

La función socioeducativa desde una perspectiva ecológica

“La historia de mi vida ha sido y continúa siendo marcada por los ‘diferentes’. Mis abuelos maternos eran descendientes de poloneses y españoles. Mis abuelos paternos eran descendientes de indios y caboclos (unión de un blanco con un indio) (...). Si fuera racista debería empezar por mí misma y negar mi propia existencia”.

Nivea Oliveira (1995) *Il colore delle braccia*. Sinnos. Viterbo.

1. La educación relacional

La palabra educación es uno de los términos más ambiguos y complejos que existen. Asume significados diferentes, dependiendo de las culturas y de los contextos, y está expuesto a la libre, interesada y contingente manipulación de cada uno. Normalmente se recurre a la etimología para demostrar que la educación (en la tradición occidental) derivaría del latín *ex-ducere* –llevar fuera–, lo que indicaría un movimiento que va del educando hacia el educador, quien, al mismo tiempo, no tendría otra función que la de facilitar la libre expresión del primero. Pero ésta –la más conocida y fuertemente apuntada por la retranscripción del activismo pedagógico (la escuela de pensamiento que surge a fines de 1800; relacionada con algunas influencias prerrománticas de J.J.Rousseau)– no es otra cosa que una versión del término.

Educación aparece de hecho como un vocablo de derivación latina en fuerte contraste con el significado precedente. En cuanto a si *educación* deriva del verbo *educar*, este predicado indicaba, no obstante, el acto de alimentar, adiestrar, poner dentro. Más allá de las disputas lingüísticas, esta ambivalencia y no coincidencia de significados indica que, según los casos, las circunstancias y los sujetos, cuanto se refiere a la tarea educativa es un juego dinámico entre la *transmisión* y la *suscitación* de conocimientos que acentúa el papel participativo de quien aprende.

En la historia de la educación –de su pensamiento y su práctica– esta controversia ha conocido énfasis alternos y ninguna conclusión definitiva con la consecuencia que: a) es necesario reconocer la intrínseca función *transmisiva* y *prescriptiva* de cuanto se refiere a la acción educativa; y b) es igualmente necesario aceptar que la adhesión convencida o al menos la

disponibilidad del educando para conocer y ser guiado, consiste en un presupuesto más que ideal o ideológico, es un dato de hecho ya validado científicamente por los estudios empíricos en las modalidades de aprendizaje tanto de los niños como de los adultos.

El factor motivacional y desiderativo, la creación de una voluntad de conocimiento y de disponibilidad a ser ayudado, son fenómenos ya ampliamente analizados que demuestran la crucialidad y la mayor eficacia del comportamiento activo y dialogante respecto al prescriptivo. En nuestra lengua, para *marcar* estas diferencias –algunas veces consideradas artificiosas–, se han contrapuesto los términos de educación e instrucción, este último resolvería el dilema asumiendo el cargo asignado a la traducción del verbo educar, mientras que *la educación* tendría el deber de indicar el conjunto de actividades pedagógicas (diálogo, escucha, conversación, inducción, etc.) que enaltecen comportamientos basados en preguntar, pedir el parecer de alguien, plantearse nuevos interrogantes.

A pesar de todo, hemos de tener en cuenta que en el lenguaje común, cuando nos referimos a la educación, a haber sido o no educado, a la buena o mala educación, es inevitable la reaparición de significados insertados en modelos

o valores prescriptivos y la de los que indican la persistencia en la idea de educación de la dimensión *conformativa*. De este modo es sinónimo de educación (como instrucción para la adquisición de conocimientos, el saber hacer y el saber estar) aquel hecho circunscrito (la llamada experiencia educativa o vivida) o aquel proceso, además de aquella acción proyectada, que transforma un individuo mediante el paso de información precedente a aquellos o aquellas personas extrañas, independientemente de su grado de participación.



