

INTERCULTURALIDAD Y GEOGRAFÍA: UN DEBATE ABIERTO¹

Wanderléia Elizabeth Brinckmann*
Universidade de Santa Cruz do Sul. Brasil

Aurelio Cebrián Abellán**
Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo aborda algunas aportaciones de Paulo Freire y de Milton Santos referidas a una educación general, para todos los pueblos y culturas. Se parte de los “*inéditos viables*” y de la posibilidad de construcción del “*espacio del ciudadano*”, dos frentes contrapuestos a la denominada perversa fábula de la “*comunidad global armónica*”. Como resultado, el espacio intercultural que se pretende construir desde varios frentes propone como principales estrategias y herramientas metodológicas el diálogo en y con la educación, entendida como instrumento, vehículo y administración educativa. Y en dicho espacio se hace partícipe a la Geografía, que debe de contribuir como un nuevo frente en este debate abierto.

Palabras clave: educación intercultural, espacio del ciudadano, palabracción, comunidad global, Geografía.

Intercultural and Geography: an open debate

ABSTRACT

This paper discusses some works of Paulo Freire and Milton Santos on a general education for all peoples and cultures. It starts with the “unprecedented viable” and the possibility of construction of the “space city”, two opposing fronts to the called perverse fable of “harmonious global community”. As result, intercultural space that it is trying to build on several fronts proposed as key strategies and methodological tools a dialogue with education, understood as an instrument, vehicle and educational administration. And in that space, Geography should participate and contribute as a new front in this debate.

Keywords: intercultural education, space of the citizen, global community, Geography.

1. INTRODUCCIÓN

Al profundizar en el significado y alcances de la interculturalidad no se puede olvidar a Paulo Freire ni a Milton Santos, a las reflexiones sobre la *educación y ética liberadoras* (Freire, P., 1983), herramientas necesarias para construir el *espacio del ciudadano* (Santos, M., 1996).

Fecha de recepción: 27 de enero de 2012.

Fecha de aceptación: 9 de julio de 2012.

* Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Rio Grande do Sul, Brasil. Investigadora del Grupo Interinstitucional CONACYT-165612, Fondo10010. E-mail: webrin2001@yahoo.com.br

** Departamento de Geografía. Universidad de Murcia. Campus de La Merced. 30001 Murcia (España). Investigador del Grupo Interinstitucional CONACYT-165612, Fondo 10010. E-mail: aurelio@um.es

¹ Trabajo realizado con apoyo de Fundación Carolina. REDE MOBILIZA (1997-2011).

Ambos señalaban que la educación sirve para que tanto educadores como educandos aprendan a leer el mundo, y en él la realidad; y también para construir su historia, que supone comprender críticamente el mundo, y la forma de poder transformarlo en función de “*inéditos viables*” (Freire, P., 1980). Es en torno a dicha acción cuando todos, educandos y educadores, pasan a actores y agentes de transformación del espacio con el cual interactúan (Brinckmann, W.E. et al, 2002-2009). Pero el proceso no resulta tarea fácil, porque ya indicaba Santos (2000-2003) que vivimos tres mundos, como: “*fábula*”, “*perversidad*” y “*otra globalización*”; y todos traducidos en uno, la fábula de la globalización armónica, que intenta convencernos de que el mundo es una “*comunidad global armónica*”. Y, como señalaba Freire, la base para contraponerse a la perversidad de la fábula de la globalización armónica está en educar interculturalmente, pero sin perder la rigurosidad metodológica, el respeto a todos los saberes, la ética y la aceptación del otro.

Para Santos (2000:54) el “espacio del ciudadano”, y de todos los ciudadanos, “*reúne la materialidad y la vida que la anima... Está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones*”. Y estos sistemas no pueden ser considerados aisladamente, pues conforman el contexto único donde la vida se desarrolla. Además, este espacio del ciudadano es resultado de las prácticas sociales. Se trata, pues, de un espacio material, un resultado histórico-social, mudable, y ligado a objetos y a acciones de las gentes que lo viven. Y para Freire (1983: 51) conocerlo es un proceso colectivo y práctico, que involucra conciencia, sentimiento, deseo, voluntad y compromiso: “*Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo*”. Así pues, aprender a vivir implica complementariamente producir espacio, pues “*el proceso de vida es a un tiempo un proceso educativo y de creación del espacio geográfico*” (Santos, M., 1996: 85). Y conocer el mundo, según Freire (1983), es un proceso articulado a la práctica y dimensiones humanas, desde y en la práctica transformadora, en la que intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías (los “*inéditos viables*”).

