

NOTAS PARA UNA EDUCACIÓN TRANSCULTURAL

Antonino Condorelli

Resumen

El artículo examina, en primer lugar, las implicaciones cognitivas e interrelacionales de la adopción de maneras de pensar y de interactuar con el mundo, distintas de las gobernadas por el paradigma reduccionista-disyuntivo de matriz cartesiana dominante en Occidente, y como consecuencia primero de la colonización y sucesivamente de una mundialización unilateral, también en buena parte del planeta. A continuación, esboza algunos principios para una posible reforma educacional rumbo a unas pedagogías transculturales que no se limiten a favorecer la manifestación de las distintas maneras de pensar y de vivir presentes en la sociedad, sino que reformulen los currículos y las prácticas educativas a la luz de estrategias polifónicas de producción de conocimiento y de interacción con nosotros mismos, con los demás y con el mundo. Por último, reconstruye unas experiencias de pedagogía transcultural practicadas por el autor, extrayendo algunas conclusiones de las vivencias relatadas y de las reflexiones desarrolladas a lo largo del trabajo.

Palabras Clave: Diversidad, Pedagogías Transculturales, Diálogo entre Saberes, Ecología Integral.

Abstract

The article examines, first, the cognitive and interrelational implications of the adoption of ways of thinking and interacting with the world other than those governed by the Cartesian reductive-disjunctive paradigm dominant in the West and, as a result of colonization first and then of a unilateral globalization, in much of the planet too. Then it outlines some principles for a possible educational reform towards cross-cultural pedagogies that are not limited to favor the expression of different ways of thinking and living in society, but that restructure the curricula and educational practices in the optic of polyphonic strategies of knowledge production and interaction with ourselves, the others and the world. Finally, it reconstructs some cross-cultural teaching experiences practiced by the author, drawing some conclusions from the reported experiences and the reflections developed in it.

Keywords: Diversity, Cross-Cultural Pedagogies, Dialogue between Knowledges, Integral Ecology.

Introducción

Respetar a lo diferente es vivir la diversidad e incorporar a la diversidad en el vivir: la diversidad de modos de conocer el mundo, de relacionarse consigo mismo, con los demás y con todas las distintas maneras de ser de la materia y de la vida. Como polvo de estrellas, tenemos una deuda profunda con el universo y con las más distintas manifestaciones de la materia; como seres orgánicos, productos de una bifurcación inesperada en el proceso de emergencia y evolución de la vida, tenemos una deuda ancestral con todas las demás especies animales y vegetales que pueblan nuestra casa común, el planeta Tierra. Como individuos porosos (CYRULNIK, 1999) que se (re)construyen permanentemente en el intercambio con el otro, seres relacionales que estructuran y habitan mundos intermentales alejados de la experiencia y habitados por símbolos y representaciones (CYRULNIK, 1999); entidades *uniduales* (MORIN, 2003b) que – además de llevar en cada célula de su propio cuerpo la historia del universo y de la vida en la Tierra– crean y reproducen todo el tiempo una «segunda naturaleza» (MORIN, 2003b), la cultura. Como todo esto, tenemos una deuda impagable con los demás miembros de nuestra especie, sin los que simplemente no seríamos, puesto que no se puede ser, sino solamente *estar-con* (CYRULNIK, 1999).

No basta sólo conocer lo diferente, sino practicar modos diferentes de conocer. No es suficiente vivir la diferencia, es necesario practicar maneras diferentes de vivir. Es posible accionar distintas estrategias cognitivas, distintas maneras de pensar el mundo, de construir y dar sentido a la experiencia, de interactuar con nosotros mismos, con los demás seres humanos y con las otras manifestaciones de la materia y de la vida. Para lograrlo, no es suficiente *conocer* otras miradas sobre lo real: es necesario *practicar* distintas miradas, integrarlas en nuestra experiencia del mundo, manteniéndonos siempre conscientes de los límites estructurales de cualquier acto cognitivo y de cualquier representación, del inacabamiento, Lo incompleto de cualquier construcción del sí, permaneciendo abiertos a lo inesperado y hasta a lo impensable, a lo inconcebible. Es necesario corporizar, vivenciar en la totalidad de nuestro proceso cognitivo-emocional-corporal en permanente (re)producción nuestra unidad en la diversidad y nuestra diversidad en la unidad; es necesario sentir y vivir nuestra filiación al universo, a todas las formas de vida, a todos los demás miembros de la especie humana. Es necesario sentir y vivir la diferencia étnica, social, cultural, cognitiva, de maneras de vivir, como un manantial inagotable de posibilidades de (re)construcción colectiva de la realidad. Es necesario reconocer la

igualdad esencial de todas las formas de pensar la realidad y de vivirla.

