

# PENSAMIENTO Y EDUCACIÓN. ENTRE LA DIFERENCIA Y LA MARGINALIDAD

*Thought and Education. Between difference and marginality*

Stefano SALMERI<sup>1</sup>  
Università di Enna Kore

RESUMEN: Responsabilidad, ética y nueva *paideia* constituyen la base para dialogar con la marginalidad. Sólo mediante el repudio de la lógica de los privilegios y del consumismo, llega ser posible construir una relación educativa democrática y abierta a todos, incluso los más débiles. En el camino de la verdadera integración y la práctica democrática de la educación también los diferentes y marginales participan realmente y se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, arquitectos de su propio crecimiento y con una participación consciente<sup>2</sup>.

PALABRAS CLAVES: Educación, marginalidad, diferencia, democracia, ética.

ABSTRACT: Responsibility, ethics and *new paideia* form the basis for dialogue with marginality. Only by repudiating the logic of privilege and consumerism, comes to be possible to build a democratic educational relationship and open to all, even the weakest. In the way of true integration and democratic practice of education also different and marginal actually participate and become protagonists of their own learning, architects of their own growth and conscious participation.

KEY WORDS: Education, marginality, difference, democracy, ethics.

---

1 Autor: Prof. Stefano Salmeri. Università di Enna Kore. Facoltà di Scienze umane e social. E-mail: stefano.salmeri@unikore.it

2 Traducción de: Alessandra Zizza (Universidad de Ferrara) y Patricia Delgado Granados (Universidad de Sevilla). Revisión y adaptación: Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Sevilla).

## Educación para la democracia

Cuando, en materia de educación, se habla de diferencia o de marginalidad debe tenerse en cuenta que para una democracia los valores éticos fundamentales y principales son: la libertad y los derechos humanos, el diálogo y el debate, como forma de discurso abierto, el paradigma, la ejemplaridad, es decir, considerar *el ejemplo* como un modelo para el ejercicio y la práctica de las actitudes, comportamientos y acciones correctas. Educar para la democracia, por tanto, significa transformar las escuelas, universidades y otras instituciones de formación en lugares en los que el ejercicio de ciudadanía activa se aprende, se practica y se vive. Teóricamente, en sociedades democráticas, *ipso facto*, todas las personas son iguales, pero, por desgracia, no siempre ocurre así: algunos se sienten superiores a otros, y en esta falsa creencia se pone patente su inferioridad.

Con la Ilustración nacieron dos postulados que serían el marco y fundamento de toda la democracia, y de los que es imposible prescindir, si se tiene intención de construir y organizar una convivencia pacífica y una sociedad regida por la mutualidad y la reciprocidad: el primero establece la igualdad ante la ley de todos los individuos; y, el segundo, aunque, reconozca las diferencias culturales, establece la absoluta igualdad en la dignidad de cada sujeto como parte integrante de la raza humana. Considerarse como el único pueblo o grupo auténticamente humano, rechazando todo lo que, en su totalidad o en parte, está fuera de su propia experiencia, negando la asistencia a la alteridad del otro, permaneciendo intencionalmente y deliberadamente atado y cerrado en su propio ámbito original y de referencia, son signos claros de mezquindad. En cambio, reconocer, la pluralidad de los pueblos, grupos, sociedades y de las culturas humanas, compartiendo experiencias y poniéndose, por tanto, en el mismo nivel que el otro, es una señal de una verdadera, auténtica y real civilización.

Por otra parte, al analizar la civilización y la cultura, desde la Ilustración hasta la actualidad, se constata que ambos términos describen un horizonte semántico similar, aunque no exactamente equivalentes. El término *cultura* está basado, por un lado, en una memoria común y compartida (usamos el mismo idioma, pertenecemos a la misma historia, estamos inmersos en la misma tradición) y, por otro lado, en normas de vida comunes (se habla para que podamos entendernos y tener en cuenta los códigos vigentes en nuestra sociedad). La cultura, además, se dirige tanto al pasado como al presente, anticipando el futuro. Por su parte, la palabra *civilización* se opone al término *barbarie*, aunque su significado cambia considerablemente si declinamos su forma plural: las civilizaciones no indican un concepto o principio de categorías morales e intelectuales atemporales y absolutas, sino que deben ser relacionadas con las estructuras y formaciones históricas que se producen y

que luego desaparecen, caracterizándose por la presencia de muchos aspectos conectados con la vida material y espiritual. En términos de civilización, de cultura y de democracia, está claro que el respeto por la dignidad humana es un valor o axioma.