Por tanto, educar es una clave en la que a cada uno en su área de saber, y en todas las áreas, se impone el desafío de construir un proyecto de “*rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural, porque, ensinar não é só transferir conhecimento é (re) construí-lo para (re) construir e (re) inventar a cidadania*” (Freire, P., en Pinheiro, T., 2006: 111). Por ello, para Candau (1994), el papel de las instituciones educativas y de los educadores debe, necesariamente, estar comprometido con un currículo que aborde esa construcción de proyecto, que debe de reservar espacio al diálogo entre diferentes culturas, y en el que los grupos excluidos estén representados. Tampoco debe olvidar que el proceso educativo de conocimiento del mundo nunca es definitivo; siempre está inacabado, en constante construcción, porque las gentes (actores y agentes) responsables del proceso de conocer y transformar el mundo van cambiando su modo de vivir y organizarse espacialmente, junto a sus intereses y formas de relacionarse. Por tanto, si los productos del saber, en cada área y en todas las áreas, no deben ni pueden asumirse nunca como verdades finales, inmodificables, sino susceptibles de ser perfeccionadas y cuestionadas, también debe de ocurrir lo mismo con los proyectos formativos creados. Deben de contemplar la necesidad presente de convivencia de los diferentes modos de vida en los métodos de enseñanza, aprendizaje, generación y comunicación de conocimientos (Gadotti, M., 2000; Torres Carrillo, A., 2009; Brinckmann, W.E., 2011).

Adicionalmente Freire y Santos concordaban en que la educación nunca es neutra; incluso más: que toda práctica educativa es política. Así, de conformidad con las acciones y opciones

socioeducativas, o se está a favor de la dominación (prácticas educativas conservadoras) o bien de la emancipación (prácticas educativas liberadoras): “*Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado*” (Freire, P., 1996: 45). Por ello, como resaltan Torres (2009) y Brinckmann (2010 y 2011), los educadores deben de asumir un compromiso pedagógico ético-político sobre la (re) construcción del mundo, más justo, abordando siempre la posibilidad de superación del orden injusto establecido. Las ideas de Freire y Santos motivan, pues, hay prácticas educativas críticas, articuladas a praxis sociales transformadoras, tendentes a hacer posible que cada componente de la sociedad construya mejor su propia historia, desde su formación, y a que pueda superar las circunstancias y factores adversos del mundo que les rodea. Se trataría de alcanzar “*otra educación posible, tolerante, dialógica, intercultural y democrática*”, si bien es cierto que limitada, por razones evidentes, a los marcos políticos que permitan la libertad de su desarrollo.

LA PALABRACIÓN, HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO DEL CIUDADANO²

Se está hablando de un proceso de construcción de un sistema educativo intercultural dialógico, comunicativo y participativo, en el cual los retos del saber, de la información y de la sociedad del conocimiento deben de incluir: la ampliación de la capacidad para desarrollar conocimientos especializados; y su intercambio y cooperación entre instituciones y culturas, garantizando el pleno acceso de todos. La información, tanto especializada como no especializada, sería la clave de la transformación de las instituciones de enseñanza, formales o no (Perrenoud, 1993; Gadotti, M., 2000; Brinckmann, W. y Brinckmann, C. A., 2000-2007). Además, construir una práctica educativa intercultural requiere la formación del sujeto para una ciudadanía democrática. También la interacción entre participantes de diversos estratos sociales, profesionales y sectoriales, con distintos grados y tipos de informaciones y hasta motivaciones, que enriquezcan y legitimen los procesos participativos en el desarrollo. Se desarrollaría así un programa complejo y completo, interdisciplinario y multiprofesional. Y completada la estructura dialógica se estaría en el marco donde agentes y actores aportarían sus capacidades, que permitirían la construcción de una sociedad más justa (Freire, P., 1970-2001; Aple, M. y Novoa, A., 1998; Morrow, R. A. y Torres, C. A., 2003).

