho el análisis, que este es uno de los problemas más acuciantes que se presenta hoy en la institución escolar, en donde resulta cada vez más marcado el verdadero abismo entre la sensibilidad del mundo adulto y las generaciones jóvenes que no sienten cercanía alguna con lo propuesto institucionalmente.

¿Cómo resolver la inevitable distancia de paisajes diferentes y hasta opuestos que se da al interior del aula? ¿Cómo hacer para generar un espacio común compartido entre las diferentes generaciones que interactúan en el espacio escolar? En una época de abismo generacional, ¿podrían los educadores contar con un enfoque acertado para establecer un diálogo real con las generaciones jóvenes?

Son preguntas de difícil respuesta, pero es indispensable intentar encontrar soluciones ya que no habrá posibilidades de una nueva educación si no abordamos aquellas problemáticas que hoy son factores centrales de la crisis terminal de la vieja educación.

Nos parece que un primer paso importante es tomar conciencia de que esa diferencia de miradas existe y está presente en todo momento en el aula. Si el educador es consciente que su propio *paisaje de formación* corresponde a una época de 10, 20, 30 o hasta 40 años atrás, es probable que su actitud de «imponer miradas» se vea atenuada y ello ya puede operar como un facilitador de diálogo generacional. Con certeza, la actitud no impositiva permitirá disminuir la tensión en la relación y, por tanto, generarse mejores condiciones de diálogo, acercamiento y comprensión mutua. Si el adulto es quien toma la iniciativa, si genuinamente muestra intención de comprender el paisaje de la nueva generación, ello puede operar como una *acción ejemplar* que abra también a los jóvenes a una mejor disposición de diálogo con el adulto, rompiendo esa actitud reactiva y confrontativa que hoy es común en el aula, llegando incluso a una franca violencia verbal, psicológica y hasta física.

Por otra parte, un educador o educadora, que necesariamente trabajará con nuevas generaciones, debería habilitarse en la capacidad de revisar

permanentemente su propio *paisaje de formación*. Es claro que esta sería una habilidad del mayor interés, toda vez que permitiría al educador/a poder recrear dicho paisaje, eliminando o superando aquellos aspectos poco útiles al momento presente. Obviamente no es tarea sencilla, el *paisaje de formación* tiende mecánicamente a afianzarse en la persona, no es de fácil modificación, pero por lo mismo es algo a lo que se debería prestar atención especial y someterlo a permanente revisión. Afirmamos que el solo hecho de poner al *paisaje de formación* en revisión y observación atenúa su influencia y puede permitir mayor flexibilidad y apertura mental en el educador. A su vez, el mismo contacto cotidiano con las nuevas generaciones bien debería ser un facilitador de comprensión, manejo e incluso incorporación de las nuevas miradas que en ellos se expresa.

Desde cierta perspectiva, los educadores vivenciamos la gran dificultad de tener que trabajar con las nuevas generaciones y enfrentarnos al problema del «choque» de *paisajes de formación* de tan diferentes características; pero desde otra perspectiva, los educadores tenemos la oportunidad privilegiada de interactuar cotidianamente con las nuevas generaciones y, por ende, estamos ante la posibilidad de «rejuvenecer» permanentemente nuestra mirada del mundo.

En todo caso, es claro que si logramos convertir el espacio educativo en un punto de encuentro de las generaciones y no en un «campo de batalla», como acontece actualmente, es evidente que aumentarán las posibilidades de generar mejores condiciones de aprendizaje. En el diálogo, y no en la confrontación, los actores del acto educativo (estudiantes y docentes) mejorarán sin duda su disposición y disfrutarán cotidianamente del desafío de aprender y transformarse.

Etapas del desarrollo pedagógico

Primeramente debemos reconocer que tenemos ciertas reservas con los esquemas que resultan tan comunes en la pedagogía. Nuestra prevención guarda relación con la constatación en la historia (y en la praxis) de que no pocas veces los esquemas o categorizaciones se han convertido en suertes de recetas que se terminan aplicando con rigidez y sin la necesaria flexibilidad que una sensata pedagogía siempre debería considerar. Sin embargo, también entendemos que resulta necesario entregar cierto ordenamiento que sirva como guía, como carta de navegación al movernos en el trabajo educativo.

Hecha la prevención anterior, presentaremos lo que nos parece puede ser una clasificación de las grandes etapas pedagógicas por las que pasa una persona en su desarrollo y que deberían ser consideradas por cualquier programa y/o planificación educativa.

1.º etapa: 0 a 5 años. Énfasis en desarrollo del sistema neurofisiológico

Comenzaremos la explicación de esta etapa, ampliando el concepto de «conciencia» que revisábamos en capítulos anteriores.

«CONCIENCIA. 1) Llamamos conciencia al registro que efectúa el aparato que coordina y estructura, operando con sensaciones, imágenes y recuerdos. Este aparato debe tener una constitución que le dé unidad, no obstante su movilidad, porque las actividades que registra también son móviles. No está constituido desde el principio en el ser humano y parece irse articulando a medida que se construye el conjunto de las sensaciones del cuerpo. Este aparato de registro de sensaciones, imágenes y recuerdos está en el cuerpo y, a su vez, ligado a las sensaciones de este. A veces, este aparato se identifica con el yo y esta identificación se realiza a medida que las sensaciones del cuerpo se suman y modifican en el campo de memoria. Desde este punto de vista, no se nace con un yo, sino que este se desarrolla y articula por acumulación de experiencias. No hay yo sin sensación, imagen o recuerdo. Cuando el yo se percibe a sí mismo también trabaja con esas vías, sean verdaderas o ilusorias^[95]».

Con esta definición podemos comprender la importancia del desarrollo del sistema nervioso, que es el asiento sobre el cual se irá estructurando todo el potencial psicofísico en el crecimiento y maduración de la persona. Es esta base la que se debe desarrollar primariamente en esta etapa.

En la edad 0 acontece el extraordinario momento del nacimiento de la persona y al constituirse en su medio se constituye plenamente humano. Ya sabemos que a partir de ahí comienza una etapa de acelerado crecimiento y desarrollo de su sistema nervioso. Es en esta etapa donde se generarán la mayor cantidad de circuitos neuronales que son la base biológica de todo su desarrollo posterior, incluido aquello que no es exclusivamente biológico o natural. Por ejemplo, lo relativo al campo de lo espiritual, que evidentemente supera la esfera de lo meramente biológico, pero que tiene su base de funcionamiento en el entramado neurofisiológico que potencialmente forma

parte del equipamiento de todo ser humano. Ya hemos estudiado que existe contundente evidencia respecto de la enorme riqueza y plasticidad del sistema nervioso del ser humano, en especial su cerebro; vimos también oportunamente cómo los primeros años de vida de una persona son claves en la generación de un «cableado» neuronal que va generando una compleja y rica red nerviosa, entregando con ello a la persona un potencial de aprendizaje que será proporcional a la mayor o menor amplitud de dicho «cableado». Es en esta etapa donde se pueden construir las «huellas» más profundas en su crecimiento y desarrollo.

Por lo anterior, la prioridad educativa de esta etapa se ubica en la adecuada estimulación del sistema nervioso de la persona. Son por tanto los sentidos, externos e internos, los que fundamentalmente entran en juego; esto acontece «naturalmente» en todas las personas y obviamente habrá una significativa diferencia entre ambientes que sean más estimulantes que otros. Y es precisamente acá donde la educación sistematizada se debe hacer cargo de propender a la máxima elevación de experiencias diversas, que pongan en funcionamiento la totalidad de las posibilidades sensoriales del niño. Esta etapa es muy «sensorial», por lo que interesa ofrecer situaciones educativas que den la mayor amplitud al «cableado» y a la plasticidad del cerebro que ya vimos. Se trata de un período etéreo que opera fundamentalmente por medio de los sentidos. Reiteramos que cuando hablamos de los sentidos no nos referimos únicamente a los sentidos tradicionalmente enseñados (vista, olfato, gusto, tacto y oído), sino que nos referimos a la totalidad de los sentidos externos y también de los sentidos internos que brindan información de la actividad del intracuerpo, mediante los impulsos de la cenestesia y la kinestesia. Por supuesto que no hablamos de un simplón esquema de estímulo-respuesta, tan propio del conductismo, sino de generar ambientes educativos que propicien experiencias ricas y estimulantes, ayudando a la construcción de la red neurofisiológica del niño y niña, lo que resultará, como ya vimos, en la base ideal sobre la cual se asentarán los posteriores aprendizajes de las siguientes etapas.

Sobre la relación individuo-medio hemos hablado reiteradamente en este trabajo y es evidente que se trata de una idea central en nuestra concepción de ser humano. En esta etapa es el medio el que tiene la mayor influencia sobre el individuo, quien tiene la menor capacidad de transformación del medio. Por ello, entonces, resulta muy importante que el espacio educativo procure generar un ambiente armonioso, amable, afectuoso y alegre, ya que es la etapa de la vida donde se es más permeable (y vulnerable) a la influencia del medio

sobre la persona. He acá una enorme responsabilidad del mundo adulto: generar ambientes educativos adecuados, capaces incluso de compensar carencias y dificultades que eventualmente pueda presentar el medio inmediato de las personas, atenuando con ello el posible impacto negativo que ese medio pueda ejercer sobre el buen desarrollo de esos niños. A su vez, el espacio físico educativo debe ser lo menos restrictivo posible, de manera de posibilitar la exploración amplia de los niños y niñas.