Ahora bien, el problema de la barbarie o violencia no es atribuible a las diferencias entre civilizaciones, culturas, religiones y costumbres, o a la marginalidad y el multiculturalismo, sino a lo que técnicamente se define como *deculturación*, es decir, ausencia de todos los sistemas éticos, ideológicos y/o culturales de referencia. El proceso de deconstrucción implica violencia y locura dentro de los comportamientos sociales, ahora despojados y carentes de todas las lógicas. Como señala Todorov<sup>3</sup>: “Si usted tiene un límite absoluto en el contenido de “bárbaro”, lo mismo sucederá por su contrario. Es civilizado, de todos modos, quien sabe reconocer la humanidad en los otros. Para llegar a esta condición se necesita sobrepasar dos etapas: durante la primera descubrimos que los otros tienen diferentes maneras de vivir de las nuestras, en el segundo aceptamos por verlos portadores de nuestra propia humanidad. A la necesidad moral se une una dimensión intelectual: para entender a los propios vecinos una identidad desconocida, tanto individual como colectivo, es un acto de civilización, porque en hacerlo se amplía el círculo de la humanidad, así que científicos, filósofos y artistas ayudan a hacer retroceder a la ignorancia (...). En realidad, ningún individuo, ni mucho menos un pueblo, puede ser completamente “civilizado” en este sentido de la palabra: sólo puede serlo más o menos, lo mismo pasa con “bárbaro”. La civilización es un horizonte de apuntar, la barbarie un precipicio del cual alejarse. Son los actos y actitudes que denotan la barbarie o la civilización, no los individuos o los pueblos”.

En este sentido, el chovinismo, en sus formas más extremas de sofocante nacionalismo, conduce al racismo a niveles paroxísticos, abriendo territorios sin límites ni fronteras a la discriminación y al descrédito, ya que, en el nombre de una vaga e indefinida protección personal, se aniquila al otro, y si es necesario, también físicamente. Prueba de ello son las tragedias atribuibles a la así llamada *limpieza étnica*. De esta forma, el racismo, como modelo organizado, está basado en la frustración, el resentimiento y la búsqueda de las presuntas desigualdades entre las personas locales. Éstas se ven amenazadas y perturbadas por su particular situación social, económica y política –fuente de inquietud, extranjeros y emigrantes-, que consecuentemente son estigmatizados, como presuntos autores de todos los males del momento histórico. Los protagonistas del resurgimiento del pensamiento racista, sean jóvenes o viejos, revalorizan su imagen denigrando a los otros, los diferentes, los marginales... El éxito de algunas concepciones racistas se basa, por tanto, en la exaltación, recalificación y revalorización de ciertas identidades negativas, y

---

3 Todorov, T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, trad.it. Milano: Garzanti, pp. 35-36.

concepciones peyorativas. Además, con el fin de dar mayor publicidad a todas esas ideas perversas, se estimula a los intérpretes y representantes del racismo, grupos o individuos, a una interiorización ambigua y ambivalente de una imagen negativa de sí mismos, en referencia a los mecanismos de la vida social, y de una imagen positiva, en referencia a grupos o personas designadas y etiquetadas como la causa de todos los fracasos de la sociedad.

## Identidad y sentimientos

Precisar o definir, por otra parte, la propia identidad personal y la interrelación de los sentimientos, representaciones, experiencias, proyectos, deseos y aspiraciones como una fusión (*unitas multiplex* de verdad) en función del desarrollo y la construcción de su imagen, implica la posesión de una gran energía psíquica, que el educador tiene la obligación de recordar y nunca, por cualquier razón, desestimar. La identidad requiere la confrontación con la alteridad, lo que inevitablemente conlleva una imagen positiva, negativa o indiferente. La identidad social, *naturaliter*, no es algo individual ni una operación auto-referencial, sino que es el sentido de pertenencia que se desarrolla democráticamente de acuerdo con un nuevo humanismo, con la experiencia y con nuestra vida.

