



<http://doi.org/10.15359/ree.2003-4.10>

## UNA PEDAGOGÍA CONTEXTUAL

*Carlos G. Wernicke\**

*Con base en las relaciones entre política, economía y pedagogía, en el desarrollo individual y en los conocimientos acerca de la percepción, la conformación de mapas perceptuales y paradigmas, se definen pedagogía y educación y se propone una Pedagogía Contextual, que se describe en su esencia.*

*Based on the relationships among politics, economy and pedagogy, in individual development and the knowledge about perception, the construction of conceptual maps and paradigms, pedagogy an education are defined and a contextual pedagogy is proposed, which is described in its essence.*

\* Maestro de escuelas primarias. Médico especialista y consultor en psiquiatría y psicología pediátrica. Profesor titular, Facultad de Ciencias de la Recuperación Humana, Universidad Museo Social Argentino, Buenos Aires, Argentina. Director de Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, Buenos Aires, Argentina. Profesor adjunto (Field Mentor), Endicott College, EE.UU. Autor de más de 70 publicaciones de psiquiatría infantil, discapacidades, intervención temprana (estimulación precoz) y pedagogía.



## Implicaciones

La política (del griego *politikós*, perteneciente al gobierno, tanto de una ciudad como de una familia) podría definirse como una estructura de pensamiento y acción destinada a componer y sostener una organización social. Ejemplos de éstas últimas podrían ser la sociedad en su conjunto, o una familia. Con esta definición, bien se podría decir que cada familia construye su propia política.

A su vez, la economía (del griego *ôikos*, casa, y *némō*, yo distribuyo) podría ser definida como una estructura de pensamiento y acción destinada a distribuir los bienes. otra vez, tanto a nivel social cuanto familiar. En este último caso, cabe resaltar que cuando se habla de bienes no se trata necesariamente de bienes materiales. También pueden ser bienes abstractos. De igual manera se distribuyen conocimientos, información y afectos, o estímulos en general. Así, podría hablarse de una economía familiar de información y sentimiento, una estructura de pensamiento y acción destinada a distribuir los conocimientos y los sentimientos familiares, en forma consciente o no, voluntaria o no.

La interrelación entre política y economía parece evidente: una organización social, es necesaria para realizar la actividad de distribuir bienes; pero a su vez, el tipo de organización social alcanzado es el resultado de la forma en que dicha distribución se lleva a cabo. La organización política implica una economía; la organización económica implica una política.

Quizás sea más fácil transmitir el concepto que sigue en el nivel familiar. Pero tiene total aplicación, finalmente, en cualquier estamento social y para la sociedad como un todo. El modo en que los bienes se distribuyen no es constantemente el mismo. Este comportamiento quizás se deba a que el grupo cambia, sus integrantes crecen o mueren, la manera de ver las cosas va modificándose. Los encargados de la distribución, por otra parte, tienen una historia personal -incluso de condicionamientos distributivos-, han pertenecido a otras organizaciones sociales, han pasado por otras distribuciones, que por lo menos al principio de sus vidas fueron instauradas por otras personas.

La manera personal de hacer política y economía depende totalmente de la educación que cada individuo ha recibido. Según cómo se ha desarrollado su personalidad, así el padre de familia, el gerente o el ministro de economía verán la vida, se organizarán socialmente, distribuirán sus bienes. Por supuesto, también los bienes afectivos.

La política implica economía. La economía implica educación. Así como la organización social da base a una determinada distribución de bienes, ambas conducen a su vez a un cierto modelo educativo, preferido por esa organización político-económica.



Las más de las veces, esto sucede sin conocimiento de los actores involucrados. El padre, el gerente o el ministro carecen de la formación necesaria para relacionar a nivel consciente sus mensajes (estímulos, códigos) con una cierta manera de hacer educación. Podrían incluso estar convencidos de que no educan, porque no les corresponde esa tarea. Podrían creer que la educación corre por carriles separados, que nada tiene que ver con ellos. A su vez han sido educados, casi seguramente ha sido así, de manera fragmentaria, y siempre han supuesto, tal como su grupo de origen les ha hecho creer, que los distintos fragmentos, aspectos de la vida, no se tocan entre sí.