Sobre esa base para Freire (2005: 91), la información se transforma en conocimiento con efectos por medio de la “*Palavração*”. La razón es que dialogar es, ante todo, una exigencia existencial; y por eso defiende que “*a conquista implícita no diálogo, é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de uns pelos outros, mas a conquista do mundo para a libertação dos homens*”. En su *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido (1998)*, afirmaba que nos reconocemos como seres humanos en el diálogo; y a su través participamos en la producción del conocimiento: “*el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad sino que la defienden y así crecen, el uno con el otro, por lo mismo el diálogo no nivela ni reduce el uno al otro (...) implica, por el contrario,*

² BRINCKMANN, W.E. (2011): “(Re) Invención de la Ciudadanía en la Educación Universitaria y Escolar”. En: Ayllón Trujillo, M.T.; Nuño Gutiérrez, M.R. y Brinckmann, W.E. (2011): *Familia, Identidad, Territorio: Actores y Agentes en la construcción de la Ciudadanía Democrática*. Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2011a/904/ ISBN-13: 978-84-694-1393-7. N° Registro: 11/21502.

un respeto fundamental por los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial” (Freire, P., 1998: 112). Avanzando un paso más, se ha de recordar también a Souza (2003:443), cuando afirmaba que un diálogo avanzado es el intercultural, porque los intercambios no se realizan sólo entre distintos saberes, sino entre distintas culturas, entre universos de sentidos diferentes.

Por ello una de las grandes contribuciones aportadas por las estructuras dialógicas es hacer entender que el diferente no está lejos, en otro país o región; está donde se vive continua y cotidianamente, donde: *“são produzidas diferenças de gênero, classe, raça, etnia, geração e tantas outras mais. Entender que essas diferenças, não são dadas ou naturais, mas produzidas relacionalmente permite que estas possam ser sempre ressignificadas”* (Freire, P. y Faundez, A., 1985: 25). Y su desafío educativo es la generación de información acerca de los espacios de participación, en la convicción de que esa participación se consigue ejercitándola, y no desde procesos intelectuales verticales, porque: *“Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible”*.

Práctica Educativa del Sujeto Autónomo



Fuente: Brinckmann, W.E., 2007.

En este contexto la tarea del educador debería de ser distinta de la del educando (Gadotti, M., 2000:103), porque el proceso de construcción del sujeto, desde esta perspectiva, se caracterizaría por una enseñanza guiada por el principio de liberación, la matriz que daría sentido a la práctica educativa, que sólo podría lograr la eficacia desde la participación libre y crítica, de educandos y educadores, y en proyectos cuyos objetivos estuvieran ligados a la transformación del lugar, de la realidad, del mundo. La libertad sería, así, y nuevamente, uno de los principios para la conquista de la conciencia crítica; y el lenguaje, como se adelantó, pasaría a una condición no sólo previa sino necesaria e imprescindible.

La participación expuesta del sujeto educando y la diversidad del mundo son dos elementos clave en el proceso educativo, los que mejor permiten la caracterización de un enfoque dialógico. El proceso de educación propuesto por Freire, y reflejado en los estudios de Santos, está referido, precisamente, a esa acción dialógica, y a sus derivaciones, a la conciencia de que puede revertir en una práctica social. Una práctica educativa generalizada en la acción dialógica implicaría la

noción resultante de una ciudadanía democrática, por la cual los agentes formados libremente serían responsables y capaces de participar políticamente en la sociedad, que, nuevamente, generaría sistemas pedagógicos políticos. Se configuraría así de forma constante un sistema dialógico retroalimentado.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, UN DESAFÍO PENDIENTE?

