

¿ES POSIBLE CONSTRUIR UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL?

João Francisco de Souza

Examino la cuestión emplazando el pensamiento o la posición de Freire en el debate de la diversidad cultural y sus posibilidades para la formación humana del ser humano. Esas son las responsabilidades de la Educación Popular hoy.

En el debate y el intento de comprender los nuevos roles de la educación en un contexto post-modernidad/mundo, Freire plantea la cuestión de la unidad en la diversidad de las luchas por la construcción de un mundo humano, una democracia expansiva que alcance las diferentes dimensiones histórico-culturales de la existencia humana, y consecuentemente los problemas de la producción del conocimiento y el desarrollo cultural e intelectual de los andrajosos del mundo.

Emerge en ese intento una perspectiva analítica que se presenta útil en la encrucijada modernidad/posmodernidad a partir de la declaración en que Freire (1992; 1993) se proclama posmoderno crítico¹ y señala las exigencias de un diálogo entre las culturas (interculturalidad). Esa asunción se hace, por lo tanto, al debatir los problemas de la pluri/inter/multi/transculturalidad y la participación de la educación como actividad y proceso inter-multiculturales críticos, en la constitución de sociedades multiculturales, desde los distintos recortes de clases, étnicos, de género, edades, religiones, hasta perspectivas ideológico-políticas, entre otros.

El debate de las probabilidades de la multiculturalidad y las posibilidades de la interculturalidad se sitúan en el contexto internacional ² de conciencia de

¹ Declaración en que Carlos Alberto Torres identifica una de las ingenuidades de Paulo Freire como ha afirmado en docta sabiduría judicante en el IV Coloquio Internacional del Foro Paulo Freire, en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación en la Universidad del Porto, 21 de septiembre de 2004. No es que no haya en el pensamiento de Freire ingenuidades, pero no es en esa afirmación que podemos encontrarla, pues tan sólo indica que hay varias comprensiones y posiciones en relación a la posmodernidad y no solamente aquella que el docto científico entiende.

² Wallerstein (1974, 1979, 1984); Rodrigues (1989), Santos (1985), apud Stoer e Araújo (2000, p. 19-20).

la actual diversidad cultural, fruto de las transculturaciones especialmente las experimentadas en los últimos 50 años. En esa discusión, Freire proporciona elementos que pueden hacer frente a los riesgos o los hechos de fragmentación cultural y económica-social también presentes en los más diversos escenarios: desarrollados, en desarrollo o subdesarrollados, en sus interrelaciones.

Las probabilidades de convivencia de los diferentes o las posibilidades de la fragmentación caracterizan al clima cultural del momento actual, o constituyen uno de los *temas y tareas de la época*, como diría Paulo Freire (1967: 45). Esos desafíos se explicitan al interior de todas las contradicciones, posibilidades, ambigüedades, probabilidades y fundamentalismos que nos desafían a transformar las posibilidades de convivencia en una nueva perspectiva de organización social (económica, política, gnoseológica, interpersonal) para la humanidad de la posmodernidad/mundo.

En su búsqueda del desarrollo cultural de los sectores explotados, oprimidos, subordinados y subalternados de las sociedades nacionales y de la sociedad internacional, para garantizar su crecimiento humano, Paulo Freire formuló una contribución significativa en el campo de la sociología de la situación y en el campo educacional. Su pensamiento se vuelve una de las propuestas socio-pedagógicas más analizadas, debatidas, acatadas, atacadas y rechazadas en la misma época histórica en que ha vivido su elaborador/propositor, como una expresión de ese mismo momento histórico-cultural.

Se sabe que no hay ningún consenso en los debates sobre la modernidad, sobre la posmodernidad y sus relaciones de oposición o de composición. Por ejemplo, en lo que se refiere al término moderno, se pregunta Koyré (1987: 9) si tiene, en general, algún sentido. Para él, "siempre se es moderno, en cualquier época, a partir del momento en que alguien piensa un poco más o menos como sus contemporáneos y de forma un poco distinta de sus maestros".

Lo mismo se podría decir del término posmodernidad. Nuestra contemporaneidad está recibiendo, aunque de forma un tanto tímida, la

denominación de posmodernidad a la cual agrego, en el libro *Atualidade de Paulo Freire* (Souza, 2002), la expresión mundo, apodándola de Posmodernidad/Mundo. ¿Es ella moderna? ¿Posmoderna? O ¿moderna/posmoderna/premoderna?

Podemos hacer una rápida incursión en ese debate, indicando la posición de algunos pensadores. Lipovetsky (1990), por ejemplo, piensa nuestra contemporaneidad como una "hipótesis global" en relación a la cual hay que preguntarse:

¿Agotamiento de una cultura hedonista y vanguardista, o surgimiento de una nueva fuerza renovadora? ¿Decadencia de una época sin tradición, o revitalización del presente por una rehabilitación del pasado? ¿Continuidad renovada de la trama modernista, o destino global de las sociedades democráticas? (p. 79-80).

Al interior de esas preguntas, Lyon, como Freire, trata de entender la cuestión a partir de la encrucijada cultural afirmando que

Actualmente, la cuestión de la posmodernidad es esencial en todo intento de descubrir el cambio cultural y si estamos en el camino correcto al intentar comprender los fenómenos sociales contemporáneos. Eso no significa que haya surgido una sociedad totalmente nueva, ni que se pueda identificar una sociedad a la cual podamos aplicar el calificativo de posmoderna. La cuestión de la posmodernidad nos ofrece la oportunidad de reevaluar la modernidad, de leer las señales de los tiempos como indicadores de que la propia modernidad es inestable e impredecible, y de renunciar al futuro que parecía prometer (Lyon, 1994: 125).

Entonces, esa perspectiva de Lyon coincide con la de Freire, para quien el problema es reevaluar la modernidad y percibir la pertinencia de la crítica que se presenta bajo el nombre de posmodernidad. Posiciones que entienden que todas las críticas son útiles porque pueden ayudar a ubicarnos, desde que intentemos identificar su direccionalidad ideo-política. Ya que todo el pensamiento es crítico, Lyon nos llama la atención para esa cuestión sin, en tanto, mostrar que el problema se sitúa en la direccionalidad que se está a configurar. Esta podrá identificarse si logramos responder a la pregunta: ¿a favor de quién se hacen las críticas?

En ese sentido, afirma Lyon que, "para comprender la corriente subyacente al cambio es útil recordar que, ya antes del iluminismo, la Reforma

destruyó el cosmos cultural unificado del Occidente. Después de desmontar la bóveda simbólica del medievalismo, quedó abierto el camino para ulteriores fragmentaciones” (Lyon, 1994: 126).

Señala, también, lo que todos ya identificamos en relación a la direccionalidad:

Los triunfos de la modernidad – el crecimiento económico, el urbanismo, el sistema político-democrático, la ciencia y la tecnología – se presentan con dos caras. Desde de las reacciones románticas del siglo XIX, no se ha dejado de cuestionar la deseabilidad y utilidad del legado moderno. El resultado es el nihilismo con todas sus facetas: desamparo, auto-satisfacción, *jouissance*, búsqueda de una ética, etc. Después que la providencia divina cayera en descrédito como medio de interpretar la historia, el progreso, su equivalente seglar, sufre la misma suerte. La modernidad no conduce a parte alguna. Y la consecuencia de eso es nuestra condición posmoderna (Lyon, 1994: 127).