El sentido de pertenencia es esencial para favorecer -según el reconocimiento y el espíritu de integración promovido por una nueva *paideia*-, el desarrollo del conocimiento y la emancipación del individuo y la sociedad en su totalidad. La dificultad, de hecho, para organizar y desarrollar el conocimiento del mundo empuja aún más a simplificar o, más exactamente, a trivializar, clasificar, generalizar, categorizar y estigmatizar a la alteridad. El estereotipo es, intentar dar un orden, extendiendo a todo el grupo las características y peculiaridades encontradas en el individuo o en un grupo muy pequeño. El estereotipo endurece, escayola e inmoviliza las representaciones de un grupo o un pueblo. Para agravar aún más el cliché, el prejuicio se transmite con claridad e inmediatez, siendo difícilmente modificable y fácilmente asimilable, porque se basa en criterios de juicio apresurados, que no implican complejos niveles de reflexión. Para evitar, entonces, cualquier acto racista contra los *diferentes* debe señalarse que, si el concepto de democracia es puramente teórico-intelectual, los sujetos no advertirán la necesidad de desarrollar estilos de vida y comportamientos que son pertenencia de un sistema de valores que puede concretar y dar cumplimiento a objetivos y acciones de la democracia. Como señala Perregaux<sup>4</sup>: “Una persona, grupo, una sociedad, un país concentran

---

4 Perregaux, Ch. (2001). *Una pedagogía per un'Europa democratica. Prevenire xenofobia, razzismo, antisemitismo*, trad. it., Roma: Sapere, p. 39.

*en un preciso momento, sus preocupaciones, sus identidades inestables en otro grupo de personas que obligan a sus márgenes con el fin de estigmatizarlos de manera mejor. La historia del racismo es una larga y dramática historia de la búsqueda de chivos expiatorios que, en algunas ocasiones, encarnan un desprecio, un rechazo por el grupo dominante”.*

Las escuelas y las universidades deben ser lugares de democracia. Por tanto, su función será la lucha contra el racismo con el objetivo de evitar la discriminación y reducir los mecanismos de reproducción de la marginación, a través del empleo de buenas prácticas educativas. Escuelas y universidades, unas y otras, en nombre de una educación verdaderamente democrática, deben llegar a ser espacios de comparación, encuentro y diálogo entre los jóvenes: lugares de verdadera mezcla social y cultural. Pensamos que el crecimiento proviene del encuentro con el otro, del reconocimiento y de la reciprocidad; comienza así un camino de crecimiento, de integración y de promoción cultural en el ámbito verdaderamente democrático de la igualdad. El cambio debe basarse en un diálogo abierto, en un debate reflexivo, hermenéutico y educativo. Los principios y conceptos de identidad y de diferencia son conjugables cuando el encuentro es filtrado y mediado por una intervención educativa, promovida, organizada y estructurada, de acuerdo con las categorías progresistas y emancipadoras de la democracia y de la *nueva paideia*.

