

Suplemento Eduterapia **18**

Marzo 2006

Pedagogía Contextual: Fundamentos

Carlos G. Wernicke



Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social

desde 1990 en Buenos Aires, Argentina

Estudio, investigación, difusión y docencia de la visión global en educación, salud y acción social
Registro Inspección General de Justicia n° C 1.520.371 - Entidad de Bien Público sin Fines de Lucro Decreto 6708 MVL
Registro Institutos de Perfeccionamiento Docente Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires DGEGP n° C-172

Tel. / Fax 0054-11-4791-2905 - www.holismo.org.ar - info@holismo.org.ar

SUPLEMENTO EDUTERAPIA es una serie constituida por artículos únicos publicada por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, con el fin de presentar sus desarrollos a lo largo del tiempo en relación con lo más central de su misión, a saber, investigar las aplicaciones prácticas del paradigma holístico en pedagogía, medicina, psicología y acción social.

SUPLEMENTO EDUTERAPIA es una serie monográfica publicada por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, San Vicente 735, V. López, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Tel. / Fax (011) 4791-2905; www.holismo.org.ar - info@holismo.org.ar
Directora: Mabel Fernández. Registro de Propiedad Intelectual DNDA 457.501. Eduterapia es nombre registrado n° 1.886.125. ISSN 1669-9203
La reproducción parcial o total por cualquier método **no** está permitida, salvo confirmación por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social de solicitud previa por escrito.

Pedagogía Contextual: Fundamentos

Carlos G. Wernicke

RESUMEN

Se presenta resumidamente la Pedagogía Contextual (para mayor ampliación: Una pedagogía contextual, Educare IV:141-155, Costa Rica 2003) como teorización y práctica basadas en las particularidades del educando, el educador y el contexto, y se especifican fundamentos universales.

SUMMARY

A brief report about the Contextual Pedagogy is presented (for a more detailed account please refer to Una pedagogía contextual, Educare IV:141-155, Costa Rica 2003) as a theory and a practice based on the particulars of the pupil, the educator and the context, and universal fundamentals are specified.

I. DEFINICIONES

II. ALGUNOS FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA CONTEXTUAL

1. El mundo actual

2. Bases teóricas

A. El holismo

B. Otras pedagogías

C. Fines

D. Valores

E. El Proyecto Educativo Institucional

CONCLUSIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. DEFINICIONES

1. *Pedagogía* es la construcción teórica que subyace a las relaciones humanas cuyo objetivo explícito es la transmisión de códigos. En idioma español suele denominarse *educación* a la instrumentación de una cierta pedagogía en la práctica, esto es, a la producción de una relación humana con el fin explícito de transmitir tales códigos. Puesto que en algunos países de habla hispana y en otros países con otras lenguas el educador es un profesional que detenta ese título, se prefiere hablar de que la pedagogía es una teoría y una práctica. Se reserva entonces la palabra "educación" para un aspecto determinado del proceso educativo.

Como fuere, lo importante es que existe una *práctica*, la de establecer relaciones humanas con el objetivo consciente de transmitir códigos, y que inevitablemente debajo de dicha práctica hay una *teorización* previa, un cuerpo de pensamientos que da sustento a una forma de establecer esas relaciones humanas y de transmitir esos códigos.

Esto es así tanto si se trata de una educación sistematizada, formalizada, ejercida en instituciones, como si se trata de otra no sistematizada, informal, por ejemplo la que brindan los padres: En este último caso se tratará de educación cuando se transmitan códigos a conciencia y esto tiene lugar habiéndose producido una relación humana que da base a dicha transmisión. También en este último caso habrá entonces una teorización subyacente -una pedagogía-, de la cual el educador lego muchas veces nada sabe.

Toda persona que ejerce la educación, esto es la pedagogía práctica, debería conocer sin embargo en detalle la teoría que sustenta su práctica.

En el siglo XXI esta verdad de Perogrullo todavía debe ser resaltada: Es enorme la proporción de personas que trasmite códigos a propósito, esto es en un papel educativo, incluso haciéndolo como un trabajo en instituciones educativas, sin tener conciencia de las relaciones humanas que estableció al respecto, si es que estableció alguna o aun si intentó establecerlas; de personas que no poseen título habilitante para ejercer la docencia, y por tanto nada han estudiado de pedagogías diversas, educaciones diversas o didácticas; y de personas que poseyendo título habilitante (maestro, profesor, docente, etc.) nunca supieron, u olvidaron, cómo diferenciar entre teoría y práctica y nunca adjudicaron importancia a las teorías subyacentes. Esto es tanto más asombroso cuanto que no requiere explicación que quienes ejercen la pedagogía (educan) tienen la enorme responsabilidad de transmitir códigos de una cultura, en otras palabras, de participar en el desarrollo de quienes reciben esos códigos. Y el desarrollo humano no es una cuestión menor: Es indispensable, porque sin él no hay vida, y sin un desarrollo sano no hay vida saludable, ni de los individuos componentes de la cultura ni de la cultura misma.

Estamos definiendo al pedagogo práctico como agente de salud.

Por su parte, la *didáctica* es el “arte de enseñar”, esto es, de *mostrar las señas*, entendiéndose aquí por “señas” tanto signos como símbolos, todos los códigos con que los seres humanos acordamos expresarnos en la comunidad en que nos toca vivir. La didáctica es la transmisión voluntaria de los códigos de una comunidad. Si bien el griego *didasco* se traduce como enseñar, ha quedado claro en la historia de la pedagogía que no se trata sólo de una metodología, sino -además y sobre todo- de los recursos de que dispone el educador para estimular el aprendizaje y el desarrollo, con fines tanto informativos como formativos.

Si pedagogía es la teoría y educación su práctica, la didáctica es su ejecución concreta frente a destinatarios determinados.

Nos hallamos así frente a dos claros objetivos netamente diferenciados: Unos códigos culturales tienen por función la *enseñanza*, esto es, la transmisión de los códigos de una comunidad para que el sujeto se apropie de herramientas. Cuando la enseñanza no tiene lugar en el ámbito de una relación humana se la llama *instrucción*. Lamentablemente, con el paso del tiempo los términos enseñanza e instrucción van transformándose frente al gran público en sinónimos, despreciándose así la enorme diferencia entre transmitir códigos culturales en el marco de una relación humana o por fuera de dicho marco.