De ese modo, nos indica que

La condición posmoderna viene justamente como forma inherente al capitalismo de consumo. (...). El desafío posmoderno actual devuelve al primer plano los ideales, valores y símbolos de la vida económica, tal y como aparecen en la vida de los consumidores y el consumismo. El gusto y el estilo, lejos de ser reflejos marginales de la producción, adquieren un significado central (Lyon, 1994: 131-132).

En esa diversidad, remata Lyon:

Para Foucault, como para Nietzsche, la voluntad de poder está unida a la definición de cualquier verdad. Nietzsche reveló la falsedad de las pretensiones de la filosofía moral. Su desenmascaramiento genealógico informa un posmodernismo profundamente cético. En el siglo XIX el pensamiento racional no ha progresado. Dios está muerto, proclamó Nietzsche, expresando así el fin del pensamiento fundacional. Cada uno sencillamente pertenece a su propia tradición histórica (Lyon, 1994: 134).

Transformaciones económicas, diversidad cultural y social, fragmentaciones. Anunciaría Turner (1990:12): “Viva la heterogeneidad”. Se refería aquí no a las desigualdades económico-sociales ni propiamente a las exclusiones histórico-culturales, sino a las rupturas de los monopolios conceptuales que la posmodernidad provoca en relación a la modernidad. Al fin, como afirma Harvey (1990: 44), “el posmodernismo nada, navega, en las corrientes caóticas e fragmentarias del cambio como si eso fuera todo lo que

hay". Algunos llamados de posmodernos piensan y actúan como si las promesas de la posmodernidad fueran tan sólo "el éxtasis, el entusiasmo, la emancipación" (Lyon, 1994, p. 134). Pero otros, "aceptan y abrazan el caos. Foucault nos aconseja a preferir lo que es positivo y múltiple, la diferencia a la uniformidad, lo fluido a lo compacto, las estructuras móviles a los sistemas" (Lyon, 1994: 135).

Vattimo, por ejemplo, piensa que la

transparencia es la clave que la posmodernidad exige al irrumpir en la sociedad de la comunicación generalizada, de los medios masivos de comunicación social. Transparencia como espacio comunicacional de todas las voces que históricamente estuvieron reprimidas y deben ser escuchadas con toda nitidez. Las voces de las etnias, del movimiento feminista, de los gays, de las diversas opiniones políticas, de los países del Tercer Mundo. Surgió un nuevo ideal de emancipación *basado en la oscilación, la pluralidad, y en última instancia, en la erosión del mismo 'principio de la realidad'* (1992: 7).

En ese amplio espectro, Paulo Freire aborda las cuestiones relativas a la modernidad *versus* posmodernidad al debatir, con clareza meridiana, los problemas de la diversidad cultural o pluriculturalidad, de la multiculturalidad y de la interculturalidad, así como sus implicaciones para los procesos educativos en *Pedagogía de la Esperanza* (Freire, 1992). Es en ese campo y en ese debate que se posiciona por las posibilidades de una posmodernidad crítica. La posición de Freire dimensiona la seriedad y las preocupaciones necesarias al tratamiento de esa problemática. Él se asume como posmoderno crítico. Ese posicionamiento posmoderno crítico frente a la diversidad cultural, en la búsqueda por la construcción de la interculturalidad y la multiculturalidad es desafiante y necesita un análisis juicioso y una práctica consecuente, a fin de que no se confunda con la yuxtaposición de culturas, o dominación de una cultura sobre varias, con una situación multicultural, de multiculturalismo o multiculturalidad construida por la interculturalidad.

La necesidad de retomada de la radicalidad, de la criticidad y su práctica, la distinción entre una posmodernidad progresista y una conservadora neoliberal – rechazando a esta última – la reafirmación de la opción por los excluidos, subordinados (Freire, 1992) que orienta la crítica y le da

direccionalidad, no dan margen a cualquier duda. Como afirma en el inicio de la obra,

Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo que no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia que no se confunde con la connivencia, de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y una recusa a la conservadora, neoliberal (Freire, 1992: 12).

Desde esa perspectiva, nos encontramos actualmente, en el mundo y en las naciones, en una situación predominante de **diversidad cultural** o **pluriculturalismo**, no todavía en una situación de multiculturalidad. No es pues la multiculturalidad una configuración social consolidada y caracterizadora de la posmodernidad/mundo. Nos encontramos con el desafío de su construcción.

Freire piensa que la *multiculturalidad* no puede existir "como un fenómeno espontáneo", sino tan sólo si es "creado, producido políticamente, trabajado, a duras penas, en la historia" (Freire, 1992: 157). Estamos frente a un hecho social: la diversidad cultural o la pluralidad de culturas (pluriculturalidad). Esa se puede tomar como una de las características de la posmodernidad/mundo, fruto de los procesos de globalización vividos, sobre todo, en los últimos cincuenta años, los que provocaron las diferentes y nuevas transculturaciones en toda la Tierra. Sin embargo, esas diferentes culturas en el mundo, o los diversos rasgos culturales de una misma cultura nacional, se encuentran todavía mayoritariamente yuxtapuestas/os o en situaciones de dominación y subalternidades, en guetos o en procesos de asimilación. El desafío es transformar esa pluriculturalidad o diversidad cultural, a través de la interculturalidad (diálogo crítico entre las culturas y de las culturas), en una multiculturalidad.

La multiculturalidad solamente ocurrirá como resultado de una construcción deseada política, cultural e históricamente. Es distinta a la pluriculturalidad que no es resultado de una acción intencional, voluntaria y políticamente construida. La multiculturalidad, como resultado de un proceso consciente de diálogo entre culturas o de rasgos culturales en una misma

cultura (interculturalidad) se caracterizará como "invención de la unidad en la diversidad. Es por eso que el hecho mismo de la búsqueda de la unidad en la diferencia, la lucha por ella, como proceso, significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad" (Freire, 1992: 157).

Las transculturaciones, resultantes de los procesos de globalización que han configurado la posmodernidad/mundo no caracterizan de por sí a un mundo multicultural ni intercultural. Indican solamente una situación de diversidad cultural o una pluriculturalidad, además de configurar un desafío a la convivencia de esas diferentes culturas o rasgos culturales en presencia. Según Freire (1992: 157),

Es preciso re-enfatizar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia en un mismo espacio de diferentes culturas no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural visando fines comunes. Que demanda, por lo tanto, una cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que demanda una nueva ética en el respeto a las diferencias.

El establecimiento de fines comunes para la convivencia de las culturas implica un amplio debate entre ellas de tal manera que puedan decidir y desarrollar una voluntad política, organizada y movilizadora, en una acción intercultural crítica, que garantice el respeto y el enriquecimiento mutuo de las culturas o rasgos culturales en presencia: la intermulticulturalidad crítica.