No es del caso entrar en detalles sobre las actividades educativas que se puedan realizar en esta etapa; sin embargo, no es difícil para quien es especialista en el trabajo pedagógico con niños, imaginar las actividades adecuadas para los fines señalados. No obstante, podemos mencionar que en el trabajo pedagógico propiamente tal, habría que dar mucha importancia a que los niños identifiquen sus propias sensaciones y percepciones. Del mismo modo, serían adecuadas las actividades que permitan el contacto y registro del propio cuerpo (correr, brincar, danzar, juegos con objetos, etc.); las actividades de juego con el lenguaje (narrar, cantar, inventar historias, etc.); diferentes expresiones de arte, no desde un interés «técnico» sino «vivencial» (cantar, pintar, danzar, actuar, etc.). Es también el momento en que se elaboran en la persona las nociones de la existencia del «otro», aspecto que desde nuestra perspectiva debe siempre ocupar una prioridad central en el quehacer educativo; en esta etapa se debe ir ayudando a las primeras manifestaciones de la responsabilidad social, fomentando las actividades en equipos, propiciando la colaboración y ayuda mutua entre los niños.

Desde nuestro punto de vista, NO es adecuado ni pertinente para esta etapa establecer exigencias intelectuales desmedidas, como lamentablemente ha venido aconteciendo en la escuela tradicional debido las obsesivas presiones hacia el rendimiento. Afirmamos con total convicción que ello no sólo genera un «stress» y presión que produce un sufrimiento perjudicial en los niños, sino que además es completamente inoficioso, por cuanto ese errado concepto pone el acento en el desarrollo intelectual y se pierde la rica posibilidad de desarrollo sensorial, convirtiéndose ello, paradójicamente, en una limitación posterior en el desarrollo de la inteligencia integral, que en nuestra visión educativa aspiramos a potenciar al máximo. La estimulación del sistema neurofisiológico en toda su amplia gama se limita al «sesgar» el quehacer educativo y ello tiene consecuencias, ya que el «cableado» que no logra desarrollarse en esta etapa, será mucho más difícil en etapas posteriores.

2.º etapa: 6 a 14 años. Desarrollo de los centros de respuesta

Anteriormente, cuando revisamos el esquema del psiquismo según la corriente de la *Psicología de la Imagen*; vimos que las respuestas del individuo operan a través de los cuatro *centros de respuesta*: vegetativo, motriz, emotivo e intelectual. Estos centros son nuestro vehículo para «contestar» a las sensaciones, se trate del medio externo o del medio interno. Y vimos que dependiendo de la mayor concentración de energía en un centro u otro, será el carácter predominante que tendrá la respuesta.

Desde nuestro punto de vista, el adecuado manejo de los centros de respuesta es en definitiva el desarrollo de lo que podemos denominar *inteligencia integral*. Definimos a esta como el desarrollo de la capacidad del individuo, y/o conjunto social, de dar respuestas pertinentes y eficaces, generando adaptación creciente frente a un medio (externo e interno) dinámico y en permanente cambio.

Siendo los centros el instrumento para efectivizar las respuestas hacia el medio, es evidente la importancia de su adecuado manejo y, por ello, resalta el énfasis prioritario que debe desplegarse en los procesos educativos de esta etapa del desarrollo pedagógico. Mientras mejor sea el manejo de cada uno de ellos, mayores serán las posibilidades de respuestas adecuadas a cada situación que debe enfrentar la persona. Por eso llamamos *inteligencia integral* al manejo amplio de los centros, pues es esta condición la que *habilitará* al individuo para un mejor desempeño en su medio: adecuadas respuestas vegetativas, motrices, emotivas e intelectuales constituyen esta inteligencia amplia.

Para conseguir el buen manejo de todos los centros de respuesta, la educación debe contribuir con la generación de ambientes y situaciones educativas que permitan el despliegue de cada uno de ellos, de preferencia en actividades que permitan pasar de un centro a otro con soltura y manejo. Se trata de ayudar al máximo desbloqueo y fluidez de los centros en su funcionamiento, no sólo en cada centro en sí, también fluidez *entre centros*, que la persona pueda «transitar» entre ellos.

La etapa anterior (de 0 a 5 años) ha permitido el cableado de miles de millones de conexiones nerviosas y aunque en esta etapa (6 a 14 años) no dejan de crecer y desarrollarse, ya no lo hacen a la velocidad y multiplicidad de la etapa anterior. Pero es esta etapa la de mayor potencial de desarrollo en los centros, pues ya existen los circuitos, y el desarrollo de la persona se da gracias al adecuado funcionamiento de estos. Por cierto, hemos señalado en capítulos anteriores que los centros son una síntesis conceptual para explicar la mayor carga de energía que tiene una determinada acción de la persona; por

ello entendemos que cuando hablamos de una actividad con preponderancia de un centro, eso no implica la desconexión de los demás centros, sino que hay uno que tiene mayor «carga energética» en ese momento. El desafío de esta etapa pedagógica es generar actividades y experiencias educativas que permitan a la persona desplegar por los centros, ojalá registrando cada uno de ellos, de manera de aprender a percibirlos, a sentirlos, a manejar el paso de un centro a otro con soltura. Por cierto muchas actividades educativas podrán tender al predominio de un centro, pero es precisamente este un aspecto muy central de nuestra propuesta, la cual es la vocación e intención educativa que ponemos en estimular la multi-lateralidad y no la uni-lateralidad. Por tanto, aun en actividades en donde el predominio de un centro sobre los otros sea muy marcado, siempre quisiéramos propender al contacto con los otros centros. Por ejemplo, ¿cómo pudiera una actividad educativa aparentemente de neto carácter intelectual, como las matemáticas, conectarse con el centro motriz? No es del caso entregar una receta específica en este ejemplo, pero es claro que puede haber múltiples opciones y será la creatividad y el buen criterio del docente el que podrá generar las actividades que cumplan con ese interés. Toda actividad, sea del campo que sea, puede ser integral y conectar a más de un centro de respuesta. Considerando, entonces, que los centros funcionan en estructura, es muy importante en esta etapa pedagógica dotar a la persona de una base de experiencia amplia y diversa, base sobre la cual podrá asentar los dominios específicos propios de sus intereses en etapas posteriores de su desarrollo.

Por cierto que todo este tema no debe olvidar que la estructura de conciencia opera precisamente como un todo, lo cual hemos revisado con cierto detalle en capítulos anteriores. Lo que queremos resaltar acá es la función de la imagen y vincularla con nuestra prioridad en el desarrollo armónico de los centros de respuesta. Bien sabemos a estas alturas, que una vez recibidos los estímulos mediante las *percepciones* (externas o internas), o por acción de *memoria*, se configura la *imagen* en el *espacio de representación* y con eso la estructura de conciencia elabora sus respuestas que se activan a través de *los centros*. Entonces, el quehacer pedagógico en esta etapa debería estimular el trabajo en esa estructura. Visto así el tema, las actividades educativas de esta etapa deberían propiciar que una misma esfera del aprendizaje pudiera ser experimentada por los estudiantes desde diferentes perspectivas, comenzando por la activación del circuito *percepción-sensación-imagen-respuesta*, de la mayor amplitud y versatilidad posible. Algunas características de las actividades podrían ser las siguientes:

A) Estimulación de la imaginación, en el sentido de generar muchas imágenes.

—Ejercicios de imaginación.

—Teatro.

—Estudio y representación de mitos y leyendas, etc.

B) Pluralidad de visiones, nunca mirar los fenómenos desde un solo punto de vista.

—Diversidad de interpretaciones históricas (el mismo hecho histórico analizado desde diferentes miradas).

—Religiones comparadas.

—Juegos de escuelas filosóficas.

—Diversidad idiomática.

—Visiones multiculturales para experimentar diferentes esferas del aprendizaje.

—Aprender a mirar un mismo fenómeno desde distintos enfoques (científico, filosófico, artístico, etc.).

C) Hacer conscientes las manifestaciones de cada centro.

—Identificación de los propios registros.

—Estimulación consciente de la motricidad, multiplicidad de movimientos.

—Diversidad emotiva.

—Diversidad de formas de pensar.

—Actividades de control vegetativo, etc.

D) Trabajo en equipo, resolución de problemas en grupo, trabajos por proyectos.

—Ejercer diferentes roles al trabajar en equipo.

—Agrupación por proyectos elegidos.

—Proyectos donde se incluya investigación de diferentes campos (matemáticas, química, física, biología, ciencias naturales, sociales, artísticas, etc.).

—Planteamiento de hipótesis y elección de metodologías.

—Resolución de problemas en conjunto con aportes e ideas creativas.

—Presentación de proyectos a sus pares para que se recojan posibilidades de mejora.

—Estudiantes gestores y motorizadores de proyectos.

—Elección de adulto (profesor u otro) que los asesore.

E) Trabajos de expresión integral.

—Teatro.

—Literatura.

—Danza.

—Juegos matemáticos.

—Multiplicidad de deportes individuales y colectivos.

—Experimentos científicos con variadas respuestas, etc.

Es esta la etapa donde los estudiantes van haciendo más consciente la relación en estructura de individuo-medio, cayendo en cuenta sobre la mutua influencia de ambos componentes de la estructura. Nuestra propuesta educativa pone como eje el estímulo y desarrollo de los *centros de respuesta* porque se entiende que en ello hay una adecuada síntesis de esta relación estructural entre la persona y su ámbito natural y social.

3.º etapa: 15 años en adelante. Desarrollo del pensamiento superior-integral

Esta es la etapa de madurez de la persona. Si ha conseguido establecer la mayor multiplicidad de conexiones neuronales, si el cerebro ha logrado una adecuada expansión y activación poderosa de todas sus zonas, si los centros de respuesta han experimentado una adecuada operatividad y pueden funcionar sin bloqueos y de manera armónica entre sí, entonces se cuenta con una base adecuada para activar y consolidar en el individuo el máximo potencial que su estructura de conciencia permite. Es ahora la etapa de activar todo el riquísimo equipamiento del que está dotado el ser humano. En esta etapa queremos ayudar a la persona a acceder a un pensamiento superior y a la reflexión activa sobre los grandes interrogantes del ser humano; es tiempo de consolidar una postura ética frente a la vida y de comenzar a construir un proyecto de vida con sentido humanizador y transformador. Es ahora cuando se hace plenamente consciente en la persona que se posee la maravillosa capacidad de transformar el medio y de transformarse a sí mismo, y la educación debe ayudarla a desplegar en el mundo esa capacidad transformadora propia y única del ser humano.

