

**Educación Intercultural y la epistemología de la complejidad:
*Implicaciones pedagógicas de la educación intercultural*¹**

Reinaldo Matias Fleuri²

RESUMEN

El artículo presenta el recorrido inicial de investigación desarrollado por el Núcleo Mover “Educación Intercultural y movimientos sociales”, en el ámbito de la perspectiva intercultural de la educación. Con base en el paradigma de la complejidad, formulado principalmente a partir del estudio crítico de la obra de Gregory Bateson (1904-1980), viene buscando estudiar como se desarrollan *contextos educativos* que permitan la *articulación entre diferentes contextos* subjetivos, sociales y culturales. En esta dirección viene elaborando subsidios teórico-metodológicos y didáctico-pedagógicos para implementar el trabajo educativo en la perspectiva intercultural, en el ámbito escolar y en los movimientos sociales en el Brasil.

Palabras claves: educación intercultural, movimientos sociales, complejidad.

¹ El presente texto presenta resultados de investigación desarrollada por Reinaldo Matias Fleuri en el ámbito del Proyecto Integrado de Investigación (CNPq) **Educación Intercultural: desafíos y perspectivas de la identidad y pluralidad étnica en el Brasil** (2000-2004) y del Proyecto del Plano Sur de Investigación y Pos-Graduación –PSPPG (CNPq/FUNCITEC) **Educación Intercultural y Movimientos Sociales: Ciudadanía y Reconocimiento Identitario en el sur de Brasil** (2001-2003).

Texto publicado en: FLEURI, R. M. Educación Intercultural y epistemología de la complejidad: implicaciones pedagógicas. In: *Enfoque Social* – Revista de Historia, Política y Sociedad, Tamaulipas, México, n. 1, enero-junio.2007, p. 67-89.

² Reinaldo Matias Fleuri es Profesor Titular en el Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina y coordinador del Núcleo Mover “Educación Intercultural y Movimientos Sociales” (www.mover.ufsc.br). E-mail: fleuri@pesquisador.cnpq.br

Educación Intercultural y la epistemología de la complejidad:
implicaciones pedagógicas de la educación intercultural

Reinaldo Matias Fleuri

El debate sobre la Intercultura envuelve campos de reflexión y de intervención que sobrepasaron progresivamente el carácter emergencial del problema de inserción de los inmigrantes, como ha ocurrido en Europa occidental, o de la lucha contra el racismo iniciado principalmente en América del Norte, y entró en el corazón de las temáticas ligadas a la formación de la identidad, a la valorización de las diferencias, a la configuración y a la función que asume hoy el sentido de colectividad en las sociedades complejas.

En el plano de la actividad formativa y didáctica se destacan, por lo tanto, las formas y los contenidos de la cultura interiorizada por los individuos en la vida cotidiana, la variedad de los canales y de las experiencias con que establecen contacto de acuerdo con su posición social, las síntesis de modelos – frecuentemente contradictorios – que van elaborando en el transcurso de la propia vida. En esta dirección, aparece como cuestión central en la práctica pedagógica la visión de mundo de los sujetos en formación, así como la relación entre tal visión y los modelos (de conocimiento, de evaluación, de comportamiento) transmitidos a través de situaciones educativas, particularmente en la escuela. Tal dislocamiento de perspectiva, que legitima las culturas de referencia de cada individuo, trae consecuencias para la elaboración de los métodos y de las técnicas de acción pedagógica.

En el Brasil ya nos encontramos en una situación, por así decir, intercultural. El hecho de que el encuentro/confrontación entre culturas diferentes configura las propias raíces de la formación social brasilera, y que los procesos de integración hayan ocurrido históricamente con profundidad, coloca el enfoque intercultural aplicado a esta realidad en un cuadro de referencia más general. Aún sin desconocer la existencia, también en el Brasil, de graves fenómenos de racismo, de discriminación étnica y social, de exclusión al diferente, se coloca en primer plano la importancia de conocer – con la finalidad de orientar la práctica pedagógica – los complejos itinerarios de formación y producción

cultural que recorren contextos ya fuertemente mixturados, particularmente los que se caracterizan por graves problemas sociales.

En esta perspectiva, los educadores, en la escuela y en los movimientos sociales, pueden encontrar en la dimensión intercultural instrumentos indispensables para promover la formación de la autoconciencia – y por lo tanto de “presencia” y acción – en sujetos que viven en ambientes marginalizados (rurales y urbanos). Y los movimientos populares, que expresan la vitalidad con que las clases populares (así como los grupos que las apoyan) enfrentan los profundos problemas estructurales en América Latina, pueden madurar nuevos niveles de consciencia, centrándose, en la propia reflexión y en la propia práctica, la dialéctica identidad/diferencia, como el eje sobre el cual gira la cohesión interna y la solidaridad, la capacidad de distinción y de lucha, al lado de la posibilidad de integración emancipatoria con otros grupos sociales.

La relevancia y la necesidad de estudio de esta temática se evidenció en el Brasil, principalmente a partir de la publicación de los *Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Fundamental en el Brasil*, que eligieron la *Pluralidad Cultural*, conjuntamente con la Ética, la Salud, el Medio Ambiente y la Orientación Sexual, como temas curriculares *transversales*, “por involucrar problemáticas sociales actuales y urgentes, consideradas de cobertura nacional y aún más, de carácter universal”(BRASIL, 1997b, p.64). En esa ocasión se observaba “que, por tener carácter pionero aún en términos internacionales, la elaboración de propuestas de trabajo pedagógico sobre este tema encuentra dificultades. (...) Hay un llamado de la ONU para que se envíen nuevas propuestas de trabajo en este campo, tal es el nivel incipiente en que educadores en general aún se encuentran con relación a la temática [de la Pluralidad Cultural]. (...) En el caso de Brasil, algunas iniciativas ya tratan o trataron la temática en proyectos específicos y, en general, puntuales” (BRASIL, 1997b, p.64). El levantamiento hecho por el Ministerio de Educación, con ocasión de la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales, indicaba la existencia de estudios acerca de escuelas indígenas y de algunas experiencias innovadoras vinculadas a movimientos de carácter étnico. Sin embargo, se había discutido muy poco sobre una propuesta relativa al Brasil en su complejidad cultural, y eran muy raros los estudios referentes a las relaciones entre niños e intercambio cultural, en un sentido amplio.