Esto solamente podrá ocurrir, en mi opinión, a través de una reforma a la vez epistemológica, metodológica y curricular de la educación, que promueva pedagogías transculturales que no favorezcan sólo la manifestación de las distintas maneras de pensar el mundo y de vivir presentes en la sociedad, sino que reformulen los principios y las prácticas educacionales a la luz de estrategias polifónicas de producción de conocimiento y de interacción con nosotros mismos, con los demás y con el mundo.

En este artículo, examinaré en primer lugar a las implicaciones cognitivas e interrelacionales de la adopción de maneras de pensar y de interactuar con el mundo, distintas de las gobernadas por el paradigma dominante en Occidente. Luego esbozaré unos principios para una posible reforma educacional rumbo a pedagogías transculturales. Por último, reconstruiré unas experiencias de pedagogía transcultural que practiqué dentro de la perspectiva de la *ecología integral*, de Pierre Weil (1990), extrayendo algunas conclusiones a partir de las reflexiones desarrolladas a lo largo del trabajo y de los procesos que viví personalmente.

Recomponer al universo roto en pedazos sumergiéndose en la polifonía de los modos de conocer, de ser y de vivir

Si eres un poeta, verás claramente que hay una nube flotan-

do en esta hoja de papel. Sin una nube, no habrá lluvia; sin lluvia, los árboles no pueden crecer y, sin árboles, no podemos hacer papel. La nube es esencial para que el papel exista. Si ella no estuviese aquí, la hoja de papel tampoco podría estar aquí (HANH, 2000, p. 14).¹

Siguiendo esta pista del maestro budista vietnamita Thich Nhât Hanh, practico meditación según la tradición Zen hace algunos años y, en este proceso, intento mirar hacia mi cuerpo con atención, procurando apenas observar, sin nombrar. Haciéndolo por cierto tiempo, percibí que no es tan fácil como pensaba distinguirlo de mi mente y de mi sistema nervioso, que todo lo que pienso, siento, digo y hago se tatúa en mi carne, se encarna en sensaciones, se transforma en salud o en enfermedad, afecta a mis órganos. Tuve la sensación de que mi cuerpo está conectado al de otras personas, de todas las que conocí, conozco y algún día conoceré, pues sentí que cada una de mis interacciones produjo, produce –y esto me hace pensar que también producirá– cambios que experimenté en la piel, porque cada vez que miré, hablé, intercambié experiencias con alguien, este «otro» pasó a ser parte de mi percepción, de mi universo, afectando mis metabolismos biológicos y mis representaciones mentales, mi manera de pensar el mundo. Sentí que mi cuerpo no está separado del agua de lluvia, del suelo, de los mi-

nerales, de todo lo que hizo que los alimentos que ingerí a lo largo de mi vida llegasen hasta mí, incluyendo al trabajo de quienes los produjeron y trajeron a mi mesa, los alimentos que nutrieron a estas personas, las generaciones pasadas que hicieron posible su existencia. Sentí que no está separado del sol, que sostiene y hace mi vida posible. Sentí que no está separado de la historia de las estrellas, de las galaxias, de los planetas, del aire, del agua, de la tierra, de las rocas, de los reptiles y de los mamíferos, sentí que toda la vida orgánica e inorgánica –al final, como nos dice Atlan (2001), ¿acaso podemos distinguir tan nítidamente lo que es vivo de lo que no lo es?– que pulsó, pulsa y un día pulsará en el universo y en la Tierra es co-responsable por el hecho de que yo esté exactamente donde me encuentro en este instante, escribiendo estas líneas. Mirando con atención plena hacia mi cuerpo, sin la interferencia de la palabra que al nombrar crea al objeto separándolo del magma informe de lo real (CYRULNIK, 1999), percibí que el no existe de por sí: el «interexiste» (HANH, 2000) con todo lo demás. Percibí que ninguno de nosotros simplemente es, que todos *intersomos* (HANH, 2000). Experimenté en la piel mi naturaleza de ser global, sentí que no hay separación entre mi cuerpo y mi mente, mis pensamientos y mis emociones, mis aspectos biológicos y mis características psicológicas, mis rasgos neurofisiológicos y mis aspectos

relacionales, sociales, culturales. Me sentí una realidad *unidual* (MORIN, 2003b), que lleva en sí a la historia del universo, la historia de la vida en la Tierra y crea y reproduce todo el tiempo una «segunda naturaleza» (MORIN, 2003b), la cultura. Percibí cuán arbitraria es cualquier categoría conceptual que nos descuartiza en pedazos y fragmenta lo real, qué frágiles fundamentos epistemológicos poseen nociones como «lo biológico», «lo psicológico», «lo cultural», etc. si concebidas como entidades independientes una de la otra, con características ontológicas inherentes.