Por cierto, también podrían fingir ese convencimiento para el logro de objetivos personales mediante métodos (prácticas educativas) que, saben bien, son dañinos para el grupo a su cargo. Con lo cual queda claro que el tema de los valores morales es de primera importancia para la organización social, la distribución de bienes (materiales, informativos y afectivos) y la educación de organizadores y distribuidores, políticos y economistas.

Es obvio, finalmente, que la buena distribución de bienes materiales no garantiza la de bienes informativos o afectivos, y que la mala distribución en cada uno de estos casos, dará origen a patologías individuales, grupales y sociales diferentes. Aún si la distribución de bienes materiales fuese buena, una "sólida economía", dirían los expertos, ello no alcanzaría para obtener una familia, una comunidad o una sociedad sanas.

### **Percepción, mapa perceptual, paradigma**

El acto perceptual comienza en la cigota. Con seguridad, el ingreso de información tiene lugar como intercambio ya entre célula y medio ambiente, entre núcleo y citoplasma, mucho antes de que el sujeto humano desarrolle receptores sensoriales diferenciados. Es interesante preguntarse cuándo -si alguna vez- la incorporación de estímulos / mensajes ha sido simplemente sensorial. Los estímulos nunca llegan puros a la intimidad del individuo. Los estímulos impactan en el sensorio, se transforman en información teñida de vida, en términos biológicos información químico-bioeléctrica. El acto sensorial es un registro. Pero los centros de elaboración no interpretan estímulos puros, sino productos perceptuales, perceptos. El acto perceptual agrega un sabor personal: de ese registro, y según la memoria pertinente, el sujeto toma aquellos aspectos que le parecen importantes. ¿Importantes para qué? Para satisfacer sus necesidades primordiales, los cuales son aquéllas que aseguren que la propia vida se mantendrá y desarrollará.



Para quienes consideren que ésta es una actividad cognoscitiva, debe resaltarse que todo percepto constituye simultáneamente también un afecto. La división entre cognición y afecto es a todas luces un artilugio destinado a la comprensión del observador, didáctico. La percepción tiene por elementos el sensorio (la captación registral, estimular) y la memoria; y modifica los objetos y fenómenos registrados de tal manera que sirvan a los fines autosatisfactorios del sujeto perceptor. La modificación de estímulo en percepto tiene lugar según la historia cognoscitiva y la historia afectiva del individuo, y el nuevo percepto a su vez modificará esas memorias. Con ello, el mismo estímulo podría incorporarse a la vez siguiente de manera diferente.

Así, la percepción constituye el primer sistema de funcionamiento interactivo entre sujeto y medio, y el desarrollo perceptual a lo largo del tiempo dependerá tanto de lo que el sujeto trae (el "terreno") como de lo que cada ambiente le ofrece. En todo caso, la percepción es contextual.

Ciertos autores subrayan que la primera actividad del ser humano es motora. En verdad, el fenómeno es simultáneamente perceptomotor o motoperceptual. Una característica esencial de todo ser vivo es el movimiento. Para percibir, el ser vivo debe moverse. Y el movimiento del ser vivo dependerá de lo que haya percibido. Es inútil plantearse qué haría primero un ser vivo en un ambiente totalmente carente de estímulos: ¿se movería, percibiría? Tal ambiente no existe. Un elemento más de la percepción, entonces, es la motricidad.

La motricidad es lo que permite que el perceptor se transforme a su vez en estimulador. La motricidad constante de todo ser vivo lo hace un estimulador constante. Con ello, ofrece otros objetos y fenómenos nuevos a otros perceptores, que modificarán los nuevos objetos y fenómenos mediante su percepción, y estimularán...

¿Cómo ve el observador estos fenómenos? De acuerdo con su historia personal. Cuando decimos observador humano no queremos significar un sensorio registrador, sino un perceptor: nadie es capaz de registrar "objetivamente", esto es, el objeto y el fenómeno tal como son. Percibimos según nuestro sensorio, más nuestra historia cognoscitivo-afectiva, más nuestra motricidad.

El devenir de las percepciones modificará nuestras primeras potencialidades (el terreno virgen del primer instante de la vida, si eso existe) o, dicho de otra manera, satisfará o insatisfará en algún grado nuestras necesidades primordiales. En ese desarrollo, las potencialidades mejor satisfechas conformarán habilidades, sistemas funcionales propios de ese sujeto. La multitud de satisfacciones que reciben las innumerables potencialidades va produciendo, sin pausa y por siempre, un mapa personal de la realidad.