La educación es clave porque, con sus éxitos y fracasos, mantiene el valor ideológico y pedagógico de la organización del “*espacio del ciudadano*” (Santos, M., 1986 a y b y 1996). Son principios pedagógicos, tanto de Freire como de la geografía crítico-social de Santos, que fueron, y continúan siendo, importantes en las definiciones metodológicas por su carácter político-cultural, activo-participativo y comunicativo. Presentan un proyecto para la transformación de la realidad, y para la (re) conquista de los espacios de vida de los ciudadanos.

Ahora bien, para que el proyecto educativo dialógico cumpla sus objetivos, resulta básico reflexionar, nuevamente, sobre el papel del educador (en cualquier área de enseñanza), que no debe de ser ni mero espectador ni aplicador exclusivo de contenidos sistematizados. Si para Freire “*Una vez más la humanidad, desafiada por lo dramático de la hora actual, se propone a sí misma como problema*” (1994: 75), al educador le corresponde, como también propone Candau (1984), transformarse en desafiador de los sistemas educativos de su tiempo, en participante en la construcción de un nuevo currículo, en interviniente en la realidad para que los sujetos educandos puedan adquirir la necesaria autonomía que les permita elaborar sus metas de vida, y su conciencia crítica para transformar las injusticias que le rodean, personales y sociales.

El trabajo de las redes MOBILIZA (Brasil-México-Argentina-España) y REGÉNERO (México-España-Brasil) sigue esta línea, partidaria de que los educadores de esta centuria, incluidos los geógrafos, necesitan reinventar sus prácticas pedagógicas, introducir en sus praxis nuevos conceptos de aprendizaje, basados tanto en motivaciones como en materiales. El reto consiste en el compromiso con una concepción nueva de currículo de enseñanza, dialógico, que deje amplio espacio, precisamente, para el diálogo entre diferentes culturas en un mismo lugar, y en el que los grupos excluidos del currículo oficial estén verdaderamente representados (Machado, C., 2002). Como señalan Pinto y Sales (2007: 318 y ss), es un paso obligado porque se está ante una realidad multicultural, integrada por diversas lenguas y culturas en contacto. Y esa novedad genera distintas interacciones entre poblaciones locales con ciudadanos de diferentes procedencias, que es preciso contemplar. Para ello el paso previo reside en conocer y reconocer la innegable diversidad cultural de las sociedades actuales, que requiere de nuevos planteamientos para abordar la inserción y reinserción; y entre esos planteamientos resalta el educativo.

El descrito es el marco idóneo para resolver desafíos en la actividad formativa y pedagógica de los geógrafos. Al abordar el caso brasileño hay que señalar los problemas de integración cultural y los derivados de la incompreensión respecto a indígenas, negros, pobres y marginados, migrantes... Si es el español serán los relativos a minorías étnicas e inmigrantes, los grupos más discriminados. En ambos casos la situación más compleja es la integración de inmigrantes³, en especial de los menores al sistema educativo respectivo, con problemas específicos: elevado

³ Para detallar estos aspectos, consultar los datos del Observatorio de las Migraciones en el Estrecho y Prevención de Efectos Indeseados. Y los Planes Integrales para la Inmigración de las Comunidades Autónomas de España. Disponibles en: <http://www.famp.es/famp/programas/especificos/omepei/bloque2.pdf>; Anuario de Migraciones del Ministerio de Trabajo Y Asuntos Sociales: <http://www.mtas.es/migraciones/default.htm>; SOS RACISMO: <http://www.sosracisme.org/>; Centro de Documentación del Laboratorio de Estudios Interculturales: <http://Idei.ugr.es/CdDInueva/WelcomeCentro.html>; Centro de Estudios Sobre Migraciones y Racismo, Universidad Complutense de Madrid: <http://>

absentismo escolar a partir de los trece años; alto índice de abandono una vez acabada la educación básica obligatoria; desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la propia de los menores por el conjunto de educadores; desfase escolar significativo por tardía incorporación al sistema educativo o escolarización irregular en países de origen; en España la concentración de alumnos extranjeros en determinados centros escolares, y en Brasil la inexistencia de escuelas y educadores en áreas transfronterizas para los “brasiguayos”⁴, y quilombolas⁵, que dificultan una eficaz integración y facilitan procesos de segregación social (ghetificación educacional en ambos países); y desconocimiento paterno del funcionamiento del sistema educativo en los países receptores⁶, entre otros.