Desde el lanzamiento de los Parámetros Curriculares Nacionales, el reconocimiento de la multiculturalidad y la perspectiva intercultural ganaron gran relevancia social y educativa, con el desarrollo del Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas, con las diversas propuestas de inclusión de personas portadoras de necesidades especiales en la escuela regular, con la ampliación y reconocimiento de los movimientos de género, con la valorización de las culturas infantiles y de los movimientos de personas de tercera edad, en los diferentes procesos educativos y sociales.

En esta perspectiva, el Núcleo Mover “Educación Intercultural y Movimientos Sociales”(UFSC) viene desarrollando investigaciones en el sentido de elaborar subsidios teórico-metodológicos y didáctico-pedagógicos para implementar el trabajo educativo en la perspectiva intercultural, en el ámbito escolar y en los movimientos sociales en el Brasil.

En este recorrido, algunos pasos ya fueron dados. Muy significativos fueron los dos seminarios internacionales realizados sobre el tema. El I Seminario Internacional *Educación Intercultural y Movimientos Sociales* (Florianópolis, 27-31, octubre, 1997), tuvo como resultado la publicación de los libros *Intercultura y Movimientos Sociales* (FLEURI, 1998) y *Culturas en relación* (FLEURI y FANTIN, 1998). El II Seminario Internacional, *Educación Intercultural, Género y Movimientos Sociales* (Florianópolis, 8-11, abril, 2003) culminó con la publicación de los Anales conteniendo más de 300 trabajos que ofrecen un panorama bastante actual y crítico del estado de las investigaciones y experiencias en el Brasil.

En el presente artículo, nos vamos a centrar particularmente en nuestro recorrido inicial de aproximación a la problemática de la intercultural, procurando explicitar principalmente el enfoque epistemológico de la complejidad que ha servido como referencia para discutir el tema.

La propuesta de analizar, a la luz de la teoría de la complejidad, las implicaciones epistemológicas y pedagógicas para las prácticas de educación intercultural en el Brasil, proviene de la elaboración teórica que se viene construyendo a partir de dos procesos de investigación precedentes:

El primero fue la investigación de pos-doctorado *Interculturalidad y saber-poder disciplinar* realizada en Italia, junto al *Instituto de Etnología y Antropología Cultural de la Università degli Studi di Perugia*, en el período de julio de 1995 a octubre de 1996.

En esta investigación, analizamos propuestas de cooperación educativa intercultural y de formación de educadores desarrolladas por el Movimiento de Cooperación Educativa (MCE)³ italiano, en la búsqueda de verificar perspectivas de superación de las relaciones disciplinares de saber-poder⁴ (FLEURI, 1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1996e, 1996f, 1996g, 1996h, 1996i, 1997a).

Al observar la práctica del MCE en los proyectos de educación intercultural, así como en los de formación de educadores, constatamos que, en su propuesta de

³ El Movimiento de Cooperación Educativa (MCE) nació en Italia en 1951, inspirándose originalmente en la propuesta pedagógica formulada por Celestin Freinet (BARRE, 1995), y hace parte de la Federación Internacional de los Movimientos de Escuelas Modernas – FIMEM (Pedagogía Freinet) que congrega Asociaciones paralelas en varios continentes. El MCE es promovido por agentes escolares y culturales democráticos y por personas interesadas en los problemas educacionales y sociales. Organiza y difunde la experimentación, la investigación didáctica y metodológica, solicitando así, a través de un trabajo basado en relaciones cooperativas, la renovación y la transformación democrática de la escuela. El MCE está presente en casi todas las provincias italianas con Grupos Territoriales autónomos y auto-financiados. A nivel nacional actúan los Grupos Nacionales de estudio y experimentación que se expresan en tres líneas de proyectos: (1) formación de educadores, (2) de tipo educacional-social, orientado para el territorio y (3) de tipo educativo-cultural-político orientado hacia la Escuela. Particularmente, acompañé los proyectos de *educación intercultural* (“Oficinas do Saber” y “Adota a Paz: um centro infantil em Mostar”) y de *Formación de Educadores* (“Eola de Formação Intercultural” y “Escola de Verão”). El MCE publica la Revista *Cooperação Educativa*, os *Cadernos de Cooperação Educativa*, el boletín *Informações*, así como *Materiais MCE* y las *Propostas MCE*.

