

Los niños y la propensión al aprendizaje

Carlos Calvo Muñoz
Universidad de La Serena, Chile

Al nacer el ser humano es pura propensión al aprendizaje ⁱ. Simplemente aprende; no puede evitarlo, aunque quisiera. Así como no sabe que aprende, también ignora si tiene alguna dificultad para aprender ⁱⁱ, ya que todavía no le han “enseñado” que aprender es difícil, ni ha aprendido esa lección, tal vez una de las de consecuencias más radicales en su vida.

No le teme a su ignorancia, porque se nutre de inquietudes, que convertirá en preguntas simples (“mamá que hay debajo de la tierra”, inquiera la niña ⁱⁱⁱ de 5 años), pero de una complejidad inconmensurable ^{iv}, que requerirá de muchas precisiones para ser respondida en todas sus magnitudes y relaciones que puede generar ^v. La niña no es conciente que ha entrado en un campo donde las relaciones no están previamente descritas, sino que se construyen a medida que los interrogantes emergen desde las nuevas ignorancias que nacen incesantemente, a no ser que el proceso se detenga por una imposición inhibitoria ^{vi}, como aquellas tan comunes en la escuela (“no pregunte tonteras”, por ejemplo), las cuales con mucha seguridad se pueden volver en contra del mismo maestro)

Para poder responder la madre tendrá que recurrir a su historia personal y colectiva llena de emociones, creencias, condicionamientos y conocimientos. Podrá dar muchas respuestas posibles, aunque ninguna definitivamente verdadera, Le dirá, por ejemplo, que debajo de la tierra, donde está instalada la casa, hay más tierra y muchas rocas. La niña la escuchará atentamente solo para volver a preguntarle qué hay más abajo y más abajo. Así, indefinidamente, hasta que sus preguntas insistentes, inocentes y no ingenuas ^{vii}, atraviesen la tierra y aparezcan al otro lado del globo terráqueo donde lo que antes era “abajo” ahora es “arriba”.

La niña, sin proponérselo y gracias a una facilidad asombrosa, llega al relativismo y a la exigencia de tener que definir un criterio para establecer los parámetros que eviten la anarquía. Lo más probable es que se confunda y no comprenda.

La confusión y perplejidad de la niña, originadas por las consecuencias de su pregunta inocente, exige al adulto optar por varios caminos explicativos. Uno,

tan frecuente como nefasto, consiste en abandonarla en su búsqueda imponiéndole una "verdad" de Perogrullo, dogmática y sin sentido ("¡es así y no hagas más preguntas!"), que le entregará criterios para entender, parcial o totalmente lo que significa la afirmación.

El otro camino, ubicado en el extremo opuesto, consistirá en ayudarle a asombrarse ante tanto misterio que nos envuelve, permitiéndole que goce del asombro que le depara, ante el cual muchas veces el silencio ^{viii} y la contemplación ^{ix} son la mejor compañía. Además, le permitirá disfrutar del en-si-misma-miento, evitando la alienación, junto con aprender a ser y estar consigo misma, con su intimidad y exterioridad, que no son más que ella misma, es decir, su modo de "ser-en-el-mundo" (Varela 2000)

En el primer caso, la niña no comprende y todo se le vuelve complicado, a diferencia de lo que sucede en el segundo caso, donde intuye la complejidad escondida ^x, aunque su comprensión sea mínima o nula. Esto último, no importa en este momento. Más adelante, será fundamental

En consecuencia, de lo precedente desprendemos la siguiente sugerencia: un educador deber convertir lo simple en complejo y lo complejo en simple. Nada más y nada menos (Calvo 2000).

Este proceso no tiene un comienzo predefinido de antemano, puesto que la historia personal de cada participante determinará si parte desde la simplicidad o de la complejidad. El proceso tampoco tiene un término, pues cada uno lleva al otro, como el yin y el yang. Este proceso es característico de las escuelas biófilas -tal como las llamaba Paulo Freire en otro contexto- es decir, escuelas que favorecen el diálogo, la creación y promueven la innovación inédita ^{xi}.

Como contraparte, cuando el punto de partida queda preestablecido antes de iniciar el proceso, sin consideración a las historias personales, sino en función de un criterio "externo", aunque se lo fundamente como "pedagógico", es característico de las escuelas necrófilas, que son aquellas que se han encadenado a una relación didáctica que va de lo superficial a lo complicado, a lo largo de un proceso con altos y bajos, sin un retorno garantizado, pues normalmente es interrumpido, por no saber como continuarlo. No fluye y se estanca, a diferencia del anterior, que brota desde las alturas y busca el mar, a veces rápido, otras lentamente, pero siempre buscando su destino, incluso cuando algún obstáculo le impide el paso, pues se acumula lentamente hasta que lo sobrepasa. Su destino está en el mar, pero no para permanecer, sino para volver a las alturas y continuar sempiternamente el ciclo.

Este es un punto extraordinario, pues nos muestra la radicalidad de las consecuencias de nuestro actuar. Si no mediamos a la niña, esto es, si no nos interponemos entre ella y el estímulo, la complicaremos en vez de ayudarle a

aprender, de tal modo que, cuando deba dar cuenta de ese saber, lo hará superficialmente, si es que logra hacerlo. Si, por el contrario, le ayudamos a deslumbrarse con lo misterioso será capaz de aprenderlo y dar cuenta de ello de manera simple y clara, a pesar de todas las ignorancias que podrán confundirla.

La niña habrá vivenciado, aunque todavía no pueda comprenderlo, que los procesos educativos son epistemológicamente paradojales y no solamente lógicos, tal como le podrán enseñar en la escuela o en el Jardín Infantil.

La paradoja implica que se debe recurrir al contrario para entender su opuesto, pero sin pretender resolverlo lógicamente, pues si fuera posible hacerlo no sería una paradoja. Esto es, si quiere comprender la complejidad hay que simplificarla, así como si quiere trabajar con la simplicidad siempre se estará vislumbrando sus complejidades. No se puede permanecer en uno sin tender ^{xii} hacia el otro, sin permanecer en el otro. Comprenderá que son expresiones de una misma realidad, tal como la luz y la oscuridad las requerimos para ver. Si hay exceso de luz nos encandilamos, y si hay muy poca luz no vemos. Para ver necesitamos a ambas en grados variables, según los requerimientos.