En muchos lugares están poco desarrollados los programas de integración y los destinados a la convivencia intercultural, respetando las diferencias, fomentando el diálogo y el contacto mutuo con intercambio de hábitos culturales. Se impone, pues, la construcción de un proceso educativo que impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana (Gutiérrez, F. y Prado, C., 2001-2002: 14), que permita que los educandos sean tributarios de identidades colectivas, pero manteniendo sus propias identidades y las correspondientes a los demás. Es obligado, porque “*el mundo no es, el mundo está siendo*”, y compete a las administraciones analizar críticamente la acelerada cotidianeidad, y buscar en experiencias de otros y en las propias otra manera de vivir, de aprender y de aprehender (Abril, D., 2003: 73).

Para muchos autores educar desde la diversidad y la diferencia, fomentando la participación, es una estrategia y eje transversal de todo proceso educativo. Y Fávero (2006) indica que: es tarea de la Universidad y demás instituciones de investigación y enseñanza, fomentar y desarrollar, en la formación de profesores, la enseñanza basada en la investigación intercultural. Ello les permitirá desempeñar mejor sus funciones apoyándose en concepciones de resolución de problemas; y también posibilitará que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para enfrentarse a sus problemas y a los problemas. Los autores citados señalan que el reto pedagógico fundamental reside en aplicar estrategias multidimensionales y en cooperación, cuyo desarrollo aborde la complejidad de la integración de todos. Y si ese es el marco idóneo, resulta que se ajusta singularmente al campo pedagógico geográfico, que también debe de aprovechar más y mejor las políticas existentes de atención a la diversidad, las que atienden a frentes como: erradicar el racismo y xenofobia; aplicar políticas inmigratorias éticas y justas; etc.; y especialmente los programas formulados en el denominado espacio “*fábula de la globalización armónica*”, basados en un modelo intercultural de convivencia. Pero resta la difícil tarea de encajarlos en modelos políticos diferenciados, porque todo modelo educativo es político.

Ese encaje es básico, pues educar interculturalmente significa respetar otros puntos de vista. El conocimiento de culturas diversas, de otras lenguas, formas de expresarse y de vivir, ayuda

www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Otros%20Centros&a=centros&d=entidad-1140.php; http://www.siei.uma.es/documentos/Plan_II_Inmigr_And.pdf; entre otros.

⁴ Integrados por grupos indígenas y por poblaciones de los países fronterizos que viven al margen de ambos sistemas de educación.

⁵ Indígenas y negros que en tiempos de esclavitud huyeron de las tierras señoriales y fueron a vivir en comunidades libres, pero que continúan marginados. Más detalles sobre los *Quilombolas* (palabra originaria de la lengua banto) en *DesInformémonos* <http://desinformemonos.org/2012/01/zumbi/>. Según la Asociación Brasileña de Antropología las “*comunidades quilombolas são grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade. As comunidades quilombolas são “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar”*”. (<http://www.seppir.gov.br/arquivos/pbq.pdf>).

⁶ *Centre d'Estudis Demogràfics, Barcelona. Andreu, Domingo, Kaplan, Adriana* “Chivos expiatorios fáciles: Inmigrantes sin papeles en Europa. Informe sobre España”. Disponible en: <http://www.freudenbergstiftung.de/documents/ispespana.rtf>.

a apreciar similitudes y diferencias entre costumbres, valores y creencias de nuestra propia cultura y culturas de los demás (Pinto, M. y Sales, D., 2007: 318 y ss). Por ello la *educación intercultural* (Muñoz Sedano, 2001⁷), incluida la geográfica, debería incidir en varios aspectos, como: la comprensión de la diversidad cultural; el aumento de la *comunicación entre* personas de diversas culturas; la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; y el incremento de la interacción entre grupos culturalmente distintos. Y tener como fines: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos; y colaborar al establecimiento de relaciones armónicas interétnicas. Como señala Abril (2003: 75), la educación intercultural es vital, y más en un mundo en movimiento en el que se pretende lograr la construcción del “*espacio del ciudadano*”, que, para Freire “*no es, está siendo*”. Se debe de entender a las gentes del lugar y la llegada de nuevas gentes, de las más diversas procedencias, como una oportunidad educativa intercultural.