Luego intenté observar mi mente con atención plena durante cierto tiempo, procurando concentrarme en mis pensamientos, mis emociones, mis sensaciones y mis percepciones. Pude, poco a poco, percibir más claramente cómo ellas nacen, se desarrollan y desaparecen, como interactúan entre sí y como interretroactúan en mí. Percibí, de repente, cuán ilusoria es la idea de un conocimiento que no refleje mis propias representaciones del mundo, los sistemas de significados impregnados en mí por mi biografía, mi formación, mis estados bioquímicos y emotivos (los contingentes y los que se cristalizaron en configuraciones sináptico-emocionales permanentes), las formas a través de las que mi mente estructura y atribuye sentido a las informaciones que percibo.

Observando a mi cuerpo y a mi mente con atención plena durante

cierto tiempo, sentí en la piel la imposibilidad de un conocimiento objetivo, mi irreductibilidad a cualquiera de mis hipotéticas «dimensiones», la misma artificialidad de estas «dimensiones»; pude ver y sentir cuánto ellas no son sino artificios mentales y sociales elaborados a partir de mi manera estructuralmente limitada de percibir el mundo y de todos los «tatuajes invisibles» que mi biografía inscribió en mí a través del ambiente familiar, la formación escolar y la académica, los medios de comunicación, las relaciones sociales, económicas y políticas que construí y recursivamente me construyeron, etc. Al experimentar la *interexistencia* de la que habla Thich Nhât Hanh, experimenté en primera persona la ilusión de cualquier idea de separación entre los individuos y entre estos y su ambiente. Vivencí lo que afirma Boris Cyrulnik:

Así como nuestras palabras y nuestros pensamientos tienen por función la de esculpir entidades y hacerlas brotar de lo real, deducimos de este concepto que el individuo es un objeto coherente, cerrado y separado del mundo, lo que es falso (...). El individuo es un objeto a la vez indivisible y poroso, suficientemente estable para ser él mismo cuando el biotipo varía y suficientemente poroso para dejarse penetrar, al punto de que se convierte él mismo en un pedazo de medio ambiente.

(...) Hay organismos, suficientemente separados para que se puedan considerar individuos, que sienten, a pesar de todo, la necesidad de estar juntos: *estar-con* para ser, presión paradójica del ser vivo. (CYRULNIK, 1999, p. 91-92).

Si «todo conocimiento sobre cualquier fenómeno es una construcción a partir de indicios, pistas, señales» (ALMEIDA, 2002, p. 42, traducción mía), una construcción operada dentro de los límites de nuestro aparato cerebro-mental, del paradigma que comanda a los procesos de la inteligibilidad, de nuestros estados bioquímicos y emocionales, de la constelación de influencias sociales y culturales de las que estamos impregnados –que producen y recursivamente son producidas por las entidades noológicas (el conjunto de ideas, creencias, valores, mitos, ideologías, etc.) que habitamos y por el que somos habitados (MORIN, 2001)– y, por todo esto, una actualización permanente de posibilidades de lo real, percibiremos que, como afirma Vergani (2009), el conocimiento válido «es una cualidad del sujeto que observa, invierte atención, adecua y realiza» (VERGANI, 2009, p. 245) y no depende de una hipotética «adherencia» a supuestos «objetos reales». Siendo el acto cognitivo «una experiencia personal del orden de la *epifanía*, el poder que tenemos de co-nacer con el mundo» (VERGANI, 2009, p. 245), los objetos no son sino «convenciones nomina-

les que evocamos con el fin de podernos relacionar funcionalmente con las cosas» (VERGANI, 2009, p. 245) o, como muestra Latour (1994), constructos conceptuales convenientes para las operaciones que deseamos realizar sobre lo real.