Los educadores, por tanto, no son estimuladores; apenas, proveedores de estímulos. Los educadores profesionales deberían conocer bien qué estímulos



lanzar en cada momento del desarrollo; y deberían saber que cada educando tomará de esos estímulos ciertos aspectos sólo para él convenientes de acuerdo con su propia historia, armando su mapa según sus perceptos (y no según los estímulos disparadores) y diseñando sus estrategias de acción y respuesta con base en ellos. Y con base en lo que el sujeto esperarí: ha aprendido a buscar en los estímulos presentes aquellos aspectos estimulares que lo convocan.

De ahí que podamos definir la inteligencia como la capacidad de diagnosticar la mayor cantidad de variables contextuales y reaccionar rápidamente con respuestas que produzcan un beneficio individual: el ser humano capta esas variables, las acomoda según su percepción de ellas (reinterpreta la realidad) y actúa en consecuencia. Marina agrega que la inteligencia es creadora y que su característica esencial es la invención y promulgación de metas, con lo que logra autodeterminarse: El ser humano se guiaría a sí mismo según un propio mapa de supuesta realidad futura, un constructo imaginativo a partir de sus relaciones (siempre cognoscitivas y emocionales a un tiempo) con el mundo.

Con referencia a la ciencia, Kuhn (1962) dio el nombre de paradigmas a los supuestos teóricos tácitos con que ella opera. Más adelante los definió como logros intelectuales capitales subyacentes a la ciencia, que atraen y guían en forma duradera la obra de numerosos adherentes. Extendió empero el concepto a personales y culturales en relación con la economía, la política, la religión, el sexo, la agresividad, etc. En tal sentido podría hablarse de igual modo de paradigmas pedagógicos, artísticos o filosóficos. Se trata de marcos de referencia teóricos implícitos, el modo natural, “lógico”, de observar y accionar, el modo “razonable”, axiomático.

Un paradigma podría definirse como el constructo subyacente que por un lado especifica -pero por otro delimita- a cada momento los sistemas (ciertos conjuntos de variantes e invariantes) de la realidad en que vivimos, tanto globalmente como en cada aspecto de nuestras vidas. En otras palabras, un paradigma constituye la conceptualización del mapa perceptual gobernante de la vida de cada sujeto, un mapa interactivo con la realidad aparente con que está en contacto el individuo, constantemente en cambio y desarrollo. El mapa perceptual y el paradigma están divididos en numerosos submapas y subparadigmas, cada uno dedicado a un determinado subconjunto real, todos en conexión entre sí para conformar un mapa / paradigma único omniabarcativo. Al principio, ellos se desarrollan para armarse por primera vez, con base en las invariantes y variantes detectadas; luego, para readaptarse a nuevas invariantes y variantes, según éstas vayan cobrando importancia.

El paradigma general del sujeto será holístico cuando reconozca la construcción mental de un sistema de mapas globales y fragmentarios como formas



de captación y organización de la realidad, con a) interpretación simultánea desde diversas dimensiones, b) la inevitable interacción entre todos los mapas (integración) y c) un constante desarrollo dinámico objetual-fenoménico y subjetivo. En cambio, un paradigma fragmentario supone la falta de interacción entre las diversas dimensiones del ser humano y la división estricta entre los diversos mapas, sin una supuesta influencia recíproca de estos entre sí.

## Dimensiones, niveles, desarrollo

¿Cuál es la realidad a que hacemos referencia? ¿En qué contexto(s) vive un ser humano?

Por un lado, podemos reconocer la realidad externa. Es lo que tendemos a mencionar como realidad objetiva, "real". Por otro, la subjetividad, por tanto tiempo denominada fantasía, es tan real como la realidad externa: reaccionamos a nuestras percepciones, no a los estímulos provenientes de la realidad objetiva; construimos mapas y sobre ellos paradigmas, según los cuales actuamos y deformamos los objetos y fenómenos de la realidad exterior. Wilber (1998) agrega realidades compartidas, supraindividuales pero propias de un contexto: la realidad social, más objetiva, y la realidad cultural, de relaciones subjetivas, la primera infraestructural, la segunda plena de códigos.

