

**Aportes para una teoría
y práctica
del aprendizaje intencional**
(en un contexto latinoamericano)



**Aportes para una teoría
y práctica
del aprendizaje intencional**
(en un contexto latinoamericano)

Autores

Andrea Novotny

Licenciada en Educación, Univ. Nac. Buenos Aires. Investigadora UBA. Miembro del Inst. Nac. Formación Docente del Min. Educación, Argentina. Miembro de la CoPeHU.

Maria Eugenia Pirolo

Profesora. Miembro de la CoPeHU. Investigadora del Parque de Estudio y Reflexión Caucaia, Brasil. Miembro de la Comunidad del Mensaje de Silo.

Romina De Angelis

Licenciada en Filosofía, Univ. Nac. Rosario. Becaria del CONICET, Argentina. Miembro de la CoPeHU y del Centro de Estudios Humanistas de Rosario.

Hugo Novotny

Investigador del Parque de Estudio y Reflexión Carcarañá, Argentina. Miembro de la Comunidad del Mensaje de Silo.

El trabajo fue realizado en:

Parque de Estudio y Reflexión "Carcarañá" - Santa Fé - Argentina

Parque de Estudio y Reflexión "Caucaia" - Caucaia - Brasil

Año 2012

ÍNDICE

AMÉRICA LATINA EN EL MOMENTO ACTUAL

Situación político-económica	5
Cultura y espiritualidad	8
Nuevas tecnologías	9

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE VIGENTES EN AMÉRICA LATINA

Las ideas de Maturana	12
La teoría del aprendizaje en la pedagogía de Piaget	13
La teoría del aprendizaje en la pedagogía de Skinner	14
La teoría del aprendizaje en la Pedagogía del Oprimido	15
La teoría del aprendizaje Socio-Cultural	16
La teoría del aprendizaje en la pedagogía Waldorf	17
Resumen de elementos regresivos y progresivos	18

EL APRENDIZAJE EN EL PARADIGMA EDUCATIVO SILOÍSTA

Conciencia, intencionalidad y aprendizaje	21
Ambitos y condiciones: las cinco llaves del aprendizaje	23
1- Aprendizaje y atención	23
2- Aprendizaje y buen humor	24
3- Aprendizaje y afectividad	24
4- Aprendizaje y ambiente	27
5- Aprendizaje y diálogo generacional	27
Etapas en el aprendizaje	29
0-5 años	29
6-11 años	30
12-17 años	31
18-23 años	32
24 en adelante	32

BIBLIOGRAFÍA

33

América Latina en el momento actual

En esta América, continente largo, por fusión de pueblos y de razas nace un contenido y un significado para devolver al mundo. América helada y abrasada, desierta y plena, encrespada y hundida, ha sonado la hora de tu misión. ¡Despierta y levántate! ...Allí, en los otros continentes el paganismo hace desiertas a las ciudades pobladas y el desierto crece cubriéndose de escombros y de máquinas. También la máquina será bendición cuando los hombres cuenten con el espíritu de América. Hoy se trata de liberar el espíritu de América. (...) Si tú y tus hermanos se unen en una misma fe, ¿a dónde clavará el guerrero su aguijón? Cuando una misma idea sople como huracán por toda América, no habrá imperio en el mundo capaz de mantenerla esclavizada...

SILO, "LA ARENGA PROHIBIDA" (YALA, 20.07.1969)

Puestos en situación de plantear las bases de un nuevo paradigma educativo, nos parece imprescindible analizar las dimensiones políticas, económicas, culturales y espirituales que determinan los ciclos y ritmos de las teorías pedagógicas en un espacio y tiempo determinados. Para nuestro caso, consideraremos tales dimensiones en la América Latina, en el momento actual; "momento" por cierto difícil de caracterizar, dadas las importantes transformaciones en curso en el continente, los avances y retrocesos propios de todo período de transición. En particular, entre las dimensiones culturales nos parece necesario destacar, por la magnitud de su influencia en el ámbito educativo de hoy, el impacto de las nuevas tecnologías.

Situación político-económica

El particular momento en que se encuentra América Latina está caracterizado en lo político por el avance de los gobiernos populares y sus políticas económicas de crecimiento con inclusión social, crecientemente desalineadas del dictado de los grandes centros de poder internacional. Consideramos "América Latina" a todos los países, continentales e insulares que integran este continente, desde México al sur, con independencia de la lengua local o la formación de los países a partir de la colonización española, portuguesa, inglesa, francesa, etc. En verdad, a excepción de las Guyanas, la lengua de estos países es mayoritariamente español, portugués y las lenguas originarias, lo que constituye uno de los elementos que brinda cierta homogenización cultural.

A fin de poder caracterizar la situación político-económica, hemos estudiado los discursos presidenciales de asunción del cargo en diferentes naciones de América Latina durante los últimos años. Podría objetarse que éstos no constituyen prueba de procedimientos ni ciertamente de resultados del obrar de estos funcionarios en sus respectivos países. Sin embargo, consideramos que los posicionamientos y proyecciones que podemos leer en estos discursos marcan una intención, una dirección y un sentido al obrar político que, más allá de los resultados, es lo que nos interesa analizar.

De estos discursos parece desprenderse que lo característico de la nueva etapa es el resuelto distanciamiento de las políticas neoliberales impuestas en América Latina por los gobiernos de

Estados Unidos, Europa y los organismos internacionales, tanto de crédito como de “diálogo” comercial o político: FMI, Club de París, OEA, ALCA, ONU¹.

Estas políticas neoliberales estaban contenidas en lo que se llamó el “Consenso de Washington”² que fue aceptado mayoritariamente por los gobiernos de América Latina en la década de 1990,³ y en la práctica resultó en:

1. Privatización de empresas públicas que involucraban seguridad social, servicios básicos (luz, agua, teléfono) o la explotación de bienes naturales (petróleo, minería).⁴
2. Alto nivel de endeudamiento público y privado.
3. Alto nivel de corrupción.
4. Provincialización o municipalización de las tareas de gestión y reducción del financiamiento estatal en áreas de bien público tales como educación, salud, vivienda.
5. Leyes de “flexibilización laboral” que precarizaron las condiciones de contratación y despido de personal.

Pero el modelo neoliberal se agotó y con el inicio del siglo XXI llegaron los cambios de la mano de los nuevos gobiernos populares de América Latina. “Más allá del agotamiento de un modelo que, en vez de generar crecimiento, produjo estancamiento, desempleo y hambre; más allá del fracaso de la cultura del individualismo, del egoísmo, de la indiferencia ante lo próximo, de la desintegración de las familias y de las comunidades. Más allá de las amenazas a la soberanía nacional, de la precariedad avasalladora de la seguridad pública, de la falta de respeto a los más viejos y del desaliento de los más jóvenes; más allá del impasse económico, social y moral del país, la sociedad brasileña eligió cambiar”.⁵

1 “Las negociaciones comerciales son hoy de importancia vital. En relación con el ALCA, los acuerdos entre MERCOSUR y la Unión Europea y en la OMC, Brasil combatirá el proteccionismo, luchará por la eliminación e intentará obtener reglas más justas y adecuadas con nuestra condición de país en desarrollo. Buscaremos eliminar los escandalosos subsidios agrícolas de los países desarrollados que perjudican a nuestros productores privándolos de sus ventajas comparativas. Con igual empeño, nos esforzaremos para remover los injustificables obstáculos a las exportaciones de productos industriales” (DA SILVA, Luiz I., “Toma de Posesión”, Brasil, 01.01. 2003).

2 Éste fue redactado en Washington por John Williamson en 1989 a modo de recomendaciones para solucionar la crisis económica en América Latina. El Consenso de Washington consistía en 10 puntos básicos: 1. disciplina presupuestaria; 2. reordenamiento de las prioridades del gasto público; 3. reforma impositiva; 4. liberalización financiera; 5. tipo de cambio de la moneda competitivo; 6. liberalización del comercio internacional; 7. eliminación de las barreras a las inversiones extranjeras directas; 8. privatizaciones; 9. desregulación de los mercados; y 10. protección de la propiedad privada. Texto completo en <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>

3 “Bueno, entonces venía diciéndoles cuánto daño le hizo a los pueblos de América Latina aquella Iniciativa de las Américas, el neoliberalismo, el Consenso de Washington y el así conocido paquete de medidas del Fondo Monetario Internacional, y en este continente casi todos los gobiernos se arrodillaron, hay que decirlo así, indignamente se arrodillaron las élites de estos pueblos, o mejor dicho de estos pueblos no, de estas repúblicas, se arrodillaron ante el imperio, y fue así como una oleada macabra comenzó la orgía privatizadora en estas tierras, y muchas, muchísimas empresas de los estados...” (CHAVEZ, Hugo, “Discurso de Hugo Chávez”, Estadio Mundialista de Mar del Plata en el Acto de rechazo al ALCA el 4 de noviembre de 2005).

4 “No es posible se privatice los servicios básicos. No puedo entender cómo los ex gobernantes privaticen los servicios básicos especialmente el agua. El agua es un recurso natural, sin agua no podemos vivir, por tanto el agua no puede ser de negocio privado, desde el momento que es negocio privado se violan los derechos humanos. El agua debe ser de servicio público” (MORALES AYMA, Evo, “Discurso de Posesión del Presidente Juan Evo Morales Ayma en el Congreso Nacional de Bolivia”, La Paz, 22.03.2006).

5 DA SILVA, Luiz I., “Toma de Posesión”, Brasil, 01.01. 2003.

Los principales lineamientos propuestos por estos nuevos gobiernos (tomamos en cuenta los casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Uruguay y Venezuela) son los siguientes:

1. Nacionalización de servicios públicos y recursos naturales.⁶
2. Impulso a la educación y la salud públicas y de calidad.
3. Reducción de la deuda externa pública y privada.⁷
4. Política de derechos humanos.
5. Integración latinoamericana.

Esta nueva perspectiva política se da en concomitancia con una situación económica peculiar, que es el alza en los precios de los commodities y del petróleo, principales productos de exportación de los países de América Latina.