Es también el tiempo en que se madura la conexión con lo profundo en el ser humano, aquello que podemos señalar también como el ámbito de la *espiritualidad*, la conexión con lo trascendente. Es ahora que se puede madurar el propósito de construir el *espíritu*, eso que de manera rudimentaria viene en todos los seres humanos; es decir, la educación puede (y debe, a

nuestro entender) generar en las personas la conciencia de que el espíritu humano se construye y alimenta de acciones que lo fortalecen y le permiten su crecimiento. Eso alcanza su máxima potencia a partir de esta etapa, ciertamente no decimos que en etapas anteriores no se deba trabajar este relevante asunto de la construcción del espíritu, pero es ahora en que la persona, haciendo uso de su libertad y autonomía puede comenzar un proceso de vida que le permita construir su espíritu y acceder a los espacios profundos de su conciencia (si tal fuese su interés). Nos parece necesario aclarar que no nos referimos a la educación religiosa, como se conoce en la educación tradicional. Hablamos más bien de que más allá de las creencias o no creencias que la persona tenga en materia religiosa, hay un campo de desarrollo espiritual al que puede acceder, cualquiera sea la postura que tenga frente al tema de la divinidad. Desde nuestra concepción, que entiende a la educación como la «extracción» de todas las posibilidades humanas, resulta incomprensible que en la mayoría de las tendencias educativas no se atienda a esta dimensión que resulta central y esencial en un verdadero desarrollo humano^[96].

En la educación tradicional se piensa que en esta edad los jóvenes ya deben ser preparados para el mundo del trabajo y se tiende a una especialización, que es prioritariamente «técnica» para los jóvenes económicamente menos favorecidos y «profesional» para los jóvenes de mayores ingresos. Desde nuestro punto de vista, en ambos casos se comete una aberración, ya que se estrechan enormemente las posibilidades de desarrollo individual y social que tiene cada persona. Esta es una edad de gran potencial y riqueza y al restringir la educación a un aspecto parcial, como es lo laboral-económico, se limita a la persona y se pone freno a las posibilidades evolutivas individuales y sociales. Por el contrario, nosotros proponemos enfatizar el desarrollo integral y amplio, favorecer el despliegue de todas las capacidades de la persona, ampliar sus horizontes, aumentar su caudal de experiencias, motivarla mediante diferentes actividades y, de eso modo, que vaya eligiendo y construyendo su proyecto de vida gracias a la libertad que le genera esa amplitud.

Este debe ser el tiempo en que la persona se va asumiendo plenamente autónoma (libertad), al tiempo que va consolidando la noción de responsabilidad (ética). Son estos dos conceptos, *libertad* y *ética*, claves en esta etapa, y nos servirán de indicador para estar en presencia de una educación que cumpla con su finalidad principal. La educación debe ser la primordial actividad impulsora de un sentido ético de la mayor altura; no se

trata ya de competir entre individuos para conseguir una mejor ubicación en el aparato productivo-económico. Categóricamente afirmamos que esa estrecha concepción ha corrompido a la educación y le ha quitado la más noble de sus finalidades, a saber: contribuir a la evolución humana abriendo paso a una conciencia ética superior en las personas. Nuestra propuesta señala que la educación debe apropiarse con decisión de esa misión y debe desembarazarse de las falsas finalidades que le han sido impuestas desde los intereses económicos y financieros.

Pero no hablamos de la ética como algo impuesto, como la moral formal y externa que tanto rechazo produce en las nuevas generaciones. Precisamente por eso, ligamos estrechamente los conceptos de *ética y libertad*. Una verdadera ética, que efectivamente sirva a las personas como orientadora de una dirección en la vida, debe surgir como un acto libre, deber ser algo querido y no impuesto para la persona. Son comportamientos deseables, porque el individuo lo desea para sí y no porque se le impongan desde fuera. La persona va experimentando el gozo y la felicidad de actuar para el bien, vivencia lo bueno que es para ella misma el acto solidario. No es hablar de la solidaridad sin experiencia, porque eso finalmente ya queda como discurso vacío y sin sentido, sino de actuar solidariamente. He acá el gran desafío de esta etapa: consolidar en la persona el gusto por esa conducta y forma de vida evolutivas.

Buen conocimiento, buenos sentimientos, buenas acciones, que se van experimentando gratamente y producen en las personas la tendencia a repetirlos, no para recibir algún premio o para evitar el castigo, sino porque se experimenta la felicidad de los actos unitivos y positivos. Esa es la tarea de la Escuela, ayudar a las personas a descubrir esa vía como camino a la felicidad.

Pero es claro que al momento de escribir este ensayo, la realidad del medio social no opera como un viento a favor de estas propuestas. No son tiempos de justicia, igualdad, respeto, libertad. Por el contrario, son tiempos donde tiende a prevalecer exactamente lo contrario, aunque el discurso educativo oficial formalmente aparenta defender ciertos valores, es evidente para los actores del sistema escolar que ello es un discurso muy lejano a la realidad. Y en especial las nuevas generaciones son sensibles y críticas respecto de esa incoherencia. Por ello afirmamos que una nueva educación que quiera nuevamente ganarse el corazón de la gente, en especial de los jóvenes, deberá claramente definirse a favor de una dirección evolutiva del ser humano, y distanciarse, por tanto, de todo intento de mantener a la educación como simple polea reproductora de un paradigma social decadente

y sin posibilidades de perfeccionarse a sí misma. Este dilema resulta crítico en esta etapa, en donde alumnos y alumnas son personas en condiciones de oponerse a aquello que no les interpreta, y así está ocurriendo dramáticamente hoy en la escuela.

Y aquello que tanto preocupa a las gentes prácticas, como el nivel de conocimientos y habilidades laborales que posea la persona, los podemos tranquilizar porque está más que comprobado que una persona que tiene la posibilidad de contar con una educación integral, tendrá más facilidad para acceder a los conocimientos o habilidades que una actividad específica requiera. Esto puede parecer una paradoja, pues no damos mayor importancia a los conocimientos y habilidades que se orientan específicamente hacia el campo laboral. Sin embargo, tenemos la certeza de que esta propuesta educativa logra los mejores «rendimientos» en la inserción y capacitación laboral, así como también en esas simplonas pruebas estandarizadas que tanto gustan a las gentes prácticas. Ciertamente para nosotros eso es un objetivo muy menor de la educación, pero no tenemos temor alguno de cómo podrán enfrentar nuestros estudiantes esos exámenes de «conocimientos y habilidades laborales» cuando lo requieran.

En cuanto a las características de las actividades educativas de esta etapa, no se debe caer en la tentación tan común de la educación tradicional, es decir, la generación de «recetas» educativas que se supone servirán igualmente a grupos de jóvenes de muy diferentes condiciones, ambientes y situaciones. Nuestra idea es que no es conveniente ni aconsejable la generación de tales recetas, sin perjuicio de que cada esfera del aprendizaje pueda desarrollar ciertas tendencias metodológicas que legítimamente es factible exponer como caminos posibles para el logro de algunos objetivos específicos; no tenemos problema alguno con ello, al contrario, alentamos la posibilidad de que surjan múltiples propuestas de diversas formas para abordar el hecho pedagógico. Por razones de experiencia y dominio de cada esfera del aprendizaje, muchas veces será el docente quien guiará el proceso pedagógico, pero no debería descartarse de modo alguno que muchas veces los procesos de aprendizaje se construyan conjuntamente entre profesores y estudiantes.

Sin perjuicio de lo anterior, nos parece necesario destacar que en esta etapa creemos que la metodología de trabajo «por proyectos» es una alternativa que permite óptimas e interesantes opciones educativas de mucha riqueza y que, bien guiadas, pueden cumplir con las finalidades y objetivos que hemos ido desarrollando a través de todo este ensayo. Es en esta etapa

pedagógica que se puede conseguir el máximo despliegue de las aspiraciones y búsqueda de la Nueva Educación.

Consideración final

Conviene aclarar que esta es una simple clasificación y ordenamiento a efectos de esclarecer los énfasis de cada etapa y sería un error considerarlas como rígidos formatos. En realidad, siempre deberían trabajarse todas las dimensiones y aspectos señalados en cada una de las etapas. No olvidemos que nuestra concepción del ser humano es estructural e integral. Se trata de una priorización que se marca en cada etapa, no excluyente de los demás aspectos, es una proporción que va variando de etapa en etapa pero sin descartar u olvidar las restantes.

GLOSARIO

ADAPTACIÓN CRECIENTE: Respuesta que da el ser vivo a las modificaciones de un medio en permanente dinamismo y movimiento. Estas respuestas son para restablecer el equilibrio con ese medio y cuando le permiten crecer y evolucionar hablamos de adaptación creciente. En el ser humano el sujeto experimenta la a. c. como mayor potencia interna y acuerdo consigo mismo y su medio.

La nueva educación, al favorecer el desarrollo de los órganos de apropiación, pretende entregar herramientas al sujeto y al conjunto para una mejor adaptación creciente.

ADAPTACIÓN DECRECIENTE: Respuesta que da el ser vivo a las modificaciones de un medio en permanente dinamismo y movimiento, sin operar transformaciones en sí mismo, asumiendo pasivamente el impacto de lo ocurrido en el medio. La adaptación decreciente no permite crecimiento ni evolución y puede, incluso, hacer desaparecer al ser vivo. En el ser humano la a. d. se experimenta como tensión y contradicción interna. La educación tradicional, al entender al alumno como un ser pasivo, está contribuyendo hoy a la a. d.