Los seres humanos pueden ser definidos además según diferentes dimensiones: Se los puede considerar un conjunto de átomos-moléculas (ser físico), de células - tejidos - órganos (ser biológico), de sentimientos (ser emocional), de imágenes - representaciones - pensamientos (ser intelectual), de factores para la gran mayoría de la población aún supraconscientes (ser espiritual). Es imposible imaginar a un ser humano sólo definible desde uno de esos aspectos. Somos todo eso a la vez. Sólo es una forma de ver las cosas adjudicar mayor importancia a que somos seres biológicos; así nos educaron, y así lo creemos; pero tan cierto es que al reír o toser o caminar no sólo modificamos nuestras vidas biológicas, sino que intercambiamos moléculas, emociones, pensamientos, espíritu. Cada uno de los fenómenos humanos puede observarse con cada una de esas lupas dimensionales. Lo que hace que un fenómeno vital sea molecular o espiritual, biológico o emocional, es el modo de mirar del observador, el paradigma del observador; el fenómeno es todo eso a la vez.

Cada ser humano interactúa con su medio simultáneamente en diversos niveles de profundidad; sus necesidades primordiales, según cómo sean satisfechas, dan lugar a ciertos sentimientos, al principio sólo diferenciables en placer y displacer y progresivamente más discriminados, hasta constituir una multitud de sentimientos básicos que darán lugar a la actitud emocional fundamental de



cada persona. Porque los sentimientos constituyen improntas de respuesta instantánea, el sujeto incorpora sentimientos desde un comienzo, y se basa en ellos para construir sus mapas perceptuales (especificar y delimitar los objetos y fenómenos y los aspectos de estos a percibir); los sentimientos organizan y rigen desde el comienzo de la vida la conducta, mientras trabajosamente la cognición madura hasta poder obtener una representación propia de su vida y su entorno, clasificarla lingüísticamente y finalmente introducirse como una cuña simbólica entre emoción y conducta para hacerse cargo de ésta. El pensamiento, debe quedar claro, no va madurando biológicamente, o biogenéticamente, o psicogenéticamente, sino todo eso a la vez; la maduración es una, las lupas con que se la puede observar, muchas y diversas. El sujeto va construyendo su paradigma a partir de sus percepciones, por lo que la manera en que se le han presentado satisfacciones e insatisfacciones de sus necesidades primordiales, la calidad de los sentimientos instalados, su pasado y presente emocionales, van especificando y delimitando sus cogniciones. Las interacciones son siempre emocionales e intelectuales, no pueden ser una cosa u otra; en toda interacción, cada uno de los participantes aporta sus propias emociones; pero en ocasiones surge una nueva emoción, ya no propia de cada uno sino propia de ambos o del grupo: La interacción se ha transformado en relación; hay un vínculo. Veremos que es esto último que debe generar una pedagogía.

En el humano, la maduración del pensamiento va pasando por fases, estadios, cada uno con sus características: su manera de expresar sus necesidades primordiales, su grado de discriminación emocional, su progreso en la construcción de un paradigma abarcativo de las diversas realidades (individual objetiva, individual subjetiva, compartida objetiva, compartida subjetiva), posibilidades conductuales. Todo lo vivo presenta un desarrollo. La vida misma se caracteriza porque constantemente 1. existe un fenómeno (existencia), 2. surge de ese fenómeno una novedad (identificación); 3. la novedad se separa del fenómeno (diferenciación); 4. el fenómeno y la novedad se integran en un fenómeno nuevo (integración).

### **Pedagogía, educación, didáctica**

Los términos pedagogía y educación suelen confundirse. Sin embargo, vale la pena definir la diferencia.

La pedagogía es la construcción teórica subyacente a aquellas relaciones humanas cuyo objetivo explícito es la transmisión de códigos. La educación es la instrumentación de una pedagogía en la práctica, esto es, la producción de una relación humana con el fin explícito de transmitir tales códigos (o mensajes,



información, contenidos, etc.). La didáctica, por fin, es el "arte de enseñar". esto es, de mostrar las señas, presentar los signos, los códigos, los contenidos, con que los seres humanos acordamos expresarnos en la comunidad en que nos toca vivir; es la transmisión voluntaria de los códigos de una comunidad.