En tanto, otros códigos culturales se centran en la *estimulación del desarrollo*, es decir, en la transmisión de los códigos de una comunidad para que el sujeto avance a través de enriquecimientos personales, descritos a modo de fases por numerosos autores, tales que le permitan ir modificando su cosmovisión, su interacción con el mundo y, en particular, su interacción con otros seres humanos, reales o simbólicos. De todos modos, en última instancia instrucción puede implicar estimulación del desarrollo. Sólo que la ausencia de elaboración consciente de las teorizaciones subyacentes a las prácticas no permite a los instructores (y a los profesionales de la docencia mal formados o deformados) elegir cuáles instrucciones y cuáles estimulaciones del desarrollo deben brindar. La creatividad pedagógica queda reducida así a aplicaciones de estrategias por técnicos de la aplicación.

2. La relación humana es un vínculo, un caso particular de la interacción humana en que lo que cada individuo aporta a la comunicación se transforma en parte constitutiva de un nuevo sistema, una personalidad de por lo menos dos, un nosotros, una cultura. La educación sólo puede tener lugar inmersa en una relación humana específica, la “relación pedagógica”, una cultura por ejemplo áulica: Esta estimulación del desarrollo deja enseñanzas, no es solamente instructiva.

3. Una *Pedagogía Contextual* es la que *tiene en cuenta las condiciones dadas en el educando, el educador y el ambiente para construir una teoría pedagógica adecuada a cada contexto*.

Así, no será lo mismo una pedagogía específicamente pensada para la Grecia antigua o para la Grecia actual, para el medioevo o para la modernidad o para nuestra época, para una clase social altamente carenciada en alimentos que para otra altamente carenciada en afectos, para un sistema político totalitario que para otro democrático.

Cada pedagogo es en consecuencia artífice de su propia pedagogía e ideólogo de las conclusiones a las que arriba.

Cabe por consiguiente precisar los fundamentos en que una Pedagogía Contextual debería basarse en nuestro contexto actual.

II. ALGUNOS FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA CONTEXTUAL

1. El mundo actual

La evolución de la especie humana guarda notorias similitudes con el desarrollo de cada individuo: de la magia al mito y del mito a la razón. Tanto en el planeta como en el interior de cada sujeto está habiendo a comienzos del siglo XXI cambios importantes: La globalización técnica, posible merced a las nuevas comunicaciones, acerca notablemente la vida cotidiana de agrupamientos culturales que antes eran lejanos en la práctica y así se sentían. La telefonía internacional y el correo electrónico nos hacen permeables a otros que antes hubiesen sido extraños a nosotros. La fragmentación político-económica mediante fronteras está modificándose, el comercio fuera de las fronteras se acrecienta, el acceso a la información por parte de cada uno es mayor y los secretos y las manipulaciones de los poderosos no pueden sino quedar en evidencia. La televisión primero e internet enseguida modificaron para siempre las maneras de transmitir información y, por intermedio de esta información, los modos de transmitir también la formación de las personalidades y de sus opiniones. A través de la televisión e internet distintos grupos de poder llegan en forma directa, dentro de cada hogar, a las personas de toda edad, incluso y sobre todo a los niños pequeños. Así, el manejo de los medios se convierte en parte central de la política educativa destinada a la inmensa mayoría de la población mundial.

Los ciudadanos de cada país pueden captar más fácilmente las costumbres de los de otros, y copiarlas. Lo que hasta hace poco se denominaba aculturación de una cultura por otra hoy en día es un fenómeno usual e incontrovertible: Podemos observarnos, imitarnos, amalgamarnos. También en lo cultural se desdibujan las fronteras. La diversidad es más aceptada que antes, se le teme menos. Los grupos que temen mezclarse se encierran, en países que se esfuerzan por no interactuar según la tendencia general o en barrios cerrados.

Si bien nos dirigimos inexorablemente hacia una cultura planetaria facilitada por la globalización técnica y económica, la evolución de la especie y el desarrollo de sus individuos continúa en la gran mayoría de los sujetos llegando sólo hasta el período formal, esto es, la etapa en la cual para acceder a una cosmovisión se utiliza la razón. Dicha etapa de la razón ha sido llamada etnocéntrica, ya que se dirige a entender los fenómenos de la propia cultura como diferenciados de los de las demás culturas existentes simultáneamente en el planeta. Apenas estamos comenzando a percatarnos de que deberemos alcanzar una etapa de razón planetocéntrica, que nos permitiese la comprensión del ser humano como entidad no globalizada, sino global.

La conformación de una cultura planetaria, entender a todos los seres humanos como pertenecientes a una misma cultura con matices regionales, lleva a la toma de conciencia de que el planeta mismo interactúa con los seres

humanos de manera interdependiente. La naturaleza y su estudio, la ecología, no están separadas de nosotros. Los humanos estamos incluidos en la naturaleza, la ecología también nos estudia a los seres humanos. La fragmentación entre allí la naturaleza (denostada o endiosada) y aquí nosotros va camino de una gran revisión.

Si yo fluctúo alrededor de mi eje de estabilidad dentro de ciertos límites que denominamos salud es porque constantemente interactúo con el medio ambiente. El contexto me conforma, me deforma, me reforma. Y yo hago lo mismo con el ambiente. Aún se observan en el trato con la naturaleza y con el contexto social-cultural relaciones verticales: Yo dependo del afuera o busco esa dependencia; yo ambiciono ser independiente del afuera y que lo otro (el otro) también lo sea. Pero vamos hacia relaciones horizontales, de mutua y sana interdependencia, tanto con el planeta, sus animales, sus recursos naturales, como con nuestra pareja y nuestros hijos.

El bienestar personal es interdependiente con el bienestar global. La toma de conciencia de esta particular situación del humano en la Tierra (y en cada contexto, incluso en mi casa o mi grupo escolar) nos da derechos y responsabilidades, genera valores a tener en cuenta, conduce a la aplicación de la razón en forma global.