Consecuentemente, la separación rígida entre sujeto y objeto, individuo y sociedad, cultura y naturaleza, mente y cuerpo, razón y sentimiento, ser humano y otros estados de ser de la materia y de la vida constituyen una fragmentación operada por el paradigma reduccionista disyuntivo (MORIN, 2001) surgido en el siglo XVII, sistematizado por René Descartes y dominante en Occidente y hoy, como consecuencia primero de la colonización y sucesivamente de una mundialización unilateral, también en buena parte del planeta. Como afirma Latouche: «Occidente no es más Europa, ni la geográfica, ni la histórica... es una máquina impersonal, sin alma y, de ahora en adelante, sin guía, que puso a la humanidad a su servicio. Emancipada de cualquier interferencia humana que quiera contenerla, la máquina enloquecida prosigue en su obra de desarraigo planetario» (LATOUCHE, 1996, p. 13). En Brasil y el resto de América Latina, este desarraigo se operó a partir de la colonización con la negación por parte de la civilización dominante, sea en las visiones del llamado «sentido común», como en los saberes y métodos de producción de conocimiento científico –no es sino la cristali-

zación en estructuras mentales rígidas de una actitud cognitiva funcional a la operacionalidad del pensamiento humano: la de distinguir para comprender mejor-. Sin embargo, como muestra Bohm:

[...] cuando este modo de pensamiento es aplicado de una forma más amplia a la noción de hombre con respecto a sí mismo y con respecto al mundo en que vive (o sea, a su visión de mundo personal), entonces, él deja de considerar a las divisiones resultantes como meramente útiles o convenientes y empieza a ver y a sentir a sí mismo y a su mundo como efectivamente constituidos por fragmentos separadamente existentes. (BOHM, 1998, p. 20-21).

Esta percepción despedazada de la realidad genera un mundo donde entidades aisladas (individuos, grupos, etnias, clases sociales, países, civilizaciones, etc.), que se perciben como independientes unas de las otras, se encuentran en choque permanente, en constante conflicto por la afirmación y la hegemonía de sus respectivos intereses, deseos, necesidades, ambiciones, sueños, etc. Esta visión repercute tanto en las relaciones interpersonales como en las relaciones étnicas, las de género, las socio-económico-políticas y las que se dan entre el ser humano y la naturaleza no humana; esto es, otras formas de vida o estados de ser de la materia.

Mi experiencia personal de una forma de conocer la realidad y cono-

cerme a mí mismo, no disyuntiva, donde sujeto y objeto, mente y cuerpo, sentimiento y razón no se encuentran dicotomizados, sino inter-retroactúan y se moldean mutuamente, configurando una percepción integral de mi condición de hombre y una visión simbiótica de las relaciones entre ser humano, materia y vida. Esto muestra, como afirma Almeida (2002), que «es posible accionar otros polos cognitivos para conocer y vivir, para proyectar y hacer europea de las visiones de mundo, la historia, las culturas y los modos de conocer y de vivir de las poblaciones dominadas indígenas y africanas. Hoy, esto se manifiesta tanto en el mundo científico –con la adopción del paradigma disyuntivo como único fundamento legítimo de la manera de conocer y operar sobre lo real– como en los terrenos socio-económico, político y cultural –embutidos por el ideario occidentalocéntrico del «desarrollo» como crecimiento continuo del volumen de riqueza global producida y único parámetro de evaluación del «progreso» de la sociedad, matizado sólo blandamente por la variante del «desarrollo sostenible»–, y en el mismo cotidiano de las personas, cuyos modelos de «civilidad», «cultura», etc. están representados por los países ricos de América del Norte y de Europa Occidental y por el estilo de vida y las maneras de ver el mundo y de vivir de las elites nacionales, el acontecer formas de pensar y de vivir la condición humana» (ALMEIDA, 2002, p. 45).

Superando a los «monocultivos de la mente»: notas para unas pedagogías transculturales

A la luz de lo expuesto, creo que trabajar la diversidad en la educación significa esencialmente romper con la occidentalización del pensamiento (cfr. nota 1), productora de un «monocultivo de la mente» en la sugestiva metáfora de Vandana Shiva (2003), y promover una ecología de los saberes que supere la fragmentación del paradigma reduccionista-disyuntivo y ponga al sujeto en la compleja red de inter-retroacciones entre vida, materia, pensamiento, cultura, sociedad. Pero, por encima de todo, debe impulsar pedagogías transculturales que posibiliten no solamente la expresión de las distintas experiencias del mundo, las distintas estrategias de conocer y de vivir presentes en el seno de sociedades mestizas como la brasileña y las latinoamericanas en general, sino que permitan re-fundar prácticas pedagógicas y curriculares, conceptual, axiomática y metodológicamente, que conduzcan a la reconstrucción del proceso educativo sobre nuevas bases paradigmáticas. Unas pedagogías que, como propone Almeida (2008), faciliten «un aprendizaje mestizo capaz de transformar experiencias singulares en configuraciones más híbridas, simbólicas y exodependientes» (ALMEIDA, 2008, p. 111).