Por otra parte, Freire (1992: 151) indica que la construcción de la unidad en la diversidad

Tiene que ser la eficaz respuesta de los interdictados y de las interdictadas, prohibidos de ser, a la vieja regla de los poderosos: dividir para reinar. Sin unidad en la diversidad no hay siquiera forma de que las llamadas minorías puedan luchar... por los derechos más fundamentales, por así decir mínimos, cuanto más superar las barreras que las impiden de 'ser ellas mismas' o 'minorías para sí', pero con las otras y no unas contra otras.

Hay, por lo tanto, una compleja exigencia para esa lucha: la movilización y la organización de los oprimidos, excluidos, explotados, dominados, subordinados, interdictados; una nueva ética a respeto de la convivencia entre los diferentes. Es necesario, pues, que se constituyan como fuerzas culturales

nuevas, o sea, nuevos movimientos sociales. Pues la lucha por la unidad en la diversidad al ser,

obviamente, una lucha política, implica la movilización y organización de las fuerzas culturales en que el corte de clase no se puede despreciar, en el sentido de la ampliación y de la profundización y superación de la democracia puramente liberal. Es preciso asumir la radicalidad democrática para lo cual no basta reconocer, alegremente, que en esta o aquella sociedad, el hombre y la mujer son de tal modo libres que tienen el derecho hasta de morirse de hambre o de no tener escuela para sus hijos e hijas, o de no tener casa donde vivir. El derecho, por lo tanto, de vivir en la calle, o de no tener la vejez amparada, o de sencillamente no ser (Freire, 1992: 157).

La finalidad de la lucha de esas fuerzas culturales, movilizadas y organizadas en nuevos movimientos sociales, será radicalizar la democracia, es decir, llevar las exigencias democráticas a sus últimas consecuencias como ha revelado investigación comparativa que he realizado sobre las representaciones sociales de la democracia, en esos movimientos, en Brasil y México (Souza, 1999).

Queda claro, por lo tanto, que, para Freire, la multiculturalidad y la interculturalidad no son situaciones espontáneas, no son hechos sociales, no son datos estadísticos, por lo menos no se trata todavía de la condición predominante de la posmodernidad/mundo. Son todavía deseos, utopías, metas de unos pocos grupos sociales, especialmente de los nuevos movimientos sociales. No se puede todavía identificar como siendo la situación caracterizadora de la posmodernidad/mundo³.

Podrá y deberá constituir su utopía, su esperanza para una nueva configuración de la convivencia humana (en sus dimensiones económica, política y gnoseológica) en los nuevos escenarios mundiales. Sin embargo, eso

³ Difiere de los hallazgos de Forquin (1989, p. 153) al estudiar la sociología de la educación británica en la que "ce terme de 'multiculturalisme' possède à la fois un sens descriptif et un sens normatif, ou prescriptif. On entend d'abord par là la situation 'objectif' d'un pays dans lequel coexistent des groupes d'origine ethnique ou géographique diverse, parlant des langues différentes, pouvant ne pas partager les mêmes adhésions religieuses ni les mêmes valeurs ou mode de vie". Para Paulo Freire, no se trata de esta yuxtaposición. Ahí tendríamos una situación de pluriculturalidad y no de multiculturalidad.

solamente será posible, si fueren construidas de acuerdo a las exigencias arriba indicadas.

La globalización actual, provocadora de las diversas transculturaciones que se han ido verificando en los últimos quinientos años, especialmente a lo largo de los últimos 50, no provoca una unidad en la diversidad de culturas, sino que provoca una diversidad cultural o pluriculturalidad que tiende, predominantemente, a la fragmentación cultural como ha sido identificada por varios investigadores; entre esos, Wallerstein (1996), Weviorka (1999), Ianni (2000), el mismo Paulo Freire (1992, 1993, 1996).

En fin, como nos recuerda Sevcenko, el fenómeno actualmente denominado de globalización tiene su divulgación a partir del "surto vertiginoso de las transformaciones tecnológicas" que

no solamente elimina la percepción del tiempo: también oscurece las referencias del espacio. Ha sido ese efecto lo que llevó a los técnicos a formular el concepto de globalización, implicando que, por la densa conectividad de toda la red de comunicaciones e informaciones, involucrando al conjunto del planeta, todo se ha vuelto una sola cosa. Algo así como un único y gigantesco show. Asistiendo a ese espectáculo a partir de nuestra perspectiva brasileña – sin embargo con algún sentido crítico –, podemos concluir que o la obra es una comedia tan loca que no puede hacernos reír, o es un drama en que nos asignaron el rol más ingrato. Porque el hecho es que los cambios tecnológicos, aunque causen varios desequilibrios en las sociedades más desarrolladas que los encabezan, también encauzan hacia ellas los mayores beneficios. Las demás son arrastradas en tropel en esa corriente, al costo de la desestabilización de sus estructuras e instituciones, de la exploración predatoria de sus recursos naturales y de la profundización drástica de sus ya graves desigualdades e injusticias (SEVCENKO, 2001, p. 20-21).

Los diferentes movimientos sociales han denunciado permanentemente los posibles maleficios de la globalización, pero de pronto tendremos que mirar sus potencialidades. En el primer sentido, las protestas que se han dado por ocasión de distintas reuniones internacionales han sido paradigmáticas.

En la acepción de Ianni (2000), vemos que las transculturaciones provocadas por la globalización no han eliminado las singularidades: de cierta manera, las han promovido. La globalización ha provocado o incitado – simultáneamente a la interrelación de los pueblos, de las culturas, de las relaciones comerciales y simbólicas – su particularización, las culturas locales,

las oposiciones étnicas, de clase, de género, entre otras, como resultado de las transculturaciones que han sucedido. A la vez, por lo tanto, y acto continuo, ha surgido una multiplicidad de situaciones culturales yuxtapuestas, dominadas, subalternas, predominantes, subordinadas, rebeldes, emergentes, en el conjunto de la posmodernidad/mundo, e incluso al interior de una misma nación.

La posición de Paulo Freire sobre la cuestión de la multiculturalidad, como indicado anteriormente, al mismo tiempo nos señala elementos metodológicos para el análisis de las situaciones concretas de diversidad cultural. Aténtese para su argumentación (FREIRE, 1992: 156):

La multiculturalidad es otro problema serio que no escapa igualmente a esa especie de análisis. La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre otras, sino en la libertad conquistada de moverse cada cultura en el respeto una de la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una 'para sí', solamente como se hace posible crecer juntas y no en la experiencia de la tensión permanente, provocada por el todo-poderosismo de una sobre las demás, prohibidas de ser.