El aumento del número de pobladores humanos en el planeta modifica la relación de estos con otras especies animales y vegetales, que desaparecen para dejarle el espacio, así como la relación entre humanos. La distribución de las riquezas (no sólo las que se compran con dinero, sino también todas las demás) se tensa. Algunos grupos buscan reforzar sus fronteras para no perder, intentan defender su grupo en contra del resto del planeta. Pero esos límites rígidos producen, como en las familias de roles rígidos, patología: Si se trata de limitaciones personales le diremos enfermedad, si son limitaciones grupales le diremos guerra.

Lo cierto es que el avance técnico no está yendo de la mano con el progreso emocional y cognitivo y que la globalización no está siendo global, sino está siendo dirigida por grupos culturales más poderosos que otros, que defienden intereses no globales sino particulares. Las distribuciones se dificultan: alimento, agua o afecto no se reparten por igual. En nombre de la razón acotada, grupocéntrica, se continúa en el mundo mítico: Yo soy más, así lo quiso Dios; debes conformarte con tu pobreza, me merezco más que tú: Soy de mejor familia, mejor estirpe, mayor cercanía a la deidad, mejor color, mejor género, mejor edad, más dinero.

Progresivamente, la buena noticia es que gracias a los avances técnicos ya no hace falta trabajar tanto para producir lo mismo. En una distribución regular de la riqueza, esto sería motivo de jolgorio mundial. Pero por ahora sirve sólo para alegría de los menos. Esperanzados, los más siguen reclamando trabajo -un trabajo que ya no habrá.

En la historia de nuestra sociedad planetaria, cada grupo de dadores de trabajo debió llegar a un consenso con los tomadores de trabajo, ya que alguien debía hacer el trabajo requerido. En el presente ya no hay tanta necesidad de trabajadores, y los empleadores, educados en la razón grupocéntrica, negocian su ganancia: Los empleados ya no pueden presionar, simplemente porque la oferta de tomadores de trabajo es mucha; en consecuencia, ya no reciben tanto, y la distribución de la riqueza empeora.

Todo indica que la cantidad de seres humanos seguirá aumentando y que los progresos técnicos también lo harán. Por tanto, habrá cada vez menos trabajo para menos trabajadores. Debería instalarse una economía holística: A diferencia de lo sucedido en la toda la historia humana, por primera vez la obtención de dinero y bienes se desprendería del trabajo efectuado a cambio. Habría que distribuir un dinero básico al nacer, sólo porque el ser humano ha nacido, sin más condición que ésa, una renta inicial adecuada a las necesidades de cada individuo. Los acontecimientos de cada vida harían después que cada cual abrazara o no una profesión, en caso de desear mayores ingresos. Esto, sin dañar la vida de los otros. Pero para que ese estado de cosas fuese posible los distribuidores de dinero deberían llegar antes a una concepción planetocéntrica de la vida.

Si bien se ve, se puede releer el párrafo anterior cambiando una riqueza por otra, dinero por afecto, o un contexto general, el mundo, por otro menor, la familia o la escuela. También para distribuir mejor los afectos a los hijos hace falta una concepción global, democrática, de la vida: El otro merece tanto respeto vital como yo, siempre.

Tanto el reforzamiento de las fronteras entre países como la rigidización de los roles y los límites en una casa llevan necesariamente al aumento de la ansiedad de cada componente individual del grupo y del grupo como un todo. La insatisfacción de quienes se protegen para no perder y de quienes luchan por tener genera conflicto. Entre los sujetos humanos los músculos se tensan, entre los países la diplomacia deja lugar a la batalla. La tensión se incrementa y, con la excusa de la necesidad insatisfecha, se produce el ataque, la invasión del otro, su descalificación como sujeto a respetar. La violencia es sin duda una pandemia, una enfermedad mundial que debe atenderse con urgencia. La violencia de los gritos, los empujones, los mordiscos y los palos dio paso a la de las armas de fuego, los misiles que matan en ausencia de los matadores, las bombas atómicas. El peligro ya no es la muerte de un individuo, o de un grupo o una cultura. Es la muerte de todos, en nombre de la insatisfacción de quienes creen que venciendo a otros se satisfarán, los que consideran que obteniendo riqueza material adquirirán riqueza afectiva.

2. Bases teóricas

A. El holismo

1. Cada vez más la lógica lineal, aplicada por la edad de la razón para entender los fenómenos universales, está siendo reemplazada por una lógica interaccional, en que la interdependencia es con mucho más importante que la linealidad causa - efecto. Desde los Principia Mathematica de Whitehead y Russell hasta las teorizaciones de la escuela neuropsicológica rusa acerca de los sistemas funcionales y la teoría general de los sistemas de von Bertalanffy, así como a partir de los conceptos afines de la escuela y la terapia gestálticas y el estructuralismo, la realidad global se va entendiendo a la manera de *holones*, unidades holísticas que son todos y partes a la vez, sistemas incluyentes de holones de menor jerarquía e incluidos en otros holones de jerarquía superior. Los holones son sistemas que pueden entenderse simultáneamente desde cada uno de los aspectos de la realidad, en constante desarrollo, explicables desde cada dimensión descriptiva de lo humano, en cada nivel de interacción.

Todos los fenómenos de la realidad pueden ser definidos por el ser humano como abstracciones que denominamos sistemas, esto es, unidades globales en las cuales se generan cada vez propiedades no asequibles estudiando sus partes componentes: Cada sistema constituye una novedad irreductible, que se pierde en caso de fragmentación. Desde el punto de vista de tiempo y el espacio se despliegan en una configuración espaciotemporal única: Sus mismos componentes, en otra configuración, dan lugar a propiedades distintas.

Son holones las moléculas constituidas por átomos, los tejidos constituidos por células, los seres humanos constituidos por sistemas de órganos, las familias humanas constituidas por individuos, la cultura social humana toda, una emoción abarcativa conformada por acúmulos de emociones, una cierta lógica constituida por secuencias de pensamientos, un phylum conformado por especies, un sistema solar, una galaxia, el universo entero.