⁴ La búsqueda de superación de los mecanismos autoritarios y de promoción de procesos emancipatorios en la práctica de educación popular y escolar han sido el hilo conductor de mi investigación académica. De hecho, la investigación sobre las exigencias pedagógicas para la formación de la conciencia crítica (iniciada en la disertación de la maestría, en 1978), me llevo a cuestionar si “el diálogo sobre los problemas de la praxis” presupone el vínculo de la práctica escolar con movimientos populares. Al estudiar las relaciones entre universidad y movimiento popular (en la tesis de doctorado, en 1988, y en el texto defendido en el concurso a Profesor Titular, en 1993), verifiqué contradicciones entre el saber-poder académico y el saber-poder popular. Sin embargo, estas contradicciones, que aparecieron inicialmente como oposición entre un tipo de organización burocrática (en la institución universitaria) y otros procesos informales democratizantes (en los movimientos populares), revelaron una trama compleja y heterogénea de relaciones de saber-poder que atraviesa todas las instituciones y organizaciones. En esta dimensión microfísica, se verifica la tensión entre dispositivos disciplinares de saber-poder y agenciamientos de resistencia (sustentación y ruptura) a las relaciones de dominación y sujeción. Las prácticas locales de resistencia pueden ser fácilmente “criminalizadas” mediante el juzgamiento formal jerárquico y, con eso, subjugadas disciplinariamente. Cómo, a pesar de esto, ampliar y consolidar las relaciones transversales anti-disciplinares? Podrían las prácticas transdisciplinares e interculturales, al promover la interacción con el “diferente”, constituir relaciones de autonomía y solidaridad, superando los mecanismos disciplinares de aislamiento y sujeción? Es justamente a partir de estas cuestiones que desarrollé el diálogo con educadores e investigadores italianos. (cf. Mi Plan de Estudios de Pos-Doctorado, *Interculturalidade e saber-poder disciplinar*. Florianópolis-Perugia, UFSC-UNIPG, 1995-96).

*cooperación educativa*⁵, se da un salto de cualidad en el proceso educativo en términos de elaboración de la consciencia y de la complejidad de las relaciones humanas. Esto implica capacitar los sujetos para interactuar cooperativamente (lidiando con la tensión entre identidad y diferencia, autonomía y cooperación) y desarrollar procesos comunicativos de reciprocidad (activando múltiples canales perceptivos, lenguajes, valores y técnicas) articulados orgánicamente con el ambiente natural, cultural y social. En esta dirección, el patrimonio cultural y pedagógico del MCE trae elementos que contribuyen para consubstanciar “un recorrido de crecimiento que parte de los sujetos en relación (niños y adultos, niños y niñas, procedencias culturales diferentes) y llega a lenguajes que son utilizados en la comunicación (corporeidad, oralidad, redacción), y aún se detiene en la construcción de climas educativos, es decir, de contextos positivos de los cuales un proceso de crecimiento global sea posible y facilitado (narración, acogimiento, auto-ayuda y colaboración mediatizada por objetivos educativos)” (CANCIANI, 1996, p.1).

La observación participante de tal práctica, al permitirnos percibir la posibilidad de superar los procesos de sujeción inherentes a las relaciones de saber-poder disciplinar, nos colocó también en la necesidad de mejorar los instrumentos teórico-metodológicos para comprender la complejidad de los contextos educativos constituidos por la relación entre múltiples sujetos y diferentes lenguajes (FLEURI, 1997b).

Tal necesidad de elaboración teórica surgió con fuerza en un *segundo proceso de investigación* que viene siendo desarrollado en el transcurso del proyecto de cooperación científica internacional intitulado *Rizoma- educación intercultural* (FLEURI y FALTERI, 1998). Tal propuesta surgió con el objetivo de promover procesos educativos interculturales e identificó inicialmente, como temas de interés común entre investigadores italianos y brasileños, *la inmigración, la fiesta y la marginalización social y cultural*.

⁵ ...cooperación es (apenas para nosotros MCE?) también y principalmente cooperación educativa. Desde este punto de vista podemos decir que la intercultural representa el último desafío: toda vez que enfrentamos la diversidad (en primer lugar la de los deficientes) surgió con fuerza la necesidad de conformar una opción cooperativa. Reconocer que cada uno, en cuanto sujeto, es portador de una cultura, tiene una historia a contar, deseos y afectos para expresar; rechazar una pedagogía autoritaria, de posiciones rígidas no construidas junto con el otro; escoger una pedagogía del sujeto basada en el reconocimiento de la relación como lugar de educar: estos son los ejes de una hipótesis educativa cooperativa, que decide desarrollar

Uno de los momentos claves de este recorrido fue la realización del Seminario Internacional *Educación intercultural y movimientos sociales*, en Florianópolis, del 27 al 31 de octubre de 1997. Al discutir la *intercultural* bajo diferentes enfoques, el seminario evidenció la necesidad de elaborar referenciales teórico-metodológicos que permitan comprender la complejidad de los procesos interculturales.

De hecho, al discutirse la *concepción de intercultural* en el contexto de las prácticas educativas y de los movimientos sociales, Ilse SCHERER-WARREN (1998) se refiere al hecho de que, en el actual proceso de globalización económica múltiples movimientos sociales vienen desarrollando entre sí relaciones de redes y parcerías, donde surge la necesidad de articular la defensa de las identidades con apertura y reciprocidad para con los diferentes. El monoculturalismo y el multiculturalismo, en cuanto se mantienen atrincherados en la oposición entre el universalismo y el relativismo, demuestran ser insuficientes para entender y promover procesos integradores que concilien los derechos de igualdad de los ciudadanos y el derecho a la diferencia de culturas. Ya en la perspectiva intercultural, como enfatiza Paola FALTERI (1998), apunta hacia la construcción de la relación de reciprocidad entre sujetos activos que, reconociendo mutuamente las propias diferencias, refuerzan las propias identidades: se hace posible entender como promover la emancipación de sujetos, el reconocimiento de su pertenencia a contextos culturales diferentes y, al mismo tiempo, reciprocidad y cooperación entre ellos. Tal proceso implica, a nuestro ver (FLEURI, 1998c), elaborar teórica y prácticamente la complejidad y la conflictividad de las relaciones tanto a nivel interpersonal como a nivel intercontextual.