La aceptación de la diferencia y la marginalidad, así como la construcción de la reciprocidad son victorias lentas, difíciles y, en la mayoría de los casos, llenas de tensión y conflictos. Para la pedagogía de la diferencia y de la *nueva paideia*, la educación es un camino, un proceso de vida, donde las personas implicadas, docentes, estudiantes, padres, educadores, trabajadores sociales, etc., viven esta experiencia como un *hacer* y un *quehacer permanente*, cargado de profundas implicaciones, también a nivel emocional. Las buenas prácticas de la pedagogía de la diferencia y la marginalidad, más allá de toda la fácil demagogia o el intento de trivialización, ocultan dificultades, peligros y conceptos erróneos, que el buen maestro, inspirado en los postulados y en las direcciones de la *nueva paideia*, siempre debe tener claras para evitar errores, pero, sobre todo, para no obtener resultados no deseados, que produzcan exactamente lo contrario de los objetivos y propósitos declarados. Para la *nueva paideia*, de hecho, nosotros somos parte de un universo participativo y de contextos de relaciones grandes, y muchas veces, misteriosas e inexplicables, en cuanto individuos, grupos, población, padres, madres, docentes y estudiantes. La exclusión de la alteridad, por consiguiente, se presenta y toma la forma de la final e irreversible exclusión de nosotros mismos. La *nueva paideia*, como activista de la educación, que tiene en su DNA el pluralismo, es un conocimiento incomprensiblemente dinámico, capaz de combinar los diferentes puntos de vista, los diferentes niveles de pertenencia y los múltiples marcos de referencia. En este sentido, para Baldi: “El propósito de la enseñanza de los

*valores no puede ser simplemente reducido a su transmisión, porque estos evocan el imperativo categórico de su necesaria condivisión, pena el conflicto permanente de intereses antagonistas. Usted puede enviar de manera relativamente poco problemática sólo un sistema de valor o un conjunto de reglas compartidas; pero esta condición es ahora sólo mínimamente realizada en las sociedades complejas como la nuestra. Voluntariamente o no, vivimos en sociedades abiertas -en el sentido "popperiano" del término-, es decir, en sistemas sociales en el que nadie puede legítimamente pretender ser el depositario de la verdad absoluta (¡cuidado! esto no es relativismo, sino realismo crítico), y en que surge la necesidad urgente de considerar seriamente la aceptabilidad o no de la pluralidad de los valores y de los puntos de vista, en particular la necesidad de tomar en serio los "valores otros" en comparación con los propios"<sup>5</sup>.*

Hoy día, resulta fácil afirmar que la sociedad actual es multicultural. Los contactos entre los pueblos y las personas de orígenes diferentes, la migración, el comercio internacional, los viajes y la información se han multiplicado como nunca antes había ocurrido, y no parece haber ninguna razón plausible que induzca a imaginar un cambio de tendencia. La gestión de la pluralidad requiere, en referencia tanto a los extranjeros, como a la diferencia y la marginalidad, no sólo una asimilación de las culturas económicamente más fuertes, sino también un mejor respeto y una protección más adecuada de las minorías, de modo que puedan ser incluidas y aceptadas dentro de un marco legal y de valores cívicos comunes y compartidos.

*En la nueva paideia*, el educador tiene el deber ético de actuar como sujeto responsable, listo para asumirse la responsabilidad por los actos realizados en un intento de dar voz a la actuación a la mutualidad y la reciprocidad. La responsabilidad, por otra parte, no es igual para todos, pero es directamente proporcional a la función y el poder que se ejerce. En la comparación y en la reciprocidad de la relación educativa, la individualidad no se niega, sino que se enriquece y, como una práctica de la conciencia, fortalece la memoria.

En el núcleo de cada cultura está la memoria colectiva del grupo que es el portador. Una memoria es en sí misma un edificio, es decir, la selección de los acontecimientos pasados y su ubicación en una jerarquía que no nos pertenece, sino que proviene de los miembros que forman parte del grupo. Esta memoria colectiva, como cualquier memoria humana, hace una selección radical entre los muchos acontecimientos del pasado, por lo que el olvido es un elemento constitutivo de la identidad, así como la preservación de los recuerdos. La selección de los hechos y su disposición jerárquica no es obra de científicos sino más bien de los grupos de poder dentro de las sociedades, que quieren defender sus intereses. El propósito de estos grupos no es el conoci-

---

5 Baldi, A. (2006). *Le ragioni dell'altro. Percorsi formativi nell'intercultura*. Roma: Carocci, p. 108.

miento del pasado, sino el reconocimiento por parte de otros de su lugar en la memoria colectiva y, por tanto, en la vida social del país<sup>6</sup>.