Reformular las prácticas pedagógico-curriculares en una perspecti-

va transcultural implica, por lo tanto, promover estrategias cognitivas, afectivas y relacionales mestizas que, integrando a los aportes de distintas maneras de ser, conocer y estar en el mundo, permitan estimular una visión interdependiente y simbiótica del sí y del «otro», de individuo y sociedad, de cultura y naturaleza, de saberes científicos y saberes tradicionales, de pensamiento lógico-racional y pensamiento mítico-simbólico, de mundo vivo y mundo no vivo.

Promover pedagogías transculturales es una elección que exige una ruptura epistemológica radical, pero inevitable a partir del momento en que se concibe al conocimiento como una construcción subjetiva e intersubjetiva, producto de la interacción de nuestra(s) mirada(s) con el mundo: el reconocimiento de que *todas las formas de conocer y de interactuar con el mundo poseen el mismo status cognitivo-operacional*, de que no existen culturas o métodos de producción de conocimiento más válidos, más legítimos, en definitiva, «superiores» a otros. Como sus- tenta Vergani:

Una cultura es la expresión temporal de un punto de vista singular e irreductible sobre el mundo. El hombre no vive sólo de su pensamiento o de sus capacidades cognitivas, sino también del desarrollo de su sensibilidad, de su sentido crítico, de sus facultades creativas. Dependiendo su felicidad de las condiciones que

permiten su realización armónica e integrada, cada cultura ofrece una «forma de vida» capaz de posibilitar esta globalidad de bienestar humano original e histórica. (VERGANI, 1995, p. 24-25).

El pensamiento lógico-racional y el método disyuntivo de producción de conocimiento son simplemente *una* de las posibles formas de conocer y operar sobre el mundo y, vistas las consecuencias sociales y ambientales del modelo de desarrollo humano producto de la cristalización de ellos en paradigma, aparece más urgente que nunca percibir sus límites, relativizar su poder cognitivo y operacional sobre lo real, e integrarlos en estrategias más amplias, complejas –en el sentido atribuido a la expresión por Morin (2003a), o sea, estimuladoras de una aptitud del pensamiento que religa en vez de desunir– y ecológicas, de construcción de conocimientos y modos de vida. Como afirma Vergani (1995), la supuesta superioridad del modelo occidental:

[...] se suele justificar por el desarrollo de una ciencia que determina la cara tecnológica del progreso. Ahora la ciencia, como sistema particular de representación, es un subcomponente de la cultura; y la técnica, como sistema particular de acción, es solamente la concretización de la ciencia aplicada a la materialidad de nuestro cotidiano. De ahí que *la carencia tecnológica nunca podrá ser sinónimo de pobreza*

cultural. Por otra parte, la ciencia se limita a disciplinar lo que el pensamiento lógico puede dominar. No controla al «exceso disponible de significado flotante» que permite a la sensibilidad estática la ²gestación de la(s) arte(s), y a las capacidades intuitivas en general la concepción del conjunto de las expresiones renovadas de la creatividad humana. *Los científicos redescubren hoy el fantástico poder de este irracional, o de este imaginario* que voluntariamente reclaman como principio de pensamiento innovador. Saben también que el pensamiento simbólico y *el pensamiento mítico poseen el mismo grado de coherencia que el pensamiento racional*. (VERGANI, 1995, p. 26).

Unas pedagogías transculturales implicarán, entonces, una reorganización curricular profunda que incorpore una forma transdisciplinar y compleja de entender y construir el conocimiento científico, promoviendo la conciencia de la *unicidad* (MORIN, 2003a) del ser humano y la naturaleza no humana: tú y yo, nosotros y «ellos», materia y vida, razón y sentimiento; lo que quiere decir «re-encender la memoria de nuestra condición humana mestiza» (ALMEIDA, 2008, p. 112), ampliar a las experiencias cognitivas, corporales, afectivas y relacionales que conduzcan a promover una vivencia integral de lo diferente, a incentivar un conocimiento abarcador e interligado del mun-

do, a desarrollar la creatividad y la sensibilidad como vías de acercamiento a lo real, tan válidas cuanto la lógica identitaria-deductiva y la racionalidad basada en esta última y, por encima de todo, corporizar una manera de conocer, de ser y de vivir fundamentada en la percepción plena de la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad.