La sintonía político-económica emergente se tradujo en dos acontecimientos de gran importancia por su novedad y por sus consecuencias: el rechazo al ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas) en 2005 con la consecuente creación del ALBA-TCP (Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América - Tratado de Comercio de los Pueblos)⁸ y la actuación de la UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas) frente a los intentos de golpe de Estado (en Bolivia y Ecuador). En el caso del intento de golpe de estado en Bolivia, la intervención de la UNASUR significó “la imposibilidad de que cualquier país de la región pueda resolver sus desavenencias internas al margen o ignorando la opinión de sus países vecinos. Esta situación, que podría catalogarse de intervencionismo, no es otra cosa que la condición necesaria para enrumbarnos hacia una auténtica integración sudamericana, propósito que ha justificado la creación de UNASUR”.⁹

En el caso de Ecuador, al igual que en el caso de Bolivia dos años antes, además de la declaración de principios democráticos y el repudio al intento de golpe de estado, la UNASUR mostró su

6 “No quisiéramos un Estado mendigo, -lamentablemente nos han convertido en mendigos-, no quisiéramos que Bolivia, su gobierno, sus equipos económicos vayan a pedir limosna de Estados Unidos, de Europa o de Asia. Quisiera que esto se termine, y para que termine eso estamos en la obligación de nacionalizar nuestros recursos naturales. El nuevo régimen económico de nuestra Bolivia debe ser fundamentalmente los recursos naturales” (MORALES AYMA, Evo, op. cit.).

7 “[La] deuda que representaba el 140 por ciento de nuestro PBI, que era una cadena que nos impedía crecer y que generaba miseria y tragedia y que nos arrojó fuera del mundo como mal hijo, como los peores alumnos del grado, hoy la enfrentan otros países en otros lugares que estamos viendo lo que está sucediendo. Es casi un espejo de esa Argentina del año 2001. (...) La disminución de la deuda total pública más privada en relación al Producto Bruto llegó al 32,2 por ciento. Creo que desde el empréstito de la Baring Brothers, de Londres, no teníamos una relación tan baja entre deuda y PBI. (FERNÁNDEZ, Cristina, “Discurso de la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, en el Acto de Asunción del Mando en el Congreso de la Nación ante la Asamblea Legislativa”, Buenos Aires, 10.12.2011).

8 “(...) no se trata sólo de decirle no al ALCA, se trata de plantear y construir la propuesta alternativa, el camino alternativo y es allí donde surgió nuestra idea, nuestra propuesta: el ALBA, Alternativa Bolivariana para los pueblos de América. Es nuestro proyecto, es el proyecto de 200 años, es el proyecto de San Martín, de Artigas, de O’ Higgins, de Miranda, de Bolívar, del Che, de Perón, de Evita (...) hemos dado pasos firmes en la construcción del ALBA, en lo político, repito, en lo social, en lo económico, en lo tecnológico” (CHAVEZ, Hugo, “Discurso de Hugo Chávez”, Estadio Mundialista de Mar del Plata en el Acto de rechazo al ALCA el 4 de noviembre de 2005).

9 Eduardo Soto Parra, “Las dos caras de (la Declaración de) la Moneda”, 07/10/2008, publicado en: <http://sicsemanal.wordpress.com/2008/10/07/las-dos-caras-de-la-declaracion-de-la-moneda/>.



clara intención de acción política conjunta frente al quiebre del orden constitucional. Tras el incidente de Ecuador, la UNASUR estableció ese mismo año, tal como se lo propuso en la Declaración de Buenos Aires, una "Cláusula Democrática"; a la que se apeló recientemente tras el desplazamiento del Presidente Lugo de Paraguay¹⁰ y que significó la suspensión de este país de la UNASUR así como otras medidas llevadas independientemente por los países miembros.

La reciente reelección del presidente Chávez en Venezuela ha otorgado nuevo impulso al proceso latinoamericano en la dirección de transformación que venimos describiendo.

Cultura y espiritualidad

La peculiaridad del momento también se registra en el campo de lo espiritual por el inocultable desmoronamiento de la iglesia Católica y el resurgimiento de las espiritualidades Originarias, claramente abiertas a la nueva espiritualidad del Mensaje de Silo; proceso que va acompañado tanto por la pérdida de espacios e influencias en lo educativo, por parte de los grupos de poder católicos, como por el avance y búsqueda entre los representantes de los pueblos originarios de nuevos paradigmas educativos interculturales, acordes al momento histórico.

La nueva atmósfera espiritual emergente puede caracterizarse, por una parte, por la fuerte búsqueda personal de una experiencia interior profunda, verdadera, mucho más allá de todo ritual y formalidad externa; como así también por la inagotable necesidad del intercambio grupal de experiencias, ideas e interpretaciones de lo que se vive, tanto en el mundo externo como interno de cada uno. En una sociedad marcada por la injusticia y la corrupción en diferentes ámbitos, por la falta de referencias y sentido, muchos comenzaron a perderle miedo a las experiencias internas profundas y abrir su corazón al contacto directo con otros planos mentales.

En segundo lugar, la búsqueda de lo común con otras personas, más allá de las diferencias externas que pudieran aparecer de nacionalidad, franja social, confesión, profesión, edad, etc. Se trata de una comunidad -unidad en lo común- no basada en el pasado, en lo dado, en lo natural, sino elegida y creada intencionalmente por las personas mismas, poniendo claramente el énfasis en el presente y el futuro común: en "las experiencias comunes, los ideales, actitudes y procedimientos compartidos"¹¹. Se trata del tránsito desde el mundo del "yo" al mundo del "nosotros", pero de un "nosotros" elegido y abierto, creado en conjunto. Esta comunidad querida, elegida, que une a la gente independientemente de su procedencia, sexo o edad, crece gracias a una nueva espiritualidad superadora del temor y la sumisión, del fanatismo y la imposición: la espiritualidad de lo recíproco, lo coherente y lo conciente.

10 Ver "Comunicado de Asunción" fechado en esa ciudad el 22 de junio de 2012. Texto completo aquí: http://www.unasurg.org/index.php?option=com_content&view=article&id=698%3Acomunicado-asuncion-22-de-junio-de-2012&catid=68%3Acomunicados&Itemid=346

11 Silo. *El Mensaje de Silo*. Ulrica, Rosario, 2010, p.129.



Así, “la experiencia interna de inspiración profunda y la comunidad intencional caracterizan a estos fenómenos que comienzan hoy a renovar el horizonte espiritual del ser humano.”¹² Fenómenos que se expresan principalmente en un creciente número de Parques de Estudio y Reflexión del Humanismo Universalista y las Comunidades del Mensaje de Silo, espacios de encuentro, experiencia e intercambio que habilitan al contacto con lo Sagrado¹³.

El contexto cultural incluye, además de las tradicionales aún vigentes, a las nuevas corrientes psicológicas latinoamericanistas que impulsadas principalmente desde Cuba, Brasil y México, abrevan, entre otras fuentes de inspiración, en la psicología de Silo¹⁴; particularmente en su definición de intencionalidad de la conciencia como motor de cambios revolucionarios: intencionalidad en la acción y compromiso con los pueblos, intencionalidad puesta en la superación del dolor y el sufrimiento, en uno, en el prójimo y en la sociedad humana.

Nuevas tecnologías

La cuestión de la tecnología admite al menos dos perspectivas de análisis que resultan de interés para nuestro estudio: la popularización de Internet con la amplia conectividad que posibilita, y la posibilidad de acceso libre y gratuito a la memoria social e histórica, con la correspondiente actualización permanente de este acervo de conocimientos. Las consecuencias sociales que conllevan las nuevas tecnologías son enormes: desde nuevas formas de comunicación y relación hasta nuevos valores que se derivan de éstas, como la solidaridad, el compartir, la reciprocidad; es decir, el primado de valores que fomentan la horizontalidad del vínculo por sobre la verticalidad.

Vale destacar, para el caso particular de la educación, el tema de los “nativos digitales”. Esto es, aquellos docentes que usan internet desde su infancia. “La lógica de copiar, pegar y compartir es parte de muchas herramientas digitales, e implica un cambio de paradigma en el que compartir puede beneficiar a todos”.¹⁵ Podemos ver este impacto en la diferencia entre cómo se relacionan los niños, jóvenes y docentes nacidos en la era digital y cómo lo hacen los educadores adultos que no fueron formados en ese paisaje, es decir, no han crecido con estas tecnologías. Los últimos, basados en la escritura donde todo tiene un comienzo y un fin, en la secuencialidad (primero una cosa y luego otra), en la homogeneidad y las respuestas únicas, en la individualidad y la competición, poco y nada tienen que ver con las nuevas generaciones, estructuradas por los códigos de las nuevas tecnologías; donde todo es instantáneo e infinito, donde se hacen varias cosas en simultáneo, donde todo se comparte y las respuestas son múltiples, heterogéneas. El Software Libre (SL) es un ejemplo de ello y se está comenzando a pensar como gran posibilidad para favorecer a una nueva educación, dando la posibilidad de producir, compartir y rescatar archivos libremente sin que haya una central controladora.

12 Novotny, Hugo. “Comunidades multiculturales en un nuevo horizonte espiritual”. Simposio CMEH. Parque de Estudio y Reflexión Carcarañá, Argentina, 2010.

13 Parque de Estudio y Reflexión Carcarañá www.parquecarcarana.org

14 Silo. *Apuntes de Psicología*. Ulrica, Rosario, 2006.

15 Esteban Magnani, “Docentes 2.0” <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-2721-2012-07-22.html>



“Si uno usa software privativo y algo no funciona, tiene que quejarse como consumidor a una empresa gigante. Si algo no funciona en SL enseguida puede buscar soluciones en foros, sugerir o realizar cambios para resolver, es decir, participar de las soluciones. Esta sociabilidad del Software Libre descentraliza el acceso y la utilización de la memoria social histórica que está en los discursos en la web 2.0.”¹⁶

También es interesante el tema de cómo se trata el conocimiento. En la escuela tradicional el conocimiento es poseído y brindado por el docente, en cambio con las nuevas tecnologías puede ser co-producido, construido por la comunidad de nativos digitales. Ejemplos de esto son la posibilidad de modificar textos en Wikipedia o las lenguas minoritarias que son rescatadas gracias a herramientas libres.