Así pues, si el modelo educativo no es intercultural se está educando a espaldas de la realidad y de las personas. Toda tensión, en cualquiera de sus formas (racismo, xenofobia, apartheid, pobreza, marginación, etc.), debería pasar por un esfuerzo intelectual de comprensión del otro (Pinto, M^a y Sales, D., 2007: 321), que exige una formación previa. Siguiendo a Buendía (1992), Quintana (1992), Jordán (1996), Del Arco (1998) e Hidalgo (2005) la “*interculturalidad*” implica una comunicación comprensiva entre culturas que comparten un mismo espacio, y produce enriquecimiento mutuo y reconocimiento y valoración (intrínseca y extrínseca) de cada cultura en un marco de igualdad. Y colabora a entender la realidad social: “*crear una diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales*” (Michael, S. O. y Thompson, M. D., 1995: 33). Para Freire (1985: 104-105): “*Otra virtud importante es la de la tolerancia...*”, entendida como “*... una virtud revolucionaria, en tanto significa la capacidad para convivir con los diferentes, para poder luchar con el antagonico*”⁸.

Traducida al campo educativo la *interculturalidad* es “*la cualidad de crear y sustentar currículos, actividades académicas, programas y proyectos que desarrollen un vivo interés respecto a todas las culturas humanas*” (Hidalgo Hernández, V., 2005: 79). También indica (2005:79) que se está construyendo como: una filosofía, pues ofrece un marco teórico que permite ver e interpretar la realidad; un proceso, pues aporta un modelo racional para organizar ideas y esfuerzos; y un programa, pues plantea una forma sistemática para organizar actividades dirigidas a la creación de un medio intercultural. Son parámetros también propios de la Didáctica de la Geografía, que debe de aportar mayor cantidad de propuestas metodológicas. Como indica Santos (2004: 61-62) el territorio en el que vivimos es mucho más que un simple conjunto de objetos, con los que trabajamos, moramos...; es un dato simbólico que ayuda a entender que la “*territorialidade não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos*”. Para este autor (2004: 26) el espacio es clave en el debate de la educación intercultural: la sociedad ejerce un diálogo con el territorio usado, que incluye las cosas naturales y artificiales, herencia social y la sociedad en movimiento, elementos que forman el entorno vital, los cuadros de vida en los que la historia se desarrolla. Y entre la sociedad en movimiento están las nuevas culturas, que contribuyen al cambio del espacio vital. Comprenderlas es la clave del

⁷ MUÑOZ SEDANO, A. (2001): *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf>; pp.18 y ss.

⁸ En Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire. Corporación Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela, 1986; pp. 104-105.

cambio. Y los necesarios curricula educativos interculturales serían los vectores, que requieren ser más completos en geografía.

3. A MODO DE SÍNTESIS

El análisis de los autores citados permite entender que la educación es formación y comunicación, diálogo. Con ella nos construimos como sujetos, nos hacemos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, de cambiarla modificándola desde otros valores, sentidos y utopías. Para Freire no existe cambio sin esperanza, y tampoco sin ella se puede construir conocimiento: *“He ahí una de las tareas de la educación democrática e intercultural: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los “educadores”, sí de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de (re) invención de la ciudadanía”* (Freire, 1993: 45 y ss.). Señalan Barcellona (1992) y Brinckmann (2002-2011), siguiendo a Freire y Santos, que éste es el proceso en el que se materializa la acción, el que traspasa la teoría a la práctica, y a la construcción del momento ético, que es, a un tiempo, *“esperança e esperançador”*. Es entonces cuando puede pensarse en la construcción de un espacio libre, basado en que sólo la reciprocidad de las relaciones interculturales genera el verdadero reconocimiento de la diferencia. Y para conseguirlo, la geografía crítica debería contribuir a sembrar cambios e *“inéditos viables”* que posibiliten la construcción del *“espacio del ciudadano”*. Se está aludiendo a la *dialogicidad intercultural* de la educación, como una estrategia metodológica capaz de transformar a todos en sujetos (sin distinción de género, clase social...), a través de la acción colectiva de transformación de la realidad.