La vivencia multidimensional de lo diferente: experiencias de pedagogía transcultural en una perspectiva ecológica integral

1. Unas pedagogías transculturales como las que esboqué –intrínsecamente transdisciplinarias y que no separen los procesos cognitivos de los afectivo-corporales, integrándolos de forma vivencial– implican, en mi opinión, la adopción y la incorporación.

2 Esto implica «recordar insistentemente que somos polvo de estrellas; una materia que se volvió viva; sujetos con historias singulares» (ALMEIDA, 2008, p. 112,); que, como recuerda Morin (2003b), somos cien por cien naturaleza y cien por cien cultura; que «la emergencia del *sapiens-demens* se dio en el interior de otras grandes transformaciones», lo que «facilita la comprensión de nuestra deuda con la vida, con la materia y con lo que creemos esencialmente distinto de nosotros» (ALMEIDA, 2008, p. 12) y que «la historia singular de cada uno y de cada cultura es una emergencia discre-

ta de la historia del Universo y de lo diverso» (ALMEIDA, 2008, p. 12).

3 La lógica identitaria-deductiva, que gobierna a todas las operaciones de pensamiento estructuradas dentro del paradigma reduccionista-disyuntivo occidental, se funda en tres principios axiomáticos sistematizados por Aristóteles: 1) el principio de identidad: A es siempre igual a A; 2) el principio de no-contradicción: si A es siempre igual a A, A es necesariamente distinto de B; 3) el principio del tercero excluido (*tertium non datur*): toda proposición es verdadera o falsa, no siendo concebibles otras opciones. La operación maestra de esta lógica es la deducción, que a partir de las premisas ilustradas –percibidas como auto-evidentes– hace derivar de forma necesaria cualquier proposición acerca de fenómenos particulares. Como muestra Morin (2001), la lógica identitaria-deductiva, que resulta útil como herramienta operacional, pues ayuda a distinguir fenómenos para facilitar la acción sobre lo real, una vez cristalizada en las estructuras mentales rígidas del paradigma dominante en Occidente excluye del pensamiento y de la inteligibilidad la complejidad de lo existente, donde principios y conceptos a la vez antagónicos y complementarios (libertad/determinismos, autonomía/dependencia, vida/materia, sujeto/objeto, naturaleza/cultura, etc.) inter-retroactúan recursivamente, se amoldan recíprocamente, se contienen unos en los otros de

forma hologramática, y se entrelazan dialógicamente en las políticas y prácticas curriculares de una visión ecosistémica de la educación. Esto es, una percepción del educador y del educando como *holons* (MORAES, 2009), totalidades indivisibles de cuerpo, mente, emociones e instintos, donde cada esfera afecta a todas las demás; híbridos donde vida, psique e imaginario inter-retroactúan y se (re)producen recíprocamente; totalidades integradas de forma interdependiente al resto de lo existente, ya sea a los demás individuos (sociedad) como a todo lo demás que participa del universo (los distintos modos de ser de la materia y de la vida). Es una perspectiva que desplaza radicalmente el enfoque del proceso educativo. Como expone Moraes:

(...) [el alumno es] un «sujeto colectivo», que participa en una ecología cognitiva de la que forman parte otros humanos, cuyo pensamiento es también influenciado por las personas integrantes del ambiente, a partir de una relación continua existente entre el pensamiento y el ambiente en general, dos aspectos inseparables de un único proceso, cuyo análisis en partes distintas ya no tiene más sentido. (MORAES, 2009, p. 15).

Es con base en esta visión que, en mis experiencias de educación popular en el ámbito de proyectos de organizaciones-no-gubernamentales sobre interculturalidad y reli-

gación entre ser humano y naturaleza no humana, he ido apostando por una reformulación de las prácticas pedagógicas, y he asesorado en la reelaboración de los currículos de escuelas rurales en la perspectiva de la *ecología integral* de Pierre Weil (1990), enriquecida con aportes de distintas matrices cognitivo-culturales, sea presentes en el tejido social brasileño como originarias de otras civilizaciones.