La pedagogía, así definida, es el paradigma con que el educador ejercerá la educación, la conceptualización del mapa (los mapas) que el educador trae, de manera consciente o no. Las características de un paradigma pedagógico consisten en que a) se ocupa de relaciones en que intervenga por lo menos un ser humano, en este escrito relaciones entre humanos; b) el objeto de su acción es explícito, esto es, el pedagogo es consciente de que ha formulado una teoría determinada destinada a c) transmitir al educando fragmentos (objetos, fenómenos, información) de la realidad circundante.

El pedagogo se transforma en educador cuando produce esta relación humana particular. Muchas veces sucede que el educador, un productor de relaciones humanas de este tipo, desconoce el paradigma que ha conceptualizado, no lo ha llevado a la conciencia, lo ejerce sin tenerlo presente. En tal caso, podría sin querer proponerse unas metas y llevar a la práctica relaciones humanas y transmitir códigos incoherentes con aquéllas.

Por otra parte, los educadores no formales (por ejemplo los padres, un escritor, el gerente de una empresa televisiva, el político) podrían no conocer el paradigma con el que trabajan, e incluso podrían no saber que están ejerciendo actos educativos, es decir, no saber que están produciendo una relación humana destinada específicamente a transmitir sus códigos. Podrían así aplicar unos métodos y técnicas de transmisión, una didáctica, incoherente con su práctica educativa (declarada o no, consciente o no).

Así, podría darse el caso de que quien aplica una didáctica, erróneamente cree estar educando de acuerdo con una cierta pedagogía. Elijo darte un castigo corporal (didáctica) para que aprendas más rápido un contenido intelectual escolar:  $2 \times 3$  es 6 (establezco una relación humana tal que me permita transmitir unos códigos, educación), porque he teorizado a partir de mis percepciones que el sujeto aprende más rápido los contenidos intelectuales si interviene el miedo. Puesto que mi mapa no ha sido suficientemente revisado he llegado a conceptos (un paradigma) que no incluyen correctamente por ejemplo las dimensiones biológica (hematomas) o emocional (ruptura de la relación humana). O las minimizan: eso no tiene nada que ver con la escuela, conmigo, con esta interacción que solamente es intelectual. O incluso: está bien que tenga miedo (sin darse cuenta de que eso creará patología emocional y social).

Las incoherencias entre pedagogía, educación y didáctica producen elevaciones de ansiedad en el educador y los educandos. La ausencia de revisión





paradigmática por parte de los educadores (maestros de escuela, padres, políticos, responsables de los medios de comunicación, etc.) lleva necesariamente a la producción de una sociedad con altos niveles de ansiedad y sus correlatos.

## **Pedagogía contextual**

Llamo pedagogía contextual a aquella que tiene en cuenta las condiciones dadas en el educando y el educador, para construir una teoría pedagógica adecuada a tal contexto. La aplicación de una didáctica, por lo tanto, debería basarse en la producción consciente de una educación; y ésta, en un paradigma acorde con el contexto en que los educadores actuarán.

No es lo mismo un contexto social-cultural nacionalsocialista que neoliberal; no es lo mismo un contexto de patologías productoras de dishabilidades y discapacidades que otro de gran respeto y armonía. Si he de actuar didácticamente, sería conveniente que supiese que estoy practicando la educación, y que eso significa el establecimiento de relaciones humanas y que mi finalidad es transmitir códigos comunitarios; y que, de modo siquiera no consciente, lo hago con base en mi(s) paradigma(s), que a su vez se basan en mi(s) mapa(s) perceptual(es), es decir, en mi historia y mi presente personales, en todos mis propios contextos de realidad, en todas mis dimensiones simultáneas, desde todos mis niveles de interacción. Y que no es posible que sea de otro modo. Al desarrollar una relación humana, no puedo decidir si lo haré a nivel intelectual o emocional, molecular o espiritual; sólo puedo decidir qué resaltaré en mi conciencia.

Mi relación pedagógica sólo puede ser todo eso a la vez, y así debo teorizarla, teniendo en cuenta los contextos, las dimensiones, los niveles, los estadios de desarrollo del otro y de mí. Y una vez que he diseñado seriamente una pedagogía contextual, debo decidir si la pondré al servicio del contexto o será crítica de él.