Cada holón puede ser parte de diferentes holones de mayor jerarquía: Así, un niño puede pertenecer a una familia, un grupo de amigos, un grupo escolar. Y cada holón puede estar constituido por diferentes subholones: Un grupo de amigos puede conformarse con individuos que van cambiando en el tiempo.

Esta manera de pensar, en sistemas holónicos, es holística, como contraposición a la manera fragmentaria o cartesiana. Desde un paradigma holístico, todos los sistemas están finalmente interconectados entre sí, para formar en última instancia uno solo, omniabarcativo e incomprensible para el ser humano.

La realidad puede ser descripta desde diferentes aspectos: objetiva, subjetiva, cultural, social. Pero es una, y estos aspectos sólo son descripciones que el ser humano efectúa según su conveniencia. La realidad nunca es lo uno o lo otro, sino todo eso a la vez. Así por ejemplo, un discapacitado puede ser descripto como tal según parámetros objetivos y simultáneamente describirse a sí mismo de acuerdo a como sea su subjetividad. Cada cultura determina si un individuo determinado será definido como tal. La sociedad establecerá normas de acción para con él. Una manera de expresarlo es que todos estos aspectos de la realidad interactúan entre sí. Otra, que la realidad es una, y que el ser humano debe discriminar estos aspectos para entenderla, pero que es imposible que un aspecto de la realidad exista y otro no.

El ser humano, pero también holones supérstites a él como la familia, la cultura en general, pueden ser descriptos a su vez desde diversos planos dimensionales: lo físico-molecular, lo biológico, lo emocional, lo cognitivo, lo espiritual. Mas también esta división es para uso del descriptor y no una división real: así por ejemplo el ser humano es unidimensional, y cualquier fenómeno humano puede ser explicado simultáneamente observando desde estas diversas dimensiones. Desde el nacimiento hasta la risa, desde una enfermedad hasta un movimiento pueden explicarse como fenómenos físico-moleculares, biológicos, emocionales, cognitivos, espirituales. El ser humano, en definitiva, es unidimensional. La aproximación del ser humano a la realidad y la vida es transdimensional.

También para percibir la realidad procede el ser humano por medio de sistemas: Construye mentalmente un sistema de mapas incluyentes e incluidos, como formas de captación y organización de la realidad en constante interacción y cambio. Para ello, el ser humano se desarrolla de manera constante desde su concepción, a partir de potencialidades propias y de acuerdo con las ofertas estimuladoras del contexto. La interacción sin pausa entre sujeto y medio permite que el individuo vaya conformando primero y enriqueciendo después sistemas funcionales, cada uno de ellos abarcativo de niveles de interacción simultáneos, a saber -desde lo más profundo a lo más superficial- necesidades primordiales, sentimientos primordiales, cogniciones, actividades expresivas.

Es una conclusión obligada que un paradigma holístico conducirá necesariamente a un enfoque holónico, simultáneamente *sistémico, dinámico y transdimensional*.

2. El ser humano llega al mundo (es concebido) incompleto, como un sistema abierto, y le es imprescindible para conservarse con vida incorporar estímulos de todo tipo desde su contexto y descargar en éste sus excedentes. Para que el sujeto se desarrolle normalmente, estas necesidades primordiales deben ser satisfechas en el momento y con la intensidad adecuados.

El modo en que las satisfacciones llegan va generando a manera de impactos, desde el comienzo de la vida (la concepción), emociones profundísimas que influyen en la conformación de la personalidad del sujeto.

Las experiencias del sujeto van cotejándose con otras similares anteriormente adquiridas. Surgen así la imaginación, las representaciones, el pensamiento, los aspectos cognitivos de la inteligencia.

La actividad expresiva del sujeto, al principio de la vida ligada directamente a necesidades primordiales y sentimientos, es captada cada vez más por las cogniciones. El pensamiento - lenguaje se incluye como una cuña simbólica entre necesidades y emociones por un lado y actividad expresiva por el otro.

El conocimiento del desarrollo humano y el respeto por las diferentes cosmovisiones que cada fase implica son en consecuencia de enorme importancia pedagógica, educativa y didáctica.

La lectura que los demás seres humanos hacen de un individuo determinado depende no sólo de la manifestación objetiva que se pueda alcanzar respecto de éste último sino sobre todo de las posibilidades simbólicas del observador. Lo que éste denomina conducta es una aproximación simbólica a la verdadera actividad del sujeto observado. La observación depende de la interacción actual entre el observador y el observado, pero siempre también de la historia personal del observador.

La Pedagogía Contextual debe tener en cuenta por consiguiente necesidades, sentimientos, cogniciones y actividades expresivas de cada sujeto, de sus agrupamientos culturales y del entorno mismo, así como también de quien practicará la educación y su propio contexto, observando siempre los diferentes aspectos de la realidad y las dimensiones en que se describen los fenómenos humanos, todo en constante desarrollo.

B. Otras pedagogías

La Pedagogía Contextual obtiene sus fuentes teóricas, por un lado, del paradigma holístico y las conceptualizaciones en que éste a su vez se basa: Para mencionar las más importantes, el psicoanálisis, los enfoques de C. Jung, A. Adler y W. Reich, la escuela de la gestalt, las teorías general de los sistemas y sistémica familiar, el enfoque genético-dinámico-profundo de Telma Reza, la bioenergética, las aportaciones transpersonales (A. Maslow, Ch. Tart, S. Grof), así como las filosofías orientales y aproximaciones espirituales de Occidente, e intentos de complementariedad entre teorías: el integracionismo para alcanzar la integralidad (K. Wilber, J. Habermas, L. Ciompi).