Todavía quedan muchos adjetivos para aclarar qué se pide a la educación (intercultural, familiar, ambiental, sanitaria, etc.); sin embargo no es la declaración de una voluntad educativa en calidad de principio lo que da testimonio de la presencia de un hecho educativo, son, de hecho, los factores que intervienen las situaciones –prejuzadamente llamadas o no educativas o no formativas– las que califican, encabezan y se rinden reveladoras de



presencias educativas, entre las cuales: la comprobación de cambios, de comportamientos que generan innovaciones y modificaciones visibles o declaradas por el sujeto; la presencia de reacciones y respuestas que antes estaban ausentes o latentes, etc.

Dicho esto, razonar sobre la tarea educativa teniendo en mente niños y jóvenes sobre todo extranjeros, clases pluriétnicas y grupos de barrio, no significa moverse por sí mismo ni únicamente con modalidades inspiradas por los valores del interculturalismo pedagógico, o al menos, no sucede así desde este punto de vista. Con el fin que parezca intercultural educativa siempre es necesario preguntarse: *¿qué estoy haciendo para crear las condiciones del intercambio cultural?*

Las cosas, vistas de este modo, nos muestran inmediatamente que aquellos hechos, aquellas situaciones, aquellas ocasiones suscitadas de dar-tener y que ponen en común conocimientos, historias e imágenes diferentes del mundo y de la vida, son auténticamente reconocibles en su más verdadera interculturalidad.

Conviene dejar claro que la educación intercultural a menudo es un pronunciamiento general, una opción parcial, un deseo en el interior del cual se pueden reconocer muchos momentos que no son en absoluto interculturales en el sentido de la palabra. Por ejemplo, la recuperación lingüística que los niños necesitan será intercultural, en sentido propio, si nace de juegos didácticos a partir de los cuales los compañeros italianos también aprendan alguno, alguna palabra, algún breve dicho popular en una lengua lejana. De este modo, en base a la lógica pedagógica y sobre todo a la del intercambio: los niños chinos, africanos, indios, todos a la vez, aprenderán divirtiéndose con otras formas e ideas vehiculadas por el lenguaje. No lo será sí, como ciertamente es positivo que suceda, el niño es separado de los compañeros y tiene que hacer una hora de recuperación y seguramente más tiempo, para llenar sus lagunas. Es obvio que estos importantes momentos, sobre todo en el interior de un proyecto intercultural, no prevén ningún intercambio directo que no sea el que generará el maestro de refuerzo (el facilitador), quien aprenderá –en la reducción de las distancias comunicativas– mucho más al observar, y al observarse, a quien tiene delante de sí.

Intentamos diferenciar el sentido de **las tres vías más importantes del mapa del esfuerzo intercultural en sentido amplio**.

■ Actuamos con la finalidad de suscitar efectos estrictamente **interculturales** si predisponemos las condiciones con el fin de que se genere un *estudio recíproco* a partir de lo que uno sabe (o no tiene conciencia de

saber) y que pertenece a su tradición. Nosotros preferimos referirnos, para no dar tanta importancia a este concepto, a las historias de donde provienen los diferentes niños; de las que han aprendido (a hablar, a pensar, a sentir) viviendo directamente ciertas experiencias o que, mediante la narración de sus padres, han vivido.

El hecho de explicar historias estimula la atención, la curiosidad, genera aquel sentido de algo lejano, mítico y fabuloso que prepara para el reconocimiento de cuanto el niño extranjero tenga que saber y explicar o evoca el intercambio de historias. Los préstamos narrativos (en el juego: *yo te explico una historia, ahora tu explícame otra*) son pues el prerrequisito para empresas culturales más sofisticadas. Podrá variar el contenido y hacerse más laborioso pero la interculturalidad entra en juego (y no sólo aquí) cuando las historias, explicadas por turno, enriquecen a todos con un poco más de conocimientos. Y es evidente que, a pesar de que no pedimos al extranjero que tenemos delante que nos explique su historia personal, evocadora de otros mundos, también podemos con ella o con él, o por ella o por él, hacer cosas importantes (ayudarles, sostenerles, enseñarles); pero, en este instante, no se producirá un suceso intercultural, porque un hecho tal es reconocible a razón de los efectos que suscita. No sólo la curiosidad y el escuchar cuanto quien no conocemos debe decirnos o mostrarnos, sino más bien la atribución de un prestigio que tal vez antes le reconocíamos.