Los caminos de la conciencia, como hemos aprendido de Paulo Freire y de la gestión y formación de la memoria<sup>7</sup> son, por *la nueva paideia*, los territorios privilegiados para dar luz y fuerza a la educación verdaderamente democrática y emancipadora. La educación en valores no se puede enseñar con palabras, éstos deben ser aceptados o rechazados en la medida en que son testimoniados, experimentados y practicados en las experiencias cotidianas. Parece que la aceptación o el rechazo de valores como la solidaridad, la participación o la reciprocidad, se adoptan sólo por su sentido dentro de un contexto histórico-social, en el cual los paradigmas y los puntos de referencia son claros y bien delineados. Por ello el presente no es la única dimensión posible y el pasado no es arrojado al caos pragmático de lo homogéneo y de lo homologable. Sirva como ejemplo la diferencia sustancial entre la Italia pre-fascista y la de la posguerra. Los liberales post-unitarios, no tenían como referencia a las masas, sino a una pequeña oligarquía de sangre y de riqueza. La Italia post-fascista, acompañada de las masas populares, y en un país paupérrimo y arruinado, se levanta con la ayuda del pueblo y de los partidos políticos que toman las riendas del país y avanzan en su reconstrucción económica, cultural, política y social.

Hoy día, después de 1993 y de la crisis de los partidos tradicionales, Italia no sólo ha perdido el sentido del deber cívico que estaba impuesto y promovido por aquel documento compartido, que era la Constitución, elaborada por todas las fuerzas democráticas laicas y católicas, sino que, además, estamos asistiendo a una especie de paradoja, que, en lugar de una integración más avanzada, se activa y se promueve “una lógica de las jaulas”<sup>8</sup>. Se intenta, a través de las nefastas “jaulas salariales”, trágicamente propuestas y propuestas de nuevo por algunos economistas, sindicalistas, político, encapsular y segmentar las actividades sociales, culturales, económicas y cívicas del país, ampliando la división entre los más ricos y los menos avanzados. *La nueva paideia*, sin embargo, nos incita a recordar que la verdadera ciudadanía es práctica diaria e implicación en las acciones y los discursos sobre la forma en que organizamos los diferentes aspectos de la vida tanto privada como pública.

Desde esta perspectiva, las *jaulas* son la negación de la democracia y del debate, contrastando con la práctica de una ciudadanía activa. Las clau-

---

6 Todorov, T. (2009). *Op.cit.*, pp. 85-86.

7 Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*, trad. it. Torino: EGA.

8 Salmeri, S. (2011). *Lezioni di Pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte: Euno Edizioni.

suras nos demuestran, si hubiera dudas, que la lógica predominante es la del rechazo. Por tanto, los mecanismos que conducen al odio y a la exclusión. El marginal, el diferente y el extranjero son percibidos como una amenaza y una fuente de incertidumbre para el orden público. La forma más segura y más cómoda, de hecho, para protegerse es poner en marcha los procesos de endurecimiento de nuestra percepción de la identidad. Se vuelven a llamar las raíces que se suponen hundidas en un pasado lejano y, debido a esta distancia, menos controlable y más fácilmente mitificable, como lo fue para todas las dictaduras fascistas del siglo XX.

El enfoque *sustancialista* de la identidad es paradójicamente criticado por una especie de ley del tali3n, por los grupos de marginados y por los extranjeros. Se olvida, así, que el extranjero que llega a “El Mundo de Bengodi del Occidente” es una persona que lo ha perdido todo, material y culturalmente, y no tiene más poder sobre la familia: los hijos hacen propios los modelos occidentales y las mujeres, la mayoría de las veces por necesidad y no por decisión propia, se ven obligadas a trabajar, poniendo, básicamente, entre paréntesis los sistemas de valores de referencia de sus países de origen. Los hombres, en cambio, por mecanismos de defensa y conservación, por cuanto se quiera perversos, paroxísticos y paradójicos, sacan lo peor que hay en ellos, llegando hasta las formas más extremas y vergonzosas de violencia. Se trata de una espiral muy peligrosa que sólo la educación intercultural, *la nuova paideia*, la pedagogía de la diferencia y de la marginalidad, y las prácticas militantes de la verdadera integración y del diálogo, son capaces de superar.