La pedagogía ecológica integral se funda en la triada compuesta por la ecología personal, la ecología social y la ecología ambiental (WEIL, 1990). La *ecología personal* pretende promover en el individuo una percepción del sí como una totalidad dinámica e indivisible, a la vez autónoma y dependiente de todo lo demás, un ser híbrido donde material, vida, sentimientos, razón, cultura, se afectan y amoldan recíprocamente de forma dialógica y recursiva, donde las energías de caos, orden y organización operan todo el tiempo de manera complementaria y antagónica; un ser que al mismo tiempo (re)produce y es permanentemente (re)producido por su ambiente, junto al que co-emerge en cada instante.

La *ecología social* busca la integración dialógica del ser humano con la sociedad promoviendo la percepción de la interdependencia entre el «yo» y el «otro», entre las distintas estrategias de pensamiento y producción de conocimiento, entre las distintas maneras de ser y de

vivir. La *ecología ambiental* se propone estimular la integración del ser humano con la naturaleza no humana, incentivando procesos de transformación personal y social en el sentido de la adopción de estilos de vida individuales y colectivos no agresivos para con el planeta. Trabajar la ecología ambiental implica la superación de la visión antropocéntrica, propia de la cultura occidental y del paradigma de pensamiento occidentalocéntrico, y en la promoción de solidaridad y de un sentimiento de comunión/interdependencia/deuda con los demás seres vivos y no vivos.

En mis acciones de educación popular, disponiendo de poco tiempo, me he concentrado en el aspecto vivencial de la práctica pedagógica, privilegiando a las experiencias corporales, emocionales y relacionales, estimulando nuevas formas de conocer, percibir, pensar y dar sentido a la realidad.

En la perspectiva de la ecología personal, he implementado y sugerido la incorporación en los currículos de prácticas de promoción de atención plena, inspiradas en tradiciones meditativas orientales; y he propuesto el direccionamiento de la atención así producida hacia el cuerpo, hacia las emociones, sensaciones y percepciones, y hacia los pensamientos. De esta forma, he intentado estimular en educadores y educandos una mejor comprensión de cómo los pensamientos, las emociones y las sensaciones corporales

surgen y actúan en nosotros, de las transformaciones que producen en todos los niveles y de cómo interactúan y se afectan mutuamente. En los módulos sobre ecología personal he utilizado también otra práctica meditativa oriental tradicional: las visualizaciones internas, dirigiendo la atención plena hacia elementos como la tierra, el aire, el sol, los alimentos que normalmente consumimos, las personas que frecuentamos, etc., para estimular una comprensión más clara de cómo cada elemento y cada ser aparentemente «externo» interactúa con nosotros y nos sostiene, permitiéndonos existir y desarrollarnos, favoreciendo un sentimiento de confluencia del cuerpo físico en el cuerpo mayor del planeta y del universo.

En la perspectiva de la ecología social, he implementado y sugerido la incorporación en los currículos de prácticas relacionales transculturales que ayudan a estimular una percepción interligada de las dimensiones individual y social, y el reconocimiento vivencial de la no alteridad del «yo» y del «otro». Basándome en las estrategias relacionales presentes, tanto en algunas poblaciones africanas como en ciertas culturas indígenas brasileñas, donde el contacto corporal desempeña un papel decisivo en la comunicación interpersonal y grupal, promoví ejercicios de «reconocimiento» del otro a través del mirarse en los ojos, el tomarse las manos, darse abra-

zos y el compartir narrativas autobiográficas –trazo típico de culturas tradicionales africanas, donde la oralidad es un elemento matricial de reproducción cultural y social– en presencia mental; esto es, pidiendo que toda la atención de aquellos momentos estuviese enfocada en aquellos actos.

La razón de ser de estos ejercicios es generar una experiencia viva –al mismo tiempo corporal y afectiva– de lo diferente, romper las barreras físicas, afectivas y cognitivas que, muchas veces inconscientemente, se crean entre individuos que se perciben como entidades rigidamente autónomas e independientes. En los módulos sobre ecología social, he promovido también vivencias de manipulación artística del cuerpo del otro, como pintar, vestir y adornar, tradición característica de muchos pueblos indígenas, con el objetivo de estimular al mismo tiempo la sensibilidad al otro, la ludicidad –que, como afirman Maturana e Verden-Zöllner (2004), es uno de los elementos centrales para un desarrollo humano integral, esto es, que interconecte mente, cuerpo y emociones– y una creatividad no más concebida como un proceso individual, sino como el producto de una compleja red de inter-retroacciones con el otro.

