



Fundación Holismo de
EDUCACIÓN, SALUD Y ACCIÓN SOCIAL

desde 1990 en Buenos Aires, Argentina

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.com.ar - info@holismo.com.ar

Suplemento Eduterapia n° 14

Mayo 2004

Cultura y evaluación

Carlos G. Wernicke

Este artículo se basa en la disertación del Prof. Carlos G. Wernicke en la 6ª Semana Internacional: Evaluación en Educación, Universidad de Bremen, Alemania, mayo de 2004. Reproducido con permiso.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio.

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; fundholismo@holismo.com.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.

I. SISTEMA Y PERCEPCIÓN

Un sistema puede definirse como un todo ordenado que importa una diferencia en relación con el medio (Speck, 1988), el producto de una invariancia más una variancia (lo que emparenta el concepto con el de estructura, en el sentido del estructuralismo) (Ciompi, 1982, 1997), un todo integrado cuyas características no pueden reducirse a las de unidades más pequeñas (Gang, 1989) (en el sentido de una gestalt = configuración) (Perls, 1976). En la biología se hablaba ya en la década de 1930 de 'sistemas funcionales', definidos más tarde por Luria como tareas definidas llevadas a cabo por circuitos (neurales) diversos (Luria, 1974), en otras palabras, como una acción para cuya realización pueden elegirse, según individuo y circunstancia, diferentes caminos. Para von Bertalanffy, la teoría general de los sistemas (v. Bertalanffy, 1928, 1968) se ocupa de la investigación científica de totalidades y del todo. El holismo (Wernicke, 1991) consistiría en la observación y la investigación globales (y no sólo científicas) de las totalidades en su papel de unidades y de totalidades. Es cercano el concepto de holón, de acuerdo con Wilber (Wilber, 2000) una totalidad que es parte de otra totalidad jerárquicamente supérstite, esto es, un elemento constitutivo de la realidad.

Las diferentes partes de un organismo y el organismo como un todo están incluidos en un contexto, sobre el que tienen influencia y por el cual son influenciados. Un ser vivo sólo puede ser definido cuando simultáneamente se determina el campo organismo / medio ambiente (Watts, 1972). El punto de contacto es en sí mismo un órgano de intercambio específico que se percibe como perteneciente al sujeto; sin embargo, el intercambio es mutuo y constante: El propio inicio de una secuencia temporal de sucesos se determina artificialmente -voluntariamente o no (Watzlawick, 1971). El funcionamiento conjunto de organismo y medio ambiente busca constantemente el equilibrio funcional del sistema.

El encéfalo mantiene con el medio un intercambio cuyo resultado son desarrollos que ya no son propios de aquél. También estos intercambios entre funciones encefálicas y conductas del contexto han sido definidos neuropsicológicamente como 'sistemas funcionales' (Quirós, 1975, Wernicke, 1986). Como sistemas funcionales pueden considerarse al respecto por ejemplo la marcha (Michaelis, 1985), la respiración, la masticación y todos los procesos psicológicos complejos, como así también el aprendizaje humano.

Cuando se habla de estos últimos procesos llama la atención que se utilice la misma palabra (marcha, respiración, etc.) para definir tanto la función del propio organismo como también el sistema funcional correspondiente que se desarrolla en el interjuego de organismo y medio ambiente.

Por su parte, por percepción, el primer sistema de funcionamiento (inter)activo entre individuo y contexto, se entiende sólo un sistema funcional. La función orgánica se diferencia correctamente como 'sensorio'. En cambio, la percepción es simultáneamente determinada por el sujeto y su contexto.

El observador humano utiliza solamente el sensorio como propia base registradora: Empero, nadie puede registrar el objeto tal como es, es decir, 'objetivamente'. El sistema funcional percepción está constituido no sólo por el sensorio, sino asimismo por la motricidad, la memoria y la emoción. Los seres vivos se mueven para poder percibir, y el movimiento depende a su vez de lo percibido, por lo que el proceso es siempre perceptomotor / motoperceptual. Los estímulos incorporados sensorialmente son almacenados en forma secuencial (cognición, memoria). Puesto que cada interacción con el ambiente desarrolla una potencialidad del organismo (satisface una necesidad básica), el proceso interactivo global es almacenado en todos sus detalles como un todo (emoción).