Por ello, el viejo concepto de educación debe ser reconsiderado y recalibrado en una concepción aperturista y críticamente emancipadora, partiendo de la relación entre diferencia y marginalidad, y los sistemas de *auto* y *hetero*-representación: “*Cuando los individuos o grupos buscan tener una posición dentro de un contexto social determinado, sólo tienen un número limitado de posiciones posibles. Entre estas posiciones posibles transcurren relaciones ya hechas de dominio o de poder que estigmatizan (marcan) las personas que los emplean. A través de la estigmatización, las relaciones pre-existentes de poder o de dominación influyen las formas en que las personas marcadas ven a sí mismas y como son vistas por los demás. (...) La forma en que vemos los demás también depende de cómo vemos a nosotros mismos. En términos técnicos se trata de un partido entre la auto-representación y hetero-representación. Hablo de auto-representación cuando mi identidad corresponde en la manera que yo quiero representarla. Hablo de hetero-representación cuando mi identidad corresponde principalmente en como los otros me representan. De hecho, los dos procesos están siempre conectados y nunca puede ser una victoria neta de un proceso sobre el otro*”<sup>9</sup>.

9 Zoletto, D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 42-45.

## La nueva paideia

El educador tiene la obligación de conocer los procesos que regulan y guían la formación y estructuración de las representaciones, las del yo y las de los estudiantes, actuando y participando en los mecanismos de deconstrucción, descodificación y remodelación de cada perspectiva, controlando y observando tanto sus puntos de vista como los de los estudiantes. El educador, de hecho, no puede eludir la asimetría inherente e implícita en la interacción de la educación: es un papel estructurado con firmeza, a pesar de su carácter problemático, que se compara y se relaciona con la realidad *in fieri* del joven. La reconstrucción de la asimetría implica un camino de crecimiento basado en la colaboración, la cual sólo puede resultar de un *acuerdo de formación* que tiene como estructura y columna principal no solo la confianza, sino también el sentido de la responsabilidad. En esta perspectiva, eficaz y con éxito resulta el trabajo en red, porque la cooperación es el fruto del encuentro más dinámico de muchas posiciones, opiniones, versiones del mundo, de procesos de negociación, de convergencia y de divergencia, y se mueve de acuerdo con las necesidades, aspiraciones y concepciones de los estudiantes. El problema no es atribuir o asimilar a la normalidad la marginalidad, sino hacer una comparación crítica y abierta a la pluralidad de las experiencias individuales de los estudiantes de acuerdo a su verdadero reconocimiento y a la participación de cada individuo en relación con sus peculiaridades y su específica identidad. Ante las experiencias de sufrimiento y de diferencia no se deben practicar o ejercitar las lógicas de exclusión y marginación, sino que deben ser mejoradas y tenidas en cuenta. Deben someterse a examen y análisis crítico las necesidades reales que se muestran y ocultan por pudor o vergüenza, para dar vida, de acuerdo con los criterios y exigencias de *la nueva paideia*, a un renovado humanismo de encuentro y de diálogo.

En la educación, el objetivo en *la nueva paideia*, es el auto-gobierno, que tiene como finalidad la autogestión del aprendizaje y la autonomía del sujeto, la consolidación y autodefinición de la relación educativa, que es, *in primis*, dimensión ética. En este sentido, Agostino también distinguía, en relación con las cosas y con otros sujetos, entre el *uti* y el *frui*. La alteridad no se puede utilizar, pero antes de ella es necesario operar de acuerdo a los cánones del *disfrutar*, que moralmente y "Heideggerianamente" se interpreta como *cuidarse*, sobre todo, a los más débiles y a los menos afortunados. Como señalan Anita Gramigna y Marco Righetti: "*Intentar un acercamiento educativo a este mundo heterogéneo implica el uso de una epistemología abierta, y una ética libre de dogmatismos y prejuicios, por eso "laica", no porque se subestime la importancia de la religión en la existencia individual y colectiva, sino porque pone en el centro de su interés cada persona sin distinción de raza, de sexo, de edad, de religión o ideología. Una epistemología capaz de capturar, en una pedagogía renovada, las conexiones que nos*