Así como la luz y la oscuridad en su relación con la visión se nos presentan en una relación paradójica -para ver necesitamos oscuridad-, análogamente el saber y la ignorancia también mantienen una relación paradójica.

Lo que una persona sabe no puede ser comprendido sin considerar las fronteras establecidas por la ignorancia. Cada uno refiere al otro, puesto que los límites del saber son las fronteras de la ignorancia. Preguntarse por lo que uno conoce es indagar por lo que se ignora y viceversa. Sin embargo, esta relación no es simétrica, dado que la ignorancia es infinitamente mayor que cualquier saber. Si pensamos en un iceberg podemos observar que la parte que sobresale a la línea de flotación corresponde al saber de cualquier persona, mientras que lo que está sumergido en el mar es el equivalente a la ignorancia. La relación no es posible cambiarla, puesto que por más que neve insistente y permanentemente sobre el iceberg, no aumenta lo que sobresale, pues se va hundiendo inevitablemente en la medida que recibe más nieve. No hay forma de invertir la relación: la ignorancia siempre es mayor que el saber. (Calvo 2000).

El aumento de la ignorancia no es aritmético, sino exponencial, por decirlo de un modo. Basta que formulemos una hipótesis para que nos demos cuenta de cuantas relaciones podemos formular ^{xiii} con distintos grados de verosimilitud. De hecho, nadie inocente en la búsqueda del saber podrá vanagloriarse de lo que ha aprendido, por el contrario, será cauto respecto a sus afirmaciones, pues sabe que al preguntar abre una caja llena de nuevos misterios. Cada pregunta da pie a múltiples respuestas, muchas posibles y pocas probables.

El rol del educador consistirá en ayudar al niño a establecer criterios que le permitan discriminar lo posible de lo probable. Lo probable implica oportunidad de ocurrencia, mientras que la posibilidad solo se refiere a que aquello puede ocurrir, aunque sea tan remoto, como encontrar una aguja en un pajar.

Quien no comprende esta situación paradójica, como lamentablemente ocurre con muchos docentes ingenuos, estará convencido que el saber es sumativo con lo que, a lo largo del tiempo y con esfuerzo, creará haber disminuido la brecha entre su saber y la ignorancia que siempre lo acompaña. Olvidará la otra cara de la medalla y se protegerá bajo el alero del desarrollo disciplinario.

Sin embargo, a pesar de las apariencias de seguridad que podrá manifestar, esa actitud no pasa de ser la expresión inadecuada de un orgullo fatuo, permanentemente amenazado por la más simple, inocente, novedosa e inédita pregunta que le derrumbará su precario edificio. Basta un pequeño matiz para generarle un desequilibrio total ^{xiv}.

Todo profesor ingenuo ha vivido en carne propia la lucha permanente por ocultar su ignorancia ante alumnos ávidos por molestarlo, divertirse o, simplemente, para desenmascararlo ^{xv}.

Esto es extraño pues el niño busca aprender, antes que dedicarse a molestar. Lo hace cuando se entera de su curiosidad. De hecho, más que las respuestas le interesan las preguntas y antes que las preguntas le fascinan los desafíos (Osho 1998). La observación de la conducta de los niños nos enseña que buscan desafiarse. Si debe optar por un camino seguro o uno riesgoso, sin duda lo hará por el segundo. Solo si está enfermo no busca el desafío. Lo mismo sucede con el aprendizaje. Busca aprender y solo si está enfermo o en la escuela lo rehuye. No debemos olvidar esta imagen, pues su verdad nos puede encandilar y no percibirla.

El niño acepta lúdicamente las dificultades. Las asume sin otorgarles gravedad ni importancia. Solo aprende. Cuando algo le resulta demasiado complejo para su capacidad actual, lo deja para "más tarde", sin saber cuándo ni cómo; de hecho, no le interesa.

Este comportamiento tan aleatorio y desordenado confunde a quienes tienen una perspectiva tradicional sobre el aprendizaje como resultado de un proceso ordenado y fluido. Si bien se aprende en esos términos, también es verdad que gran parte de los aprendizajes, si no la mayor, se adquiere de manera informal (Calvo, Catalán y Salgado 1998).

Para los primeros, el desorden carece de sentido y finalidad lo que es razón suficiente para acabar con el lo antes posible y cómo sea ^{xvi}. Ese intento, generalmente fallido, excepto cuando genera patologías, no conduce a nada

bueno. Por una parte, afecta negativamente el proceso de aprendizaje del niño y, por otra, no logra dar cuenta de cómo el niño se convierte en un ser reflexivo.

Antes se afirmaba que el niño lograba la capacidad de la razón a los siete años. ¿Significaba esto que antes de esa edad el niño no era racional? La experiencia cotidiana corrobora la falsedad absoluta de esta afirmación. Ciertamente que es necesario precisar que hay diferentes niveles de abstracción, pero no puede negarse el uso de la razón por parte del niño.

Ahora bien, dado que el desorden nos acompaña permanentemente, pero no solo sino en una unidad dialéctica con el orden, ambos son necesarios para explicar el aprendizaje en el niño. De manera simple, pero no por ello superficial, el niño requiere tanto del orden como del desorden para aprender. Habrá momentos para el orden y otros para el desorden; cada uno lleva al otro a lo largo de una dialéctica interminable. Son el yin y el yang. El orden exige desorden y el caso se determina hacia el orden (Briggs y Peat 1999 ^{xvii}, Escotado 2000).

El paso del uno al otro, siempre e inevitablemente, implica incertidumbre. El orden permanente implica muerte, tal como la disciplina ciega de las escuelas necrófilas, al modo como lo representó la película "La noche de los poetas tristes". Nada más penoso que un niño que permanece ordenado a lo largo de una fiesta infantil. Los mismos padres sufrirán si al retirarlo de la fiesta lo encuentran ordenadamente sentado, bien peinado y tan limpio como cuando lo dejaron al inicio de la fiesta. Por el contrario, desearán verlo transpirado, despeinado, con la ropa manchada con helado y pastel. Al abrazarlo aspirarán su olor transpirado, de una persona viva, gozosa de disfrutar de la vida. Claro que al llegar a la casa, volverá la rutina del orden: lo bañarán antes de dormir. Se recupera el orden y dormirá muy bien, gracias al desorden gozado durante la fiesta. El ciclo -orden / desorden- continúa sin término, excepto por la muerte.