Ese principio metodológico para análisis de la situación predominante en la posmodernidad/mundo, propuesto en el planteo de Freire sobre la multiculturalidad, parece contribuir para la identificación de las posibilidades de relaciones entre culturas (yuxtaposición, dominación, sumisión, asimilación, predominio, guetización, fragmentación, diálogo), al interior de la actual diversidad cultural. Ese principio puede ayudarnos a mirar, sin ***daltonismos culturales*** o ***veleidades asimilacionistas***, desde un punto de vista macro, meso o micro, las situaciones del contexto de posmodernidad/mundo: tanto las relaciones entre movimientos sociales y/o políticos (antiguos o nuevos), las relaciones económicas y de saberes al interior de nuestras naciones, así como el concierto/desconcierto de las naciones.

Nos ayuda también a percibir las relaciones de género, de edades, de profesiones, religiosas, subjetivas, ideológicas. Y específicamente nos lleva a mirar el interior de las instituciones educativas, incluso de la escuela y también del aula, para percibir el tratamiento que se da a la diversidad cultural y a las formas de trabajar sus relaciones. Así, se podrá identificar las perspectivas –

que están a ser criadas – de interculturalidad hacia la construcción de situaciones de multiculturalidad y será posible interferir en ellas, confirmándolas, re-dirigiéndolas, ampliándolas, consolidándolas.

Al interior del aula, ese principio/concepto freireano de multiculturalidad puede, incluso, contribuir para identificar el tipo de relaciones entre los diferentes alumnos provenientes de culturas distintas y percibir las relaciones entre las distintas versiones escritas y las diversas versiones orales de una misma cultura nacional. Esa es una cuestión central, pero poco trabajada en los procesos educativos escolares. Por eso, está a exigir una mayor y más profunda comprensión para reorientar su manejo y garantizar la adquisición de la cultura letrada alfabéticamente por las personas predominantemente ágrafas.

Manteniéndose en el horizonte utópico del proyecto pedagógico, Paulo Freire no dispensa su realismo crítico. No desconoce, por lo tanto, que su deseo de una relación dialógica entre culturas (su sueño de interculturalidad) y la posible construcción de la multiculturalidad no eliminan las tensiones permanentes que atraviesan esas mismas relaciones, así como sus ambigüedades, conflictos, contradicciones y múltiples posibilidades, tanto positivas como negativas.

No ignora, también, las negatividades, *debilidades o fragilidades de la cultura*, presentes en todas y cualesquiera culturas o rasgos culturales de una misma cultura. Nos llama la atención sobre esa problemática, especialmente basado en los escritos de Amílcar Cabral (FREIRE, 1992: 147-148).

Las tensiones presentes entre culturas o rasgos culturales de una misma cultura nacional, en una situación de multiculturalidad, son, sin embargo, de calidad distinta a las existentes en una situación de yuxtaposición, dominación, sumisión, asimilación, fragmentación, guetizaciones – otras configuraciones posibles en las relaciones entre culturas. Para Freire (1992:156),

A tensión necesaria, permanente, entre las culturas en la multiculturalidad es de distinta naturaleza. Es la tensión a que se exponen por ser diferentes, en las relaciones democráticas en que se promueven. Es la tensión de no poder huir por se hallar construyendo, produciendo a cada paso, la propia multiculturalidad que jamás estará finalizada y terminada. La tensión, en este caso, por lo tanto, es la del inacabado que se asume como razón de ser de la misma búsqueda y de conflictos no antagónicos, y no aquella creada por el miedo, por la prepotencia, por el "cansancio existencial", por la "anestesia

histórica" o por la venganza que explota, por la desesperación frente a la injusticia que parece perpetuarse.

Dos nuevas nociones aparecen en su teoría de la multiculturalidad: la del inacabado de su construcción y la de tensión no antagónica entre las culturas. Se percibe claramente la complejidad de la cuestión de la multiculturalidad y de la multiplicidad de elementos que llevan a tantos diferentes recortes en las cuestiones culturales. Entiende Freire (1992: 156-157) ser

preciso también dejar claro que la sociedad a cuyo espacio por motivos económicos, históricos, llegaron otros grupos étnicos y ahí se insertaron en relación subordinada, tienen su clase dominante, su cultura de clase, su lenguaje, su sintaxis, su semántica de clase, sus gustos, sus sueños, sus fines, sus proyectos, valores, programas históricos.

Se trata de situaciones distintas: la diversidad de una sociedad nacional y la diversidad de una sociedad que, aparentemente unitaria, se diversifica por la entrada de emigrantes. Sin embargo, aunque diferentes, no dejan las sociedades nacionales de presentar situaciones conflictivas de asimilación, dominación, sumisión, yuxtaposición, predominancia en las relaciones entre sus diferentes rasgos culturales en presencia. A veces tan violentas cuanto las que se verifican entre culturas muy distintas. De cualquier manera, en una u otra sociedad, es posible percibir claramente,

sueños, proyectos, valores, lenguaje que la clase dominante no sólo defiende como suyos y, siendo suyos, dice que son nacionales, como ejemplares, sino también, por eso mismo, 'ofrece' a los demás a través de **n** caminos, entre estos la escuela, y no acepta recusa. Es por eso que no hay verdadero bilingüismo, mucho menos multilingüismo, fuera de la multiculturalidad e esta no existe como fenómeno espontáneo, sino creado, producido políticamente, trabajado, a duras penas, en la historia" (FREIRE, 1992, p. 157).

Se releva la complejidad de la percepción, del análisis y de las perspectivas de trabajar la cuestión de la pluriculturalidad, teniendo en vista la utopía de la interculturalidad y la siempre inconclusa construcción de situaciones de multiculturalidad. Por eso, Freire insiste en la necesidad de la *comprensión crítica de las llamadas minorías de su cultura* sin reducir ese proceso de comprensión a las *cuestiones de raza y de sexo*, sino incluyendo la *comprensión del corte de clase*. Y concluye:

En otras palabras, solamente el sexo no explica todo. La raza solamente tampoco. La clase sola, igualmente. La discriminación racial no puede,

de forma alguna ser reducida a un problema de clase como, por otro lado, el sexismo. Con todo, sin el corte de clase, yo, por lo menos, no entiendo el fenómeno de la discriminación racial ni el de la sexual en su totalidad, ni tampoco el de las llamadas minorías en si mismas. Además del color de la piel, de la diferenciación sexual, hay también el 'color' de la ideología" (Freire, 1992: 156).

Se perciben, así, las perspectivas analíticas y operativas con que Paulo Freire trata la cuestión de la multiculturalidad y sus implicaciones para los procesos educativos. Esas perspectivas se construyen como exigencia de una interpretación crítica, de una comprensión progresista del contexto de la posmodernidad, un posmodernismo progresista y crítico. Implica la presencia del concepto de clase social en los análisis comprensivos de esas situaciones entrecruzadas por las cuestiones étnico-culturales, de género, de edades, de opciones ideológico-políticas, religiosas, entre otros recortes.

Se trata de construir la unidad en la diversidad, de luchar por el sueño posible, por la utopía necesaria – que para Freire implica su concepción de interculturalidad y multiculturalidad -, por la superación de la guetización y del asimilacionismo en la interacción crítica entre culturas o rasgos culturales; en una palabra, del enriquecimiento de las distintas culturas o rasgos culturales en presencia. Finalmente, se podrá llegar a la construcción de una sociedad democrática no solamente representativa, sino también participativa.