APERCEPCIÓN: Actividad de la conciencia donde se pone atención a la percepción sensorial. La conciencia se dirige hacia los sentidos para buscar información de ellos. La apercepción es un mecanismo útil de la conciencia, es un mecanismo de reversibilidad que denota un interesante grado de funcionamiento. En la nueva educación se pretende incorporar esta función de la conciencia porque produce en las personas lo siguiente: desidentificación, neutralidad, claridad y liviandad. Así, se van creando huellas de estos mecanismos de reversibilidad que potencian el funcionamiento de la conciencia de «volver sobre sí».

APRENDIZAJE:Proceso de registro, elaboración y transmisión de datos. Esto se da por impulsos internos en el psiquismo, cuando se produce la percepción se desdobra el impulso hacia conciencia (se estructura la imagen) y hacia memoria (donde se graba), y cuando se dispara la imagen la respuesta sale por los centros de respuesta (vegetativo, motriz, emotivo o intelectual). De acuerdo con lo anterior, el proceso de aprendizaje no es pasivo y supone siempre la puesta en marcha de los centros de respuesta. De esta respuesta se tiene registro y se graba. El a. va modificando el comportamiento con relación a las experiencias de acierto y error, ensayos que van dando pautas para la mejor adaptación del individuo. Esta incorporación de nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, conductas o valores implican un cambio de comportamiento en la persona, que se va grabando en memoria, y lo aprendido se puede aplicar a nuevas situaciones. En la grabación y en la memorización la emoción tiene un papel importante, por cuanto los datos se graban y memorizan mejor en situaciones agradables. Para la Nueva Educación, el *aprendizaje* debe ser el eje central de los procesos educativos, y no la *enseñanza*; es decir, que la ocupación pedagógica principal se centra en quien aprende y no en quien enseña. De cualquier manera se da una continua reacomodación en estructura, donde no está solamente la actitud activa del que suministra información y pasiva del que recibe, dado que la relación *enseñanza-aprendizaje* opera como estructura.

ATENCIÓN:Mecanismo de la conciencia que permite advertir los fenómenos que allí se producen, tales como el «darse cuenta» de sí mismo y de las operaciones que el individuo realiza internamente. Asimismo, permite tomar contacto con el medio externo con mayor nitidez. Es de vital importancia su advertencia, su desarrollo, su fortalecimiento y consolidación para la evolución humana. Para la nueva educación la práctica de la atención es un valor, ya que es el primer peldaño para construcciones internas más elevadas. Si se atiende se puede ser consciente de sí mismo, si se es consciente de sí mismo, no se está a merced de los estímulos externos e internos y se gana en libertad.

CAMPO DE PRESENCIA:Campo en el que queda un estímulo cuando supera un umbral, despertando el interés de la conciencia. El campo central de atención en que queda ese estímulo es lo que se denomina campo de presencia.

CAMPO DE CO-PRESENCIA: Es el contexto en que se da un objeto de conciencia. No es lo que está en el campo central, sino lo que acompaña al objeto por asociaciones. La co-presencia tiene que ver con la memoria. Cuando la conciencia está atendiendo o focalizada en algo, la memoria está acompañando esto con todo lo que está ligado al tema. En la nueva educación interesa sobremanera este tema de la co-presencia, dado que en este campo están todos los conocimientos previos de los niños y jóvenes donde se anclará el nuevo conocimiento.

CENTROS DE RESPUESTA: Aparatos que controlan la salida de las respuestas especializadas hacia el mundo. Son abstracciones que nos permiten estudiar las respuestas, sean estas intelectuales, emotivas, motrices o vegetativas. La nueva educación propone la ejercitación, manejo fluido y armonía del individuo en el trabajo con sus centros, en especial en la 2.º etapa del desarrollo pedagógico.

COHERENCIA: Condición que se produce cuando hay concordancia entre el sentir, el pensar y el actuar de un individuo y se reconoce por la sensación de «acuerdo con uno mismo». La c. es una aspiración muy sentida en este momento histórico de desestructuración; da fortaleza interna y posibilita el crecimiento. En la Nueva Educación se aspira a personas con libertad y ética, por ende, la c. es un valor primordial.

CORPORALIDAD: Concepto teórico que define a la preocupación pedagógica en el buen desarrollo del manejo y gobierno del propio cuerpo. Para la Nueva Educación la c. es un aspecto relevante para el desarrollo integral del individuo y de la sociedad, ya que entiende al cuerpo como la herramienta fundamental de expresión de la intención en el mundo.

DIALÉCTICA GENERACIONAL: Para el Nuevo Humanismo es el motor de la historia, por tratarse del principal dinamizador del progreso y/o cambio social. El concepto fue originalmente acuñado por Ortega y Gasset y posteriormente profundizado por Silo. La d. g. explica que en un momento histórico coexisten generaciones de distinto nivel temporal, de distinta experiencia personal y social y, en consecuencia, una diferente «sensibilidad» en la relación que estructuran con su medio y que, por tanto, configuran paisajes de situación diferentes. Simplificando la explicación, se puede decir que en un momento histórico existe una generación adulta que ejerce el poder

(político, económico, cultural, etc.) y lo hace desde su particular sensibilidad de época, sensibilidad que se configuró en el pasado y, por tanto, no coincide con el paisaje actual; a la vez coexiste con una generación joven que lucha por plasmar su nueva mirada y sensibilidad en la sociedad, disputando dialécticamente con la generación adulta en el poder. Ambas coexisten a la vez con la generación anciana (ya desplazada) y los niños (que recién se incorporan); el cuerpo y el comportamiento de niños y ancianos delatan, para las generaciones activas, una presencia de la que se viene y a la que se va. Pero esto no permanece jamás detenido, porque mientras las generaciones activas se ancianizan y los ancianos mueren, los niños van transformándose y comienzan a ocupar posiciones activas. Para la Nueva Educación, resulta importante la debida comprensión de cómo opera en la dinámica social la d. g., ya que el espacio educativo actúa como el principal (y a veces único) punto de encuentro y contacto de las generaciones.

EMOCIONALIDAD:Concepto teórico que define a un mecanismo de expresión del ser humano; en su nivel más simple funciona como aceptación o rechazo, y en sus niveles más elevados a los sentimientos más sublimes del ser humano, como por ejemplo, el amor, fuerza psicológica fundamental de ayuda mutua y solidaridad entre los seres humanos. La emocionalidad es relevante desde el punto de vista del funcionamiento, ya que el ser humano se orienta hacia lo que le provoca placer y se aleja del displacer, es decir, le da siempre una dirección. Es también determinante en la creación de atmósferas y sintonías entre las personas. Por otro lado, ningún acto humano está exento de un tamiz emotivo que le acompaña y todo eso se graba en memoria dando un trasfondo. Para la Nueva Educación la e. es un aspecto importante y propende al buen desarrollo de la expresión y manejo de las emociones, para el desarrollo integral del individuo y de la sociedad.

ESPACIO DE REPRESENTACIÓN:Concepto clave en la corriente psicológica conocida como *Psicología de la Imagen*, y de la cual las corrientes psicológicas tradicionales no dan cuenta. El e. de r. es una especie de «pantalla mental» en la que se «proyectan» las imágenes, formada a partir de los estímulos sensoriales, de memoria y de la actividad misma de la conciencia, como la imaginación. La Nueva Educación considera a este concepto como decisivo en el fenómeno del aprendizaje y propende a su estudio y cabal comprensión en cuanto a funcionamiento, corrigiendo con ello una importante omisión en las teorías tradicionales del aprendizaje.

EVOCACIÓN: Actividad intencional de la conciencia sobre la memoria. Cuando se busca información internamente de datos grabados, lo buscado aparece o se presenta con todo lo referido a la situación del momento de la grabación. Como los recuerdos se graban en estructura, aparecen también las grabaciones de los otros sentidos que estaban actuando en el mismo momento. En la nueva educación se atiende centralmente a este concepto, por cuanto se apunta a que el aprendizaje se grave con sensaciones de agrado. Esto ayudará a que los niños y jóvenes quieran repetir las situaciones de aprendizaje.

INTELIGENCIA: Término controversial y que ha generado múltiples enfoques y puntos de vista. La palabra proviene del latín *intelligentia*, y a su vez de *inteligere*, término compuesto de *intus* «entre» y *legere* «escoger», por lo que, etimológicamente, inteligente es «quien sabe escoger». Durante mucho tiempo el concepto se usó exclusivamente relacionado al aspecto de las operaciones intelectuales, pero hoy gana aceptación una idea más integral del concepto. La inteligencia puede ser definida desde diferentes puntos de vista, por ejemplo, desde la mirada psicológica referida a la capacidad de los procesos cognitivos; desde el punto de vista sociológico, referido a las habilidades en el comportamiento social; desde la mirada biológica, en cuanto a las capacidades de una especie de adaptarse a las condiciones del medio. Otras teorías han hablado de las inteligencias múltiples intentando ampliar el concepto originario, etc. Para el Nuevo Humanismo la inteligencia implica a todos esos enfoques y más también, y se le define como la capacidad del sujeto de establecer relaciones coherentes entre los diferentes componentes de un sistema, permitiendo un desarrollo estructural y no fragmentado de pensamiento y acciones; es también la capacidad de interactuar con su medio natural y social en relaciones de adaptación creciente. La Nueva Educación hace suya esta concepción y elabora el concepto de Inteligencia Integral para definir la orientación de su quehacer pedagógico.

INTELIGENCIA INTEGRAL: Concepto acuñado en la Nueva Educación, definido como la capacidad o habilidad del individuo y/o conjunto social de dar respuestas pertinentes y eficaces, generando adaptación creciente frente a un medio externo e interno dinámico y en permanente cambio. La i. e. implica el desarrollar una mirada estructural frente a los fenómenos o hechos que se presentan y disponer los recursos necesarios para dar las mejores respuestas, incluidas las respuestas de transformación del

medio externo e interno, mejorando la capacidad de actuar en él. La i. e. comprende, por tanto, el desarrollo armónico de todos los centros de respuesta para contar con posibilidades amplias y eficaces de respuesta. Profundizando al máximo el concepto, la i. e. implica finalmente el construir un proyecto de vida con sentido y actuar en coherencia con ese proyecto.