En este proceso crítico-liberador es esencial el diálogo, pues *“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende, que no sea praxis”* (Freire, P., 1980: 99). En Brinckmann (2011) quedó señalado el reto de (re) invención formativa precisamente a través de un diálogo basado en la educación intercultural, clave para la construcción del *“espacio vivido, el espacio de la contigüidad y de la solidaridad”* (Santos, M., 1996: 41). Y es un desafío factible a través de un movimiento permanente de *“politización de la educación”* y *“pedagogización de la política”* (Freire, 1970: 104). También pedagógico, porque más allá de informar un educador deberá, con sus educandos, (re) elaborar y (re) escribir y (re) construir el diálogo entre *“saberes” en un espacio de vida indisociable, solidario y contradictorio* (Santos, M., 2004: 63), el lugar idóneo de (re) construcción de una ciudadanía intercultural.

Para Freire (1970-2003), Santos (1996-2004), Torres (2000 y 2009) y otros autores mencionados, los retos de una educación intercultural, general, y geográfica, son, de forma sintética, cinco:

1. Lectura crítica de la realidad social, en particular de las derivaciones generadas por el *“mundo fábula capitalista de globalización armónica”*, y del papel social que desempeña el actual sistema escolar.
2. Compromiso con opciones ético-políticas constructoras de teorías que superen las iniquidades.
3. Contribución a la ciudadanía intercultural desde la transformación de las poblaciones marginadas (indígenas, pobres, inmigrantes, grupos que luchan por la diversidad de género...) en protagonistas sociales, desde la educación.

4. Entendimiento del acto de educar como formativo de conciencia crítica de la realidad, y de la necesidad de transformarla.
5. Creación de metodologías basadas en la construcción colectiva del conocimiento, del diálogo y acción respetuosos con los “saberes” de cada pueblo y de todos los pueblos.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, D. (2003): “Pensar globalmente, Actuar localmente... Desde el aula!”. En: Moacir Gadotti, M. y Lutgardes, F. (2003): *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO. Buenos Aires.
- APPLE, M. y NOVOA, A. (Orgs.) (1998): *Paulo Freire: Política e Pedagogía*. Porto Editora. Porto.
- BARCELONA, P. (1992): *Postmodernidad y comunidad*. Trotta. Madrid.
- BRASIL (1993): *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Ministério da Educação e Desporto. Brasília, MEC, 1993 (versão acrescida 136 p.).
- BRASIL (2004): *Programa Brasil Quilombola. Comunidades Quilombolas Brasileiras. Regularização Fundiária e Políticas Públicas*. Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Subsecretaria de Políticas Para Comunidades Tradicionais.
- BRINCKMANN, W.E. y BRINCKMANN, C.A. (2002-2009): *Relatórios Técnicos do Projeto Sociedade Civil, Participação, Conhecimento e Gestão Territorial. A Gestão das Águas na Bacia Hidrográfica do Rio Pardo*. FAPERGS/UNISC. Santa Cruz do Sul.
- BRINCKMANN, W.E. (2010): “Interculturalidad En Paulo Freire: Coherencia Entre Reflexión y Acción Educativa”. En: *I Encuentro Regional sobre Educación: Más allá de los muros escolares: desafíos para el Tercer Milenio*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de los Valles. Jalisco. México, noviembre.
- BRINCKMANN, W.E. (2011): “(Re) Invención de la Ciudadanía en la Educación Universitaria y Escolar”. En: Ayllón Trujillo, M.T.; Nuño Gutiérrez, M.R. y Brinckmann, W.E. (Coords. 2011): “Familia, Identidad, Territorio: Actores y Agentes en la construcción de la Ciudadanía Democrática”. Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2011a/904/ ISBN-13: 978-84-694-1393-7. N° Registro: 11/21502
- BUENDÍA, L. (1992): “Formación de los profesores para una escuela intercultural”. En *I Jornadas sobre Invernaderos e Inmigrantes: Marginación y Educación Intercultural*. Almería.
- CANDAU, V. M. (1994): *A didática em questão*. Ed. Vozes. SP. Petrópolis.
- DELARCO BRAVO, I. (1998): *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Edicions Universitat de Lleida. Lleida.
- FÁVERO, Mª (2006): “Universidade fonte de conhecimento, de tecnologia e cultura”. In: Alves, N. (Org.). *Formação de professores. Pensar e fazer*. Cortez, 2006. (coleção questões da nossa época, V. 1). São Paulo.
- FREIRE, P. (1980): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1983): *El acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI, México.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. México.
- FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. (1985): *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