El niño se mueve libremente entre estos polos, va del uno al otro, sin preferencia por ninguno, gracias a su incansable afán por desafiarse. No conozco niños que no deseen ser desafiados, excepto aquellos que asisten a la escuela o cuando son hijos de padres obsesionados patológicamente por el cuidado de sus hijos. El niño asume el desafío por el simple placer de gozarlo, no para superarlo o para ser vencido ^{xviii}. Tal vez en el futuro le impongan exigencias como las de ser exitosos, no perder nunca, etc.

El desafío pone a prueba las funciones cognitivas del niño de manera aleatoria y caótica ^{xix}, sin un orden previamente establecido ni una terapia diseñada específicamente. Esta modalidad es diferente, pero no opuesta ^{xx}, al tratamiento especializado, diseñado a partir de un diagnóstico y que sigue un plan preciso.

Si bien ambas perspectivas son útiles y convenientes, ya que cumplen cometidos diferentes, es útil señalar que la puesta a prueba de las funciones cognitivas en términos informales es necesario, pues su ausencia es causal de deterioro, el que puede expresarse como deprivación cultural. La segunda, el tratamiento formal, no es inicialmente necesaria, pues su importancia dependen justamente de la carencia previa.

El desafío lúdico estimula en el niño el aprendizaje informal ^{xxi}, que tiene como característica relevante liberarlo de la pre-ocupación por aprender, pues simplemente se ocupa en hacerlo ^{xxii}. Mientras aprende no distingue entre acción y reflexión, ni entre "interior" y "exterior". Es uno con todo. Se ocupa con total naturalidad ^{xxiii}.

Desde esta perspectiva no nos parece que el niño viva una etapa pre-reflexiva en sus primeros años, pues su reflexión, aunque incipiente, es altamente compleja. Cualquier persona atenta al comportamiento de un infante puede dar cuenta de la complejidad presente en sus acciones, tal como le revela la observación y análisis de los pre-requisitos del pensamientos presentes en el comportamiento del niño ^{xxiv}.

Puesto que el vivir del niño es el mismo aprender, es decir, dado que el niño vive ocupado en aprender, simplemente aprende. En una escuela primaria en la amazonia peruana, que atiende a amuehas, se organizó un concurso sobre nombres de aves. El niño vencedor ofreció 336, y ninguno de los demás escribió menos de 100. Posteriormente se les pidió que confeccionaran una lista con nombres de plantas. Uno de los niños completó 661. La nota curiosa es que los padres consideraron que sus hijos aún eran bastante desconocedores del medio rural (Calvo 1994b).

Al aprender el niño se sorprende, asombra y admira ante todo. No tiene inhibiciones hasta que las aprende. Esto es paradójico y no lógico. Por una parte, el mismo aprendizaje que le entrega todo es el que lo encadena a sus propios convencimientos ^{xxv}.

Más tarde, y como consecuencia de la influencia de terceros aprenderá que el mundo le es "externo", difícil de aprehender y que para hacerlo debe seguir ciertos procedimientos específicos que se enseñan y aprenden en la escuela. También aprenderá que quienes no lo logran es porque son víctima de alguna dificultad de aprendizaje o flojos incompetentes. Aprenderá a culparse, autoatribuyéndose las fallas, al mismo tiempo que liberará de culpabilidad a quien no ha sido capaz de enseñarle o a quien es el causante de su ignorancia.

Feuerstein grafica esta deplorable situación con la siguiente imagen: cuando un profesor apunta con un dedo a un alumno culpándole de su mal desempeño, no

debemos olvidar que así como hay un dedo que apunta al niño, hay otros tres que nos señalan a nosotros.

Cuando el niño no aprende salvo casos excepcionales, inferiores al 10% de la población- se debe a la ausencia de un mediador que le ayude a recibir, procesar y entregar la información proveniente del mundo interno y externo.

La ausencia de un mediador que propicie experiencias de aprendizaje mediado causa privación cultural. Por lo tanto, la privación cultural es el resultado y no la causa de severas limitaciones cognitivas; tampoco es consecuencia de la pobreza, ni está asociada inevitablemente con ella ^{xxvi}, sino que es efecto vicioso de la inadecuada intervención humana en el proceso educativo del educando.

Una persona privada culturalmente es aquella que no ha logrado desarrollar sus funciones cognitivas ni las operaciones mentales para poder comprender la complejidad del mundo y de sus infinitas interrelaciones. Dado que los estímulos la sobrepasan, se limita a la lectura superficial de ellos, sin poder percibir la profunda riqueza de sus interrelaciones que le resultan altamente complicadas.

Un rasgo de la privación cultural es la dificultad de la persona privada para generar estrategias que le permitan diseñar uno o varios caminos para transitar entre lo simple y lo complejo. Aquel que no ha sido mediado no sabe qué hacer con los datos que recibe. No puede convertirlos en información que le permita establecer relaciones virtuales, pues sólo percibe datos complicados y la única manera de tratar con ellos es transformándolos en superficiales ^{xxvii}.

Esto afecta a muchas personas que camuflan lo maravilloso del misterio en generalizaciones superficiales que no logran despertar entusiasmo, imponen verdades parciales y relativas que matan la confianza en sí mismo e inhiben la aventura de saber, desprecian la teoría y sucumben ante la tentación de "lo concreto". Sustituyen la riqueza de la teoría por la palabrería superficial y caen en el activismo pedagógico ^{xxviii}. Nada de esto ayuda a superar los graves problemas educacionales que nos afectan.

La superación de la privación cultural es posible gracias a la intervención intencionada y recíproca, significativa y trascendente de una persona que se asume como mediador. Esta intervención es simple, a pesar de su profunda complejidad. Se trata de cooperar tan solidaria y esperanzadamente, como metódica y sistemáticamente con el otro en el descubrimiento de sus potencialidades.