INTENCIONALIDAD: Término acuñado por Bretano, que definió a la intencionalidad como la propiedad distintiva de los fenómenos psíquicos frente a los fenómenos físicos. Para el Nuevo Humanismo es el mecanismo fundamental de la conciencia por el cual esta mantiene su estructuralidad al ligar actos con objetos, permitiendo así la dinámica de la conciencia. La i. está siempre lanzada hacia el futuro. La i. es una propiedad propia del ser humano y es el motor central de su conciencia. La i. resulta en un concepto fundamental para la Nueva Educación que aspira a superar las concepciones mecanicistas o naturalistas que han estado en boga por largo tiempo; hacer consciente el acto intencional es uno de los principales aspectos que comprenden un buen aprendizaje.

MIRADAS: R Son los actos de percibir, refiriéndose no sólo al campo de lo visual. Las m. son actos complejos, organizadores de «paisajes», y no simples y pasivos actos de recepción de la información externa. Junto a los conceptos de «paisaje», conforman parte importante de la fundamentación de la idea de «conciencia activa» que sirve de base esencial a la Nueva Educación.

PAISAJE DE FORMACIÓN: Conjunto de acontecimientos que ha vivido un ser humano desde su nacimiento y en relación a un medio, los que se graban no simplemente como dato intelectual sino fundamentalmente como experiencias, configurando una particular sensibilidad. En el p. de f. influyen elementos propios de una época (modas, música, acontecimientos sociales, líderes, etc.) y ellos tienden a ser coincidentes en todos los individuos coetáneos de una misma generación, además de elementos propios de la biografía personal. En este sentido, el p. de f. actúa como un «trasfondo» de interpretación y de acción, como una sensibilidad y como un conjunto de creencias y valoraciones con los que vive un individuo o una generación. La Nueva Educación entiende que en la adecuada comprensión de cómo opera el p. de f. en las creencias y valores de los individuos, hay un factor clave para el diálogo entre generaciones que se puede entablar en el espacio educativo.

PAISAJE EXTERNO: Es lo que percibimos de las cosas. En el Nuevo Humanismo se habla de «paisaje externo» y no de «naturaleza», entendiendo que al mencionar «paisaje» se está implicando a quien mira. El paisaje externo e interno constituye la indisoluble visión de la realidad. Visto así, el p. e. no es la realidad misma, sino una mirada particular y subjetiva, que se va imprimiendo de acuerdo al tamiz del mundo interno. Para la Nueva Educación, la comprensión de estos conceptos de «paisaje» permite superar la idea de pasividad de la conciencia muy arraigada en la educación tradicional.

PAISAJE INTERNO: Es el tamiz del mundo interno con el se filtra la percepción del paisaje externo. En el p. i. está lo que se recuerda, lo que se siente, lo que se imagina sobre sí mismo y sobre los demás, sobre los hechos, los valores y el mundo en general. Este «tamiz» es una forma particular de «ver e interpretar las cosas», y en estructura con el paisaje externo constituye la visión de la realidad. El p. i. es clave en el aprendizaje por cuanto constituye el filtro de toda la información, percepción y experiencia que se pueda «recibir» en el hecho educativo y que rompa con la arraigada idea de recepción pasiva que ha cruzado a la educación tradicional.

PAISAJE HUMANO: Tipo de paisaje externo constituido por personas y también por hechos e intenciones humanas plasmados en objetos, aun cuando el ser humano como tal no esté ocasionalmente presente. Se diferencia del concepto de «sociedad» en que esta última aparece como existente en sí, excluida de toda interpretación.

PENSAR COHERENTE: Se refiere al dominio y conciencia de los procesos de construcción del conocimiento y del pensamiento, haciéndose presente o consciente la propia forma de aproximación al conocimiento y/o al crecimiento personal. En el p. c. el sujeto adquiere la habilidad de observar cómo son los mecanismos de aprendizaje, a darse cuenta cómo se está aprendiendo, a reflexionar sobre lo que aprende, cuáles son los hilos conductores, qué cosas se están asociando, a sacar conclusiones, a tener registro y/o sensibilizarse frente al tema del pensar. En la Nueva Educación se va concibiendo el acto del aprendizaje como algo dinámico, flexible, cambiante, moldeable, y ello es coincidente con lo que entendemos como p. c.

PERCEPCIÓN: Registro del dato sensorial que llega a un sentido (externo o interno) y que se registra como variación en su tono de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, MARIO. «A refundar la escuela. Fundamentos para un nuevo paradigma educativo». Ediciones Olejnik. Santiago de Chile, 2010.

AGUILAR, MARIO «Algunas reflexiones para un proyecto transformador». Revista «Horizontes Educativos» de la facultad de educación de la Universidad del Bio-Bio, N.º 9. Chillan, 2004.

AGUILAR, MARIO y BIZE, REBECA: «Pedagogía de la diversidad. Una propuesta de inspiración humanista». 2.º edición. Virtual Ediciones. Santiago de Chile, 2004.

AMMANN, LUIS A. «Autoliberación». Editorial Plaza y Valdés. 1991.

BERGSON, HENRI: «La Risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico». Editorial Losada S. A. Buenos Aires. 1943.

DIAZ, CARLOS: «A refundar la escuela». Ediciones Olejnik. Santiago de Chile, 2010.

DIAZ, CARLOS: «Pensamiento pedagógico de Paulo Freire». Editorial Pelicanus. México, 2010

ERGAS, DARIO. «La mirada del sentido». Catalonia, Santiago de Chile. 2006.

FREIRE PAULO. «Pedagogía del Oprimido», Editorial Siglo Veintiuno, México, 1999.

HEINZ-PETER GERHARDT. «Paulo Freire (1921-1997)». Revista trimestral de educación comparada, (UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nros. 3-4, 1993, págs. 463-484. París, 1999.

LEVI MONTALCINI, RITA. «Galaxia Mente». Editorial Critica S. L Córcega. Barcelona. 2000.

LEVI MONTALCINI, RITA. «El As en la Manga». Editorial Critica. Barcelona. Dracontos. 2003.

MARDONES, JM. «Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales». Editorial Anthropos. Barcelona, 1991.

MATURANA, HUMBERTO. «El sentido de lo humano». Dolmen Ediciones. Santiago de Chile, 2000.

MATURANA HUMBERTO y VARELA FRANCISCO: «El árbol del conocimiento». Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 2000.

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ. «La Historia como Sistema». Editorial Sarpe. Madrid. 1984.

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ. «La rebelión de las masas». «La rebelión de las masas». Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. 1989.

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ. «La idea de las generaciones» [en línea]: antología del ensayo. 1997-2010. [fecha de consulta: 9 de Mayo 2010]. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/antologia/XXE/ortega/ortega3.htm>.

ORTEGA y GASSET, JOSÉ. «Ideas y creencias». 8a ed. Espasa-Calpe. Madrid, 1976.

PESCIO, JUAN JOSÉ y NAGY, PATRICIA. «Hacia una cultura solidaria y no violenta». Ediciones Moebuis. Buenos Aires, 2007.

PULEDDA, SALVATORE. «Un humanista contemporáneo. Escritos y conferencias». Virtual Ediciones, Santiago de Chile, 2004.

SILO: «Apuntes de Psicología». Santa Fe, Ulrica Ediciones, 2006.

SILO: «Cartas a mis amigos». Virtual Ediciones. Santiago de Chile, 1996.

SILO: «Contribuciones al pensamiento». Editorial Planeta. Buenos Aires, 1990.

SILO: «Diccionario del Nuevo Humanismo». En Obras completas II. Plaza y Valdés. México, 2002.

SILO: Conferencia «La crisis de civilización y el humanismo». En Obras completas, volumen I. Plaza y Valdés. Buenos Aires. 2004.

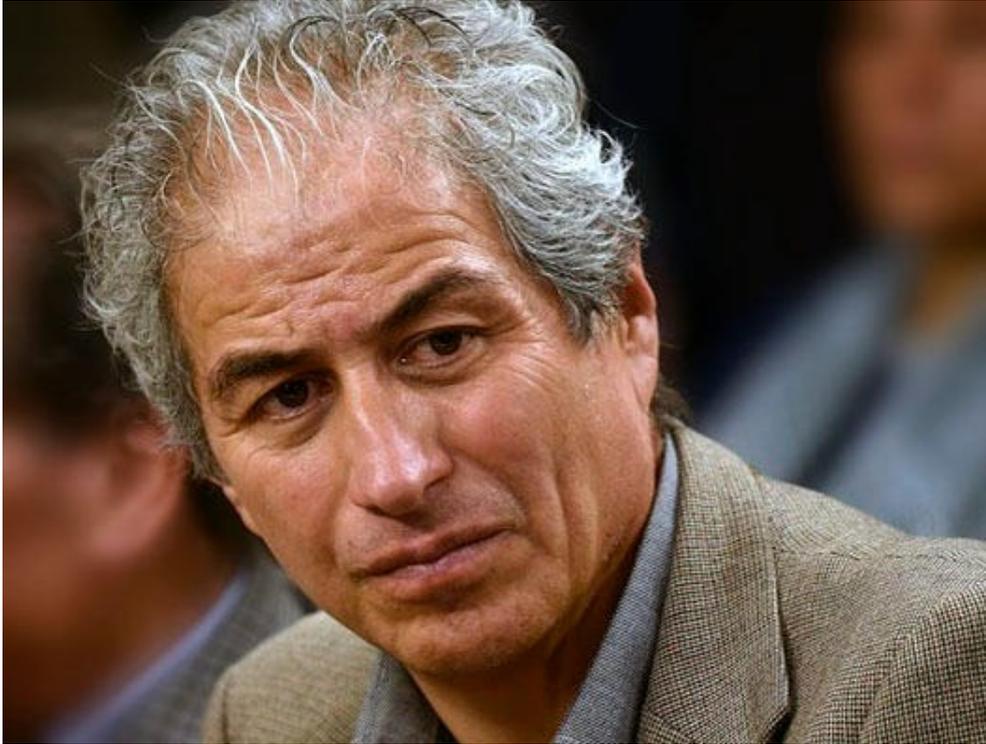
SILO. «Habla Silo». Virtual Ediciones. Santiago de Chile, 2001.