Por otra parte, diversos autores del siglo XX han diseñado pedagogías que guardan estrecha relación con las propuestas de la Pedagogía Contextual. Así por ejemplo, la pedagogía de María Montessori, nacida a comienzos del siglo pasado, se ha instalado en el mundo entero como propuesta de formación

de la personalidad del niño siguiendo las posibilidades de éste en consonancia con la etapa de desarrollo que transita, con didácticas que siguen los ritmos del sujeto; la pedagogía Waldorf, diseñada por Rudolf Steiner en base a teorizaciones antropológicas, de fuerte contenido espiritualista y asimismo respetuosa de la multiplicidad de factores que hacen a la personalidad el niño en su interacción con el entorno; las propuestas de educación libre de Carl Rogers a partir de su enfoque de centración en la persona; o las de A. S. Neill, con su proyecto Summerhill, de libertad absoluta al desarrollo, todas ellas pedagogías cuyo éxito ha sido avalado por el paso del tiempo.

C. Fines

La intrincada, constante e imprescindible interacción entre los procesos afectivos y cognitivos ha sido resaltada como fundamental por pensadores tales como Sigmund Freud y Jean Piaget. Lo uno sin lo otro es imposible. Todo fenómeno humano es afectivo y cognitivo a la vez.

Desde el principio de la vida, las normales necesidades primordiales buscan su satisfacción en el contexto y, según lo que van encontrando, (satisfacciones, satisfacciones demoradas, insatisfacciones) van constituyendo sentimientos, afectos, como primera respuesta del sujeto a su medio. Estos afectos pasan por un proceso de desarrollo, y los afectos primordiales así constituidos se organizan y diferencian, acompañando las fases de desarrollo cognitivo. Éste último, a su vez, es producto de secuencias de respuestas del sujeto al medio, al principio rudimentarias, primeros esquemas sensoriomotores, hasta alcanzar la operatoriedad adulta al comienzo de la adolescencia, la "edad de la razón" abstrayente que posibilita el acceso a la escuela secundaria. Obviamente, merecerían investigarse con mayor detalle los estadios más avanzados del ser humano, aquellos que superan -cuando el contexto lo permite- esta primera manera de razonar mediante la abstracción, como son propios de otras edades (adulto mayor, geronte).

Desde el comienzo de la vida, entonces, el ser humano es un sistema abierto en intercambio constante con su contexto, con el cual a su vez constituye un sistema, un "nosotros" o cultura -de por lo menos dos, de una familia, de un grupo escolar...

La interacción fluida entre organismo y ambiente da lugar a que se produzca y se mantenga un estado fluctuante de renovación sin pausa de elementos (tanto físico-químicos como biológicos como emocionales como cognitivos como espirituales). Sólo este cambio de estado duradero permite la homeostasis, el equilibrio alrededor de un eje de estabilidad que llamamos salud, un estado de bienestar bio-psico-social, en todas las dimensiones al mismo tiempo.

Si la educación consiste en la producción de una relación humana para transmitir códigos desde el contexto, es el contexto -por medio de la educación formal o no, consciente o no- el que va modelando la personalidad del sujeto mediante la relación que establece y los códigos que transmite.

Así, el fin último de la práctica pedagógica es la producción y el mantenimiento de la salud. Esto convierte al docente en un agente de salud de primer orden, dadas la cercanía y la frecuencia de los contactos con sus educandos.

Si tal es su fin último, el pedagogo tiene entonces dos cuestiones básicas a resolver:

- 1. ¿Cómo establezco una relación humana?**
- 2. ¿Qué códigos debo transmitir, en qué momento, de qué manera?**

De aquí que la formación de un pedagogo, educador, docente, deba incluir siempre el atento estudio de las fases de desarrollo humano, de su intrincada relación con los procesos afectivos omnipresentes y de didácticas acordes a cada fase y cada momento (cognitivo y afectivo) de desarrollo. El niño no solamente va alcanzando diferentes estadios de desarrollo sino que -al igual que el adulto- fluctúa entre la última fase alcanzada y las anteriores, incluso a lo largo del día. Lo que no puede resolver en la fase más desarrollada lo resolverá con las herramientas de algún estadio previo. Y cada estadio de desarrollo constituye un "período sensible", como los denominó Montessori, a determinados estímulos y no a otros.

Una Pedagogía Contextual debe estudiar asimismo los contextos en que el educando pasa su vida, sobre todo la familia, y examinar las maneras de producir interacciones con todos esos contextos. Se desprende de ello una consecuencia central: La Pedagogía Contextual es una pedagogía familiar - cultural, que considera al niño / adolescente el miembro de la familia que ésta trae al acto educativo. El niño no es el único objeto de la pedagogía, sino el representante del verdadero objeto: la familia, a su vez un sistema abierto que aprehende, absorbe estímulos y se modifica incorporando estos estímulos como propios: aprende. Y entrega, enseña, sus propios estímulos, a sus propios miembros pero también al contexto, esto es, al docente y su institución, construyendo junto al contexto educativo, cada vez, una nueva lógica relacional.

Ello da lugar a otra cuestión básica a resolver:

- 3. ¿Cómo trabajo con la familia?**

D. Valores

1. Las culturas humanas deben entenderse como sistemas que interactúan en formas tanto vertical (la cultura en interacción con sus miembros y grupos componentes) como horizontal (los miembros entre sí, los grupos entre sí, las culturas entre sí).

Las maneras en que evolutivamente surgen en cada cultura las satisfacciones a las necesidades primordiales de cada individuo, de los grupos y de la cultura toda, esto es, los códigos que el contexto brinda, marcan las futuras búsquedas de satisfacción por parte de los necesitados.

Poco a poco, ciertos estímulos van adquiriendo un valor más central que otros, y de valores concretos, materiales, pasan a transformarse en valores simbólicos. La evolución de la cultura y el desarrollo de los sujetos hasta la formalidad operatoria del razonamiento permiten la abstracción de valores culturales que guían las actividades de cada cultura y sus miembros.

Hay en consecuencia valores propios de los individuos, las familias, los grupos, las comunidades, la cultura toda. Los valores de cada individuo, sobre todo en edades tempranas, surgen de la adecuación del sujeto a cada sistema en que éste participe. Asimismo, en cada individuo los valores pueden fluctuar según la edad, la condición jerárquica y la claridad de presentación de los valores de los miembros responsables (por ejemplo padres, docentes o políticos) de la conducción del grupo o de la cultura toda.