Esta nueva situación sintoniza con la integración social que promueven los gobiernos progresistas. La informatización de los estudiantes secundarios y aún primarios es un factor importantísimo de este momento histórico en tanto inclusión cultural. Es intensiva y masiva. Podemos destacar, desde el programa OLPC¹⁷ (One Laptop Per Child, una computadora portátil por niño/a) a nivel mundial, hasta programas nacionales estatales o privados de distribución gratuita de tecnología a niños escolarizados con fines educativos¹⁸. En Argentina, el plan estatal Conectar Igualdad está distribuyendo 3 millones de netbooks a alumnos y docentes de escuelas públicas secundarias, de educación especial y de institutos de formación docente; paralelamente, el plan se propone desarrollar contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas, así como trabajar en los procesos de formación docente para transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza. En el caso de Venezuela, el proyecto Canaima Educativo nació en el año 2008 y está destinado a dotar a los casi 3,5 millones de niños que cursan entre 1º y 6º grado de la primaria con una computadora portátil, en la que se cargan y actualizan las asignaturas; en 2013 se iniciaría además un proyecto similar para entregar computadoras con contenido educativo a estudiantes de bachillerato¹⁹.

Cabe destacar que entre las nuevas tecnologías consideramos no sólo lo referente a la computación e internet, sino también la TV digital satelital con producción propia de contenidos.²⁰

Por otra parte, en los últimos años, algunas experiencias audaces con base en las nuevas tecnologías, están mostrando claramente la enorme potencialidad de las nuevas generaciones para el autoaprendizaje o aprendizaje intencional, al ubicar a los niños como activos protagonistas en procesos educativos autoorganizados.

16 Ibid.

17 Programa lanzado en 2006 por un grupo de investigadores del Massachusetts Institute of Technology que produjo una laptop a muy bajo costo para su distribución entre niños de países pobres y actualmente cuenta con el apoyo de grandes empresas (Google, AMD, Red Hat, entre otras). Para mayor información: wiki.laptop.org/go/OLPC_Spanish_America.

18 En Argentina, el programa estatal “Conectar igualdad”: www.conectarigualdad.gov.ar. En Venezuela el Gobierno nacional impulsa el proyecto “Canaima Educativo” www.canaimaeducativo.gov.ve. En Colombia, “Pies descalzos”: www.fundacionpiesdescalzos.com. En Perú, el Gobierno apoya el programa de OLPC: www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Home.html. En Uruguay, el “Plan Ceibal”: www.ceibal.edu.uy. En Nicaragua trabaja este proyecto la Fundación Zamora Terán: www.fundacionzt.org.

19 <http://www.pressenza.com/es/2012/09/venezuela-entrego-2-millones-de-computadoras-para-la-educacion>

20 En Argentina son de destacar: Paka Paka (www.pakapaka.gov.ar) canal estatal para niños, Encuentro (www.encuentro.gov.ar) canal educativo estatal y TEC-Tecnópolis TV (www.tectv.gov.ar) canal estatal de ciencia y tecnología.



Tal es el caso, por ejemplo, del Profesor Sugata Mitra de la India y sus investigaciones de campo desarrolladas a partir del proyecto "Agujero en la pared"²¹. Los experimentos realizados proveyeron la contundente evidencia que grupos de niños son capaces de aprender autónomamente el uso de las computadoras, con sólo brindarles facilidades de acceso a las mismas.

El Prof. Mitra afirma en las conclusiones de su estudio que "dadas las diferentes localizaciones elegidas para los experimentos reportados en el informe, es sugestivo que la habilidad de los grupos de niños para aprender por sí mismos es independiente de quiénes sean o dónde estén. En otras palabras, los factores económicos, sociales, geográficos u otros no parecen afectar su habilidad para el autoaprendizaje en grupos. Semejante tipo de autoinstrucción grupal no parece acontecer dentro de una escuela, posiblemente porque los grupos de aprendizaje no sean lo suficientemente diversos. En las escuelas los alumnos son segregados por franjas de edad y usualmente no permiten ni favorecen la mezcla de diferentes franjas etarias. Por su parte, el experimento del "Agujero en la pared" no establece restricciones para la conformación de un grupo de aprendizaje y, de hecho, esta experiencia ha contado con grupos compuestos por niños muy pequeños y otros mayores, e incluso en ocasiones por adultos. Tampoco ha habido restricciones de género, como puede haber en ciertas situaciones sociales. Otros experimentos (Inamdar, 2004) han sugerido que la habilidad de los chicos para aprender en grupos heterogéneos puede extenderse a materias diferentes a las habilidades computacionales".

En junio 2012 Sugata Mitra presentó sus tesis sobre el futuro del aprendizaje en diferentes universidades públicas de Argentina²², luego de hacer lo propio en México, Chile, Uruguay y Brasil, entre otros países.

21 Sugata Mitra, "Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the 'hole in the wall' experiments". International Journal of Development Issues Vol. 4, No. 1 (2005).

22 http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=106216



Teorías del aprendizaje vigentes en América Latina en relación al paradigma educativo siloísta

Todo paradigma educativo parte de una visión del mundo, del ser humano, su conciencia y su función social para la formulación de una teoría del aprendizaje. Estas concepciones son el punto de partida y dan un sentido al quehacer educativo que, por lo demás, hoy está cambiando aceleradamente.

En nuestra opinión, al momento de formular un nuevo paradigma educativo es necesario distinguir tanto los elementos progresivos como los regresivos de las corrientes pedagógicas vigentes, hoy en América Latina, y de sus respectivas teorías del aprendizaje. Entre las mismas consideramos autores como Maturana, Piaget, Skinner, Freire, Vigotsky y Steiner.

Las ideas de Maturana

Humberto Maturana concibe al ser humano como un ser en evolución, en un largo proceso enactivo que ha permitido el surgimiento de una mente capaz de dar sentido a sí misma y al medio en que vive²³; un ser con capacidad de autorreproducirse (autopoiesis) en interacción estructural con su medio. Afirma Maturana: “en una historia de interacciones recurrentes, ser vivo y medio cambian de una manera congruente.”²⁴

Otro tema central que plantea Maturana es el de la emotividad. Según este autor, las dificultades del aprendizaje pertenecen al ámbito emotivo y no al intelectual, como lo considera el positivismo por ejemplo. La racionalidad, según Maturana, tiene que ver con la coherencia operacional que aparece en las coordinaciones de haceres del lenguaje y que, como tales, se montan en un vivir emocional. Por ello, nos encontramos con que los seres humanos somos seres emocionales, que usamos la razón para justificar o negar deseos.

En dicho contexto, los profesores pueden verse como seres que están continuamente contribuyendo a crear ese espacio en el cual los niños que conviven con los adultos se van a transformar a su vez en adultos reflexivos, capaces de colaborar, respetuosos de sí mismos, capaces de hacer un mundo digno con otros.

En palabras del propio Maturana: “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 éstas dan origen a la arbitrariedad de lo no racional. Ahora sabemos que esto no es ni deber ser así”.²⁵

23 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*. Homo Sapiens, 2011, p.85.

24 Maturana, H. *El sentido de lo humano*. Dolmen, Santiago de Chile, 2000, p.248.

25 *Ibíd.*, p.262.



La teoría del aprendizaje en la pedagogía de Piaget

Jean Piaget desarrolló una teoría del aprendizaje ubicada dentro de las teorías cognoscitivas, las cuales consideran a los seres humanos como primordialmente racionales, activos, alertas y competentes. Desde esta perspectiva las personas no sólo reciben información, sino que también la procesan, dándole estructura y sentido. Y se considera al ser humano, en su nacimiento, como un individuo biológico en estado de desorganización que deberá ir organizándose a lo largo de las etapas de desarrollo vital.

Para dicho autor, el pensar se despliega, a partir de una base genética, mediante estímulos socioculturales; así como también se va configurando por la información que el sujeto va recibiendo y que aprende de un modo activo, por más “inconciente” y pasivo que parezca el procesamiento de tal información.

Su teoría ha sido denominada una epistemología genética, por cuanto busca el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base biológica y genética, llegando a señalar que cada individuo se desarrolla a un ritmo propio. En este sentido, el desarrollo cognitivo es “incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo”.²⁶

En base a la observación experimental, Piaget elabora una concepción de etapas del desarrollo cognitivo, en las cuales influyen cualitativamente distintos factores: biológicos, educacionales, culturales y socio-familiar. Según se produzcan e interactúen estos factores, los estadios o fases podrán sufrir distintas alteraciones, tanto de extensión como de calidades operacionales. Estas etapas son cuatro:-

ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Sensorio-motriz	Del nacimiento al año y medio ó 2 años de edad	La inteligencia del niño se despliega progresivamente en diversas acciones. Esta etapa precede al inicio del lenguaje simbólico.
Pre-operacional	Del año y medio ó 2 de vida a los 7 años	Por lo general, el pensamiento no está organizado en conceptos
	Del año y medio ó 2 de vida a los 4 años	Desarrollo del pensamiento simbólico y pre-conceptual. El niño no puede reproducir series de acciones o hechos (no tiene representaciones mentales)
	De los 4 a los 7 años	Pensamiento intuitivo con fluidez progresiva en el lenguaje. El niño trata a los objetos como símbolos de algo distinto de lo que son (por ejemplo, trata a un pedazo de madera como si fuera un tren).

26 Fairstein, Gabriel; Carretero, Mario. *La teoría de Jean Piaget y la educación, medio siglo de debates y aplicaciones*, FLACSO, Argentina, 2001, p.181.



Operaciones concretas	De los 7 a los 11 años	Se encuentran presentes operaciones de conservación. El niño adquiere nociones de probabilidad y regularidad (leyes). El niño puede a) razonar simultáneamente acerca de un todo y de sus partes; b) seriar (disponer de acuerdo con la dimensión); c) reproducir una secuencia de eventos (representación mental)
Operaciones formales	De los 11 años hasta la edad adulta	Pueden considerarse muchas soluciones a un problema. El pensamiento es auto-consciente deductivo. Se emplean reglas abstractas para resolver diversas clases de problemas. Se denomina concepto de probabilidad.