El mediador lo ayuda diseñando estrategias que le permitan no solo resolver el problema, sino comprender cómo se llevan a cabo. Si no entiende el procedimiento no ha habido mediación ni se superará la privación cultural. El mediador le propone ejercicios de acuerdo a sus dificultades cognitivas, que

implican un nivel de exigencia superior a su capacidad manifiesta, de tal manera que la persona mediada consolide los avances y no se limite a reforzar estáticamente logros precedentes. El mediador le ayuda a definir las estrategias para resolver la complejidad, evitando que divague, pero sin presionarlo para que termine en un tiempo dado, como en los test psicométricos. Finalmente, le ayuda a construir "principios" que podrá aplicar en situaciones análogas futuras: ¡qué haría en una situación semejante!

Anexo 1 : Matriz de necesidades y satisfactores ^{xxix}

Necesidades según categorías

existenciales axiológicas	Ser	Tener	Hacer	Estar
SUBSISTENCIA	1/ Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad.	2/ Alimentación, abrigo, trabajo	3/ Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4/ Entorno vital, entorno social
PROTECCIÓN	5/ Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6/ Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo.	7/ Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	8/ Contorno vital, contorno social, morada
AFECTO	9/ Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	10/ Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines.	11/ Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar.	12/ Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro.
ENTENDIMIENTO	13/ Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad.	14/ Literatura, maestros, método, políticas educativas, políticas comunicacionales	15/ Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	16/ Ámbitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
PARTICIPACIÓN	17/ Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	18/ Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo.	19/ Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acortar, opinar	20/ Ámbitos de interacción participativa, cooperativas, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familia
OCIO	21/ Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	22/ Juegos, espectáculos, fiestas, calma	23/ Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24/ Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes

CREACIÓN	25/ Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26/ Habilidades, destrezas, método, trabajo	27/ Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28/ Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencia, espacios de expresión, libertad temporal
IDENTIDAD	29/ Pertenencia, coherencia, diferencia, autoestima, asertividad	30/ Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	31/ Comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	32/ Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
LIBERTAD	33/ Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34/ Igualdad de derechos	35/ Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36/ Plasticidad espacio-temporal

Anexo 2:

PLEGARIA DEL ESTUDIANTE

Humberto Maturana (1990)

¿Por qué me impones
lo que sabes
si quiero yo aprender
lo desconocido
y ser fuente
en mi propio descubrimiento?
El mundo de tu verdad
es mi tragedia;
tu sabiduría,
mi negación;
tu conquista,
mi ausencia;
tu hacer;
mi destrucción.
No es la bomba lo que me
mata;
el fusil hiere,
mutila y acaba,
el gas envenena,
aniquila y suprime,
pero la verdad seca
mi boca
apaga mi pensamiento
y niega mi poesía
me hace antes de ser.
No quiero la verdad,
dame lo desconocido.
Déjame negarte
al hacer mi mundo
para que yo pueda también
ser mi propia negación
y a mi vez ser negado.
¿Cómo estar en lo nuevo
sin abandonar lo presente?
No me instruyas,
déjame vivir
viviendo junto a mí;
que mi riqueza comience
donde tu acabas,
que tu muerte
sea mi nacimiento.
Me dices que lo desconocido
no se puede enseñar,
yo digo que tampoco
se enseña lo conocido
y que cada hombre
hace el mundo al vivir.

Dime, que yo tejeré
sobre tu historia;
muéstrate para que yo
pueda pararme
sobre tus hombros.
Revélate para que
desde ti pueda yo
ser y hacer lo distinto;
yo tomaré de ti
lo superfluo, no la verdad
que mata y congela;
yo tomaré tu ignorancia
para construir mi inocencia.
¿No te das cuenta
de que has querido
combatir la guerra
con la paz, y la paz
es la afirmación de la guerra?
¿No te das cuenta
de que has querido
combatir la injusticia
con la justicia,
y que la justicia
es la afirmación
de la miseria?
¿No te das cuenta
de que has querido combatir
la ignorancia
con la instrucción
y que la instrucción
es la afirmación
de la ignorancia
porque destruye
la creatividad?
Tu conocimiento
nos muestra el mundo
o lo niega,
porque es la historia
de tus actos,
o lo negará porque
despertando tu imaginación
te llevará a cambiarlo

Deja que lo nuevo
sea lo nuevo
y que el tránsito
sea la negación del presente,
deja que lo conocido
sea mi liberación,
no mi esclavitud.
No es poco lo que te pido.
Tú has creído
que todo ser humano
puede pensar,
que todo ser humano
puede sentir.
Tú has creído
que todo ser humano
puede amar y crear.
Comprendo pues tu temor
cuando te pido
que vivas
de acuerdo a tu sabiduría
y que tú respetes
tus creencias;
ya no podrás predecir
la conducta de tu vecino,
tendrás que mirarlo;
ya no sabrás
lo que él te dice
escuchándote,
tendrás que dejar poesía
en sus palabras.
El error será
nuevamente posible
en el despertar
de la creatividad,
y el otro tendrá presencia.
Tú, yo y él tendremos
que hacer el mundo.
La verdad perderá
su imperio
para que el ser humano
tenga el suyo.
No me instruyas,
vive junto a mí;
tu fracaso es
que yo sea
idéntico a ti.

Anexo 3:

- Esta representación de un iceberg nos muestra la relación que, análogamente, existe entre saber y ignorar.
- El saber ocupa la parte superior y la ignorancia, la inferior.
- Cuando neva, es decir, cuando aprendemos alguno nuevo, aumenta la parte superior, pero no puede evitarse que se hunda más debido al peso.
- No hay forma de disminuir la relación.
- Sin embargo, esta es una relación nutricia y no patológica.
- En consecuencia podemos trabajar educativamente tanto desde el saber como desde la ignorancia.
- Si asumimos esto podemos evaluar desde la ignorancia al igual que desde el saber.