En este mismo seminario, al debatirse el proceso histórico de encuentro y conflicto intercultural entre los indios e inmigrantes en el sur del Brasil, se verificó que, aunque los embates violentos sean los más evidentes, en realidad la dimensión más significativa de la relación y del conflicto entre las culturas reside en los procesos de redefinición de los trazos culturales, de transformación profunda de hábitos cotidianos, que implican formas de alimentarse, de trabajar, de vestirse, de enfermarse, de morir... En este sentido, reviste importancia capital la investigación sobre las modalidades de

modos de relación no competitivos. Cooperación significa tener en cuenta sujetos diferentes” (BONFIGLI y SPADARO, 1995, p.20- corchetes nuestros).

contacto cultural desarrolladas entre los pueblos que se encontraron e interactuaron en territorio brasileiro. Piero BRUNELLO (1998), refiriéndose al contacto entre blancos e indios, muestra algunas: los mal-entendidos, la idealización del indio, la presencia o no de mediadores, los intercambios y señales de pacto dictados por el miedo. En este sentido, es importante problematizar la racionalidad, inherente a los procesos de conquista y dominación, que sobrepone una cultura a la otra, que ve al diferente como enemigo y no lo reconoce como portador de saber y de derechos, legitimando de este modo su exclusión y subyugación. Esta problematización fue profundizada en el debate sobre *marginalidad social, educación intercultural y movimientos sociales*, que evidenció la necesidad de reconsiderar las categorías para la comprensión de la complejidad y la dinamicidad de los movimientos sociales. El cuestionamiento del propio concepto sociológico de “marginalización” orienta hacia la importancia de considerar la “exclusión” social como una forma de relación y participación de diferentes grupos sociales en el proceso de globalización del sistema capitalista, grupos que manifiestan una gran diversidad de organización y de iniciativas en el contexto más amplio (FANTIN, 1998). Es justamente esta diversidad de iniciativas y de formas peculiares de organización que las categorías generalmente utilizadas por intelectuales y lideranzas no consiguen captar (VALLA, 1998). Y aquí reside el desafío a la formación y a la investigación en el campo de la educación popular: explicitar categorías y construir métodos que proporcionen la comprensión de la diversidad de los modelos de interpretación de la realidad desarrollados por los diferentes sujetos sociales, en el sentido de facilitar la elaboración de los conflictos que de ellos resultan (MASSA, 1998). En este sentido, la fiesta aparece como posibilidad de realizar una experiencia educativa directa, de la cual todos participan, compartiendo intensamente saberes y valores. La fiesta, según Fiorella GIACALONE (1998), se articula y se expresa en muchos lenguajes y significados, comprensibles para todos, ejerciendo la función educativa de transmisión de saberes y competencias, así como de modelos cognitivos, valorativos, comportamentales.

Comprender la complejidad

Este debate sobre intercultura y movimientos sociales⁶, aún orientado hacia cuestiones tan diferentes como los procesos migratorios, a la marginalización social y a la fiesta, evidenció bajo el punto de vista más amplio del análisis de los procesos sociales organizativos e interculturales en el actual contexto de globalización del mundo contemporáneo, la misma necesidad detectada bajo el punto de vista más específico de nuestro estudio anterior sobre las propuestas educativas de carácter cooperativo y emancipatorio: la urgencia de elaborar y mejorar *instrumentos teórico-metodológicos para comprender la complejidad* de tales procesos sociales y educacionales. (FLEURI y VALLA, 1997; FLEURI, 1998a).

Edgar MORIN (1985, p. 49-60) recuerda que la complejidad se presenta hoy como dificultad y como incertidumbre, más que como claridad y respuestas. Hoy las Ciencias Humanas, tal como las ciencias físicas y biológicas, se caracterizan por la crisis de las explicaciones simples. Cuestiones aparentemente marginales, como la incertidumbre, el desorden, la contradicción, la pluralidad, la complicación, etc. constituyen la problemática fundamental del conocimiento científico. Y la dificultad de comprensión entre los diferentes sujetos sociales coloca la necesidad de elaborar nuevas categorías teóricas que permitan comprender la especificidad y la relación entre diferentes puntos de vista (VALLA, 1998).

En esta perspectiva, podemos encontrar significativas contribuciones en la obra de Gregory Bateson (1904-1980), considerado hoy uno de los grandes estudiosos de la organización social, de este siglo. Este autor nació en Cambridge, Inglaterra, se formó en Historia Natural, se especializó en Antropología y realizó investigaciones de carácter etnológico. Vivió en California y trabajó en varias universidades y centros de investigación en proyectos que estudiaban desde la esquizofrenia a la cibernética, el

⁶ Los estudios sobre el tema de la educación intercultural y movimientos sociales prosiguieron y se consolidaron en publicaciones como FLEURI, 2002, Fleuri, 2003 y principalmente, en los Anales del II Seminario Internacional Educación Intercultural, género y movimientos sociales. Sin embargo, no vamos a retomar en este artículo los resultados de estos estudios, para centrarnos particularmente en la epistemología de la complejidad, que ha sido la referencia teórica inicial de esta investigación.

comportamiento de los delfines a la teoría de la mente. Sus intereses eran, no obstante, más teóricos que estrictamente experimentales: el procuraba formular una ciencia que estudiara e interpretara a partir de una perspectiva ecosistémica los procesos de aprendizaje. No se limitó, por lo tanto, al estudio dentro de campos disciplinares específicos (y esta constituye una dificultad para quien pretenda leer su obra como un enfoque disciplinar) sino a la elaboración de un “saber más amplio” – la ecología de la mente – que sustenta las relaciones entre todos los seres vivos. Su obra principal, *Mente y Naturaleza*, fue escrita en menos de un año, en 1978, poco antes de su muerte. En este libro, Bateson dio una forma orgánica a su pensamiento, ya expuesto en una coletánea de textos publicada en 1972, bajo el nombre de *Steps to an Ecology of Mind* (1972). Un último libro fue completado por su hija Mary Catherine Bateson, *Angels Fear* (1987). Y Rodney Donaldson organizó póstumamente la publicación de una selección de sus mejores textos, algunos de estos inéditos, en la obra *A Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind* (1991).