De este modo, se define al aprendizaje como “un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto en su entorno. Dicha adaptación se entiende como la síntesis entre el proceso de asimilación (consistente en la modificación de los datos de la realidad para ser incorporados a las estructuras del sujeto) y el proceso de acomodación (consistente en la modificación de las estructuras del sujeto para ajustarse a las características de los datos del entorno y así poder incorporarlos) (...) Estos procesos dan lugar a la conformación de nuevos esquemas de asimilación y estructuras mentales, cada vez más equilibrados y complejos.”²⁷

En este sentido, para Piaget la mente es activa en constante proceso de asimilación y acomodación, en donde la asimilación consiste en interpretar las nuevas experiencias en términos de las estructuras mentales presentes, sin alterarlas; y la acomodación, en cambiar esas estructuras para integrar las experiencias nuevas. El autor explica que la mente trata permanentemente de encontrar un balance entre asimilación y acomodación para eliminar la inconsistencia entre la realidad y su representación. Este balance, llamado equilibrio, es el proceso básico de la adaptación, con el cual el individuo busca el ajuste entre el ambiente y su propia estructura de pensamiento. Como resultado de un nuevo equilibrio el niño alcanza una comprensión más completa de la realidad, y los procesos de asimilación y acomodación continúan dentro de esta nueva estructura.

La teoría del aprendizaje en la pedagogía de Skinner

Burrhus Frederic Skinner desarrolló la teoría conductista en el campo de la educación. Esta teoría parte de una concepción empirista del conocimiento, siendo la asociación uno de los mecanismos centrales del aprendizaje, en base a la secuencia fundamental estímulo-respuesta. Se concibe al ser humano como pasivo, moldeable y obediente. Desde esta perspectiva, el conductismo plantea la finalidad del aprendizaje como el moldeamiento de la conducta que se quiere generar de antemano.



La teoría del condicionamiento operante de Skinner incluye el concepto de “refuerzo”; cuando un hecho actúa incrementando la posibilidad de que se dé una determinada conducta, este hecho es un reforzador. La conducta tiende a ser repetida si el reforzamiento es positivo, o evitada si es negativo; en ambos casos, el control de la conducta viene del exterior. "Se trata de una aproximación sucesiva a nuevas respuestas deseadas a través de la administración de programas de refuerzo en los que sólo se refuerzan aquellos movimientos del organismo cuya dirección concide con la nueva respuesta que se desea".²⁸

La frecuencia de ocurrencia de una operante está influenciada en gran medida por las consecuencias ambientales que produce. Es decir, que se puede reforzar una respuesta, ya sea, presentando un reforzador positivo o eliminando un reforzador negativo. Este tipo de reforzamiento es utilizado para promover conductas socialmente apropiadas y para incitar al individuo a mejorar patrones de comportamiento.

En síntesis, el condicionamiento operante es un proceso de ejercer control sobre la conducta de un organismo en un cierto ambiente por medio de la aplicación del refuerzo. Desde esta perspectiva, “el aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica.” Cambio en el sentido de una alteración; o cuando se es capaz de identificar las respuestas correctas en una prueba, lo que no se lograba antes de haber estudiado la lección. Relativamente permanente ya que se altera con el tiempo, para diferenciarlo de los cambios pasajeros y para indicar al mismo tiempo que no dura indefinidamente. Y como resultado de la práctica, donde la presentación repetida del estímulo es el factor básico en el aprendizaje.

La teoría del aprendizaje en la Pedagogía del Oprimido

La pedagogía de Paulo Freire define al ser humano como un ser inacabado, un ser que está siendo. El Profesor Moacir Gadotti, director del Instituto Paulo Freire de Brasil, transmite la concepción freireana en la siguiente afirmación: “El trabajo pedagógico que realizamos contribuye a formar seres humanos que podrán fortalecer proyectos de sociedades más libres, democráticas, solidarias, justas; o seres humanos que finalizarán sociedades injustas, desiguales, prejuiciosa, insustentables.”³⁰ Aquí se puede ver que se concibe un ser humano en constante evolución y cambio, portador de transformación; y una educación que no es neutra, sino todo lo contrario, con objetivos intencionados, pensados y desarrollados.

Respecto al aprendizaje, Gadotti explica que el ser humano sólo aprende lo que es significativo para él. El aprendizaje se genera no solamente de un modo intelectual sino también afectivo, resulta estimulado por la diversión y la alegría.

28 Cols, E., *Glosario sobre el conductismo*. Ficha de Cátedra Didáctica, Facultad de Filosofía Letras, UBA, 1998, p.3.

29 Feeney, S., *Teoría conductista del aprendizaje*. Ficha de Cátedra Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2000, p.2.

30 Gadotti, M., Prólogo edición brasilera de *Pedagogía de la Intencionalidad, Educando para una conciencia activa* (inédito).



Destaca el sentido del educar en las siguientes palabras: "Como maestros, antes de preguntar lo que debemos saber para enseñar, hay que preguntarse cómo debe ser la enseñanza. Antes de enseñar tal o cual contenido es necesario despertar en los estudiantes el deseo de aprender".³¹

Otro aspecto interesante para nuestro estudio es la concepción de conocimiento, como una construcción basada en la reflexión y no sólo la abstracción; por ello el aprendizaje debe ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo.

Mario Aguilar y Rebeca Bize retoman la pedagogía freireana al desarrollar la pedagogía de la intencionalidad. Ellos rescatan la idea de Freire, según la cual la educación debe orientarse claramente hacia la liberación y la autonomía, no hacia la reproducción del orden existente.

La teoría del aprendizaje Socio-Cultural

Lev Vigotsky define al ser humano como un individuo social ya desde su nacimiento; el cual, a partir de allí, tiene una percepción organizada, puesto que está dotado para dirigirla a estímulos humanos y para establecer interacciones sociales.

Su desarrollo está vinculado a un proceso de diferenciación social y el conocimiento es un fruto de la interacción entre el sujeto y el medio, entendido social y culturalmente. Por ello el aprendizaje es definido en base a tres aspectos interrelacionados: la relación desarrollo y aprendizaje, el aprendizaje como un concepto de carácter esencialmente social e interactivo, y la relación entre este concepto y el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

El aprendizaje y el desarrollo establecen una relación indisoluble de influencia recíproca desde el momento mismo del nacimiento del niño, tanto en los contextos extraescolares, como escolares. Aprendizaje y desarrollo forman así una unidad, interpenetrándose en un patrón de espiral complejo.

El aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo. En palabras de Vigotsky: "Por ello los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término: el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean"³². En dicha aseveración se encuentran dos aspectos centrales: a) el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje con otros (que son los que saben más y enseñan) y b) que el aprendizaje permite el acceso a la cultura en que se vive.

Por otro lado Vigotsky destaca el importante papel que desempeña el aprendizaje como catalizador e impulsor de los procesos evolutivos; y afirma que el buen aprendizaje es el que precede al desarrollo y contribuye de un modo determinante para potenciarlo. Esto es posible a través de la creación deliberada de zonas de desarrollo próximo, por parte del enseñante, como elemento central del acto de enseñanza.

31 Ibíd.

32 Hernández Rojas, G. *Paradigmas en psicología de la educación*. Cap. 7 "Descripción del psicogenético y sus aplicaciones e implicaciones educativas".



La ZDP es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la calidad de la interacción social y de la ZDP del sujeto.

El aprendizaje actúa como elemento potenciador de ciertos elementos y procesos en el desarrollo, que están en vías de evolución pero que aún no han terminado de madurar (lo que determina su nivel de desarrollo potencial); y que sólo se manifiestan gracias a la actividad que se realiza con otro que, estratégicamente, conduce el acto a través de un sistema de andamios o ayudas: tendiendo puentes, creando estructuras de significados compartidos y por ende intersubjetivos. Poco a poco, estas actividades realizadas gracias a la intervención de los demás serán internalizadas, formarán parte del desarrollo real del niño y se manifestarán sin dificultad.

La teoría del aprendizaje en la pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf fue creada por el filósofo Rudolf Steiner en base a los principios rectores de la Antroposofía. Esta corriente filosófica -también creada por Steiner- propone transitar un camino de conocimiento que permita al hombre percibir la realidad no sensible.

Steiner se plantea una educación que ayude a armonizar el ser humano superior, anímico-espiritual, con el ser humano inferior, corpóreo. La antroposofía describe una estructura del ser humano conformada por un cuerpo físico, un cuerpo etérico (la fuerza que da la vida, que comparte con los vegetales), un cuerpo astral (la capacidad de sentir, que comparte con los animales) y el Yo (estrato superior, exclusivo del hombre, que corresponde a la capacidad de pensar).

La educación es para Steiner un arte, el arte de aprender y enseñar, afirmando: "todo y cualquier método debe impregnarse en lo artístico"³³. Con una clara orientación humanística se plantea la educación como un desarrollo hacia la libertad individual, incorporando la expresión artística como un medio de aprendizaje en las materias curriculares. El canto, la música o la pintura no sólo tienen sus clases especiales sino que también se los utiliza en las clases de matemática, lenguas o ciencias sociales, para facilitar la incorporación de conocimientos específicos.

El Dr. Segundo José Santillán, médico pediatra en la escuela Waldorf "Clara de Asís" de Argentina, explica: "No se trata de un método que pueda enseñarse en un manual sino que el maestro hace un camino de conocimiento del hombre y del universo, a partir del cual puede darle al niño lo que necesita de acuerdo a cada etapa evolutiva".³⁴

Por otra parte, considera al ser humano triformado, dividido físicamente en tres grandes sistemas a cada uno de los cuales corresponden distintas cualidades anímicas: el pensar, al sistema el nervioso-sensorio; el sentir, al respiratorio-circulatorio y el querer, al metabólico-motor. Es teniendo en cuenta esta concepción, que la pedagogía Waldorf se propone como un instrumento para favorecer el desarrollo integral del individuo.