A su vez, los valores se organizan según una escala propia que hace que unos valores resulten más importantes que otros. Esta escala también depende de la presión social, de la historia individual y de las historias de los antecesores (la tradición cultural).

La adquisición de valores por los miembros recién llegados a un sistema depende fundamentalmente de los códigos / paquetes estímulares que éste último trasmite. Y puesto que la principal forma de transmisión es la no verbal y no consciente, los miembros estables de un sistema transmiten sin querer y sin saber sus propios valores, que los niños adquieren por imitación. Se conforman así dos escalas de valores, en ocasiones nítidamente diferenciadas: la declamada y la ejercida. El pedagogo debe tener bien en claro con qué escalas de valores opera: La suya propia, la de su institución, la de su cultura. Y qué escalas declama y cuáles ejecuta en la práctica de su vida y su profesión.

2. Tal como sucede con cada holón (sistema, estructura), también cada ser humano posee un valor que le es intrínseco, propio de sí mismo. Es el valor que el sujeto posee como totalidad que es, su valor propio y no relativo a la cultura de la cual forma parte. Dicho valor está constituido por las condiciones

necesarias para el mantenimiento de la integridad del sujeto como un todo: los derechos inherentes a cada ser humano. Así considerados, los derechos no son concedidos por nadie del afuera del sujeto, sino que constituyen parte obvia de su personalidad.

Empero, cada cultura asigna a los valores intrínsecos del sujeto, es decir, sus derechos, un grado de importancia: Cada holón, y así el ser humano, es parte de otro sistema más abarcativo. Cada individuo posee así un valor que le es extrínseco, un valor según los otros componentes del sistema y según el sistema (cultural) mismo. Este valor relativo constituye la responsabilidad del sujeto para con los demás componentes y para con el sistema cultural todo. Las responsabilidades son las condiciones necesarias para formar parte de un sistema más abarcativo.

Toda pedagogía se plantea -conscientemente o no- qué hacer con los derechos y las responsabilidades de los educandos como individuos y como grupo. Una Pedagogía Contextual debe tener constantemente en cuenta derechos y responsabilidades de todos los que conforman el contexto educativo.

Diversas pedagogías se han dedicado a mencionar valores sustentables para que la cultura subsista. Mencionaremos aquí, sólo a modo de ejemplo, la Educación Universal de Robert Muller o el programa Sathya Sai de Educación en Valores Humanos. Se trata de valores declamados, ideales culturales. Para que se transformen en valores practicados es indudablemente necesaria una educación. Y puesto que al igual que las técnicas concretas las ideas se transmiten sobre todo por modelaje y no por verbalización (esto es, mediante la estimulación del desarrollo y no mediante enseñanzas), los educadores deben educarse a sí mismos en los valores que intentan transmitir. De ahí que sea imprescindible que los educadores tengan un tiempo para sí mismos, por ejemplo en forma de talleres de reflexión pedagógica, tanto durante su formación como durante el ejercicio de su profesión, no menos de una vez por semana, para el tratamiento de estos y otros temas no menos importantes. La pedagogía Montessori y la pedagogía Waldorf reservan una reunión semanal del cuerpo docente una vez por semana en cada escuela. Con seguridad, sus resultados pueden adjudicarse, entre otras cosas, a este hábito pedagógico, cada vez que su objetivo sea de intercambio y elaboración conjunta, de conformación de valores propios de esa cultura en particular.

He aquí algunos valores que harían posible la subsistencia de una cultura, es decir, el desarrollo y el mantenimiento de la salud cultural -cuyo sinónimo es la paz: armonía, solidaridad, cooperación y trabajo, tolerancia (respeto a la diversidad), comunidad, honestidad, justicia, igualdad, compasión, comprensión, seguridad como sentimiento de cada individuo.

Imaginemos una cultura que transmita -queriendo o sin querer- los valores contrapuestos: La lista anterior se transformaría en otra que incluye disarmonía, individualismo, competencia, quita de colaboración y desprecio por el trabajo en positivo de la comunidad, intolerancia a la diversidad y búsqueda de

homogeneización, aislamiento, estafa, falta de respeto a las normas, desigualdad basada en razones lógicas, frialdad, desinterés por comprender lo que no es del propio interés, seguridad como requerimiento de la cultura a costas de sus propios componentes. La obvia consecuencia sería el aumento de las tensiones emocionales, de la ansiedad como fenómeno cultural y la aparición de la patología cultural, lo que llamamos guerra; una guerra incluso cotidiana, incluso familiar. En el largo plazo, una cultura así estaría destinada a desaparecer. No es posible la sobrevivencia de un holón que no atiende las necesidades de sus órganos conformativos.

E. El Proyecto Educativo Institucional

La institución escuela demostró ser en el decurso de la historia un invento cultural de primer orden, una forma ordenada de garantizar cada cultura la transmisión de sus códigos. Una cultura volcada patológicamente hacia la rigidez pretenderá que las generaciones siguientes sean un calco fiel de los transmisores. A su vez, otra volcada patológicamente hacia el *laissez faire* considerará que nada debe transmitirse. El camino del medio, como siempre, es de oro: Lo cierto es que todos transmitimos códigos -inevitadamente-, y que la normal flexibilidad del ser humano hará que cada generación sea algo diferente de la anterior, con lo cual el mundo avanza. También en este sentido generacional es que la escuela debería adoptar la Pedagogía Contextual.

Tal flexibilidad debería incluir la máxima desburocratización posible de los sistemas escolares, de modo que las escuelas (así como todos los lugares de aprendizaje) puedan constituir lugares de alegre encuentro. Las escuelas pertenecientes a sistemas escolares más abarcativos (por ejemplo estatales, municipales, confesionales) deberían actuar en redes, pero nunca como pasivas bocas de expendio de determinaciones tomadas en escritorios alejados de la realidad contextual de cada institución.

Son las contradicciones e incongruencias las que elevan la carga en cualquier sistema. En los sistemas humanos esa carga es la ansiedad, un estado que progresivamente va minando el estado normal y natural del ser humano: la alegría.