SILO. «Humanizar la Tierra». Editorial Planeta. Santiago de Chile, 1989.

VARELA, FRANCISCO: «El fenómeno de la vida». Dolmen Ediciones. Santiago de Chile, 2002.

VILLARINI, ANGEL. «A refundar la escuela. Perspectiva, raíces, circunstancias y proyecto para refundar la escuela». Ediciones Olejnik. Santiago de Chile, 2010.

ZORILLA, JAVIER. «Más allá de la psicoterapia: la psicología del Nuevo Humanismo». Phobos, Lima, 2007.



MARIO AGUILAR ARÉVALO (Santiago de Chile, 7 de agosto de 1961). Estudia en la Universidad de Chile titulándose como Profesor de Educación Física y estudios de post-grado en la Facultad de Ciencias Sociales. En los 80 milita activamente en colectivos de resistencia a la dictadura de Pinochet.

Cuenta con 30 años de experiencia docente en colegios, Institutos y Universidades.

Es uno de los fundadores de la corriente educativa conocida como la «Pedagogía de la Intencionalidad». Ha escrito a lo largo de su carrera diversos libros referidos a temas educacionales, sobre todo desde la óptica del Humanismo Universalista. Actualmente es Dirigente Nacional del Colegio de Profesores de Chile.



REBECA BIZE BRINTRUP. (Puerto Varas, Chile, 26 de enero de 1951 - Chile, 6 de marzo de 2023). Educadora de Párvulos de la Universidad de Chile (1973). Licenciada en Educación de la Universidad Metropolitana (1993). Ha sido Directora de Educación en la Corporación Municipal de Ñuñoa, docente de la Universidad Educare, Andrés Bello y del Instituto Profesional de Providencia.

Ha dado conferencias en Perú, Argentina y Chile, difundiendo la Pedagogía de la Diversidad y la No-Violencia.

Entre otras publicaciones, es autora de *Pedagogía de la diversidad*, una propuesta de inspiración humanista que se publicó en cinco países y se tradujo en italiano, inglés, francés, portugués y árabe, junto con Mario Aguilar.

Notas

[1] (del lat. Ex[s]istencia). Es uno de los más influyentes sistemas filosóficos y culturales; una tendencia particular de la concepción humanista que tiene por objetivo el análisis y la descripción del sentido y contradicción de la vida humana. Desde el punto de vista del e., el individuo no es una parte mecánica de un todo único (generación, clase, socium), sino lo íntegro por sí mismo. En la filosofía del e. se definen numerosas tendencias, entre ellas la religiosa y la atea. Las aúna una problemática común, pero cada una tiene su propio enfoque del entendimiento de la vida. En la primera se le otorga primacía a la relación del hombre con Dios. La tendencia atea considera al individuo como único dios. (Extraído del «Diccionario del Nuevo Humanismo», Virtual Ediciones, Santiago de Chile, 1996). <<

[2] El Positivismo es una corriente que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico. Esta corriente defiende la «unidad del método» y afirma que hay un solo método aplicable en todas las ciencias a pesar de que haya una diversidad de objetos. La explicación científica ha de tener la misma forma en cualquier ciencia si se aspira a ser ciencia, específicamente el método de estudio de las ciencias físico-naturales. A su vez, el objetivo del conocimiento para el positivismo es explicar causalmente los fenómenos por medio de leyes generales y universales, lo que le lleva a considerar a la razón como medio para otros fines (razón instrumental). La forma que tiene de conocer es inductiva, despreciando la creación de teorías a partir de principios que no han sido percibidos objetivamente. <<

[3] Soren Kierkegaard (1813-1855) Uno de los precursores de la doctrina existencialista. Filósofo y teólogo danés, quien analizó detallada y profundamente tales rasgos de la existencia del hombre como aflicción, temor, amor, culpa, bien y mal, muerte, conciencia, espanto, etc. El espanto permanente que sufre un individuo es fruto del sentimiento de abandono en espera de la muerte inevitable. La fe sincera es lo único que permite al individuo vivir su vida concientemente. Sobrepasando los límites de la filosofía, la teología, la psicología y la literatura, Kierkegaard está considerado una importante e influyente figura del pensamiento contemporáneo. <<

[4] Edmund Husserl (1859 - 1938) Filósofo alemán fundador del movimiento fenomenológico. Discípulo de Franz Brentano y Carl Stumpf. Entre otros influiría en Heidegger, Sartre, Ortega y Gasset; con posterioridad, principalmente a través de Merleau-Ponty, el influjo husserliano llegaría hasta Lacan. Husserl intentó superar el dualismo entre realismo e idealismo haciendo hincapié en la intencionalidad de la conciencia. Para Husserl la relación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido desde la intencionalidad da cuenta de que el objeto siempre es objeto en referencia a un sujeto y que el sujeto es sujeto en referencia a un objeto. Pretender plantear problemas que vayan más allá de esto no tiene sentido. Con la llegada del nazismo al poder en 1933, fue hostilizado y apartado de la docencia. <<

[5] Diccionario del Nuevo Humanismo. Virtual Ediciones. Santiago de Chile,
página 41 <<

[6] Franz Brentano (1838-1917) Filósofo alemán. Se ordenó sacerdote católico en 1864, estado que abandonó diez años más tarde. Investigó las cuestiones metafísicas mediante un análisis lógico-lingüístico. Sus estudios en el campo de la psicología introdujeron el concepto de «intencionalidad», que tendría una influencia directa en Husserl, según el cual los fenómenos de la conciencia se distinguen por tener un contenido, es decir, por «referirse» a algún objeto. Definió a su vez la «existencia intencional». <<

[7] Millán-Puelles, La estructura de la subjetividad, Rialp, Madrid-Buenos Aires-México-Pamplona 1967, p. 9. <<

[8] El vitalismo es la filosofía que postula la existencia de un impulso vital sin la que la vida no podría ser explicada. Se trataría de una fuerza específica, distinta de la energía estudiada por la física y otras ciencias naturales, que actuando sobre la materia organizada daría por resultado la vida. En biología, este cuadro teórico tuvo un momento fecundo, porque apartaba lo vivo del mecanismo y las explicaciones causales reductivas del pensamiento cartesiano (siglo XVII), sin caer en lo sobrenatural. <<

[9] El racionalismo es una corriente filosófica aparecida en el siglo XVII, desarrollada por Descartes. Es el sistema de pensamiento que acentúa el papel de la razón en la adquisición del conocimiento. El racionalismo sostiene que sólo por medio de la razón se pueden descubrir ciertas verdades universales, evidentes en sí, de las que es posible deducir el resto de contenidos de la filosofía y de las ciencias. Manifestaba que estas verdades evidentes en sí eran innatas, no derivadas de la experiencia. <<

[10] Ortega y Gasset, José (1883-1955), filósofo y ensayista español, famoso por su crítica humanista de la civilización moderna. Nació en Madrid, en cuya universidad se doctoró en filosofía, y amplió estudios en las universidades de Leipzig, Berlín y Marburgo. Ortega consiguió el cargo de catedrático de metafísica en la Universidad de Madrid (1910-1936). Sus artículos, conferencias y ensayos sobre temas filosóficos y políticos contribuyeron al renacer intelectual español de las primeras décadas del siglo XX y a la caída de la monarquía española en 1931. Su filosofía se popularizó en torno a la expresión «yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo a mí». Algunas de sus principales obras son: «La Rebelión de las Masas», «La Historia como Sistema» e «Ideas y Creencias». <<

[11] Ortega y Gasset, José, «*La rebelión de las masas*». Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. 1989, pág. 266. <<

[12] Ortega y Gasset, José. «La historia como sistema». Editorial Sarpe. Madrid, 1984, pág. 36. <<

[13] Ibid, pág. 37. <<

[14] Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) fue un fisiólogo, psicólogo y filósofo estructuralista alemán, célebre por haber desarrollado el primer laboratorio de psicología (Universidad de Leipzig). Su teoría logró, por medio de la instauración de un paralelismo psicofísico, llevar indirectamente la conciencia al laboratorio experimental y, de este modo, incluirla como objeto de estudio. <<

[15] Por ejemplo, un sujeto acostado en una camilla en equilibrio sobre un eje, hacía trabajos mentales, operaciones matemáticas, y se comprobó que la camilla se inclinaba en dirección a la cabeza, lo que mostraba que la sangre del sujeto se concentraba allí. También hizo experimentos de temperatura: con termómetros muy sensibles en cada mano, un sujeto pensaba que en una de ellas tenía brasas que quemaban y en la otra hielo que la congelaban. Se comprobó que los termómetros indicaban que la temperatura subía levemente en una mano y bajaba en la otra. <<

[16] Los observadores de Leipzig (su laboratorio) eran entrenados para distinguir en sus introspecciones entre sensaciones e ideas tanto en Blickfeld (campo de atención) como en el Blickpunkt (foco de atención). Wundt llamó apercepción al proceso mental que lleva los contenidos al foco de atención. Un 10 % de los experimentos de Leipzig era relativo al sentimiento. A los observadores se les presentaban latidos metrónomos y reportaban que ciertos patrones rítmicos eran más placenteros que otros: existía dimensión del sentimiento de placer contra displacer. En otras observaciones se definieron: tensión contra relajación y excitación contra calma. <<