33 Steiner, R., *A Arte da educacao II. Metodologia e didática no ensino Waldorf*. Antroposófica, Sao Paulo, 1992.

34 Santillán, S. J., *Apuntes sobre la Escuela Waldorf* http://eltrigal.org/plane_tario.htm



El método creado por Steiner divide en septenios las diferentes etapas evolutivas en que esas diferentes cualidades se desarrollan. En la primera infancia, hasta los siete años, su actividad central es el desarrollo del organismo físico; aprovechando la voluntad activa del niño, en esta etapa se utiliza la imitación como método primordial de conocimiento. En la segunda etapa, desde los siete a los catorce años, el conocimiento del mundo se realiza a través de la imaginación que despierta y activa los sentimientos. El tercero es el período de maduración de la personalidad y cuando se termina de desarrollar la capacidad intelectual.

Según Santillán, lo que caracteriza a la pedagogía Waldorf es que "se respetan las diferentes etapas evolutivas y se trata de no caer en una intelectualización precoz"³⁵.

La manera de impartir la autoridad y el sistema de evaluación son diferentes a los tradicionales. No se expone al niño a pruebas y exámenes, sino que el maestro evalúa el proceso de aprendizaje a través del contacto cotidiano con los alumnos.

Vale destacar que las escuelas no tienen una dirección unipersonal sino colegiada: un consejo de maestros discute los asuntos pedagógicos y resuelve los problemas. Los padres también tienen una participación muy importante en la vida institucional.

En las escuelas Waldorf un mismo docente acompaña al grupo desde primero a séptimo grado. El objetivo es que, a través del conocimiento profundo de cada niño, el maestro pueda percibir lo que necesita pedagógicamente en cada momento. Esta metodología permite que se tomen en cuenta las capacidades particulares de cada uno. Por este motivo, y porque cuentan con un equipo pedagógico-terapéutico capaz de acompañar al niño en su desarrollo, estas escuelas son aptas para alumnos con problemas de aprendizaje o necesidades especiales.

Resumen de elementos regresivos y progresivos

Del aprendizaje en H.Maturana rescatamos como elemento progresivo el concepto del ser humano como ser en evolución, capaz de autorreproducirse y en continua interacción con su medio, una dinámica en la que se va transformando al mismo tiempo que transforma al medio. Otro elemento que consideramos progresivo es el énfasis que pone en la emotividad. Este autor le otorga gran importancia al momento de aprender, considerándolo como la creación de un espacio en el cual los niños que se relacionan con los adultos pueden transformarse simultáneamente en adultos reflexivos. En el prólogo del libro *Pedagogía de la Intencionalidad*, Maturana afirma que en la actualidad no se crean este tipo de espacios porque se considera que la dificultad está dada por lo racional: "Nosotros vemos que las dificultades del aprendizaje en general no pertenecen al ámbito intelectual. (...) Si atendemos con rigor el suceder del aprender, veremos que, en general, lo que más influye en el aprendizaje son las emociones y no el razonar."³⁶

Del aprendizaje piagetiano destacamos como elementos progresivos el concepto de ser humano como sujeto activo, constructor del conocimiento, y el de una mente que no sólo responde a

35 Ibíd.

36 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.12.



los estímulos sino que crece, cambia, y se adapta al entorno; cambios que en general se dan a nivel de la estructura y del procesamiento de la información. Autores como Mario Aguilar y Rebeca Bize rescatan el aporte de la pedagogía piagetana a la educación, dado en: “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.”³⁷

En el aprendizaje conductista observamos como elemento fuertemente regresivo su finalidad, en cuanto al moldeamiento de la conducta del niño que se quiere generar de antemano, ese objetivo de “moldear” el comportamiento del alumno como sujeto dócil, a través de actividades educativas impuestas y mediante un refuerzo utilizado para promover conductas socialmente apropiadas. Claramente se manifiesta este carácter regresivo en cuanto teoría del aprendizaje en el sistema de premios y castigos en la escuela. Para el conductismo el aprendiente no es un sujeto activo, sino todo lo contrario; se parte de una concepción del ser humano como pasivo, moldeable, obediente.

Del aprendizaje freireano rescataremos como elemento progresivo la concepción de un ser humano inacabado, en constante evolución y, por sobre todas las cosas, agente de transformaciones sociales. También destacamos la concepción de una educación portadora de ideología, con sus objetivos intencionales y no como algo aparentemente neutro, pragmático. Retomamos de Freire la idea de una educación orientada hacia la liberación y la autonomía, no hacia la reproducción del orden existente y la disciplina. Además, rescataremos su concepción de aprendizaje, el cual, en su visión, se produce en un contexto afectivo y no sólo intelectual.

De Vigotsky y su pedagogía socio-cultural vemos como elementos progresivos la concepción del ser humano como individuo social a partir de su nacimiento y el concepto de zona de desarrollo próximo. De su concepción de aprendizaje rescataremos el carácter específicamente humano que le otorga y de proceso en esencia interactivo; donde el niño accede a la vida intelectual de aquellos que lo rodean, siendo el aprendizaje catalizador e impulsor de los procesos evolutivos. El modo en que se propone lo anterior es a través de la creación deliberada de zonas de desarrollo próximo por parte del enseñante, como elemento central del acto de enseñanza.

De la pedagogía Waldorf rescataremos como elemento progresivo su concepción integral de un ser humano conformado, además del cuerpo físico, por energía, emociones, intelecto y una espiritualidad que lo habilita a percibir el mundo no sensible. Como así también su concepción del enseñar y aprender como arte, destacando la expresión artística como un medio de aprendizaje en las materias curriculares, lo cual nos parece muy relevante ya que propicia un

37 Ibíd. pp.94-95.



modo de aprendizaje gozoso y distenso. También nos parece significativo el énfasis que pone en los ritmos y tiempos de enseñanza y aprendizaje, al vincularlos con el proceso del niño y del maestro, y no solamente con los tiempos externos de un sistema escolar homogéneo. Lo que vemos como regresivo en esta pedagogía es que se ocupa principalmente del desarrollo individual del ser humano, en desmedro de la acción en el medio social en que vive, no prestando suficiente atención a la posibilidad de transformación del mismo.

En síntesis, las teorías conductistas, reproductivistas, que, concibiendo un ser humano pasivo, moldeable, obediente, caracterizan a la vieja educación, intentan ser superadas hasta el momento por teorías que plantean en distintas formas la posibilidad evolutiva y transformadora del hombre. Aunque en cada caso se pone el énfasis en uno de dos aspectos: el desarrollo individual o el cambio social. Situación que resulta claramente insuficiente ante los desafíos de los nuevos tiempos.

Surge con evidencia la necesidad de un nuevo paradigma integral que posibilite el desarrollo pleno del ser humano en función de lo social. Una educación para un sujeto del aprendizaje activo, un ser intencional que aspira a crecer como ser humano gestando su propia trascendencia y, al mismo tiempo, materializar socialmente la intuición que el progreso será para todos, o no será para ninguno.



El aprendizaje en el paradigma educativo siloísta

*“las nuevas generaciones empezarán a enseñar a las adultas
con un nuevo afecto y una nueva comprensión”*
SILO, PUNTA DE VACAS 2004

Conciencia, intencionalidad y aprendizaje

Nuestro concepto fundamental es el de aprendizaje intencional. Concebimos a la conciencia humana como activa, abierta al mundo para transformarlo, en permanente búsqueda intencional; constituyéndose dinámicamente por actos en busca de objetos que los completen, siempre con un interés. En el mismo sentido, consideramos que cada ser humano llega al mundo con una misión, irreplicable e intransferible, en dirección humanizadora³⁸. Es función de la educación, por parte de la sociedad que lo acoge, ayudarlo en su realización.

En nuestra visión, el aprendizaje admite diferentes grados intencionales. Desde la simple grabación de lo percibido por sentidos, por el hecho de registrar fenómenos, externos o internos; y de allí en adelante, el aprender imitando, el aprender haciendo, el aprender jugando, el aprender enseñando, el aprender intercambiando, el aprender investigando, el aprendizaje por inspiración, hasta llegar al grado supremo del aprender sin límite, como modo de existencia ligado al Sentido trascendente de la vida.

Del mismo modo podemos distinguir gradaciones en la intensidad de la apertura al mundo, de ese ir intencional de la conciencia hacia el mundo. Comenzando por la simple y fresca curiosidad humana, y la atención hacia un mundo externo pleno de estímulos interesantes de ser atendidos; pasando por los gustos o tendencias más personales hacia determinados aspectos de la vida, temáticas o actividades; la Vocación por determinada profesión o modo de aplicación social; hasta llegar al grado más intenso, sentido y profundo de la propia Misión en el paso por este plano de existencia.

Apertura al mundo que no sólo implica adaptación creciente y transformación del entorno natural y humano sino, al mismo tiempo, de sí mismo. Según ha definido Silo: el ser humano “es el ser histórico, cuyo modo de acción social transforma a su propia naturaleza”.³⁹

En esta visión activa, de la conciencia y del sujeto del aprendizaje, es clave el ámbito que la sociedad pueda disponer para facilitar el aprender y la realización de tal misión personal en función social, fundamentalmente en las primeras etapas de la vida. Por otra parte, es preciso

.....
38 “Te diré cuál es el sentido de tu vida aquí: ihumanizar la Tierra! ¡Qué es humanizar la Tierra? Es superar el dolor y el sufrimiento, es aprender sin límite, es amar la realidad que construyes.” Silo, *Humanizar la Tierra*. Leviatán, Buenos Aires, 2011, p.80.

39 Silo. *Habla Silo. Obras Completas*. Vol. I. Magenta, Buenos Aires, 1998, p.802.



garantizar a las nuevas generaciones el libre acceso a la información acumulada por la civilización humana en todas las épocas y culturas; poner a su disposición la experiencia existente en cuanto al procesamiento y utilización de esta información y la tecnología indispensable para tal cosa. Para que ellos cuenten, libremente, con todo lo necesario para ser constructores de la nación humana de los nuevos tiempos.