Bibliografía

Briggs, John y David Peat	Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica	Barcelona: Grijalbo, Revelaciones, 1999
Calvo, Carlos	Del mapa escolar al territorio educativo	Revista de Pedagogía, Universidad Central de Venezuela, 1994 b
Calvo, Carlos	El educador latinoamericano de cara al nuevo milenio	Memoria del Tercer Encuentro Latinoamericano de Educadores de Educación Inicial. ADEPLA, Ecuador, Quito, 1994a
Calvo, Carlos	Educación paradójica y escuela lógica	La Serena: Universidad de La Serena 2000
Calvo, Carlos, Jorge Catalán y Jorge Salgado	Procesos educativos informales en escolares de la Región de Coquimbo	Santiago: Proyecto FONDECYT 1998
Capra, Fritjof	The Elmwood Institute	http://www.physics.cornell.edu/peter/capra/elmwood.html
Edwards, Verónica; C. Calvo, A. M. Cerda, M. V. Gómez y G. Inostroza	El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media	Santiago: MINEDUC / MECE Media, 1995
Eisler, Riane	Tomorrow's children: a blueprint for partnership education in the 21st century	Boulder: Westview, 2000
Escohotado, Antonio	Caos y orden	Madrid: Espasa Galpe 2000
Ferguson, Marilyn	La Conspiración de Acuario	Barcelona: Kairós 1988
Feuerstein, R et al.	Don't accept me as I am: helping "retarded people to excel	New York: Plenum Press, 1988
Feuerstein, R, et al	Mediated Learning Experience: theoretical, psychological and learning implications	London: Freund Publishing House Ltd. 1991
Freire, Paulo	Pedagogy of the Heart	New York: Continuum 1998
Grotberg, Edith H.	Guía de promoción de la resiliencia en los	ERIC Document Reproduction Service No ED386271 Note: 60 p.;

Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, Diciembre 2001
Comunicaciones

	niños para fortalecer el espíritu humano	Publication Year: Feb 1995. Document Type: Non-classroom Material (055)
Lebeer, Jo	Neuropediadría dinámica. En: Modificabilidad Cognitiva y plasticidad cerebral: una perspectiva neurológica	Buenos Aires: Primer Congreso Latinoamericano de Aprendizaje Mediado, Noviembre 2000
Lebeer, Jo y Roberta Garbo	Las influencias ecológicas en el desarrollo de niños con deterioro cerebral. En: Modificabilidad Cognitiva y plasticidad cerebral: una perspectiva neurológica	Buenos Aires: Primer Congreso Latinoamericano de Aprendizaje Mediado, Noviembre 2000
López de Maturana, Desirèe	Procesos educativos informales en párvulos (título provisorio)	ULS: Tesis de Magister en Educación (en preparación) Universidad de La Serena 2000
López de Maturana, Silvia, et al.	Detección de las funciones cognitivas responsables del aprendizaje eficiente o deficiente de los alumnos y las alumnas de primer año de las Carreras de Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Diferencial de la ULS	Universidad de La Serena: FIP, 2000
Maturana, H	Emociones y lenguaje en educación y política	Santiago: Editorial Hachette, 1990
Max-Neef, Manfred et al.	Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro	Development Dialogue, Número especial 1986 http://www.max-neef.cl
Mernissi, Fátima	Sueños en el umbral: memorias de una niña del harem	México: Editorial Océano 1994
Osho	El libro del niño	Barcelona: Editorial Debate, 1999
Suzuki, Shunryu	Mente Zen, Mente de Principiante	Buenos Aires: Ediciones Troquel 1994
Varela, Francisco	El fenómeno de la vida	Santiago: Ediciones Dolmen 2000
Zintgraff, Denise y E. C. Vukovic	En el harén: dos años de vida en un harén	Barcelona: Mondadori, 1999

-
- i De acuerdo a la Teoría de la Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje (Learning Propensity of Assessment Device - LPAD) (Feuerstein, R., et al 1991) no es suficiente afirmar que el ser humano tiene un potencial de aprendizaje, pues es posible que no lo actualice, como sucede en los casos de privación cultural. Es preferible avanzar un paso más y afirmar que no solo tiene el potencial, sino que además "propende", es decir, tiende a aprender. Esta distinción sirve de fundamento y orientación para el trabajo de los educadores.
- ii Al respecto son interesantes los trabajos de Lebeer (2000) y Lebeer y Garbo (2000)
- iii A pesar que considero totalmente legítimo establecer la presencia del género femenino y masculino cada vez que se requiere mencionar a ambos (niña y niño) el uso exagerado conduce a una escritura forzada y a una lectura cansadora. En los correos electrónicos usamos la letra @ para indicar a ambos (niñ@s equivale a niños y niñas), sin embargo, aún no se ha estandarizado, por lo que en este documento usaré la forma tradicional, privilegiando el género que personalmente considero mayoritario en ese campo (educadora en vez de educador).
- iv En la excelente novela autobiográfica la feminista árabe, Fátima Mernissi (1994) nos describe bellamente el rol del misterio y de la pregunta.
- “ La intención de Samir y Malika cuando subían a la terraza más alta era proseguir su investigación sobre los harenes. Nuestra primera visita, sin embargo, no nos llevó muy lejos. En cuanto recuperamos el ritmo normal de la respiración, la belleza y el silencio se apoderaron de nosotros. Nos quedamos sentados inmóviles, sin ganas de movernos, porque estábamos sentados tan juntos que el menor movimiento molestaba a los otros. Incluso protestaron cuando me arreglé las trenzas, sujetándomelas en la coronilla. Luego Malika hizo una pregunta ... bastante simple:

- ¿Es el harén una casa en que vive un hombre con muchas esposas?

Cada uno de los tres propuso una respuesta diferente. Según Malika, la respuesta era que sí, pues ése era el caso de su familia. Su padre, tío Karim, tenía dos esposas: su madre, Biba, y la coesposa Knata. Samir dijo que la respuesta era que no, porque podría haber un harén sin varias esposas, como en el caso de su padre, tío Alí, o el de mi padre. (El gran odio a la poligamia era prácticamente lo único que tenían en común mi madre, y Lalla Radia, la madre de Samir.)

Mi respuesta a la pregunta de Malika fue más compleja. Dije que dependía. Si pensaba en mi abuela Yasmina, la respuesta era que sí. Si pensaba en mi madre, la respuesta era que no. Pero las respuestas complejas molestaban a los otros porque aumentaban la confusión; por eso tanto Samir como Malika ignoraron mi aportación y los dos siguieron hablando mien (159) tras yo me abstraía y observaba las nubes, que parecían cada vez más cercanas. Por último, Samir y Malika decidieron que habían empezado con una pregunta demasiado complicada.