Un ejemplo: en un contexto neoliberal, tomo la decisión de educar para la competitividad y la individualidad, la flexibilización laboral, la especulación. La solidaridad no será un valor a comunicar. Establezco ese tipo de educación, con ese tipo de relaciones humanas. La didáctica contendrá premios y castigos, incentivos y motivaciones extrínsecas. O bien: en un contexto neoliberal, tomo la decisión de educar para la cooperatividad y la comunidad, la realización vocacional, el respeto. La solidaridad será un valor a comunicar de primera línea. Es otro tipo de educación, con otro tipo de relaciones humanas. La didáctica respetará las propias metas y los propios ritmos de cada cual, y equilibrará los valores intrínsecos (derechos) y extrínsecos (responsabilidades).

El estudio del contexto actual debería comenzar con lo universal: en sus comienzos, el siglo XXI enfrenta a la humanidad con desafíos paradigmáticos absolutamente nuevos:



1. Rápidamente el planeta se acerca a los siete mil millones de habitantes. ¿Merecen todos esos individuos, por sólo pertenecer a la especie humana, comida, abrigo, desarrollo personal, salud, entorno natural sano?
2. Surge la capacidad computacional, capaz de efectuar una misma tarea con el auxilio de menos personas, que pierden sus trabajos. La revolución industrial también significó la pérdida de trabajo para muchos artesanos y debió pasar largo tiempo antes de que la trama social se recompusiera, dado que no se previeron a nivel macropoblacional las consecuencias de aquella novedad. La revolución computacional está repitiendo el mismo error, sólo que con masas poblacionales notablemente más numerosas y a un ritmo muy superior.
3. El progreso técnico ha permitido un gran avance tanto en la cantidad como en la capacidad de acceso a la información. La mayor parte de los habitantes del planeta, sin embargo, permanece en la ignorancia, debido a que a) no le es posible acceder a los medios técnicos mínimos para informarse y b) gran parte de la información es manipulada desde los centros de poder.
4. La globalización como salto cuantitativo y cualitativo en lo técnico no está siendo acompañada por la globalización como salto cualitativo de la razón. En lo humano / psicológico / social el mundo sigue sin ser esférico; sigue habiendo "polos de poder", es decir, grupos de humanos que acumulan más de lo que necesitan a expensas de aquellos que quedan con menos de lo que necesitan. La modernidad, época de la razón, no ha dado paso aún, salvo en contados individuos, a una visión global mundial panorámica (¿quizás podría llamarse a esto "postmodernidad"?), el salto intelectual necesario para poder gobernar un mundo globalizado.
5. La falta de trabajo como medio de obtener ingresos es acuciante e irresoluble para grandes franjas poblacionales, lo que trae por consecuencia una actitud diferente ante el trabajo tanto por parte del dador como del tomador de trabajo. Durante siglos los tomadores de trabajo exigieron ser respetados, basándose en la necesidad que de ellos a su vez tenían los dadores de trabajo. Esta situación feneció debido a la cantidad inmensa de sujetos que buscan una ocupación laboral. El dador de trabajo establece unilateralmente otras condiciones, y el tomador de trabajo se ve obligado a aceptar condiciones indignas para poder sobrevivir. Aparece una nueva clase social, la de los excluidos, los innecesarios.
6. Debe atenderse a problemas ecológicos mundiales y locales. El planeta comienza a ser comprendido como un todo interconectado y se toma conciencia del daño ecológico producido por las tareas humanas. Puesto que continúan en la edad moderna de la razón, sin dar el imprescindible salto panorámico, "postracional", los "núcleos de poder" se resisten a tomar medidas que vayan en contra de sus intereses particulares.