Gregory Bateson proponía un modo nuevo de ver el mundo, una nueva epistemología. Fue uno de los precursores de un posible cambio del paradigma fundamental del pensamiento occidental, formulando con base en principios muy simples, una visión del mundo adecuada para comprender los problemas actuales y para percibir los equívocos en nuestra concepción de género humano y de la naturaleza. “Bateson pasó toda la vida procurando aclarar como deben ser pensados los procesos mentales de cualquier tipo y, por eso, su obra es preciosa para los estudiosos de cualquier sector interesados en las bases epistemológicas de sus disciplinas y particularmente de la propia investigación y de su propio pensamiento” (DONALDSON, 1997, p. 16-17).

Hoy Bateson es muy conocido en el campo de los estudios psiquiátricos por su investigación sobre la esquizofrenia y por su teoría del “doble vínculo” (esta es una referencia generalmente citada en los estudios sobre la esquizofrenia), y es conocido también en el campo de la psicología, sociología, antropología. Su pensamiento actualmente suscita enorme interés. En Internet se encuentran a disposición muchos documentos en *sites* de diferentes países. Y el sorprendente éxito de los congresos realizados sobre Bateson (como el de Milán, en febrero de 1990, y el de Roma, en febrero de 1998) muestran la importancia de su pensamiento en el contexto actual.

Pero, cual es la contribución que el pensamiento de Bateson – ampliamente reconocido en diversas áreas del saber científico, pero que no se dedicó específicamente al estudio de la pedagogía – podría traer para las investigaciones en educación en el Brasil?

El trabajo educativo, más que elaborar contenidos y objetos de conocimiento (a los cuales se dedican las diferentes áreas de las ciencias humanas y naturales), se refiere a la creación de los *modos* y de los *contextos* de adquisición y elaboración del conocimiento. “Si la cultura pedagógica formó nuestro pensamiento con una connotación finalista, y concentró la atención en la formulación del proyecto más que en la comprensión del proceso, Bateson nos enseñó que podemos construir contextos imperfectos, que podemos no especificar de modo perfecto el espectro de nuestro acto de enseñar, pero que no podemos escapar a la pregunta: como un ser humano aprende; y cual es la estructura que lo coliga, en cuanto percibe, piensa, decide, a cada otra criatura que percibe, piensa, decide”(CONSERVA, 1998).

Es justamente a esta cuestión de fondo que nos condujeron las investigaciones desarrolladas sobre las relaciones de saber-poder en las prácticas educativas y en el campo de la educación intercultural. La comprensión de los contextos, de la estructura que coliga un ser vivo y pensante a otro, en relaciones interactivas y emancipatorias, presupone un cambio de epistemología (conjunto de premisas subentendidas en nuestros modos de hacer distinciones, de segmentar los eventos, de dar sentido al mundo), es decir, la superación del modo de entender el mundo por *oposiciones* (o/o) y la elaboración de un modo de comprender las relaciones por *conexiones* (y/y). En este sentido “un proyecto educativo complejo debe poder considerar como correlacionados (pensar contemporáneamente) tanto la diferenciación de las identidades como las estructuras de conexión (los contextos comunicativos)” (SEVERI y ZANELLI, 1990, p. 39).

Estas cuestiones nos colocan delante de complejidades que se tejen juntas, desafiándonos a trabajar con la incertidumbre y con un *pensamiento multidimensional*, un pensamiento basado, según Edgar MORIN, en la *dialógica*, que “significa que dos lógicas, dos ‘naturalezas’, dos principios son coligados en una unidad sin que con esto la dualidad se disuelva en la unidad” (1985, p.57). “Así, el método de la complejidad nos

orienta a pensar sin nunca cerrar los conceptos, a quebrar las esferas cerradas, a restablecer las articulaciones entre lo que se encuentra dividido, a esforzarnos para comprender la multidimensionalidad, a pensar con la singularidad, con la localidad, con la temporalidad, a jamás olvidar las totalidades integradoras. Es la tensión en la dirección del saber total, y al mismo tiempo la conciencia contraria del hecho que, como dice Adorno, ‘la totalidad es la no-verdad’. La totalidad es al mismo tiempo verdad y no verdad, y la complejidad reside justamente en esto: en la conjunción de conceptos que se combaten recíprocamente” (1985, p. 59-60).

En esta perspectiva, el fundamento último de las investigaciones de Bateson es la noción de *ecología de la mente*: “Un modo nuevo de pensar la naturaleza del orden y de la organización en los sistemas vivos, un cuerpo teórico unificado y comprensivo, capaz de iluminar todos los sectores particulares de la biología y del comportamiento. Es interdisciplinar, pero no en el sentido simple y ordinario de permitir un intercambio de informaciones a través de los límites de las disciplinas, sino de permitir el descubrimiento de estructuras comunes a muchas disciplinas”(BATESON, *apud* DONALDSON, 1997, p. 18).

Mente, para Bateson, significa un agregado de partes o componentes, cuya interacción es accionada por *ideas*. Pero las *ideas* no son algo “mucho más amplio y formal de lo que son considerados tradicionalmente”: una idea es “una diferencia que produce una diferencia” que se propaga en un circuito (BATESON, 1986, p. 99-100). Así, los problemas de articulación de las *ideas* no son de carácter *lógico*, sino *ecológico*.