Teníamos que volver al principio y plantear la más simple de todas las preguntas: "¿Tienen harenes todos los hombres casados?" Podríamos avanzar a partir de ahí.

Los tres estábamos de acuerdo en que Ahmed el portero estaba casado. Vivía junto a la puerta de la calle en dos dormitorios minúsculos con su esposa Luza y sus cinco hijos. Pero su casa no era un harén. así que no era el matrimonio lo que creaba los harenes. ¿Significaba esto entonces, pregunté yo, que si un hombre no era rico no podía tener un harén?

Me sentí muy inteligente al hacer esta pregunta, que resultó ser muy buena, porque dejó mudos durante un buen rato a Malika y a Samir. Luego Malika, que solía abusar de los años que nos llevaba, hizo una pregunta lasciva y obscena que no nos esperábamos.

- ¿No será que para crear un harén un hombre necesita tener algo grande debajo de la chilaba y lo que tiene Ahmed es pequeño?

Samir cortó de inmediato aquella vía de investigación. Dijo que todos teníamos un ángel sobre los hombros que apuntaba en un gran libro todas las palabras que decíamos. El Día del Juicio el libro se examinaría a fondo, se valorarían nuestros actos y, al final, sólo los afortunados que no tuvieran de qué avergonzarse podrían entrar en el paraíso. Los otros serían arrojados al infierno.

- No quiero pasar vergüenza -concluyó Samir

Cuando le preguntamos de dónde había sacado aquella información, dijo que de nuestra maestra Lalla Tam. Así que decidimos que a partir de entonces nos limitaríamos a investigar dentro de los límites de lo *halal*, o permitido, e intentaríamos quitarnos de la cabeza la idea del posible vínculo misterioso entre el tamaño del sexo de un hombre y su derecho a tener un harén.

La segunda vez que subimos a la terraza prohibida estábamos mucho más tranquilos, no sólo porque su altura no nos pareció tan aterradora sino porque sabíamos que íbamos a atenarnos a los *halal*. Esa vez nuestra pregunta fue: "¿Puede haber (160) más de un amo en un harén?"

Se trataba de una pregunta difícil y los tres guardamos silencio un buen rato, sumidos en nuestros pensamientos. Luego Samir dijo que en algunos casos sí; y en otros, no. Comparó nuestro harén con el de tío Karim, el padre de Malika. En el harén de Malika sólo había un amo. En el nuestro, dos. Tanto tío Alí como mi padre eran amos, aunque tío Alí mandaba un poco más que mi padre, porque era el hijo mayor, el primogénito. Pero tanto tío Alí como mi padre tomaban decisiones y daban o negaban el permiso para hacerlo que una quería. Y, como decía Yasmina, tener dos dueños era mejor que tener uno, porque si no conseguías permiso de uno, siempre podrías acudir al otro. En casa de Malika, las cosas eran muy desagradables cuando tío Karim no daba su permiso (él lo daba o no lo daba, y no había posibilidad de confusión). Cuando Malika quiso que le diera permiso para acompañarnos a nuestra casa después de la escuela coránica y quedarse hasta la puesta del sol, tuvo que rogar a su padre durante semanas. Pero él no le hacía caso. Decía que una niña tenía que ir directamente a su casa después de la escuela. Finalmente, Malika consiguió ayuda de Lalla Mani, Lalla Radia y tía Habiba; y las mujeres hicieron cambiar de idea a su padre argumentando que la casa de su tío era idéntica a la de su padre y que, además, en su casa no había nadie de su misma edad con quien pudiera jugar. Todos sus hermanos y hermanas eran mucho mayores que ella. (161)

...

Cuando aquel día nos fuimos de la terraza estábamos tan concentrados en nuestra investigación que ni siquiera nos fijamos en las nubes rosáceas que se deslizaban en silencio hacia el Oeste, ni en ninguna otra cosa. No habíamos llegado a ninguna conclusión; en realidad, estábamos más confusos que nunca y acudimos corriendo a pedir ayuda a tía Habiba. La encontramos concentrada en su bordado ... (162)

...

Malika, Samir y yo esperamos que tía Habiba alzase la cabeza y entonces le explicamos nuestro problema y lo confusos que acabábamos cada vez que intentábamos aclarar el tema del harén. Nos escuchó con atención y luego nos dijo que estábamos atascados en una *tanaqod*, o contradicción. Estar varado en una *tanaqod* significaba que cuando hacías una pregunta, tenías muchas respuestas, lo cual simplemente aumentaba tu confusión.

- Y el problema de la confusión -dijo tía Habiba- es que dejas de sentirte listo.

Sin embargo, añadió, para hacerse adultos hay que aprender a tratar con la contradicción. El primer paso para los principiantes es tener paciencia. Hay que aprender a aceptar que, durante un tiempo, siempre que uno hace una pregunta, la confusión aumenta. Esa no era razón, sin embargo, para que un ser humano dejara de utilizar el don más precioso que Alá nos había otorgado: la *'aql*, o razón.

- Y recuerden -añadió tía Habiba-, hasta el momento nadie ha encontrado la forma de comprender las cosas sin hacer preguntas.