permiten descubrir los significados más profundos de la alteridad, en un *Universum* en el que se rompe en *multiversum*, capaz de comprender los nodos fundamentales del desmoronarse del sentido del mundo. [...] Porque sin la disponibilidad a este riesgo no se puede comprender la interrupción inesperada en el tejido de la vida cotidiana, el abismo que brilla entre las heridas, entre las sombras, del extrañamiento que caracteriza a estos tiempos de incertidumbre. ¿Por qué es descubriendo de que somos extraños para nosotros mismos y para el mundo, que podemos invitar al extranjero que habita en las márgenes de nuestra cultura. Una cultura que se ha afinado excluyendo a las otras, evocando el enemigo, inventando inquietudes”<sup>10</sup>.

Por otro lado, si se acepta el concepto de Lévinas, que impone la consideración del Otro como trascendente, y, por lo tanto, supone la referencia y la aceptación incondicional del principio de responsabilidad, la diferencia, la marginalidad y la alteridad, en todas sus infinitas variaciones, constituirían una *ante rem* también en comparación con el mismo sujeto/ yo /educador, debiendo repetir “*capitiniamente*” el carácter sagrado e hierático del Tú, que para Lévinas, no sólo mira, sino también, sobre todo y necesariamente, remira una y otra vez<sup>11</sup>.

Para la *nueva paideia* educar a los grupos y/o sujetos individuales en contextos de marginalidad, desviación e incomodidad, ofrece una lucha cultural constante, definida y consciente, contra los prejuicios, que no sólo se define, más o menos rastrera e hipócrita, como legítima defensa del privilegio del más fuerte contra el más débil, sino que también es auto-devaluación y humilde auto-aceptación sobre todo inconsciente, de actitudes de inferioridad y de sumisión. Cuando en la educación estos aspectos no están definidos, no es posible alcanzar procesos de liberación, de redención y de emancipación. Es esencial, por tanto, investigar la percepción generalizada de la condición humana y los niveles de mecanismos generalizados de descrédito, antes de desarrollar hipótesis para intervenir pedagógicamente, porque la necesidad de restablecer la normalidad en el otro contiene dentro de sí el terrible riesgo de aspiración de los grupos directivos y dominantes para *normalizar, homologar y uniformar*. La *nueva paideia* pretende ser un acercamiento crítico y hermenéutico y parte de una dimensión educativa en la que el docente debe ser un operador de sentido en el respeto de las necesidades de la alteridad y no un héroe, porque como Bertolt Brecht nos ha enseñado, “(...) *es triste y maldito el país que necesita héroes*”. Para el poder, como aconseja Foucault, la diversidad tiene en sí el germen del peligro y, por tanto, debe ser anulada para ser confinada dentro de *jaulas* bien definidas y predestinadas. Con la globalización, una autoridad cada vez más impersonal establece, en nombre de la idea del

10 Gramigna, A. y Righetti, M. (2001). *Svegliandomi mi son trovato ai margini. Per una pedagogia della marginalità*. Bologna: CLUEB, pp. 7-8.

11 Salmeri, S.(2011). *Op. cit*, p. 6.

*pensamiento único*, los cánones de la normalidad, precisando los principios y circunscribiendo los límites de la compatibilidad con la norma. Todo esto, por supuesto, no está oficialmente establecido, también para el aumento de la impersonalidad, viscosidad del poder, siendo costumbre a la hora de decidir la norma o regla la exclusión. Un elemento, sin embargo, es categórico y auto-evidente: *la norma* es dictada por los potentes.

