**5. Principios de una educación humanizadora integral**

**Introducción al concepto de Aprendizaje.**

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

Tal como vimos en los fundamentos sicológicos, 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 “caminos 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 desdobla hacia conciencia y memoria, y ésta 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, éstas 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, ésta 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”. [[1]](#footnote-1)*

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 [[2]](#footnote-2)” 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 búsquela 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:*

1. *Centro intelectual: regula la elaboración de respuestas pensadas, la relación entre estímulos distintos, la relación de datos y el aprendizaje.*
2. *Centro emotivo: regula los sentimientos y emociones como respuestas a fenómenos internos y externos.*
3. *Centro motriz: regula la movilidad del individuo y las operaciones corporales.*
4. *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”. [[3]](#footnote-3)*

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.

Lo que buscamos en nuestra idea de educación es atender a la habilitación de todas las capacidades humanas, rompiendo esas dicotomías inconducentes entre *interioridadexterioridad 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 enunciamos, 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 concientemente 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 cotidianeidad 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 concientemente 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 éste 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.

**Las 5 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 éste 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 ésta 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”.[[4]](#footnote-4)*

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” [[5]](#footnote-5) 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 parecen 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 conciente 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”. [[6]](#footnote-6)*

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”[[7]](#footnote-7).*

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 conciente 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 grupo”. [[8]](#footnote-8)[[9]](#footnote-9)*

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”[[10]](#footnote-10). 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 [[11]](#footnote-11) 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”. [[12]](#footnote-12)*

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 recalcamos 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 actuarestán determinados por el estado de ánimo. Se transita por distintos estados emotivos, lo esencial de esta situación es que el emocionardetermina 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.” [[13]](#footnote-13)*

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 éstos, 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”.[[14]](#footnote-14)*

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 éste 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 conciente 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 dialogo 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 ésta sería una habilidad del mayor interés, toda vez que permitiría al educador/a poder re-crear 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.

1. Ammann, Luis, “Autoliberación”, Vocabulario, Editorial Plaza y Valdés, S. A. Pág. 143. [↑](#footnote-ref-1)
2. 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 [↑](#footnote-ref-2)
3. Ammann, Luis, “Autoliberación”, Editorial Plaza y Valdés, S.A. Pág. 75 [↑](#footnote-ref-3)
4. Silo. “Contribuciones al Pensamiento”, Editorial Planeta, Argentina, 1990, Nota11, pág. 54. [↑](#footnote-ref-4)
5. “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. [↑](#footnote-ref-5)
6. Bergson, Henri. “La risa”. Ensayo sobre la significación de lo cómico, Editorial Losada, Buenos Aires, 1943, pág. 12. [↑](#footnote-ref-6)
7. 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. [↑](#footnote-ref-7)
8. Silo, “Obras Completas II, Diccionario del Nuevo Humanismo”. Editorial Plaza y Valdés, México DF. [↑](#footnote-ref-8)
9. . Pág. 561 [↑](#footnote-ref-9)
10. Holden, Roberto. “La Risa, la mejor medicina”, ONTRO, Barcelona, 1998, Pág. 14. [↑](#footnote-ref-10)
11. Smajda, Eric “El experto en risa”, 1998. Francia, artículo en: “Le rire Sciences et avenir”. Julio/Agosto, pág. 5. [↑](#footnote-ref-11)
12. Silo. “Apuntes de Psicología”. Ulrica ediciones. Santa Fe, Argentina. 2006, pág. 181. [↑](#footnote-ref-12)
13. Aguilar, Mario y Bize, Rebeca: “Pedagogía de la diversidad. Una propuesta de inspiración humanista”, 2º edición. Virtual Ediciones. Santiago de Chile, 2004, pág. 28. [↑](#footnote-ref-13)
14. Silo. “Obras Completas volumen II. Diccionario del Nuevo Humanismo.”. Editorial Plaza y Valdés. 2004, Buenos Aires, pág. 524. [↑](#footnote-ref-14)