Tía Habiba nos dijo también algo sobre el tiempo y el espacio, sobre lo mucho que cambian los harenes de un lugar del mundo a otro, y de un siglo al siguiente ... (163) ... Mientras tía Habiba hablaba, miré a Samir para ver si comprendía todo lo que nos estaba diciendo. Pero también él parecía perplejo. Tía Habiba advirtió nuestra inquietud y dijo que no nos preocupáramos, que todavía no necesitábamos comprender el tiempo y el espacio. Por el momento, lo importante era que estábamos progresando, aunque no lo supiéramos. De modo que todo lo que podíamos hacer era seguir con nuestra misión. (164)

v Por lo común la experiencia escolar nos muestra que, por diversas razones atendibles, pero no justificables epistemológicamente, la capacidad de generar preguntas y proponer relaciones inéditas (pensamiento divergente) es marginado de la escuela. Dada esta situación es indispensable distinguir entre educación (concebida como educación informal o etnoeducación) y escolarización (educación enclaustrada dentro de los marcos normativos de la escuela tradicional). Desde esta distinción (Calvo 1994 a) concebimos a la:

* educación como un proceso de creación de relaciones posibles, y a la

* escolarización como un proceso de repetición de relaciones pre-establecidas.

vi El biólogo chileno Humberto Maturana (1990) ha escrito el poema "Plegaria del Estudiante" (1972) donde expresa con profunda crudeza las consecuencias de esta situación. (Ver Anexo 2)

vii La pregunta inocente es sincera, propia del que no sabe y desea aprender; en cambio, la pregunta ingenua es propia de la persona que formula una pregunta para tender una trampa y no para aprender. La pregunta inocente encierra un misterio que se busca develar. La pregunta ingenua encierra un engaño que busca perturbar. Freire nos enseñó las características de las personas poseedores de una conciencia ingenua, que se cree superior a los hechos, a diferencia de las personas conciencia crítica.

viii En el relato que Zintgraff (1999) hace de su vida como institutriz en un harem nos enseña como aprendió el valor del silencio:

- *Me llamo Fátima, soy turca -dice-; vengo de la casa otomana. Usted es nueva entre nosotros y blanca, quizá cristiana. ¿Por qué está aquí?*

- *Quería conocer el mundo árabe -le contesto.*
- *Entonces sepa que el tiempo y el silencio son las claves para entenderlo. (50)*
- *He descubierto que la contemplación no es tiempo perdido; he entendido el silencio, el alma del hombre (207-208)*

ix Esta es la esencia de la mediación zen: cuando lavas platos, lava plato. Nada más y nada menos. El maestro Suzuki no enseña que:

La concentración no consiste en esforzarse por observar algo. En el zazen, si uno trata de mirar un punto fijo, se cansa después de cinco minutos aproximadamente. Esto no es concentración. Concentración significa libertad. Por eso el esfuerzo no ha de estar dirigido hacia algo. Uno debe concentrarse en la nada. ... Lo práctico es hacer lo que esté al alcance de uno. (Suzuki 1994:150)

x La intuición está proscrita de la escuela desde siempre. Hoy existen tímidos intentos por posicionarla con pleno derecho, especialmente por su rol en la génesis del pensamiento divergente. En "Conspiración de Acuario" Ferguson (1988) nos entrega información científica relevante y sugerente respecto a la importancia de la intuición.

xi Lo inédito es lo nuevo en la experiencia personal, aunque ya lo hayan realizado otros. Tomar en cuenta esta precisión es muy importante en procesos de reforma educacional, dada la insistencia en realizar innovaciones pedagógicas, lo que lleva a muchos docentes a extraviarse en el activismo pedagógico. No deben olvidar que la innovación no es más que hacer inédita la experiencia en la persona, por lo que lo antiguo puede ser tan innovador como lo realmente nuevo.

xii Este es el sentido de la afirmación inicial: al nacer el ser humano es pura propensión al aprendizaje"

xiii Esto es análogo a la sinapsis que permite que cada neurona se relacione con otras cincuenta y cada una de ellas con otras cincuenta, etc., además de extenderse por derroteros no siempre predefinidos.

xiv Esto es equivalente al "efecto mariposa", que indica que basta el aleteo de una mariposa para que cambie el clima en el otro lado del mundo.

xv En la escuela la ignorancia es castigada y reprimida con tal fuerza que los estudiantes y profesores inventan estrategias curiosas para disimular la ignorancia y para simular el saber (Edwards et al 1995)

xvi Al respecto recuérdense todas las estrategias escolares destinadas a imponer el orden disciplinario como sea, sin analizar ni concluir a qué atribuir la recurrencia tan persistente del caos en las actividades escolares y humanas. A veces es fácil explicarlas como falta de autodisciplina, o por medio de juicios tan etnocéntricos como falsos: "se le salió el indio" se dice, para indicar que unos son naturalmente ordenados, mientras que los otros son desordenados y hay que cambiarlos.

xvii Briggs. y Peat (1999) han trabajado la teoría del caos formulando siete leyes, las que presentan valiosas sugerencias para profundizar en la comprensión de los procesos educativos, especialmente los informales, y la etnoeducación.

- Ley del vórtice - ser creativo
- Ley de la influencia sutil - Usar el efecto mariposa
- Ley de la creatividad y la renovación colectiva - Seguir la corriente
- Ley de lo simple y lo complejo - Explorar qué hay en medio
- Ley de los fractales y la razón- Observar el arte de mundo
- Ley de los rizos fractales de la duración -Vivir dentro del tiempo
- Ley de la corriente de una nueva percepción - Volver a unirse con el todo
- Ley 7,1325 ... La información ausente y el agujero (lleno) en el centro

xviii Me parece que la resiliencia (<http://www.edrs.com>) puede estar asociada a esta capacidad de desafío lúdico.

Grotberg (1995) en su "Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano" señala que la resiliencia es expresión de aquella capacidad humana para enfrentar, superar e, incluso, transformar las adversidades de la vida, gracias a la propia fortaleza. La guía se centra en tres fuentes de la resiliencia: "Yo tengo", "Yo soy" y "Yo puedo". Gracias al "yo puedo" el niño acepta desafíos, sin dudar de su capacidad ni sobrevalorarla. Simplemente se asume "capaz de", a pesar de las dificultades, que no son sino desafíos que hay que superar.

xix Desde la capacidad explicativa del caos determinista podemos encontrar líneas argumentales sugerentes que, por supuesto, requieren de mayor fuerza (Briggs y Peat 1999)

^{xx} En el mundo dicotómico bivalente en el que nos movemos tendemos a asumir que lo diferente es lo opuesto, cuando lo diverso es simplemente distinto y no antagonista. "A" es diferente de "B" y no opuesto a él, mientras que "A" es opuesto a "no-A". Esto no es una consecuencia inevitable de la lógica dicotómica (lo verdadero es opuesto a lo falso), sino de la cotidianeidad cultural enraizada en dicha lógica. En este sentido, es interesantísimo, investigar la lógica trivalente que usan los aymaras que organiza de otro modo la relaciones humanas (Calvo 1994, Calvo, Catalán y Salgado 1998)

^{xxi} Un error frecuente consiste en reducir la educación a la escuela y no distinguir entre las modalidades educativas: formal (escuela), no formal (cursos de capacitación) e informal (socialización o enculturación). La educación informal es la fuente nutricia de la etnoeducación (Calvo 1994b)

^{xxii} Este es un hecho de suma importancia y consecuencia para la des-escolarización de la escuela, es decir, para conseguir que recupere, si es que la tuvo alguna vez, o que invente definitivamente, su capacidad educativa, que le permite no invertir tanto esfuerzo pre-ocupándose de que los estudiantes no aprenden, sino en ocupándose en el proceso de aprendizaje en el que se encuentran involucrados (Calvo 1994).