Para *la nueva paideia*, como para Kant, un ser racional, que persigue según su razón un determinado objetivo, recibe necesariamente de manera responsable los medios para alcanzar aquel objetivo específico<sup>12</sup>. Así, Dewey nos recuerda que los medios y los fines están indisolublemente atados y relacionados entre sí, y su distinción pertenece a la racionalidad activada por el juzgar, siendo la expresión y producto de un solo proceso en el crecimiento de la educación. Para esta *nueva paideia*, descentralizarse es crucial para responder mejor a las preguntas específicas de la marginalidad y para evitar cualquier tentación homologable. Gramigna y Righetti, señalan que: “*El punto de fuerza de aprender en marginalidad parece ser colocado precisamente en el rechazo de aquella homologación que tiene un largo pasado conformista, basado en la pequeñez del hombre común y constantemente fortalecido por la función de los mass-media, verdaderos repetidores universales de banalidades*”<sup>13</sup>.

## Conclusiones

En la educación, en la interpretación, en la traducción y en la adaptación de los sueños en signos siempre existe un *gap*, es decir, siempre coexiste una grieta entre la intención y su realización. En el caso de la relación educativa pasa lo mismo; siempre hay unos residuos y unos niveles inevitables de errores. Sin embargo, superando esta parte incomprensible del acto educativo, partimos de que el sujeto es libre y, por lo tanto, cualquier imagen de su pasado o de su presente no le ata ni a fatalismos ni a leyes rigurosas. Los educadores, entonces tenemos el deber de alcanzar la dimensión kantiana *reino de los fines*, proféticamente, y ponerla en práctica en el *hic et nunc* “freireiano” de *ser más*. El fin, de hecho, no cae en la dimensión de lo útil, o en el orden necesario de un universo predeterminado, sino que debe ser estímulo libre y abierto que exalte al individuo en cuanto tal, en vista de un humanismo basado en la condivisione, en la solidaridad y en la crítica e innovadora emancipación. La profecía del cambio, de la “Capitinaiana” *transmutación* hacia una sociedad mejor, formada enteramente por *seres humanos nuevos*, llega a ser aún más ur-

---

12 Colicchi, E. (2011). *Dell'intenzionalità in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Napoli: Loffredo Editore.

13 Gramigna, A. y Righetti, M. (2001). *Op.cit.*, p. 9.

gente, cuando hemos pasado de la modernidad, etapa en la que se proponía un modelo y un concepto pedagógico concebido como un *a priori*, todavía de aclarar, prescindiendo de la concreta e histórica singularidad del sujeto, al postmodernismo, en el que el individuo se enfrenta a la *complejidad*, definida por Edgar Morin, y a una sociedad líquida, como señala Zygmunt Bauman, en la que se presupone la coexistencia de varios modelos y tendencias socio-educativas que requieren de una pedagogía que pueda ser, al mismo tiempo, no sólo del individuo, sino también de la comunidad, es decir, que sea calibrada en relación a las necesidades específicas de *todos y cada uno*.

Y, en definitiva, uno de los mayores problemas al tratar este tema, es cuando nos enfrentamos a una *nueva paideia*, distinta a la existente, que desarrolle en los individuos un pensamiento complejo, en el que se integren distintos saberes, procesos, modelos... que, en definitiva, ayuden a transformar la realidad del ser humano.

## Bibliografía

- Baldi, A. (2006). *Le ragioni dell'altro. Percorsi formativi nell'intercultura*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2008). *La solitudine del cittadino globale*, trad. it., Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (1992). *Ragazzi difficili*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chomsky, N. (2005). *Democrazia e istruzione*, trad. it., Roma: EDUP.
- Colicchi, E. (2011). *Dell'intenzionalità in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Napoli: Loffredo Editore.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*, trad. it. Torino: EGA.
- Gramigna, A. y Righetti, M. (2001). *Svegliandomi mi son trovato ai margini. Per una pedagogia della marginalità*. Bologna: CLUEB.
- Perregaux, Ch. (2001). *Una pedagogia per un'Europa democratica. Prevenire xenofobia, razzismo, antisemitismo*, trad. it. Roma: Sapere 2000.
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di Pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte: Euno Edizione.
- Salmeri S. (a cura di) (2012). *Democrazia, educazione e populismo*. Leonforte: Euno Edizioni.
- Todorov, T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, trad.it.. Milano: Garzanti.
- Zoletto, D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione*. Milano: Raffaello Cortina.