Por estas premisas el maestro italiano (el llamado mediador cultural, el educador del territorio, el animador) se revela portavoz de aquellas historias que tantos niños extranjeros nos saben explicar, o que tal vez sienten vergüenza de hacerlo, o que no saben qué podrían explicar. Animar en esta dirección y después pasar a la realización de otros momentos recíprocamente cognoscitivos (*los defectos y las virtudes, cómo nos hacemos mayores, estar en pareja*, etc.), son sólo algunos temas de un juego útil, el juego *de aquí y allá* es, en consecuencia, el corazón pedagógico del momento intercultural.

■ El segundo es el momento **multicultural**.

Para entender su sentido probad de imaginar, pero sabiendo que no es sólo fantasía, una ciudad, una gran casa, un territorio ocupado por un millar de habitantes de nacionalidades distintas que, a pesar de la convivencia, no tienen ningún motivo o interés por intercambiar cualquier historia. Cada cual se mueve al lado del otro, pero en el más completo desinterés recíproco. No hablan si no es por alguna necesidad urgente (y en la lengua de los habitantes mayoritarios) o para cualquier deber.



Este ejemplo nos conduce a la noción de sociedad multicultural. Las personas viven respetándose unas a otras, con cortesía y amabilidad, e incluso puede que se saluden alguna vez. El espacio, empero, no será multicultural. Tal vez esta situación nos gusta menos que la anterior, pero a pesar de todo es necesario que esté garantizada, ya que, si no se produce, el paso de la realidad multicultural no beligerante hacia aquella conflictual es brevísimo.

Del mismo modo, en un barrio o en un aula escolar pluriétnica, podemos hallar presencias diferentes que hablan y se intercambian mensajes relacionados con las necesidades cotidianas de la convivencia, aún reconociendo una cultura dominante diferente, a la cual se sujeta y que pide ser respetada en relación a algunas prácticas de asociaciones reducidas a su religiosidad, fiestas, ritos.

La educación, en este caso multicultural, se propone incidir en el marco del respeto, el reconocimiento de los derechos inalienables de los demás, que son también comunes a todos, independientemente de su origen. Y por ésto la educación debe hallar su espacio, fundirse en la interiorización, con el fin de que todos la separemos de aquellos principios, y, en todo caso, complacerse en enriquecer el conocimiento entre los pueblos. Aquí, sin embargo, no se contempla que alguien entre en casa del otro y que, a la vez, reciba a los demás en la propia; aquí la amistad y la convivencia intercultural no están previstas. Por el contrario, a menudo se hace lo posible para que cada cual, educadamente si es posible, permanezca en su sitio y explique en su casa sus propias historias.

■ El tercer momento es lo que *atraviesa* cada cultura: es **transcultural**

Palabra muy importante porque, como la primera, implica esfuerzo y proyecto. A pesar de ponerse en duda que emigrar es sinónimo de *transitar*, de pasar de un estado a otro, de una condición a otra, y que los pasajes migratorios educan espontáneamente (por necesidad y deseo de adaptación) a pasar y sobrevivir a las turbulencias del paso, hay transiciones culturales que sólo facilitan y generan una educación intencional. Además, con esta tercera posibilidad no debemos entender sólo la tarea paciente que el maestro puede desarrollar para facilitar –y contagiar– el paso del niño extranjero de su mundo al nuestro. No hay suficiente con concebir la transculturalidad sólo de este modo.

Antes que nada, la cuestión es válida también por la tarea pedagógica hacia nuestros niños, que deben encontrar ocasiones significativas para aprender a entrar, a meterse en el lugar del otro; a entender en profundidad que están estudiando y jugando con otros niños que provienen de países en los que se