Cientificidad

Al definir el concepto de mente, Bateson se aventuraba a retomar temas como intimidad, sagrado, empatía, holismo, metáfora. El tenía consciencia de que estaba andando caminos ya recorridos por una multitud, en medio de la cual muchos intentaban una fuga de la ciencia (considerada – tal vez con razón – reduccionista y finalista) en la dirección de un holismo mistificante. El convivió en sus últimos años entre grupos “alternativos”. Estos grupos lo respetaban y, sobre todo, se consideraban como sus únicos y verdaderos intérpretes. Pero no percibían que Bateson era muy diferente de ellos y que

la ciencia en la cual el trabajaba podría ser una alternativa también para ellos. La renuncia a la ciencia es para Bateson una gran tontería (cf. CONSERVA, 1998).

Al respecto de esta cuestión, Tullio SEPPILLI nos alerta – al analizar la científicidad de la medicina occidental – que los límites de tal área de conocimiento “no derivan de su carácter científico sino, al contrario, de la insuficiente científicidad de su actual paradigma, es decir, justamente de su reduccionismo en el enfoque biológico, desconsiderando las dimensiones de la subjetividad y en general de lo social (...) y que, además, es preciso superar tales limitaciones y tales señales de crisis rechazando cualquier contraposición esquemática y abstracta entre la atención a las determinaciones sociales y la atención a los procesos biológicos y, principalmente, rechazando cualquier tentación reaccionaria de fuga hacia el irracionalismo y hacia la mera contraposición entre las medicinas ‘alternativas’ y la medicina científica” (1996, p. 20).

En este sentido, en una tentativa de generalización de estas consideraciones para otros campos de la Ciencia, podemos presuponer que, para ser legítimamente científico, el saber debe incorporar – en un horizonte unitario y coherente – las diferentes formas de conocimiento y las diferentes dimensiones de la realidad natural, biológica, subjetiva, social, cultural.

En *Mente y Naturaleza*, Bateson propuso “una metaciencia indivisible e integrada, cuyo objeto es el mundo de la evolución, del pensamiento, de la adaptación, de la embriología y de la genética: la ciencia de la mente en la acepción más vasta del término”. Lo que él quería explorar era “aquel *conocimiento más amplio* que es el conocimiento que mantiene unido... el mundo biológico global en que vivimos y en que se encuentra nuestro ser”. (BATESON, *apud* DONALDSON, 1997, p. 18).

El método de esta metaciencia es la “descripción dupla y múltiple”, es decir, una yuxtaposición de procesos mentales (agregados de ideas) capaz de develar tanto las estructuras subyacentes y la economía de la estructuración en ellas encarnada, en cuanto las complejas riquezas y el aumento de comprensión promovidos por la combinación entre ellas. Es exactamente este método el que posibilita la elaboración de un conocimiento de “segundo nivel” (BATESON, 1976, p.319-28), es decir, la comprensión del *contexto* que, construido por los propios sujetos en interacción, configura los significados de sus actos y relaciones. “Estoy diciendo que existe un aprendizaje del

contexto (...) Estoy diciendo también que ese aprendizaje del contexto resulta de una especie de descripción dupla que acompaña el relacionamiento y la interacción” (BATESON, 1986, 142).

Pero tal método es inherente, más que al proceso de conocimiento humano, a todo proceso *mental*, pues “el proceso evolutivo (de cualquier tipo) debe depender de estos duplos incrementos de información. Cada etapa evolutiva es un incremento de información a un sistema ya existente” Bateson concluye que “la confrontación entre ... el pensamiento y la evolución y entre estos y la epigénesis... es el *método de investigación* de la ciencia llamada ‘epistemología’” (BATESON, apud DONALDSON, 1997, p.19).

Bateson nos estimula a reformular siempre las preguntas, a explicitar los fundamentos y los presupuestos de nuestras elecciones, a ver claro nuestros compromisos y nuestras intenciones. Tal esfuerzo ha sido particularmente importante para la orientación de nuestro proceso de investigación.

De esta manera, asumimos la tarea de estudiar las implicaciones epistemológicas y las perspectivas pedagógicas de la educación intercultural en el contexto brasileño. Y decidimos buscar instrumentos teórico-metodológicos en los estudiosos del paradigma de la complejidad. De manera particular, identificamos en la obra de Gregory Bateson la intención de **comprender como se estructuran y se re-estructuran procesos y contextos educativos**. A los cambios en las estructuras de contextos y procesos “mentales”, Bateson lo llama aprendizaje de segundo nivel: “por ejemplo un cambio correctivo en el conjunto de alternativas frente a los cuales se realiza la elección o el cambio en la segmentación de la secuencia de las experiencias” (1976, p. 319).

Tal cuestión ha orientado nuestra investigación en el sentido de profundizar la comprensión de como es posible transformar, en el contexto escolar, las relaciones *disciplinares* de saber-poder e instituir procesos educativos de carácter *cooperativo y ecológico*, tal como son propuestos por Paulo Freire e Celestin Freinet (cf. FLEURI, 1996,b, 1996c, 1996d). No obstante, reformulada en el proceso de búsqueda de comprensión de los procesos de educación intercultural (cf. FLEURI, 1997b, 1998b), la cuestión puede ser planteada en un nivel lógico superior: cómo se desarrollan *contextos*

educativos que permiten la *articulación entre diferentes contextos* subjetivos, sociales y culturales?

En esta dirección, la reconocida contribución de Gregory Bateson para la reformulación de la concepción de investigación antropológica (que pasó a ser asumida ya no como un proceso de conocimiento objetivo de otras culturas, sino como el establecimiento de un contexto relacional nuevo entre sujetos de contextos socio-culturales diferentes) puede ser muy fecunda para redimensionar críticamente la relación educador-educando, particularmente cuando estos establecen conexiones interactivas con otros sujetos en contextos educativos y culturales diferentes.