Los pedagogos y terapeutas, por ende, no deberían considerarse estimuladores, sino simplemente proveedores de estímulos (en verdad de paquetes estimulares, 'supersignos' [Sievers, 1982]). Cada individuo toma de estos estímulos sólo algunos aspectos necesarios para él, según su historia personal. Construye así un mapa perceptual de su contexto, de acuerdo con sus perceptos y no según los estímulos arribados. Desarrolla entonces sus propias estrategias de (re)acción en base a sus propios mapas perceptuales personales, y no en base a los paquetes estimuladores lanzados por el ambiente.

La realidad externa se construye como una realidad 'objetiva' interna. Solamente las similitudes de las realidades internalizadas por los seres humanos permiten la comunicación interhumana. Mediante percepción y motricidad se incorporan (ingresan al cuerpo) partes del ambiente, primeramente como mapa(s) perceptual(es), más tarde durante el desarrollo como paradigma(s) conceptuales. Así, el aprendizaje es una continua construcción de nuevos sistemas funcionales y, más tardíamente, su constante corrección y refinamiento.

Cada mapa perceptual (parcial) se traduce en lógicas simbólicas diversas, simultáneamente existentes (paradigmas). Sólo una de estas lógicas puede compartirse con las otras personas del contexto como realidad 'objetiva'. Todas las demás paradigmas (las demás conceptualizaciones lógicas) son sólo comunicables de un modo no directo, son 'subjetividad' propia del interior del sujeto. Cada uno de los paradigmas ocultos a la realidad conjunta constituye una dimensión de la conciencia, una conciencia 'alternativa'. Nuestro cuerpo (re)acciona constantemente a la imagen interior jerárquicamente preeminente de alguno de los paradigmas, entre ellas -aunque no necesariamente- a la

imagen del paradigma de la realidad conjuntamente aceptada cuando ésta es la preeminente.

II. GRUPO Y CULTURA

Si el ser humano puede entenderse como la reunión global de todos sus sistemas funcionales en un sistema funcional de orden jerárquicamente superior, lo que se conoce como personalidad, también el grupo puede definirse como un sistema funcional suprapersonal, social. El grupo sigue elaborando la realidad internalizada conjuntamente y (re)construye una realidad contextual comunicable, 'objetiva'.
Llamamos cultura a este sistema funcional social supraindividual, una red de necesidades, sentimientos, lógicas y acciones, determinantes de pensamientos y conductas de este grupo y a su vez de los individuos que lo componen.

Cada ser humano se comunica con su medio ambiente simultáneamente en niveles de interacción de diversa profundidad: La comunicación siempre tiene lugar a través de diversas vías simultáneas, a saber las necesidades primordiales, los sentimientos, los pensamientos y las conductas. Cada nivel más profundo tiene sobre el más superficial una 'acción operante' (Ciompi, 1997) (necesidades primordiales → sentimientos → pensamientos → conductas), en otras palabras constituye la base jerárquica del siguiente.

Cada nivel interactivo puede ser tomado por el más importante o incluso como la única interacción. Pero siempre se trata sólo de una lupa de la conciencia, que no muestra toda la interacción sino solamente un fragmento de la interacción global. En general de modo inconsciente, se elige considerar la interacción preponderantemente o incluso exclusivamente como intercambio, por ejemplo, de sentimientos o pensamientos. Sin embargo, la interacción se juega en verdad simultáneamente en todos los niveles.

Cada participante elige en su propia conciencia qué niveles son los correspondientes, y a este respecto espera del otro congruencia. Pero cada cual aporta a la comunicación sus propias necesidades primordiales, emociones, ideas y acciones. Y esto es válido tanto para los sujetos como para los sistemas supraindividuales, esto es, culturales.

En ocasiones, la interacción entre personalidades funcionales globales (la de un sujeto o la de un grupo) se expresa emocionalmente como una relación, un vínculo en que las emociones aportadas por cada parte se convierten en una única emoción conjunta (del sistema supérstite). El refinamiento de los sistemas funcionales puede producir en

el ser social incluso una gradación de esta relación: La subcultura queda ligada por una pertenencia que va de lo general hasta el apego más íntimo.

Al difundir ritmos y sintaxis, el sistema funcional supérstite cultura es el organizador de las potencialidades, individuales o subculturales. El mensaje interaccional, al comienzo siempre cargado afectivamente, se introduce en categorías lógicas (paradigmas), que cada cultura devuelve inmersas en sus paquetes estimulares.