Implica la promoción del ser colonial a ser nacional, en el caso de Brasil y de todas las regiones y países que se fueron constituyendo a partir de la primera globalización iniciada con el expansionismo europeo de fines del siglo XV e inicio del XVI.

Paulo Freire y su equipo reunido en los años 1958 identifica aquel momento histórico como el de la inserción de Brasil

en un proceso de desarrollo. Proceso de desarrollo que se nos presenta como un 'imperativo existencial', lo que se da más o menos en estos términos: o nos desarrollamos cada vez más y orgánicamente, o perecemos históricamente, es decir, nos transformamos en una vasta masa humana de un tipo de vida más vegetativa que histórica, carente de todo y bajo la protección inevitable de un paternalismo del Estado (Freire, 1998, p. 26).

Hay quien intente, de forma autoritaria y muy apurada, identificar en esa afirmación un compromiso de Freire con la ideología desarrollista como si, independientemente de cualquier ideología que estuviese embutida en la afirmación, no se tratara de un "imperativo existencial" la necesidad de la industrialización y la modernización de la agricultura de toda la sociedad brasileña y de los campos del nordeste, en particular, para garantizar las condiciones de vida de su población. Es cierto que ese proceso demandaba y demanda el debate sobre la apropiación y usufructo de los bienes producidos. Por lo tanto, implica la discusión sobre la direccionalidad del propio proceso tal como la profundizará Freire en toda su obra.

Adoptar una actitud puritana en relación a una cuestión de vida o muerte para el país, acusando aquella necesidad de desarrollismo ahora y en aquel momento, no parece dejar de ser, empero, una estupidez. De cualquier manera, o desde cualesquiera perspectivas ideo-políticas, esa es la cuestión central de todo y cualquier proceso educativos, en todo y cualquier espacio y tiempo. Y en ese debate, dada la diversidad de intereses y disputa de poder entre los grupos humanos, cualquier consenso se revela extremadamente complejo. Y no solamente complejo, sino de veras complicado.

En la necesidad de conocer bien el contexto en que se inserta el proceso educativo, el Documento de 1958 no llama la atención solamente para la importancia de las condiciones histórico-estructurales y culturales del momento. Tampoco las mira solamente como una contextualización necesaria a la práctica pedagógica, ni tan sólo enfatiza su carácter de contenido sustantivo de la educación. Insiste, además, en la necesidad de conocer a los tipos humanos-sociales que contribuyen a crear esas estructuras y circunstancias y que, al mismo tiempo, son por ellas creados.

Pasa entonces a tejer consideraciones, aunque sumarias, de los *tipos sociales* que habitan "en las zonas de *mocambos*, ubicadas en los arroyos, los morros, los manglares y arenas de Recife". Evidencia que "esas zonas se sitúan en la parte urbana, suburbana y urbano-rural de Recife y vienen recibiendo el impacto constante de poblaciones rurales del Estado y de otros estados de la

región, constituyendo lo que el sociólogo Gilberto Freyre ha llamado de proceso de "inchazón del Recife" (Freire, 1998: p. 28).

Cualquier proceso educativo con esa población "tendrá que fundarse en la conciencia de esas realidades" y "no puede reducirse a un mero trabajo de alfabetización, o de simple suplementación, lo que sería negar la existencia de aquel primer aspecto general a que nos referimos" (Ib. p. 28). Mero trabajo de alfabetización y simple suplementación, o sea, se trata, por lo tanto, no sólo de generar una capacidad mecánica de decodificación o de expresión en el lenguaje escrito, sino de proporcionar, con la adquisición de los mecanismos de la lectura y escritura en el código alfabético, el desarrollo de las competencias de la comprensión, interpretación, explicación e intervención de las/en las realidades que educadores y educandos, además de estar insertos, son por ellas responsables y sus productos/productores.

Establece, así, ya en aquel momento, un principio pedagógico central. Principio que el debate de la intermulticulturalidad en la educación viene evidenciar con mucha fuerza, confirmando no sólo su *status* de principio, sino elevándolo a la condición de una práctica pedagógica que quiera ser coherente con la situación de diversidad cultural en que nos encontramos. Por lo tanto, como diría Paulo Freire, se quiere que esa práctica pedagógica sea *auténtica* en el entorno en que acontece.

Además, no olvida el Documento de 1958, como una de las dimensiones del proceso educativo en tanto factor de crecimiento humano, la importancia de la formación tecnológica de las personas. Actuar en la formación de la conciencia y la competencia profesional para "una sociedad que se industrializa" (Freire, 1998:27), por lo tanto, es un aspecto fundamental de esa teoría de la educación y propuesta pedagógica. Quizás de todas y cualesquiera teorías y propuestas educacionales.

Presenta, a continuación, la exigencia impar para que el proceso educativo acontezca, según aquellas condiciones y quizás en cualquier otra que aleja o invalida, desde un principio, por un lado, cualquier trabajo educativo que se haga sobre o para el hombre. De hecho, la conciencia crítica del proceso en que nos encontramos nos llegará en la medida en que trabajen con nosotros y no sobre nosotros. Con nosotros y nuestra

realidad, sumergidos en ella. Y el trabajo educativo, en una democracia, nos parece deber ser eminentemente un trabajo con. Nunca un trabajo verticalmente sobre o de forma asistencial para el hombre. (Freire, 1998: 28).

En *Educación como práctica de la libertad*, obra en la que sistematiza su experiencia en Pernambuco y Rio Grande do Norte, inspirada en los primeros balbucíos de sus teoría y propuesta pedagógicas, Freire es enfático en lo que se refiere al quehacer educativo, confirmando y ampliando el alcance de sus intuiciones pedagógicas y sociales, sin ningún compromiso con cualquier "desarrollismo". Veamos la formulación lapidar:

Ir al encuentro de ese pueblo emergente en los centros urbanos y emergiendo ya en los rurales y ayudarlo a insertarse ⁴ en el proceso críticamente. Y este paso, absolutamente indispensable para la humanización del hombre brasileño, no podría hacerse ni por el engaño, ni por el miedo, ni por la fuerza. Sino por una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, proponiendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su **rol en el nuevo clima cultural** de la época de transición. Una educación que le proporcionara la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que fuera instrumentalizada, por eso mismo, en desarrollar ese poder, en explicitar sus potencialidades y en consecuencia su capacidad de opción. Educación que tomara en cuenta los varios grados de poder de captación del hombre brasileño de la más alta importancia en el sentido de su humanización. De ahí la preocupación que tuvimos de **analizar esos varios grados de comprensión de la realidad en su condicionamiento histórico-cultural** (Freire, 1967, p. 59).

Ir al encuentro del pueblo. Contribuir con la "reflexión sobre si mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su rol en el nuevo clima cultural de la época de transición... en el sentido de su humanización". Paulo identifica el final de la década de 1950, inicio de la década de 1960, como una época de transición, un nuevo clima cultural, en que los trabajadores, y las trabajadoras rurales, urbanos, formales e informales, adultos, jóvenes y adolescentes podrían intervenir para garantizar una direccionalidad nueva. Para eso necesitarían apropiarse de su tiempo y su espacio, así como luchar por su transformación.