Por eso es tan importante que la teorización pedagógica adquiera nivel consciente. Cuando la pedagogía elabora claramente su misión, sus objetivos y su visión, esto es, su ideal último, se reducen enormemente las incongruencias y con ello, las ansiedades. Autoridades educativas, directivos, docentes, padres y alumnos fluctuarán entonces individualmente y colectivamente más cerca de su eje de estabilidad, tensiones y ansiedades decrecerán, las fluctuaciones normales no se transformarán en patológicas.

Quando son expresadas, las ideas se mantienen en la consciencia tanto individual como comunitaria. Esto no solamente sugiere que es de la mayor importancia la participación activa del niño en la expresión de sus ideas a fin de cotejarlas con sus pares y los adultos, así como la estimulación de dicha expresión por el educador, sino también que es extraordinariamente importante que los adultos -por ejemplo los educadores- tengan la oportunidad de expresar sus ideas y de cotejarlas con las de sus pares. Es este consenso el que permitirá el entrelazamiento de un proyecto común, un proyecto educativo propio de la institución.

Volcados por escrito, los conceptos incluidos en el proyecto se constituyen en columna vertebral, ideario, objetivo final y derrotero que organiza hacia dónde se dirige la institución.

El proyecto educativo institucional, por ende, no es un trabajo escrito a archivar en un cajón oscuro, sino un documento fuente a elaborar y reelaborar de continuo en reuniones con todos los implicados. No se trata de un conjunto de valores declamados en teoría, sino de una base práctica que guía los esfuerzos de esa comunidad en particular.

El proyecto educativo de cada institución debe contener al menos los valores únicos que se pretende transmitir y los objetivos finales y parciales a alcanzar.

Son tres las áreas que deben quedar expresadas siempre en un proyecto educativo institucional:

1. La teoría pedagógica subyacente
2. La práctica educativa resultante, tanto en lo relacionado con la estimulación del desarrollo como con la enseñanza instrumental, que podemos presentar según la regla QCCQ: Qué, Cómo, Con Qué. Esto es,
 - a) qué códigos / contenidos se intentará transmitir en cada ciclo,
 - b) cuáles didácticas (estrategias procedimentales referidas a necesidades primordiales, emociones, cogniciones, actividad) se emplearán y
 - c) cuál material se utilizará a la manera de objetos intermedios.
3. Las planificaciones por ciclo, año, disciplina, etc., y sus transversalidades.

CONCLUSIÓN

Se considera de importancia central la elaboración de una teoría pedagógica adecuada a cada contexto.

Para ello la Pedagogía Contextual tiene en cuenta las condiciones dadas cada vez en

-  el educando,
-  el educador y
-  el ambiente.

Se propone operar con un enfoque sistémico, dinámico y transdimensional, basado en una cosmovisión necesariamente holística, ecológica, holónica.

El pedagogo siempre deberá llevar a su conciencia la teoría previa a su práctica educativa. Dicha teorización deberá considerar siempre y como mínimo:

- El momento de desarrollo que se halla transitando quien habrá de recibir la estimulación emitida por el educador
- Cómo se establecerá la relación humana en que esté inmersa la administración de los paquetes estimulares
- Cuáles serán los paquetes estimulares / códigos / contenidos a transmitir, en qué momento y de qué manera habrán de transmitirse
- Cómo será el imprescindible trabajo con la familia.

El fin último de la educación será, a todas luces, producir y mantener la salud, definida ésta como la armonía transdimensional de cada ser humano y de cada cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Allaria, D., 1996: Escuela de la montaña. Edición propia, Mendoza, Argentina
2. Austin M., T., 2000: Fundamentos socioculturales de la educación, Ed. Univ. A. Prat, Chile
3. Bertalanffy, L. v., 1968: General System Theory. V. Bertalanffy, N. York
4. Ciompi, L.: Affektlogik. Klett, Alemania 1982
5. Cedoline, A., 1977: The effect of affect. Academic Therapy Publications, California
6. Cuatro Vientos 1: Espacio de pensamiento alternativo. Educación. Cuatro Vientos, S. de Chile 1993
7. Diccionarios Rioduero, 1980. Pedagogía. Estudio. Católica, Madrid
8. Dinello, R., 1989: Expresión lúdico-creativa. Nordan, Montevideo
9. Educación Sathya Sai en valores humanos, 1990. Errepar, Buenos Aires
10. Flaig, B., 1987: Enseñando valores humanos. F. Sri Sathya Sai Baba, Buenos Aires
11. Gang, P., y col., 1997: La educación de la conciencia. Errepar, Buenos Aires, orig. 1992
12. Guasch, M., y col., 2002: Educació en valors per a la convivència en els centres d'ESO. Univ. Rovira i Virgili, Tarragona, España
13. Hartmann, G., 1961: La educación antropológicamente fundamentada. Ed. Antroposófica, Argentina
14. Herwig-Lempp, J., 2004: Ressourcenorientierte Teamarbeit. Vandenhoeck & Ruprecht, Alemania
15. Jesualdo, 1943: Los fundamentos de la nueva pedagogía. Americalee, Buenos Aires
16. Kastenhuber, M. (Comp.), 2000: Weiss der Mensch, was der Mensch braucht? Zentrum Spattstrasse, Linz, Austria
17. La Escuela Robert Muller, 1995: Manual del Plan de Estudios de Educación Mundial. Gallo Pinto Press, Costa Rica
18. Lievegoed, B., 1995: Entwicklungsphasen des Kindes. Mellinger, Alemania
19. Manganiello, E., 1964: Didáctica general. Librería del Colegio, Buenos Aires
20. Maslow, A., 1973: El hombre autorrealizado. Kairós, Barcelona, orig. 1968
21. Maturana, H., y Varela, F., 1984: El árbol del conocimiento. Estudio. Universitaria, Santiago de Chile
22. Mialaret, G., 1966: Introducción a la pedagogía. Vicens-vives, Barcelona
23. Miller, A., 1985: Por tu propio bien. Tusquets, España
24. Minuchin, S., y Fishman, H.: Técnicas de terapia familiar. Paidós, Buenos Aires 1981
25. Montessori, M., orig. 1946: Educar para un mundo nuevo. Errepar, Buenos Aires
26. Montessori, M., orig. 1949: Educación y paz. Errepar, Buenos Aires
27. Montessori, M., 1985: El niño – El secreto de la infancia; Diana, México (orig. 1952)
28. Montessori, M., 1986: La mente absorbente del niño. Diana, México
29. Montessori, M., 1998: La educación de las potencialidades humanas. Errepar. Buenos Aires
30. Morin, E., 2002: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión, Buenos Aires
31. Mühl, H., 1997: Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung. C. v. Ossietzky Univesität Oldenburg, Alemania
32. Nassif, R., 1965: Pedagogía de nuestro tiempo. Kapelusz, Buenos Aires
33. Neill, A. S., 1963: Summerhill, F. de Cultura Económica, México
34. Nickel, H., y col., 1980: Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich. E. Reinhardt Verlag, Alemania
35. Olivos V., Elena (estudio.): Cuatro Vientos 2: Educación alternativa holística. Estudio. Cuatro Vientos, S. de Chile
36. Orrego, H.: Curriculum vitae. Cuatro Vientos, Santiago de Chile 1994
37. Piaget, J., 1966: Psicología de la inteligencia. Psiqué, Buenos Aires, orig. 1947
38. Quirós, J. B. de, y Schrager, O., 1980: Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje, Panamericana, Buenos Aires
39. Rincón Igea, B. del, 2000: Tutorías personalizadas en la universidad. Ediciones de la Univ. de Castilla-La Mancha, Cuenca, España
40. Rogers, C.: Libertad y creatividad en educación. Paidós, B. Aires 1978
41. Selvini Palazzoli y col.: Paradoja y contraparadoja. ACE, Buenos Aires 1982
42. Speck, O., 1998: System Heilpädagogik. Reinhardt, Alemania
43. Steiner, R., orig. 1919: El estudio del hombre como base de la pedagogía. Ed. R. Steiner,