[17] Ortega y Gasset; José. «La idea de las generaciones». Universidad de Chile, sistema de información de bibliotecas, publicaciones electrónicas (www.sisib.uchile.cl), pagina 5. Texto original publicado en 1933, tomo V de las Obras Completas. <<

[18] Ibid, pág. 4. <<

[19] Ibid, pág. 8. <<

[20] SILO es el seudónimo literario utilizado por Mario Rodríguez Cobos. Este pensador nacido en el año 1938 en Argentina, es el principal referente de la corriente cultural del Humanismo Universalista también conocido como Nuevo Humanismo. En los inicios de su obra por los años 60, la mayoría de sus escritos mecanografiados artesanalmente circulaban en ambientes juveniles e intelectuales y se le solía calificar como literatura subterránea. Lo extraordinario del destino de esas obras consiste en que nunca fueron catapultadas por campañas publicitarias, ni merecieron el más mínimo comentario de los críticos y formadores de opinión. A su vez las dictaduras militares latinoamericanas requisaron miles de ejemplares, a la vez que las invectivas personales dirigidas contra el autor, desde ciertos medios de prensa, se ocupaban por ocultar el tema de sus producciones. Todo ello contribuyó a crear una imagen fantasmal que parecía oscilar entre la inexistencia oficial y la existencia real. A pesar de todas estas dificultades su obra se propagó por el mundo entero. <<

[21] Silo. «Cartas a mis Amigos». Virtual Ediciones. Santiago de Chile. 1994, pág. 71. <<

[22] Ibid, pág. 72. <<

[23] Ibid, pp. 73-74. <<

[24] Silo. «Habla Silo», presentación del libro «Contribuciones al Pensamiento». En Obras Completas I. Editorial Plaza y Valdés. Buenos Aires 2004, pp. 807-808. <<

[25] Silo. Conferencia «La crisis de civilización y el humanismo» en Obras Completas, volumen I. Plaza y Valdés. 2004. Buenos Aires, pág. 871. <<

[26] Ibid. Pág. 869 <<

[27] La corriente de pensamiento del Humanismo Universalista es la expresión más contemporánea de tipo humanista. Una de sus diferencias con el Humanismo Histórico radica en su carácter universalista y no sólo occidental como este, por cuanto se nutre de fuentes de diversas culturas. Como ya hemos visto, su principal referente es el pensador argentino Mario Rodríguez Cobos, conocido literariamente como Silo. Algunos otros autores que se encuadran dentro de esta corriente son el escritor italiano Salvatore Pulledda, los Cientistas Sociales rusos Semeonov y Koval, el ingeniero y académico español Montero de Burgos, el economista Guillermo Sullings, el antropólogo peruano Javier Zorrilla, el lingüista argentino Luis Ammann. <<

[28] Ley universal entendida como tendencia general de las estructuras vitales, de la sociedad y la conciencia. En el caso de la sociedad, esta tendencia se expresa en la dialéctica generacional, según la cual terminan primando las generaciones que emergen; en la conciencia se expresa en la dialéctica temporal en la que prima el tiempo futuro; en la historia se expresa como la superación de los momentos actuales por otros más complejos que avanzan hacia un futuro irreversible. Es en la desestructuración de cualquier sistema donde se verifica la superación de lo viejo por lo nuevo. Sin embargo, los elementos más progresivos de la etapa anterior se incorporan al nuevo paso evolutivo desechándose los elementos que no se adaptan al cambio de situación. <<

[29] Nos parece que tiene interés reproducir textual la nota que al respecto hace Silo en «Contribuciones al Pensamiento». «Cómo ha sido posible que semejante concepción haya pasado casi inadvertida para el mundo de la historiología es uno de esos grandes misterios, o más bien tragedias, que se explican por la acción de antepredicativos epocales presionando en el ambiente cultural. En la época del predominio ideológico alemán, francés y anglosajón, el pensamiento de Ortega fue asociado a una España que, a diferencia de hoy, marchaba a contramano del proceso histórico. Para colmo de males, algunos de sus comentaristas hicieron de aquella obra fecunda, una exégesis pequeña e interesada. Desde otro ángulo, Ortega pagó caro el esfuerzo de traducir a lenguaje accesible, casi periodístico, importantes temas de filosofía. Esto jamás le fue perdonado por los mandarines de la pedantería académica de las últimas décadas». <<

[30] Silo. «Contribuciones al pensamiento». Editorial Planeta. Santiago de Chile, 1990, pág. 47. <<

[31] Toda situación social se encuentra en un determinado momento histórico en el que coexisten diversas generaciones. Un momento histórico se diferencia de otro cuando aparece una generación de ruptura que disputa el poder a la que lo detenta. Dada esa ruptura, se encuentran condiciones para procesar una etapa de mayor amplitud o para que la simple mecánica de la dialéctica generacional se continúe. <<

[32] Silo. «Humanizar la Tierra» en Obras Completas, volumen I. Plaza y Valdés. 2002. Buenos Aires, pp. 102-103. <<

[33] El propio Silo ha entregado su base fundamental en obras como «Contribuciones al Pensamiento» y «Apuntes de Psicología», como también en diversas conferencias donde aborda determinadas temáticas psicológicas. Por su parte, otros autores como Zorilla y Ergas han aportado desarrollos interesantes en ciertos tópicos específicos de la citada corriente. A su vez hay antecedentes históricos en diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas en las que podemos reconocer aportes valiosos para la constitución de una visión superadora de la psicología elemental que ha servido de base a la educación tradicional. <<

[34] Silo: Apuntes de Psicología. Ulrica Ediciones, Santa Fe, Argentina, 2006.
Pág. 27. <<

[35] Zorilla, Javier. «Más allá de la psicoterapia: la Psicología del Nuevo Humanismo». Phobos, Lima 2007, pág. 131. <<

[36] Silo. «Contribuciones al pensamiento». Editorial Planeta. Buenos Aires, 1990. pp. 32-33. <<

[37] Boncinelli Edoardo, «A caccia digeni», Ed. Di Renzo, 1997... Citado en Galaxia Mente de Rita Levi Montalcini, Editorial Critica. S. L. Córcega, 270, Barcelona 2000, pág. 116. <<

[38] Levi Montalcini Rita. «Galaxia Mente» Editorial Crítica. S. L. Córsega, 270, Barcelona 2000, pp. 72-73. <<

[39] Mountcastle V. B. «An Organizing Principle for Cerebral Function. The Unit Module and the Distributed System», en *The Mindful Brain*, MIT Press, Cambridge, Mass, 1978, pp 7-50... Citado en *Galaxia Mente* de Rita Levi Montalcini, Editorial Critica. S. L. Córcega, 270, Barcelona 2000, pp. 38-39.
<<

[40] Levi Montalcini, Rita. «El As en la Manga», Editorial Critica, Barcelona, Dracontos, 2003, pág. 39. <<

[41] Ibid, pág. 40. <<

[42] Ibid, pp. 41-42. <<

[43] Muchos conceptos desarrollados aquí corresponden a información recogida en el tema de la Estimulación Temprana del campo de la Educación Parvularia. <<

[44] Nash J Madeleine: Reportaje exclusivo de Time, El Desarrollo del Cerebro, Revista Ercilla (Chile) # 3.055 del 24 de Marzo de 1997. <<

[45] Levi Montalcini, Rita, «El As en la Manga», Editorial Critica Drakontos, Barcelona, año 2003, pp. 37-38. <<

[46] Ammann, Luis A. «Autoliberación», Editorial Plaza y Valdés, 1991, pág. 142. <<

[47] Ibid, pág. 314. <<

[48] Silo, «Apuntes de Psicología», Ulrica Ediciones, Rosario, Argentina, 2006, pág. 22. <<

[49] Ammann, Luis A. «Autoliberación», Editorial Plaza y Valdés, 1991, pág. 292. <<

[50] El progreso humano se ha ido dando así, siempre buscando nuevas soluciones en esto de la liberación de energía. Por ejemplo, se han creado los vehículos de transporte, y además los instrumentos para ir más allá de los sentidos, tales como: telescopios, teléfonos, amplificadores de sonido, etc. Todo ello porque el ser humano busca la estabilidad frente al desequilibrio interno y del medio circundante. <<

[51] Silo, «Apuntes de Psicología», Ulrica Ediciones, 2006, Rosario, Santa Fe Argentina, pp. 12 y 13. <<

[52] Ammann, Luis A. «Autoliberación», Editorial Plaza y Valdés, 1991, pág. 320. <<

[53] Ammann, Luis A, «Autoliberación», Vocabulario, Editorial Plaza y Valdés, S. A. Pág. 143. <<

[54] El término es nuestro, y nos permitimos su uso para relacionarlo con los trabajos citados anteriormente de los existencialistas y el propio Husserl. <<

[55] El término enacción lo podemos entender como: interpretar o hacer emerger el sentido a partir de una comprensión de trasfondo. Esto es visto así gracias al método herméutico. <<

[56] Maturana, Humberto y Varela, Francisco. «El árbol del conocimiento». Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 2000. Pág. 163. <<

[57] Maturana, Humberto. «El sentido de lo humano», Dolmen ediciones. Santiago de Chile, 2000. Pp. 44-45. <<

[58] Ibid. Pág. 248. <<

[59] Ibid. Pág. 249. <<

[60] Ibid. Pp. 262-263. <<

[61] *ibid.* Pág. 265. <<

[62] Ibid. Pág. 266. <<

[63] Varela, Francisco. «El fenómeno de la vida». Dolmen Ediciones, 2002. Santiago de Chile. Pág. 235. <<

[64] Ibid, pág. 249. <<

[65] Este asunto nos recuerda un cuento de ficción de Silo titulado «El día del león alado». Extraemos una cita de él muy atinente al tema: «Cuánto me alegra escucharla, señora Walker. ¡Cuánto me alegro! Pero dígame, ¿en qué momento empezó a cambiar todo?... ¿Cuándo nos dimos cuenta que existíamos y que, por tanto, otros existían? Ahora mismo yo sé que existo. ¡Qué estupidez! ¿No es cierto, señora Walker?