Durante el desarrollo, el niño absorbe la cultura que lo circunda y se apropia de los particulares matices de la comunicación de su comunidad. El niño aprende las particularidades de su comunidad, entre ellas las verbales (la *lingua* [Quirós, 1980]) y puede reproducirlas.

La mayor intensidad intraindividual / intragrupal de las emociones (o la menor intensidad inhibitoria emocional del pensamiento) desplazan la comunicación hacia el interior (hacia dentro del sistema funcional), con lo que impiden el diálogo. Necesidades primordiales insatisfechas, sentimientos productores de tensión muscular / psíquica (= ansiedad), pensamientos productores de preocupaciones pueden dañar y hasta interrumpir la interacción / relación con otros sistemas funcionales, es decir, entre sujetos, de estos con subculturas o entre subculturas.

Ritmo, sintaxis, pensamiento categorial y conducta son determinados por cada cultura. Los lenguajes gestual y verbal, en su ritmo, tonalidad, estructuras interna y dialógica y sintaxis, son característicos de cada cultura. Son al mismo tiempo productos y productores de esta cultura.

III. PEDAGOGÍA

La pedagogía es un pensar y un hacer, esto es, una teoría que subyace a aquellas relaciones humanas que tiene por objeto explícito la transmisión de estímulos, así como la praxis basada en dicha teoría (educación), en otras palabras la producción de esta determinada relación (Wernicke, 2000, 2003). Cada pedagogía constituye así el paradigma según el cual el pedagogo debería educar / enseñar. Este paradigma se corresponde con el concepto lógico del (de los) mapa(s) perceptual(es) que el pedagogo -de modo consciente o no- trae consigo.

Un paradigma pedagógico:

- a. Se ocupa desde los puntos de vista teórico y práctico de relaciones humanas (dicho de otra manera, de culturas (= sistemas funcionales contextuales) configuradas / a configurar),
- b. Opera de acuerdo con un objetivo explícito, lo que quiere decir que el pedagogo ha construido previamente para esta acción, en forma consciente o no, una determinada teoría, y
- c. Se refiere a la transmisión de fragmentos (objetos, fenómenos, información, estímulos) de la cultura circundante.

La insatisfacción o satisfacción deficitaria de los niveles de interacción en particular más profundos, pero finalmente de todos ellos, y la incoherencia entre estos (teoría y práctica, es decir, pensar y actuar) provoca como respuesta una elevación de la tensión (muscular y psíquica) tanto en el pedagogo como en el educando. La falta de revisión del paradigma por parte de los educadores / enseñantes (maestros de escuela, padres, políticos, responsables de los medios y muchos otros) conduce necesariamente a una cultura con tensiones elevadas.

Las tensiones culturales son producidas así entre otras cosas por la incongruencia entre conducta (praxis) y pensamiento (teoría), y en grado mucho mayor por la incongruencia más profunda entre pensar y sentir. Los agentes pedagógicos deberían tener conciencia de los propios paradigmas, pero sobre todo de los propios mapas perceptuales. Con seguridad, las culturas cuyos individuos muestren necesidades primordiales insatisfechas no podrán hallar la necesaria distensión como para generar un pensamiento y una acción pedagógicos sanos y transmitir así composiciones estimulares sanas. La incongruencia emoción / pensamiento dificulta y hasta impide el diálogo entre la cultura y sus componentes. Las solas satisfacciones materiales no pueden distender estas satisfacciones globales deficitarias o nulas y sus incongruencias, de manera que también en subculturas materialmente ricas hay muy frecuentemente un gran porcentaje de individuos plenos de tensiones, entre ellos también pedagogos. A su vez, la tensión aumentada dentro del contexto cultural conduce a la transmisión de totalidades estimuladoras que contienen dicha tensión. Que esta pedagogía es patologizante y discapacitante queda claro. Una sociedad enferma sólo puede construir una pedagogía enferma, por lo menos en tanto no se haya hecho consciente de sus desequilibrios.

Una *pedagogía contextual* (Wernicke, 2003) construye su teoría sobre la base de las condiciones de educando y pedagogo, teniendo en cuenta la cultura circundante en su momento presente y en su historia. Considera igualmente importantes todos los niveles de interacción de los participantes.