- Madrid, y Ed. Antroposófica, Buenos Aires .
44. Steiner, R., 1991: La educación del niño - Metodología de la enseñanza. Ed. R. Steiner, Madrid.
 45. Steiner, R., 1992: Curso de pedagogía para jóvenes. Ed. R. Steiner, Madrid.
 46. Steiner, R., 1998: Curso de educación especial. Ed. R. Steiner, Madrid.
 47. Tedesco, J. C., 2000: Educar en la sociedad del conocimiento. F. de Cultura Económica, Buenos Aires
 48. The Robert Muller School, 1993: The World Core Curriculum Guidebook, Texas
 49. Weil, P., 1995: El arte de vivir en paz. Errepar, Buenos Aires
 50. Wilber, K.: Sexo, ecología, espiritualidad. Gaia 1998, orig. 1995

Escritos de Wernicke, C. G., relacionados con el tema

1. 1986: Sistemas funcionales y necesidades para el desarrollo de la personalidad. En: Cultura, Sociedad y Medio Ambiente en el Proceso de Aprendizaje del Niño, de E. Precht y col., Educares, Santiago, Chile
2. 1989: Las necesidades básicas en la educación. Impulso (Soc. de Dislexia del Uruguay) año V n° 9:28-53, Montevideo
3. 1990: Las necesidades básicas. Tiempo de Integración año IV n° 18, Buenos Aires
4. 1991 a): Educación, reeducación y necesidades básicas. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial año 2 n° 4:5-31, Buenos Aires
5. 1991 b): Qué es Holismo. Tiempo de Integración año V n° 22, Buenos Aires
6. 1991 c): Límite y castigo. Tiempo de Integración año V n° 24, Buenos Aires
7. 1993: Pedagogía y necesidades básicas. Educación Hoy n° 0, Montevideo
8. 1994: Educación holística y pedagogía Montessori. Educación Hoy n° 10, Montevideo
9. 2000: Castigo y pedagogía. Cadernos Pestalozzi Vol II n° 3, Niterói, Brasil
10. 2001 a): Pedagogía y diversidad humana (Introducción a la edición en español). En: Enseñando y aprendiendo con Hannah, de L. Wise y C. Glass, Ed. Méd. Panamericana, Buenos Aires
11. 2003 a): Una pedagogía contextual. Educare IV:141-155, Costa Rica
12. 2003 b): Pedagogía Contextual: Aspectos definitorios. Rev. Arg. Psicopedagogía n° 57, Buenos Aires 2003
13. 2003 c): Todo tiene un límite. Asdra 15(46):20-23, Buenos Aires
14. 2004 a): Proyecto Padres Orientados. Suplemento Eduterapia n° 12, Buenos Aires
15. 2004 b): Evaluación: Principios y estrategias. Suplemento Eduterapia n° 13, Buenos Aires
16. 2004 c): Cultura y evaluación. Suplemento Eduterapia n° 14, Buenos Aires
17. 2004 d): Actividad y problemas de conducta. Suplemento Eduterapia n° 15, Buenos Aires

Suplemento Eduterapia

NÚMEROS PUBLICADOS

1. Esquemas de Psicosis tempranas
2. DFH (Test del Dibujo de la Figura Humana)
3. El diagnóstico de trastorno de déficit de atención y sus límites
4. Estimulación temprana (precoz) y tempranísima
5. La Terapia de Contención en los trastornos generalizados del desarrollo
6. Sistemas funcionales y discapacidades de aprendizaje
7. Retardo mental y psicosis temprana en el ejemplo del síndrome de Rett - 2ª Parte
8. Aprender a pensar, enseñar a pensar
9. El contexto de las relaciones entre hermanos
10. La historia de la vida en el trabajo diagnóstico
11. Simetría, dominancia y preferencia
12. Proyecto Padres orientados
13. Evaluación: Principios y estrategias
14. Cultura y Evaluación
15. Actividad, Conducta y Problemas de conducta
16. Motivación y desmotivación
17. Atención Temprana: Aspectos Básicos
18. Pedagogía Contextual: Fundamentos