Tales cuestiones demarcan como horizonte de la investigación la formulación de principios que sirvan de referencia para la comprensión y la construcción de procesos educativos en que diferentes sujetos constituyen su identidad, elaborando autonomía y consciencia crítica, en la relación de reciprocidad (cooperativa y conflictual) con otros sujetos, creando, sustentando y modificando contextos significantes, que interactúen dinámicamente con otros contextos, creando, sustentando y modificando metacontextos, en la dirección de una “ecología de la mente”.

Al procurar elaborar una comprensión de los procesos y *contextos educativos* que permiten la *articulación entre diferentes contextos*, asumimos como referencia norteadora la *hipótesis* inicial o entendimiento de que el *proceso educativo* se desarrolla como un *sistema mental*, compuesto por múltiples elementos, cuya interacción es accionada por *diferencias* que, activadas por *energía colateral*, desencadenan *versiones codificadas* y circulan en *cadena de determinación* complejas, que se articulan en una *jerarquía de tipos lógicos* inherente al propio proceso de transformaciones. (cf. BATESON, 1986, p.99-100).

La elaboración de una concepción semejante de educación trae como corolario la necesidad de repensar y resignificar la concepción de *educador*. Pues, si el proceso educativo consiste en la creación y el desarrollo de *contextos* educativos, y no simplemente en la transmisión y asimilación *disciplinar* de informaciones especializadas, al educador le compete la tarea de proponer estímulos (energía colateral) que activen las diferencias entre los sujetos y entre sus contextos (historias, culturas, organizaciones sociales...) de tal modo que desencadene la elaboración y circulación de informaciones

(versiones codificadas de las diferencias y de las transformaciones) que se articulan en diferentes niveles de organización (ya sea en el ámbito subjetivo, intersubjetivo, colectivo, ya sea en niveles lógicos diferentes). Educador, en este sentido, es propiamente un sujeto que se inserta en un proceso educativo, e interactúa con otros sujetos dedicando particular atención a las relaciones y a los contextos que se van creando, de modo a contribuir para la explicitación y elaboración de los sentidos (percepción, significado y dirección) que los sujetos en relación construyen y reconstruyen. En estos contextos, el currículo y la *programación didáctica*, más que un carácter lógico tendrán una función ecológica, es decir, su tarea no será meramente la de configurar un referencial teórico para el repaso jerárquico y progresivo de informaciones, sino que tendrá la tarea de proveer y preparar recursos capaces de activar la elaboración y circulación de informaciones entre sujetos, de tal modo que se auto-organicen en relación de reciprocidad entre sí y con el propio ambiente.

Estas implicaciones pedagógicas de los estudios de Gregory Bateson fundamentan una comprensión crítica de la complejidad del *conocimiento* y del *proceso educativo*, ya reconocidos en los Parámetros Curriculares Nacionales: “lo que se tiene en vista es que el alumno pueda ser sujeto de su propia formación, en un complejo proceso interactivo en que también el profesor se vea como sujeto del conocimiento”. (BRASIL, 1997a: p.44). En esta perspectiva, “algunas propuestas indicaron la necesidad del tratamiento transversal de temáticas sociales en la escuela, como una forma de contemplarlas en su complejidad, sin restringirlas al abordaje de una única área. Adoptando esta perspectiva, las problemáticas sociales son integradas en la propuesta educacional de los Parámetros Curriculares Nacionales como Temas Transversales. No constituyen nuevas áreas, sino un conjunto de temas que aparecen transversalizados en las áreas definidas, esto es, permeando la concepción, los objetivos, los contenidos y las orientaciones didácticas de cada área, en el decorrer de toda la escolaridad obligatoria. La transversalidad presupone un tratamiento integrado de las áreas y un compromiso de las relaciones interpersonales y sociales escolares con las cuestiones que están involucradas en los temas, a fin de que haya una coherencia entre los valores experimentados en la vivencia que la escuela propicia a los alumnos y el contacto intelectual con tales valores” (BRASIL, 1997a: p.64).

No obstante, la transversalidad ha sido interpretada bajo diferentes enfoques y “frecuentemente conduce a una trivialización de los temas transversales o asegura un efecto meramente estético (...) El hecho es que la transversalidad es un desafío mucho más importante que un principio que se pretende proponer (...) [esta remite] a un nuevo *paradigma*, que hemos llamado de *paradigma sistémico* (llamado también global, ecológico, complejo), lo cual ya está comenzando a afirmarse, en todos los campos del saber y de la cultura”. (YUS RAMOS, 1998, p.10).

Es precisamente este *paradigma* de la complejidad que posibilita formular propuestas de formación de educadores y de elaborar subsidios pedagógicos a la altura del grave desafío que se presenta hoy con la necesidad de desarrollar trabajos educativos transversales, particularmente en relación con la pluralidad cultural, en las escuelas y en los movimientos sociales.

Referencias Bibliográficas

- BARRÉ, Michel. Célestin Freinet un éducateur pour notre temps. (Tome I: 1896-1936 Les années fondatrices et Tome II: 1936-1966 Vers une alternative pédagogique de masse). Mouans-Sartoux, PEMF (Publications de l'École moderne française), 1995 e 1996. (Collection Ressources Pédagogiques).
- BATESON, Gregory. *Mente e Natureza*. A unidade necessária. [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979]. (Trad. ital. 1984).
- _____. *Verso un'ecologia della mente*. [Steps to an Ecology of Mind]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].
- _____. *Una Sacra unità*. Altri passi verso un'ecologia della mente. [A sacred unity. Further steps to an ecology of mind]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].
- BOCCHI G.; CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985.
- BONFIGLI, Gabriele e SPADARO, Marina. Intercultura e cooperazione. In: *Cooperazione Educativa*, MCE, n. 1, p. 19-22, 1995.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a, 126p.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b, 164p.
- BRUNELLO, Piero. Índios e colonos italianos no sul do Brasil. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 97-116.
- BUSQUETS, Maria Dolores et alii. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1998.
- CANCIANI, Domenico. La comunicazione nella relazione educativa. In: *Progetto Formazione Scuole Estive MCE*. Montegrotto Terme, 1996. (Folder).
- CONSERVA, Rosalba. Relazione introduttiva. In: GIORNATE DI STUDIO SU GREGORY BATESON: *La natura dell'apprendere e del pensare*. "... gli uomini sono erba", 13-14 fev. 1998. Roma. (Conferência de abertura ao Congresso).
- DONALDSON, Rodney A. Introduzione. In: BATESON, Gregory. *Una sacra unità*. Altri passi verso un'ecologia della mente. [A sacred unity. Further steps to an ecology of mind]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].

- FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 33-44.
- FANTIN, Maristela. Marginalidade social e o processo de construção de cidadania. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 179-186.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Il conflitto nella realtà educativa. In: *Animazione sociale*, Torino, n. 3, p.81-86, marzo 1996a.
- _____. Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Maria del Gioppo. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 195-207. [1996b]
- _____. Freinet: confrontation avec le pouvoir disciplinaire (versão francesa), Freinet: konfrontation mit der disziplinarmacht; zusammenfassung von Marie-Claude Flügge-Dutilly (versão alemã); Freinet: confrontation with disciplinary power (versão inglesa). In: *Revue Multilettré*. Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne, n. 76, p. 44-51, juin 1996c.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Un'educazione antidisciplinare*. In: *Cooperazione Educativa*, MCE, n. 1, p. 17-20, gennaio-marzo 1996d.
- _____. Un percorso di cooperazione educativa interculturale: appunti e appuntamenti. (Um processo de cooperação educativa intercultural: pontos e encontros). In: *Cooperazione educativa interculturale Brasile-Itália - Progetti e percorsi*. (Cooperação educativa intercultural entre Brasil e Itália - Projetos e processos). Subsídios para debate. Dossier *parte I*. Bologna: Università degli Studi di Bologna, 1996. p. 4-16. [1996e]
- _____. Il filo dell'aquilone: l'esperienza di casa-laboratorio (Florianópolis, 1990) come intreccio tra la pedagogia di Freinet e di Freire. (O fio da pandorga: a experiência de casa-laboratório como entrelaçamento entre a pedagogia de Freinet e de Freire). In: *Cooperazione educativa interculturale Brasile-Itália - Progetti e percorsi*. (Cooperação educativa intercultural entre Brasil e Itália - Projetos e processos). Subsídios para debate. Dossier *parte II*. Bologna: Università degli Studi di Bologna, 1996. p. 15-34. [1996f]
- _____. Intercultura: além da sujeição disciplinar. In: 19A. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: *A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social*, 1996, Caxambu, MG. [1996g].
- _____. Movimenti sociali e intercultura: prospettive dell'incontro tra pedagogie popolari - Brasile e Italia. (Movimentos sociais e intercultura: perspectivas do encontro entre

- pedagogias populares - Brasil e Italia). In: CONVEGNO DI STUDI: “*Diversi, ma uguali per vivere insieme*”, maggio 1996. Perugia. [1996h]
- _____. *L'alba: cosa o imparato nella Scuola Estiva del MCE* (O amanhecer: o que aprendi na Escola de Verão do MCE). Relatório sobre a *Scuola Estiva del MCE –1996*, Perugia, out. 1996i.
- _____. Al ritorno nuovi sguardi. In: BONFIGLI, Gabriele e SPADARO, Marina. *Il Brasile è un aquilone : la reinvenzione del sogno della cooperazione*. Roma: MCE, 1997a. p. 117-125.
- _____. Educazione e complessità: uno sguardo dai movimenti popolari latinoamericani. In: GIORNATE DI STUDIO SU GREGORY BATESON: *La natura dell'apprendere e del pensare. “... gli uomini sono erba”*, 13-14 fev. 1998, Roma. [1998a]
- _____, Org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998b. 216p.
- _____. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998c. p. 45-54.
- _____. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M.V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998d, p. 99-122.
- _____. *Intercultura: Estudos emergentes*. Unijuí: Ijuí, v. 1. 2002.
- _____. (org.) *Educação intercultural. Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____ e COSTA, M. V. *Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- _____ e FALTERI, Paola. Rizoma - Educação Intercultural: linhas de um percurso de cooperação científica. In: FLEURI e FANTIN, M. org. *Culturas em relação*. Florianópolis: MOVER, 1998. 111p.
- _____ e FANTIN, M. org. *Culturas em relação*. Florianópolis: MOVER, 1998. 111p.
- _____ e VALLA, Victor V. *Intercultura e complexidade na educação popular*. In: 20ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21-25 set. 1997, Caxambu, MG. (Mini-curso ministrado, pelo GT-Educação Popular).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6.ed. Introdução, Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, Michel, *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

- GIACALONE, Fiorella. Festa e percursos de educação intercultural. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 127-146.
- MASSA, Ricardo. “Clínica de formação” e educação intercultural In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 201-208.
- MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.
- SANTOS, Roselys Correa dos. O país da cocanha: emigração italiana e imaginário. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 71-96.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os índios Xokleng e os imigrantes. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 57-70.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 31-32.
- SEPPILLI, Tullio. Antropologia medica: fondamenti per una strategia. In: *Rivista della Società italiana di antropologia medica*, Perugia, v. 1-2, p. 7-22, ottobre 1996. (Editoriale).
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia, 1990.
- VALLA, Victor Vincent. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 187-200.
- YUS RAMOS, Rafael. Temas transversais: a escola da ultramodernidade. In: *Pátio*, Revista pedagógica, ano2, n.5 maio/julho 1998, p. 8-11.
- _____. Temas Transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.