"El ser humano del futuro no va a querer ganar y poseer cosas; va a querer sentir, crear, construir, aprender sin límite. No va a querer poseer, tener, controlar, ese humano comprenderá que hay millones de formas de desarrollar la emoción y el pensamiento, que hay una diversidad inimaginable de formas de sentir y pensar. Ahora la visión del ser humano es muy conductual y reducida, pero a futuro todo irá bien, todo irá para donde tiene que ir".⁴⁰

El Mensaje de Silo sintoniza con la sensibilidad emergente de las nuevas generaciones. Una nueva espiritualidad en la que:

- ▲ "hay alegría, amor al cuerpo, a la naturaleza, a la humanidad y al espíritu."
- ▲ "se reniega de los sacrificios, del sentimiento de culpa y de las amenazas de ultratumba."
- ▲ "no se opone lo terreno a lo eterno."
- ▲ "se habla de la revelación interior a la que llega todo aquel que cuidadosamente medita en humilde búsqueda."⁴¹

Un Mensaje que destaca como fundamentales los siguientes aprendizajes:

- ▲ "Aprende a tratar a los demás del modo en que quieres ser tratado"
- ▲ "Aprende a superar el dolor y el sufrimiento en ti, en tu prójimo y en la sociedad humana"
- ▲ "Aprende a resistir la violencia que hay en ti y fuera de ti"
- ▲ "Aprende a reconocer los signos de lo sagrado en ti y fuera de ti."⁴²

En este camino de aprendizaje vital de la superación de la violencia, el dolor y el sufrimiento, de búsqueda de sentido existencial, se desarrolla la incorporación de referencias internas que permitan orientar la propia vida en una dirección coherente y creciente. Se alza en todo su significado la necesidad del conocimiento fundamental: aquel que hace al logro de la unidad interna y la aplicación cotidiana de los principios de acción válida⁴³.

40 Silo, Argentina, 1997. (Charla con E.Nassar, inédita)

41 Silo. *El Mensaje de Silo*, p. 11.

42 *Ibíd.*, pp. 142-145.

43 Silo. *El Mensaje de Silo*, pp.47-51.

Ambitos y condiciones: las cinco llaves del aprendizaje⁴⁴

Denominamos “llaves” a los cinco conceptos que describiremos a continuación “por cuanto nos permiten abrir puertas, entrar en ciertos “lugares” del psiquismo, pasar de un espacio mental a otro, operando como facilitadores para que “lo nuevo” ocupe su espacio en la persona y se “constituya” en el ser.”⁴⁵.

I- Aprendizaje y atención

A diferencia de los ámbitos escolares tradicionales que generan un tipo de atención tensa, convirtiendo frecuentemente el aprendizaje en un proceso no grato, propiciamos el estímulo de una atención distensa basada en el interés de quien aprende y en el sentido que éste otorga a aquello que se quiere aprender. Más aún, al adquirir gusto por atender, crece también el gusto por aprender, cualquiera sea la temática que se trate.

“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”.⁴⁶ Existen técnicas que ayudan a mejorar la capacidad atencional, la concentración en un tema, así como a desarrollar una mayor conciencia de sí mismo y de las propias operaciones mentales, pero esto requiere del interés genuino de quien las practica y no la imposición forzada propia de la vieja educación.

La atención se despliega mejor, como todo el proceso de aprendizaje, cuando se estudia “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.”⁴⁷

También es de gran utilidad la atención distensa para el “aprender haciendo”, cuando al registro de lo percibido se suma el registro de la acción que tal estímulo desencadena en el sujeto. Veamos la reflexión de Silo: “¿Se aprende realmente por el dato que llega a los sentidos y se archiva en memoria o se aprende cuando se efectúa? Un poco por las dos cosas. (...) Se aprende cuando el dato que sale de memoria llega a conciencia, se traduce en imagen, moviliza centro y va como respuesta (se trate de respuesta intelectual o emotiva o motriz). Cuando este impulso convertido en imagen moviliza centro y centro efectúa, de esa acción del centro se tiene a la vez registro interno. Cuando se establece todo esta realimentación, este feed-back, es cuando la grabación se acentúa. En otras palabras: se aprende haciendo y no simplemente registrando.”⁴⁸

Es claro que si este proceso se realiza con un adecuado nivel atencional, la calidad del aprendizaje aumenta sensiblemente; optimizándose en el caso de grados atencionales tales como la conciencia de sí y la autoobservación de las propias operaciones mentales, esto es, el darse cuenta del propio pensar, actuar y sentir, al mismo tiempo que se los efectúa.

44 En base al capítulo homónimo del libro *Pedagogía de la Intencionalidad* y la experiencia propia de los autores del presente trabajo.

45 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.140.

46 Ammann L.A. *Autoliberación. Prácticas psicofísicas. Lección 6. “Perfeccionamiento atencional”*. Plaza y Valdés, 1991.

47 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.141.

48 Silo. *Apuntes de Psicología*, p.183.



Además, de este modo, es más simple para el sujeto captar el momento en que la atención se disipa.

Incorporando la actitud atenta como valor, niños y jóvenes ganan mayor conciencia, libertad interna y potencia en el pensar; su mirada se hace más clara, investigativa y crítica.

2- Aprendizaje y buen humor

Todos tenemos la experiencia gratificante del regocijo cuando aprendemos algo que resulta de nuestro interés. Vemos el acto educativo como un espacio lúdico, con aceptación del error, donde un mismo fenómeno pueda ser visto desde perspectivas muy diferentes y a veces hasta opuestas, manteniendo relaciones distensas entre los sujetos que participan de ese momento; donde la competencia se minimiza y se estimulan las relaciones de cooperación, favoreciendo siempre el buen humor como elemento facilitador del ambiente de aprendizaje. Es más, desde el punto de vista neurofisiológico, ha sido probado que el buen humor “permite ampliar las zonas cerebrales que participan del aprendizaje y por ende lo hacen más profundo y amplio en sus posibilidades.”⁴⁹

La manifestación más elocuente del buen humor, la risa, se genera en las zonas cognitivas del cerebro. Y al expresarse, en un individuo o grupo, resulta en una descarga aliviadora de tensiones, creando atmósferas afectivas de complicidad y, a veces incluso, de comunión entre las personas. Todo lo cual, además de fortalecer los vínculos interpersonales, predispone de mejor manera a la atención distensa y al aprendizaje.

Por otra parte, el buen humor es de gran ayuda al momento de enfrentar adversidades, fortaleciendo la disposición a superarlas. La “resiliencia” o capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecidos o incluso transformados, se ve notablemente favorecida por el buen humor, por la capacidad de descubrir los aspectos positivos aún en las situaciones más difíciles.

Todo lo cual se encuentra muy lejos de la realidad educativa actual; por tanto, la construcción de ambientes educativos que favorezcan el buen humor es uno de los cambios más significativos que debe abordar una nueva educación.

3- Aprendizaje y afectividad

Esta es una llave esencial para el buen aprendizaje. En realidad, afirmamos que no es posible un aprendizaje verdadero, profundo y significativo si la persona no se involucra en su totalidad y en especial con una adecuada afectividad o emocionalidad⁵⁰. Sin duda se debe prestar atención prioritaria a las atmósferas emocionales adecuadas, como así también al manejo emotivo que la persona tiene de sí misma y en las relaciones con otras personas; es claro que la emocionalidad opera como un conector que facilita o dificulta el flujo de asimilación de lo nuevo.

El tipo de emoción que predomine en determinadas situaciones de aprendizaje implicará un registro y una grabación en la memoria de la persona y ello tendrá consecuencias en los

49 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p. 146.

50 “Se memoriza y evoca mejor en climas amables y agradables, y esta característica es definitiva en las tareas de aprendizaje y enseñanza, en donde los datos se relacionan con un contexto situacional emotivo.” Silo. *Apuntes de Psicología*, pág.25.



momentos posteriores del proceso educativo. En palabras de Silo: “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”.⁵¹

Como puede fácilmente comprobarse con sólo reflexionar sobre la propia experiencia, el tipo de emoción que predomina en el momento que se está aprendiendo queda grabado en la memoria y ello nos predispone en un cierto sentido hacia el futuro. Es evidente la enorme diferencia que significará si el ambiente emotivo durante el aprendizaje es amenazante o acogedor; si aprendo por agrado o por obligación; si me siento valorado o menoscabado; si mis compañeros son competidores o camaradas; si el profesor es un jefe autoritario o un amigo que acompaña y facilita; si aprender es algo solemne o es divertido; si el error es aceptado o castigado.

Desde otro punto de vista, un componente esencial del aprendizaje emocional, en el campo de las relaciones interpersonales y sociales, es la toma de conciencia y consecuente elección interna, voluntaria y querida, de la no-violencia activa como modo de relación y metodología de acción en el mundo. Sin duda toda forma didáctica, artística, experiencial, de práctica lúdica o debate filosófico, que ayude a niños y jóvenes a avanzar en esta dirección será un aporte especialmente significativo al momento histórico que estamos transitando.

En una perspectiva evolutiva, es preciso destacar la enorme importancia de sentimientos como el amor y la compasión durante toda la trayectoria vital de una persona; sea en el cultivo de relaciones coherentes con su entorno o en su propio crecimiento como ser humano íntegro, sabio, fuerte y bondadoso, así como también en la posibilidad suprema del nacimiento espiritual.⁵² Sentimientos que admiten una extraordinaria diversidad de manifestaciones y amplitudes, desde lo más cercano, el ser o los seres más queridos, la familia, la tribu, los amigos, el propio pueblo... hasta el grado sumo de comunión con todo lo existente, experiencia posible para todo ser humano que intencione en esa dirección.⁵³

51 Silo. *Apuntes de Psicología*, pág. 181.

52 “El ser humano en su bondad, en la eliminación de las contradicciones internas, en sus actos conscientes y en su sincera necesidad de evolución, hace nacer su espíritu. Para la evolución son necesarios el amor y la compasión. Gracias a ellos es posible la cohesión interna y la cohesión entre los seres que posibilitan la transmisión del espíritu de unos a otros. Toda la especie humana evoluciona hacia el amor y la compasión. Quien trabaja para sí en el amor y la compasión, lo hace también para otros seres”. Silo. Anexo a *El Mensaje de Silo*, 2002 (inédito).

