

INMIGRANTES EN EL ESPACIO ESCOLAR: INTERFACES DE LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL CON LOS VALORES CÍVICOS

IMIGRANTES NO ESPAÇO ESCOLAR: INTERFACES DA CIDADANIA INTERCULTURAL COM OS VALORES CÍVICOS

IMMIGRANTS IN SCHOOL AREA: CONNECTIONS BETWEEN INTERCULTURAL CITIZENSHIP AND CIVIC VALUES

Natalia Branco Lopes KRAWCZUN¹
Claudio César Machado MORENO²
Rita de Cássia Resquetti Tarifa ESPOLADOR³

RESUMEN: Partiendo de la perspectiva de la filosofía española Adela Cortina al apuntar la existencia de valores cívicos, en que la incorporación educativa institucional es primordial, este trabajo tiene como objetivo proponer una reflexión en la cual valores como, libertad, igualdad, diálogo, respeto activo, y solidaridad pueden contribuir para la vivencia de la educación institucional en su dimensión intercultural. La proposición de este artículo se desvela de manera relevante al paso que al basarse en la concepción contrapuesta a la opresión de distintas culturas que es desvelada a partir de las reflexiones de referenciales teóricos como Adela Cortina y Paulo Freire demuestra la posibilidad de una relación benéfica y saludable sea constituida en el espacio escolar para hacer el derecho a la educación de los inmigrantes efectivamente viable. En un primer momento, este trabajo apuntará datos de la entrada de inmigrantes en el Brasil y directrices generales de la policía migratoria brasileña en lo tocante al acceso a la educación. En la secuencia, será retratado, sobre la perspectiva de Adela Cortina, el concepto de ciudadanía intercultural y su enlace con la educación educativa en el espacio escolar. Como conclusión, a través de un abordaje puntual de los valores cívicos, será establecida una reflexión acerca de la contribución que estos valores incorporados a la acción educativa instruccional pueden ofrecer en lo que dice respecto a la promoción de condiciones fructíferas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural. Inmigrantes. Valores cívicos.

RESUMO: Partindo da perspectiva da filósofa espanhola Adela Cortina ao apontar a existência de valores cívicos, cuja incorporação na ação educativa institucional é primordial, este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão na qual valores como liberdade, igualdade, diálogo, respeito ativo, e solidariedade pode contribuir para a vivência da educação

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Coordenadora do CST em Serviços Jurídicos, Cartorários e Notariais na Kroton Educacional. Pós-Graduada em Educação (UEL). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2991-8774>. E-mail: nataliabrancoprof@hotmail.com

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professor nos Cursos de Direito Civil e Direito Internacional Privado e Vice-chefe do Departamento de Direito Privado. Pós-Graduado em Direito (UNIVEM). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4566-7672>. E-mail: claudio.moreno@sercomtel.com.br

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Direito Negocial. Doutorado em Direito (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4177-9001>. E-mail: rita.tarifa@gmail.com

institucional em sua dimensão intercultural. A proposição deste artigo desvela-se de maneira relevante ao passo que ao se pautar na concepção contraposta à opressão de diferentes culturas, que é desvelada a partir das reflexões de referenciais teóricos como Adela Cortina e Paulo Freire, demonstra a possibilidade de que uma benéfica e salutar relação seja constituída no espaço escolar de modo a tornar o direito à educação aos imigrantes efetivamente viável. Para isso, em um primeiro momento, este trabalho apontará dados da entrada de imigrantes no Brasil e diretrizes gerais da política migratória brasileira no tocante ao acesso à educação. Na sequência, será retratado, sob a perspectiva de Adela Cortina, o conceito de cidadania intercultural e o seu liame com a ação educativa no espaço escolar. Como desfecho, por meio da abordagem pontual dos valores cívicos, será estabelecida uma reflexão a respeito da contribuição que estes valores incorporados à ação educativa institucional podem oferecer no que diz respeito à promoção de condições profícuas para o desenvolvimento da cidadania intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação intercultural. Imigrantes. Valores cívicos

ABSTRACT: *From the perspective of Spanish philosopher Adela Cortina when points to the existence of civic values, whose incorporation in institutional educational action is very important, this paper aims to propose a reflection about the contribution of values such as freedom, equality, dialogue, active respect, and solidarity to the experience of institutional education in the intercultural dimension. This paper shows relevance because it bases on the conception opposed to the oppression of different cultures that is presented by Adela Cortina and Paulo Freire. It also shows the possibility that a beneficial and healthy relationship can be built in the school space making effectively viable the right to education for migrants. In a first moment, this work will point data of the entrance of immigrants in Brazil and general guidelines of the Brazilian migratory policy regarding the access to the education. Next, from the perspective of Adela Cortina, the concept of intercultural citizenship and the connexion with educational action in the school space will be portrayed. Finally, through the punctual approach of civic values, a reflection will be established on the contribution that these values incorporated to the institutional educational action can offer to promote of fruitful conditions for the development of intercultural citizenship.*

KEYWORDS: *Intercultural education. Immigrants. Civic values*

Introducción

En junio de 2019, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados - ACNUR publicó el informe Tendencias Globales, indicando que hemos alcanzado la marca histórica de 70,8 millones de personas que se ven obligadas a desplazarse por el mundo.

Este informe detectó la existencia de tres grupos distintos entre los inmigrantes. El primero es el de los refugiados, que son personas que se ven obligadas a abandonar sus países a causa de los conflictos en general (guerras y persecuciones). El segundo grupo es el de los

solicitantes de refugio, personas que se encuentran fuera de sus países y solicitantes de protección internacional.