⁴ Una lectura muy rica de la obra de Paulo Freire se puede hacer a partir de las nociones de inmersión, emersión e inserción como procesos que forjan al sujeto histórico y posibilitan el crecimiento humano del ser humano.

Percibe Freire, en ese contexto, la necesidad de una educación audaz que contribuya con la transformación del pueblo y del hombre del "pueblo" en sujetos históricos, sujetos de su historia, sujetos de la historia. Esa "afirmación del hombre como sujeto, que solamente puede ser en la medida en que, enganchándose en la acción transformadora de la realidad, opta y decide" (Freire, 1975: 42-43). Opción y decisión por una existencia y un ser humano libres que superen las amarras de un régimen político y social que los hacen menos, enganchándolos en la lucha por ser más. Es en el compromiso, en su actuación y la construcción de su saber sobre ese tiempo y esa educación que se va firmando el pensamiento de Paulo Freire.

Es en una encrucijada, pues, que empieza a ser formulado y consolidado el pensamiento de Paulo Freire, especialmente en las condiciones del Nordeste brasileño a fines de los años 1950 e inicio de los 1960. Momento que él califica como de tránsito, un nuevo clima cultural ⁵ que podría llevarnos a una democratización fundamental de la cual una exigencia sería la democratización de la cultura; o entonces, caer en un grosero totalitarismo que impediría la renovación de la sociedad brasileña.

En ese momento, Freire se presenta como un defensor intransigente de las posibles construcciones democráticas y un crítico obstinado de cualquier totalitarismo, independientemente de las caras que viniesen a adquirir. Aunque en aquella época Paulo Freire no conociese a Arendt, creo que no será inoportuno establecer un parentesco entre los pensamientos de ambos, pues, según Starling (2000:10), Hannah presenta, en aquella ocasión, cuestiones

que inauguran un insistente debate sobre los riesgos de la barbarie reflejados en el horizonte de las sociedades democráticas contemporáneas. Un riesgo presente, por ejemplo, en la erosión de las posibilidades de mediación política entre las esferas de lo social y lo público; o entonces, en el desplazamiento extrañamente silencioso de una multitud de parias obstaculizando el camino de las grandes ciudades: una gente que, a rigor, no viene de parte alguna, nadie los

⁵ "El momento de tránsito propicia lo que venimos llamando, en lenguaje figurado de 'macareo' histórico-cultural. Contradicciones cada vez más fuertes entre formas de ser, de visualizar, de comportarse, de valorar, del *ayer* y otras formas de ser, de visualizar y de valorar, cargadas de futuro. En la medida en que se profundizan las contradicciones, el 'macareo' se hace más fuerte y su clima se vuelve más y más emocional " (FREIRE, 1967, p. 46, nota 10).

reivindica, no son nadie, han perdido, de alguna forma, en ese va y viene entre una identidad colectiva de oprimidos y una ausencia de identidad, las calidades que podrían vincularlos al mundo de sus semejantes.

Se puede aproximar esa descripción del contexto del surgimiento del pensamiento de Hannah Arendt al contexto del inicio de los trabajos de Paulo Freire en el Nordeste brasileño. Y lo más interesante es que, sin conocerse, Freire y Hannah asumen una perspectiva similar. Se puede afirmar que Freire se sitúa en posición cercana a la perspectiva de Arendt al proponer una educación que pudiese contribuir con la construcción de las bases democráticas de la sociedad brasileña. Bases que contribuirían para que esta superara su carácter reflejo y se volviera una sociedad reflexiva contra una posible sociedad de masa o la continuidad de una sociedad refleja.

Comprende Freire aquel momento en que empieza a actuar en la educación de los trabajadores y trabajadoras de Pernambuco como un momento en que Brasil vive "exactamente el paso de una para otra época. De ahí que no fuera posible al educador, entonces, más que antes, discutir su tema específico, desconectado de la trama general del nuevo clima cultural que se instalaba, como se él pudiese operar aisladamente" (Freire, 1967:.46).

Momento en que los trabajadores emergen de su inmersión en una realidad sofocante y empiezan a aspirar a una inserción transformadora. Contexto que Freire identifica como de emersión de campesinos que

de generación en generación, se han ido construyendo en cierta forma de ser, o de estar siendo, que perdura en la nueva estructura. Esta es la razón por la cual el tiempo de la estructura anterior, de cierto modo, y en muchos aspectos, 'co-existe' con este. Así es que los campesinos, en el tiempo nuevo, revelan en sus modos de comportarse, de manera general, la misma dualidad básica que tenían en la estructura latifundista. Y es enteramente normal que eso suceda. (Freire, 1967: 59).

La cuestión, para Freire, frente a esas situaciones, se plantea en la importancia de trabajar para crear nuevas actitudes, incluso una nueva actitud tan vieja cuanto constructora de la humanidad del ser humano, **la actitud dialogal**. Para él,

la dificultad está en la creación misma de una nueva actitud – y al mismo tiempo tan vieja – la del diálogo que, sin embargo, nos faltó en el tipo de formación que tuvimos. (...). Actitud dialogal a la cual los coordinadores deben convertirse para que hagan realmente educación y no 'domesticación'. Exactamente porque, siendo el diálogo una relación yo-tu, es necesariamente una relación de dos sujetos (Freire, 1967: 115).

Las actitudes de diálogo, necesarias a la instalación de un clima educativo, en la medida en que Paulo Freire hace una separación entre *educación* y *domesticación*, en las diferentes sociedades, deben cultivarse en la práctica pedagógica. Esas actitudes en tanto exigen la reflexión, el debate, la criticidad, el discernimiento, la toma de decisiones, son formas de construir y avanzar en los procesos democráticos en la medida misma en que contribuyen para la construcción de la humanidad del ser humano. Son formas

de defender la democracia auténtica y no una forma de luchar en contra de ella. Luchar en contra de ella, aunque en su nombre, es volverla irracional. Es endurecerla para defenderla de la rigidez totalitaria. Es volverla odiosa, cuando solamente crece en el respeto a la persona y en el amor. Es cerrarla, cuando solamente vive en la apertura. Es nutrirla de miedo cuando hay que ser valiente. Es hacerla instrumento de poderosos en la opresión contra los débiles. Es familiarizarla contra el pueblo. Es alienar una nación en su nombre (Freire, 1967: 122).