53 “Cuando se siente amor se siente al otro. Cuando uno siente amor por la humanidad en realidad tiene un registro amplio pero sobre todo inspirador. Ese sentimiento lo lleva a uno a distintas cosas que no son estrictamente el amor. Así que, uno experimenta el amor por lo cercano pero difícilmente lo experimenta por lo lejano que es la humanidad. Más que nada uno lo experimenta por la propia tribu, por la familia, padre, madre, a lo mejor por la gente de la localidad donde uno vive porque hay experiencias comunes, pero gentes de otros países, de otros lugares me es más difícil sentirlos (...) Entonces ese amor por la humanidad que sería tan importante en este momento, ese amor por la humanidad no me parece que esté tan difundido y que se pueda experimentar realmente, pero sí me parece que se puede hacer un esfuerzo en esa dirección. Sentir en esta dirección me parece que es un gran avance”. Silo. Encuentro con Mensajeros en Bomarzo, 2005 (inédito).



4- Aprendizaje y ambiente

Con el término “ambiente” aludimos a la atmósfera que se vive en el centro educativo, a eso intangible que gravita en el espacio, que puede o no ser propicio a 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, niños o jóvenes, entre ellos y con quienes enseñan.

A nuestro entender, estas relaciones “tendrían que poseer elementos como:

- Diálogos en paridad
- Resolución de problemas en conjunto
- Tratar de entender cómo piensa el otro, colocarse en el lugar del otro
- Trabajo colaborativo y en equipo”⁵⁴
- Construcción conjunta de conocimiento.

En referencia al último punto, quisiéramos destacar lo expresado por Silo: “Si ustedes trabajan con un niño dándole explicaciones y el niño simplemente está en actitud receptiva, su situación de aprendizaje será muy diferente a que al niño le suministran datos y le pidan que con esos datos estructure relaciones y explique él lo que aprendió. Como a la vez hay un circuito entre el que enseña y el que aprende, las mismas operaciones del que aprende, el preguntar del que aprende sobre el que enseña, hace que el que enseña tenga que efectuar trabajos y relaciones incluso no pensadas por él. De tal manera que en este sistema de relación todos aprenden. Es un sistema de relaciones entre ambos interlocutores en donde, claro, el esquema de causa y efecto no funciona. Funciona una continua reacomodación en estructura, donde al dato se lo va viendo desde distintos puntos y donde no está solamente la actitud activa del que suministra dato y pasiva del que recibe el dato.”⁵⁵

Esta dinámica estructural de interacción y continua reacomodación, en donde todos los actores del espacio educativo aprenden, puede verse altamente reforzada en ámbitos que favorezcan los procesos de autoorganización. Las experiencias desarrolladas por S. Mitra muestran la plena capacidad de niños y jóvenes para el aprendizaje intencional autoorganizado, independientemente de la condición social, cultural y etaria de los aprendientes; especialmente cuando se trabaja en grupos que incorporen una alta diversidad compositiva en dichos factores.⁵⁶

5- Aprendizaje y diálogo generacional

El ámbito educativo es un espacio privilegiado de encuentro entre generaciones. Si asumimos que por la dinámica social resulta cada vez más dificultoso el diálogo generacional, el espacio educativo puede ser el territorio por excelencia donde intentar reestablecer o desarrollar dicho diálogo.

54 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p. 154.

55 Silo. *Apuntes de Psicología*, pp. 183-184.

56 Sugata M., “Self organising systems for mass computer literacy”.



“Para adentrarse convenientemente en este tema, es importante comprender el concepto de Paisaje de Formación”⁵⁷. En el Diccionario del Nuevo Humanismo encontramos la siguiente definición: “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 paisaje de formación se hace alusión a los acontecimientos que vivió un ser humano desde su nacimiento y en relación a un medio. La influencia del paisaje de formación 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 paisaje de formación 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”.⁵⁸

Se explica en la definición que el paisaje de formación 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, ídolos, modas, personajes, etc. propios de su infancia y adolescencia. Esa especial sensibilidad que reconozco como “mía”, suele ser coincidente en muchos aspectos con los coetáneos de mi generación. Es a través de esta sensibilidad que percibo el mundo y que lo experimento como la realidad misma, muchas veces sin advertir que es una mirada configurada en una época que ya no existe, pero que se “arrastra” hasta hoy en mi mirada sobre el mundo. Inevitablemente, diferentes generaciones cuentan con diferentes paisajes de formación; es lo que en otros momentos ha sido denominado la brecha generacional y que se profundiza en épocas de fuertes cambios, como acontece en el momento actual. Parece evidente, sin necesidad de agudizar el análisis, que éste es uno de los problemas más acuciantes que se presenta hoy en el sistema educativo, en donde resulta cada vez más marcado el abismo entre la sensibilidad del mundo adulto y la de niños y jóvenes.

¿Cómo resolver la inevitable distancia entre paisajes diferentes y hasta opuestos? ¿Cómo hacer para propiciar 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?

Nos parece un primer paso importante tomar conciencia que esa diferencia de miradas existe y está presente en todo momento en el espacio educativo. Si el educador es consciente que su propio paisaje de formación corresponde a una época de 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 del diálogo intergeneracional.

57 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.156.

58 Silo. *Diccionario del Nuevo Humanismo*, Obras Completas II, Plaza y Valdés, Buenos Aires, 2004, p.524.



Con certeza, la actitud no impositiva permitirá disminuir la tensión en la relación y, por tanto, generar 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 hasta la franca violencia verbal, psicológica y hasta física.

“Por otra parte, un educador o educadora que trabaje 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 le permitiría renovar dicho paisaje, eliminando o superando aquellos aspectos poco útiles al momento presente.”⁵⁹

Obviamente no es tarea sencilla, ya que el paisaje de formación tiende mecánicamente a perpetuarse y no es de fácil modificación. Pero el solo hecho de ponerlo en revisión y observación atenúa su influencia y puede permitir mayor flexibilidad y apertura mental en el educador. A su vez, una vez lanzada la propia intención en esa dirección, el contacto cotidiano con las nuevas generaciones puede convertirse en facilitador de comprensión e incluso incorporación de las nuevas miradas que en ellos se expresa.

“En todo caso, es claro que si logramos convertir el espacio educativo en un punto de encuentro entre generaciones, en lugar de un “campo de batalla” como acontece actualmente, aumentarán fuertemente las posibilidades de generar mejores condiciones de aprendizaje. En el diálogo y no en la confrontación, los actores del espacio educativo mejorarán, sin duda, su disposición y disfrutarán cotidianamente del desafío de aprender y transformarse.”⁶⁰

En síntesis, la creación de ambientes de aprendizaje debería contar con una atmósfera cálida, estimulante, no amenazante, en la que se destaque el buen humor. Por otra parte, es muy importante considerar que aquello que se va a aprender debe ser del interés del aprendiente, por cuanto ese será el “motor” que dinamizará todo el proceso. Y finalmente, la actitud más adecuada del adulto que ayuda en este proceso será la de acompañamiento, compenetración y referencia, intentando siempre favorecer un ámbito donde se valore la práctica de la atención distensa, la libre expresión y se abran puentes de comunicación intergeneracional directa.



59 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p. 158.

60 *Ibíd.*, p. 159.

Etapas en el aprendizaje

En nuestra concepción, consideramos al aprendizaje, en cuanto actitud y también en cuanto fenómeno, asumiendo distintas formas en su dinámica ininterrumpida durante la trayectoria de un ser humano por este plano de existencia. En tal dinámica espiralada, desde lo más simple a lo más complejo, podemos diferenciar al menos cinco etapas.

0-5 años: sustrato fundamental del paisaje de formación, desarrollo físico y neurofisiológico.

En esta primera etapa biográfica, desde el momento mismo de la apertura al mundo comienza a formarse el sustrato basal del paisaje de formación, siendo los climas emotivos del entorno inmediato especialmente significativos durante los primeros años. La particular atmósfera emocional en la cual viva el niño será determinante en adelante de su comportamiento y capacidades de desarrollo. Por una parte, se configuran aquí los climas y tensiones básicos que darán lugar a los sucesivos núcleos de ensueño y ensueños compensatorios direccionadores de la conducta⁶¹. También el modo en que se configuren el “yo”, el “otro” y el “nosotros”, la variedad y profundidad de interacciones con el mundo natural, humano y espiritual, serán determinantes de la visión del mundo y la sociabilidad que ese nuevo ser humano desarrolle. Finalmente, se conforma aquí la base de datos fundamental a partir del reconocimiento de estímulos: el nombrar⁶²; importando tanto la cantidad, cuanto la diversidad y calidad de tales grabaciones iniciales para el futuro desarrollo del niño.

Por todo lo cual, nos parece de gran provecho la posibilidad de estimulación temprana colectiva, a través de una socialización progresiva desde los 6 meses de edad, en un ámbito de cariño, buen humor, flexibilidad y comprensión. Respecto de la relación con el entorno, nos parece muy importante la posibilidad de conectarse y establecer vínculos con la mayor diversidad posible no sólo de personas, sino también de animales, vegetales, minerales; y muy especialmente, la valoración y desarrollo consciente de vínculos, sagrados y no, con seres del mundo espiritual: guías, protectores, espíritus de la naturaleza y otras entidades.

Hay niños que parecen tener clara desde un principio la “misión” que vienen a cumplir. Impactan por su sensibilidad, conexión con el otro y con el mundo natural, compasión por el dolor y el sufrimiento de los demás, rechazo de toda imposición, manipulación, violencia. Importa entonces crear ámbitos que les ayuden a integrarse e interactuar ampliamente con otros niños, al tiempo que desarrollan esa dirección claramente evolutiva que manifiestan en su comportamiento, a veces ya desde el primer año de vida.

Fisiológicamente, los climas emotivos positivos, el cariño percibido en las relaciones, las atmósferas alegres, entusiasmantes, son un impulso poderoso al desarrollo neuronal, en particular del hipocampo⁶³, responsable de la grabación en memoria, de la memoria de corto plazo y su transferencia al largo plazo⁶⁴.

61 Silo. *Apuntes de Psicología*, p.56.

62 Función de la conciencia, en combinación con la memoria, de otorgar nombre a cada entidad percibida por sentidos, externos e internos.