Eisler (2000) en "Tomorrow's children: a blueprint for partnership education in the 21st century" nos propone recrear la escuela para que sea solidaria e integradora, superando las estrecheces de la visión asignaturista o disciplinaria del saber.

^{xxiii} Suzuki (1994:144) explica la naturalidad del siguiente modo:

En la verdadera práctica del zazen, sentarse en como tomar agua cuando se tiene sed. Esa es la naturalidad. Cuando se tiene mucho sueño es muy natural dormir la siesta. ... Cuando se siente sed no hay que esforzarse por tomar agua; uno siente satisfacción al tomarla. Cuando se siente alegría en el zazen, ese es el verdadero zazen

^{xxiv} No hay duda que es preciso especificar lo afirmado con mayor precisión, pero este no es el lugar para ello. Sin embargo, sirve como antecedente la experiencia de las educadoras de párvulos o jardineras que a diario dan cuenta de ello. Desirée López de Maturana (2000) lleva a cabo una investigación sobre los procesos educativos informales en pre-escolares, gracias a la cual ha acumulado evidencia la complejidad de las interacciones en las que se involucran los párvulos.

^{xxv} En el mundo occidental no estamos acostumbrados a tratar con las paradojas. Tendemos a considerarlas una suerte de pasatiempo, curioso y divertido, pero marginal en nuestra vida y en la comprensión del mundo, muy al contrario de lo que hace el oriente (Capra s/f). Por otra parte, la educación es paradójica, en tanto que la escuela es lógica (Calvo 2000)

^{xxvi} Un error frecuente y muy dañino por su reduccionismo estrecho es asociar la pobreza solo a aspectos económicos y sociales. Max-Neef et al. (1986) aportan una perspectiva más amplia y compleja al establecen que los seres humanos tenemos nueve necesidades axiológicas (subsistencia, protección, afecto, participación, entendimiento, ocio, creación, identidad y libertad) y cuatro necesidades existenciales (ser, tener, hacer y estar). Todas ellas, pueden ser satisfechas a través de satisfactores (violadores o destructores, pseudo satisfactores, inhibidores, singulares y sinérgicos). Cada necesidad axiológica se expresa a través de las necesidades existenciales. Esto permite crear una matriz de 36 casilleros donde se puede expresar el modo y calidad de la satisfacción de nuestras necesidades (Ver ANEXO 1).

Solo el ultimo de ellos es adecuado al satisfacer simultáneamente a varias necesidades, tal como ocurre con el amamantamiento (necesidad de subsistencia, protección, afecto, etc.). En cambio, todas las otras son negativas, excepto el satisfactor singular. Hay satisfacción singular cuando la salud se atiende a través de un sistema de salud que se ocupa de sanar solo la patología sin consideración de los aspectos holísticos de la salud. Este es el enfoque predominante en los sistemas de salud contemporáneo. El paternalismo, por su parte, es un satisfactor inhibitor pues no permite a la persona desarrollar su autonomía, afectando las necesidades de identidad, afecto y libertad, entre otras. Del mismo modo, la comida chatarra es un pseudosatisfactor de la necesidad de subsistencia, participación, etc. Finalmente, el armamentismo crea la sensación de seguridad cuando, por el contrario, destruye nuestras necesidades de afecto, participación, libertad, etc.

En este sentido, la privación cultural es expresión de que la necesidad de entendimiento ha sido satisfecha a través de satisfactores destructores o violadores, como cuando se instruye a través de castigos. Hay pseudosatisfacción cuando se exige memorizar sin comprender. Por su parte, se inhibe cuando se enfatiza el producto y no el proceso. La actual formación de muchos profesionales, por su parte, no pasa d ser simplemente la expresión de una satisfacción singular de la necesidad de entendimiento, pues los prepara, pero sin incapaces de trascender hacia otros campos.

^{xxvii} En una investigación sobre las funciones cognitivas, eficientes y deficientes, en las alumnas del primer año de universidad de las Carreras de Pedagogía General Básica, Educación Parvularia y Educación Diferencial de la Universidad de La Serena, se encontró que tienen un déficit de funciones cognitivas eficientes cercano al 60% (López de Maturana, Silvia et al. 2000)

^{xxviii} Paulo Freire, ya en la década de los 60, postula “el derecho de la persona a decir su palabra”, el que no puede ser limitado por causa del analfabetismo. Señala con ardor que un analfabeto no es un ignorante ya que es “hacedor” de cultura y puede “leer” su realidad, aunque no puede descodificar el texto impreso. Al ayudarlo aprende pronto y bien.

Si bien Freire (Freire 1998) y Feuerstein desarrollan su pensamiento, al parecer en mutua desconocimiento, presentan innumerables coincidencias epistemológicas, a pesar de las diferencias en énfasis, enfoques y metodologías.

Mi experiencia al capacitar a alfabetizadores ratifica lo indicado.. He capacitado alfabetizadores en la comunidad hispano hablante en San José, California, integrando ambos planteamientos lo que ha dado resultados mucho exitosos que cuando lo hacía solo en base al planteamiento de Freire.

^{xxix} La columna del SER registra atributos personales o colectivos, que se expresan como sustantivos. La columna del TENER registra instituciones, normas, mecanismos, herramientas (no en sentido material), leyes, etc. que pueden ser expresados en una o más palabras. La columna del HACER registra acciones personales o colectivas que pueden ser expresadas como verbos. La columna del ESTAR registra espacios y ambientes