El contexto actual también exige experimento, investigación y propuestas educacionales para el trabajador, para la trabajadora, a partir de su reflexión sobre el esfuerzo educativo, realizado en el momento de ascensión de las "masas", momento de tránsito, de nuevo clima cultural, y la represión por el golpe militar brasileño⁶ se revela como extremadamente desafiante y exige, como dice Freire, una educación valerosa. Era preciso coraje aunque en un contexto distinto, pero también de nuevo clima cultural, ya de realización de un proceso de reforma agraria, en Chile, durante el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frey. En ese gobierno, se trabajaba para que las 'masas' campesinas, en los Asentamientos Rurales, pudiesen asumir su destino, no como masa de maniobra de un gobierno dictatorial, totalitario, sino en una nación en que

⁶ "En la 'Sociedad cerrada', temas como democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y muchos otros, de que se derivaban tareas específicas, tenían una tónica y una significación que ya no satisfacen a la Sociedad en tránsito" (FREIRE, 1967, p. 47). "Lo mismo nos parece suceder ahora con el reciente Golpe de Estado a exigir una nueva óptica para las tareas y temas hasta hace poco característicos de la fase de Tránsito" (Ib, nota 12).

podrían hacerse sujetos de su vida y de una sociedad en democratización. Así, la educación que se protagonizaba no era menos exigente.

Hago estas referencias tan sólo para explicitar dos contextos en los que se va conformando el pensamiento político y educacional de Paulo Freire, tomando las situaciones económicas, sociales, políticas e ideológicas como contenidos básicos de aprendizaje en el proceso de escolarización. Y, por otro lado, las indico a fin de resaltar los desafíos de un proceso de modernización sin modernidad y en sociedades vacías de humanidad.

Y el contexto de la posmodernidad/mundo, ¿qué desafíos presenta en términos educacionales y qué exigencia hace a los educadores y educadoras, así como a las agencias educacionales escolares o no? Por lo menos en una de sus facciones vuelve la necesidad de una educación valiente urgentísima en la perspectiva reinventada, pero ya anunciada por Freire en 1960-1970, como estamos evidenciando, en el interior de una diversidad cultural, tanto entre naciones como dentro de una misma nación.

La contribución traída por Freire en los contextos arriba diseñados puede ayudarnos a comprender la educación que debemos hacer en el contexto de la posmodernidad/mundo, confirmando así el carácter clásico de su pensamiento. Su discusión sobre educación se hace exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad que exige, supone y necesita "un proceso de constante liberación del hombre. Educación que, por esa razón, no aceptará ni al hombre aislado del mundo – creando este en su conciencia -, ni tampoco el mundo sin el hombre – incapaz de transformarlo" (Freire, 1975: 75-76).

En esas relaciones, que ocurren entre seres humanos en su mundo, con su mundo y el mundo, humanizantes y/o deshumanizantes, es que se realizan los procesos educativos que tienen que ser comprendidos y potenciados a partir de sus contextos.

Hoy día, esos procesos están marcados por la diversidad cultural entre las naciones, al interior de cada nacionalidad, a partir de diferentes recortes, como clase, etnia, género, edades, religiones, opciones políticas y religiosas, entre otros, que crean identidades, pluriculturalidad cultural, así como

posibilidades/dificultades para la interculturalidad y probabilidades/obstáculos a la multiculturalidad.

Según Freire, es el contexto, interpretado y argumentado, que indica las pautas del quehacer educativo, sus contenidos y sus exigencias, posibilidades, imposibilidades, probabilidades, obstáculos y chances. ¿No sería esa comprensión otra contribución de Freire al debate de la intermulticulturalidad crítica? Nos enseña Freire (1975:76): "si el quehacer educativo, como cualquier otro quehacer de los hombres, no se puede dar sino 'dentro' del mundo humano, que es histórico-cultural, las relaciones hombres-mundo deben constituir el punto de partida de nuestras reflexiones sobre aquel quehacer"

El punto de partida de la práctica pedagógica, desde esa perspectiva, es siempre el mundo humano, en su compleja configuración histórico-cultural con sus contradicciones, ambigüedades y posibilidades. Posición que ya adoptara Freire (1967) al sistematizar la experiencia realizada en Brasil, como se indicó arriba. Conciencia explicitada en nota de *Esclarecimiento* a la primera edición de su libro *Educación como práctica de la libertad*, cuando advierte para el hecho de que su esfuerzo educativo, aunque tenga validez para otros contextos, "fue todo marcado por las condiciones especiales de la sociedad brasileña" (Freire, 1967: 35). Y vincula la **educación** a la opción que se haga por un determinado tipo de sociedad: refleja, reflexiva, gregaria, democrática, totalitaria, de dominados y sumisos, de personas en construcción de su humanidad en la convivencia de los diferentes, por lo tanto, en una interculturalidad, configurando una sociedad multicultural.

El actual contexto de globalización, posmodernidad/mundo requiere un posicionamiento de los educadores y educadoras, así como de las instituciones educacionales, escolares o no, pues debe ser un proceso educativo y no domesticador,

se hace, así, algo de absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, desvestida del ropaje alienado y alienante, sea una fuerza de cambio y liberación. La opción, por eso, tendría que ser también entre una 'educación' para la 'domesticación', para la alienación, y una educación para la libertad. 'Educación' para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto (Freire, 1967: 36).

¿Es o no un principio válido para los procesos educativos necesarios actualmente y para una perspectiva metodológica para las investigaciones educacionales?

No se vea aquí ningún rancio de añoranza y mucho menos de continuismo, sino un intento de identificar el carácter clásico del pensamiento de Freire, así como la suposición de que una nueva experiencia y la elaboración de un nuevo conocimiento tienen que potenciar y aprovechar reflexiones y prácticas anteriores frente a otros desafíos del contexto diverso. Se supone que la experiencia nueva utiliza la reflexión anterior, llevando a proposiciones de nuevas perspectivas; por lo tanto, profundizando su concepción de educación y explicitando la epistemología que le da sostenimiento. Eso lo ha hecho Freire en Chile en relación a la experiencia brasileña anterior al golpe militar, en las asesorías que realizó, a partir del Consejo Mundial de Iglesias, en África y diversas regiones del mundo.

Se trata, por lo tanto, de continuidades discontinuadas o discontinuidades en una misma perspectiva. Por eso, no comparto la idea de un joven y un maduro Paulo Freire, aunque no acreditemos en continuismos ni en meras repeticiones. Nos aproximamos de las obras de Paulo Freire, como texto para identificar sus posibles contribuciones a la práctica pedagógica exigida por nuestra multifacética posmodernidad/mundo.

Son obras contextualizadas, que demandan una re-contextualización, en el sentido de Bernstein (1996). Así se puede sacar toda contribución posible a la reconstrucción de la sociedad y a la reinención de las prácticas educativas para que estas puedan contribuir con aquella reconstrucción. Como cualquier contexto, el actual no es de fácil comprensión, interpretación, explicación y son aún más complejas las posibilidades y alcances de intervenciones transformadoras.

Ese es el problema más desafiante para las instituciones educativas, escolares o no, y para sus educadores y educadoras. Incluso porque supone y exige un posicionamiento ideológico-político, además de epistemológico y científico. Y en ese terreno, la posmodernidad/mundo presenta múltiples posibilidades frente a las cuales no es fácil posicionarse y elegir. Cualesquiera

decisiones son exigentes y de implicaciones diversas. Eso dificulta nuestro discernimiento y pone en juego muchas emociones e ideas.