7. Como consecuencia de la desesperación por la obtención de ingresos, así como de las comunicaciones incorpóreas, se rompe la cadena de la solidaridad social, tanto entre los pobres como entre los ricos. El valor solidaridad comienza a ser cuestionado. La ausencia de cooperación y satisfacción, la imposición intelectual de teorías explicativas tendientes a decretar la naturalidad e inevitabilidad de este fenómeno, en contradicción con la captación emocional personal y social de lo contrario, así como el progreso técnico, dan lugar al aumento del estado individual y social que denominamos ansiedad y de los sentimientos de la serie del miedo; todo esto incrementa la posibilidad de aislamiento de un gran porcentaje de seres humanos, que incluso prefieren no socializarse. Ante la imposibilidad de tomar conciencia del paradigma empleado, los teóricos tienden a incrementar los controles, generando un círculo vicioso. Se polariza la defensa de la seguridad de la sociedad en contra de la promoción de la seguridad individual.
8. En diferentes lugares del mundo se adjudican distintos roles a cada uno de los sexos. Los cambios producidos en la cultura occidental -sobre todo en el rol de la mujer- han establecido una gran distancia con sus contrapartes en las culturas africanas o árabe, por ejemplo. De la mano va el desarrollo de la institución familia en cada una de esas culturas, conduciendo en Occidente a tal diversidad que ha obligado a la redefinición del término.
9. El síndrome de las torres gemelas es un exabrupto esperable en una humanidad tensa y expectante, contenida. Una pedagogía política localista, fragmentaria, lleva a actos educativos determinados y a didácticas determinadas que no mejoran, sino empeoran, la situación de un mundo que en verdad debe observarse cada vez más como un todo interconectado. Ansiedad y miedo subyacen a la conducta violenta. Se trata de una sociopatía mundial por atender.

No tomar en cuenta en toda su dimensión los propios mapas perceptuales, incluido el propio mapa perceptual global, dará lugar a un paradigma pedagógico fragmentario, que necesariamente dejará desatendidos aspectos de la realidad externa e interna en sus diversas dimensiones y de los diversos niveles de interacción. Se teorizará para ciertos aspectos, desconociendo los demás. En la práctica, la educación será dirigida a ciertos conocimientos y no a otros (por ahora parece interesar más a la pedagogía mundial, si acaso, el desarrollo intelectual que el emocional o el espiritual, por ejemplo) y, por ignorancia de los aspectos negados, instrumentará didácticas tendientes a la transmisión de informaciones destinadas a que el sujeto adquiera preponderantemente o solamente hábitos de adaptación a la sociedad.



Una pedagogía que, a propósito o por desconocimiento, deja sin atender tantas variables, obligadamente será productora de patologías. Así por ejemplo, una práctica educativa patologizante se basa en la producción de insatisfacción de las necesidades primordiales y de sentimientos negativos, coarta conductas, brinda consignas poco comprensibles, contradictorias o confudentes. retacea o manipula la información, no respeta a la persona como un todo, muestra desconfianza, descalifica, amenaza, castiga, miente, manipula, promueve la quietud, transmite como valores la obediencia y el rendimiento.

En cambio, un *paradigma pedagógico armonizante* tiene presentes las dimensiones de la realidad y de definición del ser humano, se ocupa de mantener satisfechas las necesidades primordiales, procura producir sentimientos positivos y permite su expresión, emite consignas claras, límites claros, establece lazos de confianza, promueve la paz, la democracia y las relaciones sociales respetuosas, transmite como valores el respeto de derechos y responsabilidades de cada uno, la solidaridad y la salud.

Un *paradigma pedagógico holístico* conduce a una práctica educativa y didáctica diferentes, porque sus fines son diferentes. Su fin último será la obtención y el mantenimiento de la salud como estado de bienestar biopsicosocial. En el siguiente cuadro, algunas de las diferencias entre ambos paradigmas.

<b>Paradigma fragmentario</b>	<b>Paradigma holístico / global</b>
Énfasis en el contenido; información “correcta”, de una vez para siempre	Énfasis en el contexto; aprender a aprender: distinguir los aspectos importantes, considerar nuevas ideas, saber acceder a la información y cómo preguntar; lo que se “sabe” puede cambiar
Rendimiento, producto, meta	Armonía, proceso, viaje
Jerarquía, autoritarismo; conformismo; disuade el disenso; combate la diversidad	Democracia; permite el desacuerdo; fomenta la autonomía y la diversidad
Programas prefijados; flexibilidad del alumno	Programas adaptables; flexibilidad de la escuela