**Es transcultural
cuanto nos
pertenece como
especie humana**

estudia y se juega de otra manera. Después, sobre todo por educación transcultural, debemos entender lo que somos capaces de *poner sobre la mesa* en relación a aspectos de la identidad que no conocen diferencias ni fronteras. Es transcultural cuanto –de las ideas a los sentimientos, de las emociones a las formas de creatividad– nos pertenece como especie humana. Esta tercera dimensión, en suma, trabaja con la intención de que se les pueda reconocer como individuos que –independientemente de las razones de su origen– sueñan, padecen, son felices, desean. La mente, los sentimientos, las utopías –que en otras lenguas se convierten en palabras, frases, proverbios, cuentos– son un vehículo extraordinario para aprender a estar juntos, sobre todo como seres humanos. Cuando el racismo ha alcanzado a borrar, y borra todavía, de la forma más fraudulenta e impensable, cuanto a la vez ha vencido y vencerá *la insignia del respeto de las diferencias*. Más allá del intento interculturalista que quiere poner en relación las diversidades debemos tener en cuenta la recíproca mirada humana, mucho más allá del razonamiento más sofisticado.

2. Explicarse hechos de la vida con imágenes y palabras

Trabajar en clases o grupos multiétnicos es coordinar hechos e historias diferentes: sabidos y no sabidos. Porque si es verdad, como nos parece, que cada uno de nosotros –independientemente de su cultura– es un narrador activo o potencial, es bastante diferente posicionarse ahora en un comportamiento sabiendo que los hechos existen, aunque silenciosos, dentro y *detrás* de cada cual, y viceversa, con modos de hacer que lo ignoran todo, o fingen ignorarlo.

El pensamiento, en realidad, siempre es narrativo: es un medio para desarrollar cada manifestación del conocimiento. Se diferencia del llamado pensamiento *paradigmático* en que es asertivo, descriptivo, fundamentalista y en que siempre deja alguna salida al interlocutor. Le permite añadir su pensamiento al nuestro, creando fascinantes mezclas discursivas sin fin, desde el momento en que cada nuevo encuentro se origina en las historias que nos habían explicado hasta el final pero que, muy a menudo, habían quedado a la mitad.

El pensamiento narrativo es típico del razonamiento espontáneo y cotidiano, produce imágenes, manipula a su gusto el mundo que nos rodea, transformándolo en ficciones siempre diferentes: para obedecer exigencias propias de la representación artística, para mentir o llenar de fantasías aseguradoras la propia vida interior, a veces demasiado pobre en experiencias excitantes y maravillosas.



La narración crea ataduras entre lo ordinario y lo excepcional. Uno puede convertirse en otro y generar una continua teatralidad: funciona si consigue ser espectacular e inducir a convertirse en otro, por un instante, a un espectador fascinado por lo que se explica. Por el resto, los estudiosos han demostrado que para los niños es más fácil entender y recordar conceptos de carácter lógico cuando se introducen en historias. Las llamadas clasificaciones narrativas, lejos de constituir un aspecto distintivo del pensar del niño, también actúan en edades más avanzadas, y en algunas culturas, menos acostumbradas que la nuestra a usar paradigmas, definiciones y modelos mentales, pensar a través de historias es el vehículo crucial de toda comunicación. Así pues, puede haber niños que, según sus tradiciones cognitivas y culturales, sean más lógicos y otros más narrativos; pero lo que les es común a todos, sin duda alguna, es la competencia narrativa tanto activa como pasiva. Los niños que utilizan preferentemente modalidades de puesta en orden de aquello de carácter narrativo que oyen, ven y escuchan, se muestran más perspicaces en las relaciones sociales, más dóciles, más integrables y abiertos a los cambios. Mientras que sus coetáneos más lógicos echan en falta estas cualidades y muestran más dificultades al pasar por aquellas experiencias educativas que se nutren de imágenes evocadoras, de acontecimientos en forma de historia, donde motivos bien notables como *la moral del cuento* (el sentido complejo), la atadura de los acontecimientos (la trama), *la puesta en escena* (el resultado de la concatenación de las secuencias), se reencuentran en cualquier narración de cuento o de tipo científico. ¿Una ley no es una imagen de la realidad que nos explica cómo han ido las cosas tal y como podemos encontrar en las narraciones del Génesis o de otras lejanas cosmologías?

Favorecer narraciones recíprocas y prever tiempo de escucha aprovechando historias extraídas de culturas diversas que podemos hallar en las librerías, si no nos es posible invitar mediadores o padres, es una manera fácil para hacer emerger puntos de vista diferentes y hacer crecer a los niños en la conciencia de que las narraciones son innumerables y que cada una tiene el derecho sagrado a ser explicada.