Nos encontramos como Hannah Arendt ya anunciara hace más de cuarenta años, conforme cita Starling, "cercados por una mezcla inextricable de tradiciones muy viejas, que no más logramos descifrar, y de experiencias muy nuevas, que todavía no logramos comprender". A partir de esa constatación, según Starling (2000:10), Arendt

construyó las dos bases de sostenimiento de su pensamiento político: el totalitarismo, sinónimo de la completa anulación del sentido de la política, por medio de un sistema complejo y sistemático de manipulación de las masas; y la revolución, por ella definida como el momento privilegiado de manifestación de lo político, durante el cual la historia deja visible el espacio de la libertad abierto por la acción humana"

Se trata, por lo tanto, de intentar hacer avanzar, por todos los intersticios de la sociedad y en todas las dimensiones, la hechura de procesos revolucionarios en las relaciones sociales y en la pedagogía, así como de su comprensión e interpretación, en un momento en que,

en la línea del horizonte de esas sociedades, las cuestiones sobre las responsabilidades del ciudadano frente a los actos cometidos en los cuadros lícitos de un Estado moderno soberano, reconocido por los demás; o entonces, indaga sobre el punto de pasividad y colaboración de un pueblo para la ascensión de un sistema totalitario y su política de exterminio (Starling, 2000: 10).

Hannah Arendt, al formular el mal, continúa Starling,

en la banalidad de su agente y anclarlo en el ciudadano contemporáneo, prisionero de una vida social gregaria, incapaz de esbozar la menor resistencia al mundo que la ideología logra construir, permite el retorno del fenómeno de la banalidad del mal para el centro de su reflexión sobre los dilemas políticos del presente. Una posibilidad, de inicio casi imperceptible, pero que se va expandiendo, en lenta agonía, al interior de las sociedades democráticas contemporáneas, suprimiendo el repertorio de reglas y valores en los que se funda el mundo político, hasta cristalizarse, súbita y letal, en la violencia absoluta que se ejerce sobre el otro.

Hasta parece que las actitudes actuales, incluso de intelectuales que frente al predominio avasallador del neo liberalismo afirman: *Nada se puede hacer, la realidad es así*. Pero ¿cómo establecer/desarrollar la actitud de diálogo

propuesta por Freire con todas las personas, incluso aquellas que toman tal actitud? Sin el diálogo parece que nada es posible.

Las actitudes de diálogo necesarias a la instalación de un clima democrático y educativo, en las diferentes sociedades, deben ser cultivadas en las prácticas pedagógicas, escolares o no. Esas actitudes, en tanto exigen la reflexión, el debate, la criticidad, el discernimiento, la toma de decisiones, son formas de avanzar en la construcción de procesos democráticos, incluso en los espacios educativos al tomarlos como contenidos básicos de aprendizaje, como será explicitado en el tercer ítem de este capítulo. Así, los procesos educativos están contribuyendo para la vivencia democrática en todos y cualesquiera espacios societarios, desde que tomen como sus contenidos básicos de aprendizaje la comprensión, interpretación, explicación y expresión de la vida, de la existencia humana y del planeta en todas sus implicaciones. Contenidos a construirse por la confrontación entre saber científico y el saber del sentido común, construyendo síntesis provisionarias que apoyarán la intervención transformadora sobre esas mismas realidades y situaciones.

Esos contenidos programáticos que conformarán los programas de estudio y de investigación alrededor de los cuales, según Paulo Freire (1975: 87), "los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no puede ser elegidos por uno o por otro de los polos dialógicos, aisladamente. Si así fuera, e infelizmente así viene siendo con la exclusividad de la elección que le toca obviamente al educador, se empezaría el quehacer educativo de forma vertical, donadora, 'asistencialista'".

Por eso, todo proceso educativo, escolar o no, tendría inicio por la identificación de los temas generadores de interés de los niños, adultos, hombres y mujeres, adolescentes o jóvenes, en cuya comprensión intervendrán los conocimientos científicos de que son portadores los educadores y el sentido común de los educandos. Pues el conocimiento de la visión de mundo de los educandos "que contiene sus 'temas generadores' que, captados, estudiados, puestos en un cuadro científico, les son devueltos como temas problemáticos

que implican una investigación. (...). Investigación del 'tema generador' y educación gnoseológica son momentos de un mismo proceso" (Id. p.: 88) ⁷.

Los temas generadores, identificados mediante un proceso de investigación-acción participativa, por si mismo educativo, además de estar lleno de significado para los educandos y que serán fecundados por el significado académico a través de la interacción con el educador o educadora y se volverán provocadores de la nueva construcción gnoseológica de ambos, constituyéndose en contenidos básicos de aprendizaje y contribuyendo para la construcción de lo humano multicultural que podrá superar al ciudadano como hipótesis del modelo cívico moderno.

Referências bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. A estrutura do discurso pedagógico: classes, código e controle. Petrópolis: Vozes. 1996 (1990, Londres: Routledge).

FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture: le point de vue de sociologues britanniques*. Bruxelas : De Boeck-Wesmael.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1967

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e terra. 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. A educação de adultos e as populações marginais: mocambos. (Maio de 1958). In: Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas. *O pensar e o fazer do Professor Paulo Freire*. Recife: CPF: Estudos e Pesquisas. 1998. p. 25-36.

HABERMAS, Jürgen. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gilli. 1981.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola. 1990.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

KOYRÉ, Alexandre. *Estúdios de historia del pensamiento científico*. Bogotá: Siglo XXI Editores.

⁷ "El 'universo mínimo de vocablos' naturalmente emerge de la investigación necesaria que se hace y es fundándose en este que organizamos el programa de alfabetización. Sin embargo, nunca he dicho que el programa a elaborarse en base a este universo de vocablos debería quedarse absolutamente adscrito a la realidad local. Si lo hubiera dicho, no tendrían del lenguaje la comprensión que tengo, revelada no sólo en trabajos anteriores, pero también en este ensayo. Y aún más, carecería de una forma dialéctica de pensar" (FREIRE, 1992, p. 87).

- LYPOVETSKY, G. *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- LYON, David. *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial. 1994.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1996.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das incertezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP. 1996.
- SOUZA, João Francisco. *A democracia dos movimentos sociais: uma comparação entre o Brasil e o México*. Recife: NUPEP/Edições Bagaço.
- SOUZA, João Francisco. *A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México*. Recife. NUPEP/UFPE; Edições Bagaço. 1999.
- SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez Editora.
- SVENCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.
- STARLING, Heloisa. "O coração das trevas". *Folha de São Paulo, Jornal de Resenhas*, 8 de jul. 2000, p. 10.
- STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa. *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Porto: IIE (Instituto de Inovação Educacional).
- TURNER, P. *Theories of modernity and postmodernity*. Oxford e Cambridge. 1990.
- VATTIMO, Gianni. *The transparent society*. Cambridge: Polity Press. 1992.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1990). Culture as ideological battleground of modern world-system. In: FEATHERSTON, M. (Org). *Global culture*. London: Sage. 1996. p. 31-53.