—No es ninguna estupidez. Yo existo, porque usted existe y a la inversa. Esta es la realidad, todo lo demás es una estupidez» (pág. 121). <<

[66] Varela, Francisco. «El fenómeno de la vida». Dolmen Ediciones, 2002. Santiago de Chile. Pp. 250-251. <<

[67] Ibid, pág. 301. <<

[68] Jean Piaget (1896-1980), psicólogo experimental, filósofo y biólogo suizo creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo. <<

[69] Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934), psicólogo bielorruso, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, y precursor de la neuropsicología soviética. Recién en la década de 1960 fue «descubierto» y divulgado por los medios académicos del mundo occidental. La idea fundamental de su obra es la de que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el cual nacemos. Estos humanos nos transmiten estos productos culturales a través de la interacción social. El «Otro», pues, toma un papel preponderante en la teoría de Vigotsky. <<

[70] Freire, Paulo: «Pedagogía del Oprimido». Siglo XXI, 1999. Pág. 99. <<

[71] Ibid, pág. 101. <<

[72] Silo, «Obras Completas», Volumen I. Plaza y Valdés, 2002. Ciudad de México. Pp. 113, 114. <<

[73] Este concepto lo desarrollaremos en el capítulo en que se estudian las «diferentes formas de atención». <<

[74] Villarini, Angel. «A refundar la escuela. Perspectiva, raíces, circunstancias y proyecto para refundar la escuela». Ediciones Olejnik. Santiago de Chile, 2010. Pág. 57. <<

[75] Aguilar, Mario y Bize, Rebeca. «Pedagogía de la Diversidad. Una propuesta de inspiración humanista». Virtual Ediciones. Santiago, Chile, 1999, pág. 16. <<

[76] Ergas, Dario. «La mirada del sentido». Catalonia. Santiago de Chile, 2006. Pág. 33. <<

[77] Mucha sabiduría encontramos en la frase de la Divina Comedia que dice: «Loco es quien espera que nuestra razón pueda recorrer el infinito camino». (Dante Alighieri, La Divina Comedia, «purgatorio», pp. 34-35). <<

[78] Entendemos por «paisaje de formación» la configuración en la estructura de conciencia de una particular mirada del mundo que se establece en cada individuo en base a las características propias de su época, cultura, ambiente familiar y/o medio inmediato y biografía personal, que se expresan en un conjunto de objetos tangibles e intangibles que se reconocen como propios de un particular «paisaje de formación» en cada individuo, El «paisaje de formación» actúa a través nuestro como conducta, como un modo de ser y de movernos entre las personas y las cosas. Ese paisaje también es un tono afectivo general, una «sensibilidad» de época no concordante con la actual.
<<

[79] Aguilar, Mario y Bize, Rebeca. «Pedagogía de la Diversidad. Una propuesta de inspiración humanista». Virtual Ediciones. Santiago, Chile, 1999. Págs. 25 y 26. <<

[80] Ammann, Luis, «Autoliberación», Vocabulario, Editorial Plaza y Valdés, S. A. Pág. 143. <<

[81] Usamos la palabra «naturales» no en el sentido usado en la concepción de Ser Humano, naturaleza versus cambio, sino en el sentido de mecanismos «habituales» del funcionamiento de la conciencia. <<

[82] Ammann, Luis, «Autoliberación», Editorial Plaza y Valdés, S.A. Pág. 62
<<

[83] Ammann, Luis, «Autoliberación», Editorial Plaza y Valdés, S.A. Pág. 75
<<

[84] Silo. «Contribuciones al Pensamiento», Editorial Planeta, Argentina, 1990, Nota11, pág. 54. <<

[85] «Soy tomado», usamos aquí esta expresión para significar que he perdido referencia interna, quedo atrapado entre las ideas y situaciones, he perdido «centro» y las compulsiones dirigen mi discurrir. <<

[86] Bergson, Henri. «La risa». Ensayo sobre la significación de lo cómico, Editorial Losada, Buenos Aires, 1943, pág. 12. <<

[87] Pedagogía del Buen Humor en Educación Parvularia (Proyecto desarrollado en Jardines Infantiles de JUNJI, 1999-2000) Equipo Responsable: Victoria Peralta, María Isabel Díaz, Marisol Verdugo. Equipo Colaborador: Rebeca Bize, Patricia Cáceres. Pág. 8. <<

[88] Íbid. Pág. 11. <<

[89] Silo, «Obras Completas II, Diccionario del Nuevo Humanismo». Editorial Plaza y Valdés, México DF. 2002. Pág. 561 <<

[90] Holden, Roberto. «La Risa, la mejor medicina», ONTRO, Barcelona, 1998, Pág. 14. <<

[91] Smajda, Eric «El experto en risa», 1998. Francia, artículo en: «Le rire Sciences et avenir». Julio/Agosto, pág. 5. <<

[92] Silo. «Apuntes de Psicología». Ulrica ediciones. Santa Fe, Argentina. 2006, pág. 181. <<

[93] Aguilar, Mario y Bize, Rebeca: «Pedagogía de la diversidad. Una propuesta de inspiración humanista», 2.º edición. Virtual Ediciones. Santiago de Chile, 2004, pág. 28. <<

[94] Silo. «Obras Completas volumen II. Diccionario del Nuevo Humanismo». Editorial Plaza y Valdés. 2004, Buenos Aires, pág. 524. <<

[95] Ammann, Luis. «Autoliberación». Editorial Plaza y Valdés. México, 1991, pág. 292. <<

[96] Cómo no recordar al príncipe Hamlet que dice a su ayudante: «Horacio, hay más cosas en el cielo y la tierra, que cuantas se sueñan en nuestra filosofía». (Shakespeare William. «Hamlet». Editorial Planeta, Buenos Aires, 1999, pág. 69). <<

Índice de contenido

Cubierta

Pedagogía de la Intencionalidad

Prólogo

Introducción

La concepción del ser humano como fundamento de una teoría educacional

1. Antecedentes filosóficos: existencialismo y fenomenología

El existencialismo

La intencionalidad y la Fenomenología: Brentano, Husserl y Scheller

El ser-en-el-mundo: Heidegger y Sartre

Ideas y creencias: José Ortega y Gasset.

2. Antecedentes psicológicos: la psicología experimental de Wundt

3.-El proceso social: el tema de las generaciones en Ortega

4. El Humanismo Universalista: conceptos fundamentales

El ser humano como un ser histórico y social

El Fenómeno de la desestructuración social.

La dialéctica generacional en el Humanismo Universalista

Paisaje externo, Paisaje interno y Paisaje humano

Introducción a la Psicología de la Imagen

La Conciencia

La función de la Imagen

La imagen y su relación con la afectividad y el tono corporal

La capacidad de transformismo de la imagen

Fundamentos teóricos y bases conceptuales educativas

1. Algunos fundamentos antropológicos del aprendizaje

Neurociencias y aprendizaje[43]

2. Fundamentos psicológicos y aprendizaje

Funcionamiento del psiquismo

Aparatos del psiquismo

El psiquismo como función de la vida

Los centros de respuestas

La atención

3. Algunos fundamentos biológicos y neurofisiológicos del aprendizaje

Biología del Conocimiento y Neurofisiología: Maturana y Varela

4. Algunos fundamentos pedagógicos

Piaget y su concepción evolutiva del pensamiento

Vigotsky: La relación entre lo social y lo psicológico

Paulo Freire: Educación, liberación y transformación social

5. Fundamentos filosóficos del aprendizaje en el Humanismo Universalista

Nuestra propuesta educativa; una perspectiva humanista y universalista

Introducción

1. Una mirada comparativa entre la educación tradicional y la nueva educación

La educación como un «hecho social» y no un «hecho económico»

Considerar el espacio interno y externo de la persona, no sólo la externalidad

Preparar para la transformación social y no para la conservación de lo existente

Una visión plural de la realidad, no «uniformar» la visión de la realidad

«Habilitar» a las personas, no «instruirlas» o «formarlas»

Compromiso explícito por la cultura de la No Violencia

2. Finalidad de la educación

3. Misión de una nueva educación

4.-Principios fundamentales de una educación humanizadora integral

El principio del ejercicio intelectual, de una particular visión desprejuiciada sobre los paisajes, y de una atenta práctica sobre la propia mirada

El principio del ejercicio del pensar coherente

El principio del estímulo de la captación y el desenvolvimiento emotivo

El principio del gobierno del propio cuerpo

El principio del desarrollo de la habilidad de la adaptación creciente a un medio en permanente cambio

El principio de la preeminencia del futuro como el tiempo vital prioritario en el desarrollo humano

En síntesis:

5- Introducción al concepto de aprendizaje

El funcionamiento de los centros de respuesta en el aprendizaje

6. Las cinco llaves del aprendizaje

Aprendizaje y atención

Aprendizaje y buen humor

Aprendizaje y afectividad

Aprendizaje y ambiente

Aprendizaje y diálogo generacional

Etapas del desarrollo pedagógico

1.º etapa: 0 a 5 años. Énfasis en desarrollo del sistema neurofisiológico

2.º etapa: 6 a 14 años. Desarrollo de los centros de respuesta

3.º etapa: 15 años en adelante. Desarrollo del pensamiento superior-integral
Consideración final

Glosario

Bibliografía

Sobre los autores

Notas

Mario Aguilar A. / Rebeca Bize B.

Pedagogía de la *Intencionalidad*

Educando para una *conciencia activa*