<b>Paradigma fragmentario</b>	<b>Paradigma holístico / global</b>
Progreso según escalones fijos; edades “apropiadas”; segregación por edades; compartimentalización	Grupos de diferentes edades; agrupamiento por intereses. habilidades, madurez
Conocimiento “libresco”. teórico, abstracto	Vivencia y experimentación dentro y fuera del aula
Conveniencia, eficacia, trabajo rendidor	Comodidad ambiental, autonomía e interacción, trabajo gozoso
Resistencia a la comunidad	Intervención de la comunidad
La educación es una necesidad social temporal destinada a inculcar capacidades mínimas	La educación es un proceso de por vida destinado a ayudar al desarrollo de habilidades y capacidades
Apoyo en la tecnología	Apoyo en las relaciones humanas
El profesor sabe y difunde	El profesor también aprende
Centración en lo externo: la conducta	Centración en lo interno: los sentimientos, la imaginación, los sueños, los roles, la expresión conductual
Disuade la conjetura, pensamiento divergente	Fomenta la conjetura, pensamiento diverso, creatividad
Estrategias analíticas, secuenciales; hemisferio izquierdo	Estrategias intuitivas, no secuenciales; hemisferios izquierdo y derecho
Rotulación diagnóstica, profecía autocumplidora; re-producción	Evaluación diagnóstica no prefijada; recreación
Lucha por el poder grupal, competitividad	Democracia, paz, participación
¿Cómo lo controlo?	¿Cómo lo satisfago?



## Conclusión

No sólo en el mundo como un todo, sino en cada hogar y en cada aula los participantes (la humanidad entera, el grupo escolar) aportan sus dimensiones e interacciones. El educador debe llevar a su conciencia qué paradigma pedagógico está proponiendo, si su práctica educativa se corresponde con él y si los medios didácticos que emplea conducen a esos fines. Es importante recordar que el educador es tanto el que tiene esa profesión como tantos otros que son educadores, a veces hasta sin saberlo: esencialmente los políticos y los comunicadores sociales deberían conocer con mayor precisión con qué paradigmas operan sobre las poblaciones que atienden.

Deberán replantearse qué fines tiene para ellos la educación; con qué historia y presente personales están teorizando, qué mapas dan origen a sus paradigmas. Y observar a sus educandos, sabiendo que ni educadores ni educandos serán jamás totalmente objetivos, que sus mejores estímulos deberán a su vez pasar el filtro de su percepción, su mapa, su paradigma.

## Referencias

Capra, F. (1984) *El Punto Crucial*. Estaciones, Buenos Aires, Argentina. Original 1975.

Cuatro Vientos 1. (1993). *Espacio de pensamiento alternativo*. Educación. Cuatro Vientos, Santiago de Chile.

Ferguson, M. (1989). *La conspiración de Acuario*. Troquel, Madrid, España. Original 1980.

Gang, P., y col. (1997). *La educación de la conciencia*. Errepar, Buenos Aires, Argentina. Original 1992.

Kuhn, T. S. (1993). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México. Original 1962.

Lowen, A. (1994). *El gozo*. Era Naciente, Buenos Aires, Argentina. Original 1994.

Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Kairós, Barcelona, España. Original 1968.



Montessori, M. (1985). *El niño – El secreto de la infancia*. Diana. México. Original italiano 1952.

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Diana. México.

Olivos V., Elena (comp.). *Cuatro Vientos 2: Educación alternativa holística*. Ed. Cuatro Vientos, Santiago de Chile.

Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en educación*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Wernicke C. G. (1991). *Educación, reeducación y necesidades básicas*. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial año 2 N° 4:5-31, Buenos Aires, Argentina.

Wernicke C. G. (1993). *Pedagogía y necesidades básicas*. Educación Hoy N° 0 año, Montevideo, Uruguay.

Wernicke C. G. (1994). *Educación holística y pedagogía Montessori*. Educación Hoy N° 10, Montevideo, Uruguay.

Wernicke C. G. (2000). *Castigo y Pedagogía*. Cadernos Pestalozzi Vol II N° 3, Niterói, Brasil.

Wernicke C. G. (2001). *Pedagogía y diversidad humana*. Introducción a la edición en español de: Enseñando y aprendiendo con Hannah, de L. Wise y C. Glass, Ed. Med. Panamericana, Buenos Aires, Argentina.

Wilber, K. (1998). *Sexo, ecología, espiritualidad*. Gaia. Original 1995..