El pensamiento narrativo, sin embargo, no existe sin metáforas ni ficciones que, al mismo tiempo, son otras formas de pensamiento, ciertamente aislables, a pesar de que es positivo que se inserten en el interior del desarrollo del discurso con la máxima naturalidad posible. Cada narración es una analogía de la realidad (también lo más descriptivo y verídico) y se abastece de ellas (las metáforas) para subrayar los pasajes cruciales. De esta forma, se trata de una reinención más o menos fantasmagórica de las impresiones recibidas.

**Educación a nivel
intercultural es
educar para
pensar y
pensarse**

El pensamiento metafórico y de ficción, el que nos interesa subrayar, una vez sea secundado y educado produce en la mente infantil la costumbre de tener una múltiple versión de la realidad. Quien percibe que de un mismo hecho puede abastecerse no de una sino de múltiples, diferentes, divertidas, menos aburridas interpretaciones, se está formando para tener una visión plural de las cosas y de los demás. Lo que es singular, el propio y específico modo de entender, viene acogido como uno de tantos modos que buscará para respetar aprendiendo a respetar a los demás.

Metáforas del tipo *imagina que estás en el lugar de...* o bien, *según tu ¿a quién se parece tu inteligencia? O explícame un poco quién te parece que eres en este momento;* que podemos pedir que elaboren los niños, son soluciones divertidas que se les puede proponer: a) dejan entrever cosas que pueden decirse, especialmente si se adopta el dibujo o el mimo; b) interiorizan mejor aquel proceso espontáneo y especial de dualidad cognoscitiva que, al ser adultos, sentimos cuando estamos aquí y cuando estamos lejos con el pensamiento o con el deseo. Ya lo sabemos, es una identidad que queremos educar en sentido multicultural e intercultural que necesita vivir con tranquilidad, felicidad y placer esta capacidad de descentralización continua y de retorno. Es lo que sucede cuando, en lugar de insistir en nuestro punto de vista, intentamos despersonalizar cómo se sentirían, qué dirían, qué harían los demás en ciertas circunstancias y qué podemos hacer nosotros, naturalmente en sus condiciones.

Educación a nivel intercultural, en conclusión, es educar para pensar y pensarse: para mantener siempre abierto un espacio vivaz y activo a cualquier novedad (que tiene en sí misma posibles narraciones fascinantes) y por cualquier hecho cotidiano de encuentros que, de este modo, pueden ser reinventados y redescubiertos.

Duccio Demetrio
Università Statale, Milano

Bibliografía

- **D. Demetrio** (a cura di), (1995) *Per una didattica dell'intelligenza*. Angeli. Milán.
- **D. Demetrio. G. Favaro** (1997) *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. La Nuova Italia. Florencia.
- **R. Mantegazza** (a cura di) (1996) *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, profeti*. Cem Mondialità EMI. Bologna.
- **A. Oliveiro** (1997) *L'arte di pensare*. Rizzoli. Milán.
- **A. Smorti** (1995) *Il pensiero narrativo*. Giunti. Florencia.



La función socioeducativa desde una perspectiva ecológica

La función socioeducativa desde una perspectiva ecológica

Tras un breve repaso a los diferentes significados del concepto "educar", se pone el énfasis en su dimensión relacional o de intercambio de conocimientos; a continuación se establecen los diversos momentos por los que puede y debe pasar un proyecto de educación intercultural; finalmente, se destaca el rol de la narración en la estructura de pensamiento humano, en tanto que fundamento teórico y práctico de dicho modelo de educación.

The socioeducational function from an ecological approach

After a brief review of the different meanings of the concept "to educate", it is emphasized its aspect referred to relations or exchange of knowledge. Then it is set the different steps which a project of intercultural education can and must follow. Finally, it is underlined the role of narration in the human thought structure, as a theoretical and practical basis of such a model of education.

Autor: Duccio Demetrio

Artículo: La función socioeducativa desde una perspectiva ecológica

Referencia: Educación Social núm. 11 pp. 45 - 53

Dirección profesional: Università Statale, Milano - Italia
Fax 972 3 693 02 12