En los módulos sobre ecología ambiental, he estimulado y sugerido la incorporación en los currículos de estrategias pedagógicas que

incentiven a la experiencia corporal directa y en presencia mental de la naturaleza no humana –una estrategia cognitivo-relacional de interacción con el mundo propia de muchos pueblos indígenas– para permitir que educadores y educandos *sientan* al planeta Tierra como a un organismo vivo del que la especie humana es un elemento indisoluble y con el que comparte un destino común, incentivando así una conciencia más clara de la conexión entre pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos individuales y equilibrio ambiental. Para esto he realizado caminatas en el bosque atlántico húmedo (vegetación característica de la costa del Nordeste de Brasil, donde realicé mis actividades), en la *caatinga* (vegetación de sabana característica del interior del Nordeste brasileño), en manglares y otros ecosistemas, con educadores y alumnos: así como baños en ríos, en el mar o en cascadas, y sesiones de observación y contacto corporal con árboles, plantas, rocas, algunas especies animales y otras manifestaciones de la naturaleza no humana, pidiendo que estas experiencias fuesen vividas en presencia mental. Esto permitió que fuesen vividas de forma integral, con el cuerpo y la mente completamente inmersos en las sensaciones, emociones e intuiciones que brotan naturalmente de las inter-retroacciones con otras especies orgánicas e inorgánicas.

Consideraciones finales

Las experiencias de educación popular que he implementado en el ámbito de proyectos de organizaciones-no-gubernamentales me mostraron que estrategias distintas – con respecto al paradigma reduccionista-disyuntivo de matriz occidental– de conocer e interactuar con nosotros mismos, con los demás miembros de la especie humana y con los diversos modos de ser de la materia y de la vida pueden no solamente ser incorporadas en las prácticas pedagógicas, contribuyendo de forma eficaz en el desarrollo cognitivo, emocional y relacional de los sujetos involucrados en el proceso educativo y en la promoción del respeto y la valorización de la diversidad, sino re-fundar la misma manera de hacer educación, superando la visión del mundo occidentalocéntrica que la estructura y fundándola en bases complejas y mestizas, como lo son los individuos, las sociedades y la misma vida en el planeta.

Hoy, delante de la amenaza de uniformización planetaria del pensamiento, las estrategias cognitivas y los modos de vida que una mundialización unilateral está imponiendo –subterránea o abiertamente– a todos los pueblos, con consecuencias dramáticas no solamente en términos de empobrecimiento cultural global, sino de la misma supervivencia de la especie humana y de otras formas de vida, la promoción de pedagogías transcultu-

rales que viabilicen estrategias para estimular la religación del yo con el otro, del hombre con la Tierra, no es

simplemente un proceso deseable, sino una necesidad urgente e improrrogable.

NOTAS

- ¹ Las traducciones del presente artículo son hechas por el autor del mismo.
- ² Letras *itálicas* de la autora.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, Maria da Conceição. «Borboletas, homens e rãs». En: *Margem* Revista da Faculdade de Ciências Sociais. PUC-SP, nº 15, jun. 2002. São Paulo: Educ, 2002, p. 41-56.

_____. «Ecologia da Ciência, ética da diversidade e educação transdisciplinar». En: *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. UFPR, nº 18, jul./dez. 2008. Curitiba: Editora UFPR, p. 105-113.

ATLAN, Henri. «Viver e conhecer». En: *Cronos* Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFRN, Vol. 2, nº 2, jul./dez. 2001. Natal: EDUFRN, 2001 (prelo).

BOHM, David. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. São Paulo, Cultrix, 1998.

CYRULNIK, Boris. *Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HANH, Thich Nhât. *Coração da compreensão: Comentários ao Sutra do Coração – Prajnaparamita Sutra*. São Francisco de Paula: Bodigaya, 2000.

LATOUCHE, Serge. *A ocidentalização do mundo: ensaios sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária*. Petrópolis: Vozes, 1996.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1994.

MATURANA, H. e VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAES, Maria Cândida. «O paradigma educacional emergente». Texto online.

Disponível em: http://www.sentipensar.net/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf. Acesso em: 24 ago. 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. *O Método 5 - A humanidade da humanidade, a identidade humana*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

_____. *O Método 4 - As idéias - Habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.

VERGANI, Teresa. *A criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação*. Org. FARIAS, C. A.; MENDES, I. A.; ALMEIDA, M. C. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

_____. *Excrementos do sol - A propósito de diversidades culturais*. Lisboa: Pandora, 1995.

WEIL, Pierre. *A arte de viver em paz: Por uma nova consciência e educação*. São Paulo: Editora Gente, 1990.