63 Luby, Joan L., *Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age*. Washington University, USA. <http://www.pnas.org/content/early/2012/01/24/1118003109>

64 Silo. *Apuntes de Psicología. Bases fisiológicas del psiquismo*, pp. 73, 74 y 75.



Al tiempo que la estimulación temprana colectiva y la diversidad de experiencias es responsable del número y multiplicidad del “cableado” neuronal⁶⁵, condicionante de posteriores capacidades cerebrales. Por otra parte, sabida es la necesidad de alimentación proteica suficiente para una base neuronal adecuada; así como la conveniencia de nutrientes ricos en antioxidantes y omega 3, tanto como de una actividad física que otorgue abundante oxigenación, para el mejor desarrollo del hipocampo⁶⁶. Esto por sobre las habituales necesidades nutritivas para un desarrollo pleno del cuerpo físico.

Experiencias guiadas recomendadas para esta etapa: La protectora de la vida, Las nubes.⁶⁷

6-11 años: segundo sustrato del paisaje de formación, roles básicos de comportamiento, creencias, incorporación y relación de datos.

“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.”⁶⁸

Es notable la capacidad atencional y la riqueza imaginativa en los niños al comenzar esta etapa, que se van atrofiando, rigidizando y limitando a medida que interviene la vieja educación. Se trataría, inversamente, de crear ámbitos de crecimiento que favorezcan el mejor desarrollo de estas capacidades, alentando a ganar en conciencia de sí y manejo. El mismo fenómeno de atrofia o limitación suele observarse al promediar esta etapa respecto de la relación con seres espirituales. Probablemente esté vinculado tal fenómeno con el carácter preponderantemente racional y positivista del sistema imperante hasta el momento actual. El cambio de paradigma en este caso se refiere a la valoración y posibilidad de desarrollo consciente de vínculos con entidades del mundo espiritual, en una atmósfera de plena libertad de elección respecto de lo sagrado y la inmortalidad.

En esta etapa comienza la incorporación, activa y relacional, de datos en áreas generales del conocimiento: lecto-escritura y comprensión lectora; conceptos y operatoria matemáticos; ciencias naturales, preservación de la salud, interacción con el medioambiente; ciencias sociales; tecnología e informática aplicada; lenguas extranjeras.

Es prioritario ganar en manejo y desarrollo armónico del propio cuerpo a través de la educación física y el deporte. Así como contar con ámbitos que favorezcan el desenvolvimiento de las aptitudes artísticas en general; el despliegue de las capacidades de comunicación interpersonal y grupal, verbal, escrita y gestual; de actitudes solidarias, compasivas y del trabajo en equipo. Como así también el cultivo temprano de la capacidad de elección, la toma de decisiones coherentes y la autoevaluación, en referencia a la resolución de situaciones problemáticas y al logro de objetivos simples, tanto individuales como grupales.

65 Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*, p.161.

66 Mongiat L.; Marín-Burgin A.; Pardi M.B.; Schinder A., *Unique Processing During a Period of High Excitation/Inhibition Balance in Adult-Born Neurons*; *Science*, 2012, vol.335 p.1238–1242. <http://www.leloir.org.ar/index.php/plasticidad-neuronal.html> <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19399173>

67 Silo. *Experiencias Guiadas. Obras Completas*. Vol. I. Magenta, Buenos Aires, 1998.

68 Silo, *Humanizar la Tierra*, p.131.



En todos estos campos de conocimiento y capacidades resulta fundamental la incorporación de los conceptos de paisaje y mirada, habilitantes de una visión no ingenua, pluralista, abierta, no violenta y no discriminadora del mundo y las relaciones con el entorno.⁶⁹

Otra prioridad son los ámbitos propicios para la captación y desenvolvimiento emotivo, el ejercicio de la representación por una parte y de la expresión por otra, así como el logro de pericia en el manejo de la armonía y el ritmo.

Finalmente, importa facilitar una adecuada valoración de los diferentes niveles de conciencia por los que transitamos cada día. La comprensión de los sueños como una actividad vital de gran importancia tanto para la integración de contenidos cotidianos, cuanto, muy especialmente, por los sueños inspiradores capaces de aportar respuestas buscadas o significados valiosos y de motivar decisiones existenciales claves. También debe darse la debida importancia al nivel de semisueño, para las comprensiones e inspiraciones de distinto tipo; a la vigilia como nivel de máxima reversibilidad y conexión con el mundo externo; y a la posibilidad de niveles superiores de conciencia, accesibles no sólo espontánea, sino también intencionalmente.

Experiencias guiadas recomendadas (Juegos de imágenes): El trineo, Avances y retrocesos.⁷⁰

12-17 años: desarrollo sexual, preguntas existenciales (muerte, trascendencia, sentido de la vida) y participación social, autorregulación conductual, la Vocación.

En esta etapa continúa la incorporación de datos en las diferentes áreas generales de conocimiento; y, develada la propia Vocación, la ampliación de información específica a la misma.

En cuanto capacidades generales en esta etapa se destacan:

- ⤴ El cultivo de un pensar coherente y relacionante, a partir del contacto con los propios registros del pensar.
- ⤴ El desarrollo de la autocrítica, la autoevaluación y la autorregulación conductual, basada en la acción unitiva y reflexiva en referencia a los principios de acción válida.⁷¹
- ⤴ El ejercicio de una visión pluralista, activa y transformadora de la realidad, cultivando la capacidad de adaptación creciente al cambio y la integración activa a la construcción social.
- ⤴ El desarrollo de comportamientos solidarios, de comunicación franca y reciprocidad con otros; la formulación de objetivos y proyectos conjuntos; el trabajo en equipo y el intercambio grupal.
- ⤴ La reflexión y el intercambio sobre valores de libertad y solidaridad, justicia, no-violencia, no-discriminación, convergencia en la diversidad personal, social y cultural.

69 "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." Silo. *Humanizar la Tierra*, p.131.

70 Silo. *Experiencias Guiadas*.

71 Silo. *El Mensaje de Silo*, pp.47-51



- ✦ La capacitación en los elementos básicos del pensamiento relacional en todas las áreas del conocimiento, permitiendo una mejor comprensión de los fenómenos y procesos naturales, sociales y culturales, tanto a nivel local como latinoamericano y universal.
- ✦ El estudio basado en el método estructural dinámico.⁷²
- ✦ El uso avanzado de los medios informáticos y de las nuevas tecnologías en general, según campos de interés y proyectos de actividad.

Experiencias guiadas recomendadas: La pareja ideal, La acción salvadora, El viaje, El festival, La agonía, La configuración del guía interno, El animal, El descenso, El ascenso, Los disfraces.⁷³

18-23 años: Pensar relacionante y conciencia inspirada. La Misión.

Para esta etapa nos parecen propias las siguientes actividades, realizables tanto individual como colectivamente, autorreguladas en base al abundante y permanente intercambio en grupos de alta diversidad:

- ✦ Máxima capacitación en el propio campo vocacional.
- ✦ Elaboración y ejecución sistemática de proyectos e investigaciones individuales y conjuntos.
- ✦ Producción de conocimientos y tecnologías útiles a la superación del dolor y el sufrimiento en la sociedad humana, en interacción equilibrada con los mundos mineral, vegetal y animal.
- ✦ Trabajo en equipo, intercambio y colaboración interdisciplinar al servicio de la investigación, el autoperfeccionamiento permanente y la realización del propio proyecto vital.
- ✦ Elaboración y puesta en práctica de un proyecto vital de desarrollo personal integral y acción social transformadora, de construcción de una realidad digna de ser amada.
- ✦ Elaboración experiencial de una ascesis de contacto con lo Profundo que facilite, potencie y profundice estados de conciencia inspirada.⁷⁴
- ✦ Develamiento y despliegue de la Misión personal en este plano de existencia.

Experiencias guiadas recomendadas: El niño, El enemigo, El gran error, La nostalgia, El resentimiento, Las falsas esperanzas, La repetición, La muerte.⁷⁵

24 en adelante: el aprender sin límite como modo de existencia ligado al Sentido trascendental de la vida.

72 Pompei J. *Método estructural dinámico*. Centro Mundial de Estudios Humanistas, 2008.

73 Silo. *Experiencias Guiadas*.

74 Silo. *Apuntes de Psicología*. Psicología IV. El acceso a los niveles profundos, pág.334.

75 Silo. *Experiencias Guiadas*.



Bibliografía

- ▲ Aguilar M., Bize R. *Pedagogía de la Intencionalidad*. Homo Sapiens, Rosario, 2011.
- ▲ Ammann L.A. *Autoliberación*. Plaza y Valdés, México, 1991.
- ▲ Cols, E., *Glosario sobre el conductismo*. Ficha de Cátedra Didáctica, Facultad de Filosofía Letras, UBA, 1998.
- ▲ Fairstein, Gabriel; Carretero, Mario. *La teoría de Jean Piaget y la educación, medio siglo de debates y aplicaciones*, FLACSO, Argentina, 2001.
- ▲ Feeney, S., *Teoría conductista del aprendizaje*. Ficha de Cátedra Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2000.
- ▲ Maturana, H. *El sentido de lo humano*. Dolmen, Santiago de Chile, 2000.
- ▲ Mitra S., "Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the 'hole in the wall' experiments". *International Journal of Development Issues* Vol. 4, No. 1 (2005).
- ▲ Mongiat L.; Marín-Burgin A.; Pardi M.B.; Schinder A., *Unique Processing During a Period of High Excitation/Inhibition Balance in Adult-Born Neurons*; *Science*, vol.335, 2012.
- ▲ Pompei J. *Método estructural dinámico*. Centro Mundial de Estudios Humanistas, 2008.
- ▲ Silo. *Apuntes de Psicología*. Ulrica, Rosario, 2006.
- ▲ Silo. *Diccionario del Nuevo Humanismo*, Obras Completas II, Plaza y Valdés, Buenos Aires, 2004.
- ▲ Silo. *El Mensaje de Silo*. Ulrica, Rosario, 2010.
- ▲ Silo. *Habla Silo. Obras Completas*. Vol. I. Magenta, Buenos Aires, 1998
- ▲ Silo, *Humanizar la Tierra*. Leviatán, Buenos Aires, 2011.
- ▲ Steiner, R., *A Arte da educacao II. Metodología e didática no ensino Waldorf*. Antroposófica, Sao Paulo, 1992.



COPEHU
Corriente Pedagógica Humanista y Universalista