- FREIRE, P. (1996-2003): *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. São Paulo.
- FREIRE, P. (1996): *Educação e mudança*. Paz e Terra. Coleção Educação e Comunicação, Vol. 1. São Paulo.
- FREIRE, P. (1998): *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del primido*. Siglo XXI Editores. México.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la Indignación*. Morata. Madrid.
- FREIRE, P. (2003): *Extensão ou Comunicação*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- FREIRE, P. (2005): *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- GADOTTI, M. (2000): *Perspectivas atuais da educação*. Artes Médicas Sul. Porto Alegre.
- GUTIÉRREZ, F. y PRADO, C. (2001-2002): *Ecopedagogia i ciutadania planetària*. Edicions del CREC. Madrid.
- HIDALGO HERNÁNDEZ, V. (2005): “Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término”. En: http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/publicacions/univ_tarraco/revistes/juny05/article04.pdf.
- JORDÁN, J. A. (1996): *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. CEAC. Barcelona.
- MACHADO, C. (2002): *Multiculturalismo: muito mais além da riqueza e da diferença*. DP&A. Rio de Janeiro.
- MICHAEL, S.O. y THOMPSON, M.D. (1995): “Multiculturalism in higher education: transcending the familiar zone”. *Journal of higher education management*, 11 (1); pp. 31-48.
- MORROW, R.A. y TORRES, C.A. (2003): “Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a Educação Comparada”. En: TORRES, C.A. (Org.) (2003): *Teoria crítica e sociologia política da educação*. Cortez/IPF. São Paulo.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2001): “Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural”. En: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf>.
- PERRENOUD, P. (1993): *Dez novas competências para ensinar*. Artmed. Porto Alegre.
- PINHEIRO, T.C. (2006): *As contribuições da geografia para a abordagem interdisciplinar no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- PINTO, M. y SALES, D. (2007): “Alfabetización Informacional para una Sociedad Intercultural: Algunas Iniciativas desde las Bibliotecas Públicas”. *Anales de Documentación*, nº 10, pp.317-333.
- QUINTANA, J. M. (1992): “Características de la educación multicultural”. En AA.VV: *Educación Multicultural e intercultural*. Impredisur. Granada.
- SANTOS, M. et al. (1986a): *O espaço interdisciplinar*. Nobel. São Paulo.
- SANTOS, M. (1986b): *Pensando o espaço do homem*. Hucitec. São Paulo.
- SANTOS, M. (1996): *O espaço do cidadão*. Editora Nobel. São Paulo.
- SANTOS, M. (1997): *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo – Razão e Emoção*. Hucitec. São Paulo.
- SANTOS, M. (2000-2003): *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Record. Rio de Janeiro.

- SANTOS, M. (2000-2004): “O papel ativo da Geografia: um manifesto”. *XXI Encontro Nacional de Geógrafos*. SC, LABOPLAN/FFLCH/USP. Florianópolis.
- SANTOS, M. (2004): *Território e sociedade*. Ed. Fundação Perseu Abramo. São Paulo.
- SOUZA SANTOS, B. (Org.) (2003): *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.
- TORRES CARRILLO, A. (2000): “Ires y venires de la Educación popular en América Latina”. *La Piragua*, nº 18, CEAAL, México.
- TORRES CARRILLO, A. (2009): *La palabra verdadera es la que transforma el mundo. Paulo Freire y las pedagogías críticas*. En: www.centroconviven.org.ar.