IV. EVALUACIÓN

La evaluación exige un punto de mira a partir del cual evaluar. Consiste en una comparación entre el individuo / el grupo a evaluar, como un todo o en sus partes constituyentes, y los mensajes presentados por cada (sub)cultura (paquetes estimuladores, valores, conocimiento, etc.). Pueden evaluarse por ejemplo necesidades primordiales insatisfechas, sentimientos (básicos), mapas perceptuales, sintaxis lógicas, la comunicación misma, incluso los valores ofrecidos por cada (sub)cultura. La evaluación es una metodología constante de reconocimiento desde el sujeto / la subcultura. El resultado de una evaluación, por otra parte, sólo tiene sentido para el sujeto / la subcultura que evalúan, se trate de una persona, una escuela o un partido, una empresa o un país. La adecuación de otros a esta evaluación y su aceptación por parte de terceros depende del equilibrio de poder, y no de una lógica 'mejor'.

Puesto que cada lógica consiste en una de las muchas interpretaciones conceptuales -paradigmas- a partir de mapas perceptuales, deberían existir previamente en este último caso 'mejores' mapas perceptuales, dependientes a su vez de satisfacciones nulas o deficitarias e incoherencias entre niveles de interacción y de los componentes de la percepción -sensorio, motricidad, memoria, emoción. ¿Quién podría animarse a expresar sin autoritarismo que las personas con dificultades sensoriales, motoras, mnémicas o incluso emocionales perciben 'peor'? ¿Quién podría afirmar, sin hacerlo desde un punto de mira determinado, que sus mapas perceptuales reproducen menos o peor la realidad conjunta (Lempp, 1984)?

Aquél que trabaja con personas que han crecido en otra cultura (por ejemplo en otra familia, en otro sitio o país, en última instancia con personas en general), debería ejercer entonces una doble evaluación: la de la cultura de los evaluadores y la de la cultura de los evaluados. Este ejercicio debería ser parte del día a día pedagógico.

No es que haya que pensar sólo en las más diversas macroculturas (individuos y grupos de países lejanos), sino en la diversidad cotidiana entre una calle y la otra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ◆ Bertalanffy, L., v. 1928. Kritische Theorie der Formbildung. Borntraeger, Alemania
- ◆ Bertalanffy, L. v. 1968. General System Theory. V. Bertalanffy, N. York, USA
- ◆ Ciompi, L. 1982. Affektlogik. Klett, Alemania
- ◆ Ciompi, L. 1997. Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Vandenhoeck, Alemania
- ◆ Gang, P. 1989. Rethinking Education. Dagaz Press, Vermont, EE. UU.
- ◆ Lempp, R. 1984. Die Schizophrenien als funktionelle Regressionen und Reaktionen. En: Lempp, R., y col. Psychische Entwicklung und Schizophrenie, Huber, Suiza
- ◆ Luria, A. 1974. El cerebro en acción. Fontanella, España
- ◆ Michaelis, R. 1985. Überlegungen zur motorischen und neurologischen Entwicklung des Kindes. Monatsschr. Kinderheilk. 135: 417-421, Alemania
- ◆ Perls, F. 1976. El enfoque gestáltico y testimonios de terapia. Cuatro Vientos, Chile
- ◆ Quirós, J. B., y col. 1975. El lenguaje lectoescrito y sus problemas. Panamericana, Argentina
- ◆ Quirós, J. B. de, y Schragger, O. 1980. Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje, Panamericana, Argentina
- ◆ Sievers, M. 1982. Frühkindlicher Autismus. Alemania
- ◆ Speck, O. 1988. System Heilpädagogik. Reinhardt, Alemania
- ◆ Watts, A. 1972. Psicoterapia del este, psicoterapia del oeste. Kairós, Barcelona
- ◆ Watzlawick, P., y col. 1971. Teoría de la comunicación humana. Ed. Tiempo Contemporáneo, Alemania
- ◆ Wernicke, C. G. 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. Educare, Chile
- ◆ Wernicke, C. G. 1991 Qué es Holismo. Tiempo de Integración año V n° 22, Argentina
- ◆ Wernicke, C. G. 2000. Castigo y Pedagogía. Cadernos Pestalozzi Vol II n° 3, Niterói, Brasil
- ◆ Wernicke, C. G. 2003. Una pedagogía contextual. Educare IV:141-155, Costa Rica
- ◆ Wilber, K. 2000. Una teoría de todo. Kairós, España