Además, según este informe, a finales de 2018 había 3,5 millones de solicitantes de refugio en el mundo. El tercer grupo, el más numeroso, está formado por 41,3 millones de personas que se vieron obligadas a abandonar sus hogares, pero que permanecieron en sus propios países. Se les suele llamar desplazados internos.

En el contexto actual, las migraciones se producen por diversos motivos, entre los que podemos citar la persecución por motivos de raza, religión y color, y se está produciendo un aumento muy grande de los desplazamientos de personas que huyen de sus países debido a las guerras, como las que ocurren o han ocurrido en Siria, Sudán del Sur y el Congo.

También se observa que miles de personas huyen de la pobreza, como es el caso de los bengalíes y los haitianos que intentan rehacer su vida lejos de sus países, ya que no se les conceden las condiciones mínimas de vida en su país de origen, lo que ahora se conoce como desplazados económicos.

Además de los casos mencionados, en los últimos años se ha observado una nueva oleada migratoria de quienes abandonan sus países de origen por cuestiones medioambientales, ya sea por acontecimientos puntuales (catástrofes) o globales (calentamiento del planeta), factores que pueden llevar a la desaparición de países enteros.

Brasil, a pesar del escenario internacional, se mantuvo al margen de grandes discusiones y polémicas sobre el tema, ya que la distancia territorial de las rutas migratorias implicaba una pequeña búsqueda del país para otorgar alguna figura de protección. Sin embargo, este escenario cambió a partir de febrero de 2010, con la entrada de haitianos en Brasil a través de la ciudad de Tabatinga (AM), tras la ocurrencia de una guerra civil y un terremoto, que convirtieron al país en uno de los más pobres del mundo.

Considerando que la situación de los migrantes haitianos no se ajustaba a los requisitos legales que caracterizaban al refugio, el gobierno brasileño creó un nuevo tipo de visado, a saber: el visado humanitario, que permitía enmarcar la situación de los haitianos y concederles algún tipo de protección.

Además del desplazamiento de haitianos a Brasil, también se ha producido un aumento significativo y creciente de la afluencia de venezolanos a partir de 2015, lo que impone al Gobierno Federal una postura ante esta nueva realidad, que ha pasado por circunstancias de hambre y miseria.

Según los datos oficiales, hasta el presente año, alrededor de 50 mil venezolanos han entrado en Brasil, lo que equivale a solo el 2% de los venezolanos que han dejado la Venezuela desde 2015 (PASSARINHO, 2019).

A pesar de ello, el número de venezolanos que Brasil ha recibido hasta ahora es mucho menor que el de naciones que ni siquiera tienen frontera con Venezuela. Perú, por ejemplo, recibió 354 mil personas de Venezuela en julio de 2018. Chile, que está aún más lejos geográficamente, ha acogido a 105,7 mil personas y Argentina a 95 mil (PASSARINHO, 2019).

Los apuntes anteriores muestran que son múltiples las causas que han provocado una movilidad humana sin precedentes, en la que se puede comprobar la necesidad de promover constantemente el diálogo entre la sociedad civil, las instituciones, las personas migrantes, las organizaciones internacionales, los grupos religiosos, el poder legislativo. El flujo migratorio también requiere prestaciones positivas por parte del Estado para que los derechos fundamentales de carácter social se hagan realidad en la vida de las personas migrantes. En relación con el tema, el Secretario General de las Naciones Unidas, António Guterres, dijo: “Creo que podemos y debemos encontrar un camino, basado en un enfoque humano, compasivo y centrado en las personas, que reconozca el derecho de cada individuo a la seguridad, la protección y las oportunidades”. Y fue precisamente sobre esta base que el proceso legislativo dio lugar a la nueva Ley de Migraciones aprobada en Brasil, la Ley n° 13.445, de 24 de mayo de 2017, como se abordará en la secuencia (MILESI; COURRY, 2017).

Los conceptos básicos formulados por la ley 13.445/17 – Ley de migración

En medio a toda la discusión que se instauró en Brasil sobre el tema de la migración, el gobierno federal aprobó, en meados de 2017, la Ley de Migración (Ley 13.445/17), con inicio de vigencia el 21/11/2017, planteando numerosos cambios en la política migratoria brasileña.

El principal cambio en la Ley de Migración está en su eje principal, que se traduce en una ley más humanitaria, que considera el migrante como un ciudadano del mundo, un sesgo diametralmente opuesto al Estatuto del Extranjero, una ley sobrepasada que tenía su eje direccionado a la seguridad nacional.

Esta ley, en su artículo 1.º, estableció algunos conceptos que son necesarios para diferenciar las diversas categorías de extranjeros que pueden ser encontrados en territorio nacional. El migrante es la persona que se despliegue de país o región geográfica al territorio

de otro país o región geográfica, en la que están incluidos el inmigrante, el emigrante y el apátrida, es decir, persona que se despliega de su País hacia otro, o región geográfica, pudiendo establecer residencia definitiva o temporal, así como establecer trabajo o vivienda. Acorde con la ley de migración, el inmigrante es la persona nacional de otro país o apátrida que trabaje o radique y se establezca temporal o definitivamente en la República Federativa de Brasil. Ya el emigrante es entendido como el brasileño que se establezca temporal o definitivamente en el exterior, tanto para vivienda como para el trabajo.

El artículo 1 de la Ley de Migración también estableció la figura del visitante, siendo un nacional de otro país o un apátrida que viene a Brasil para estancias cortas, sin intención de establecerse temporal o definitivamente en el territorio nacional. Otra definición legal dada fue la de apátrida, siendo la persona que no es considerada nacional por ningún Estado, de acuerdo con su legislación, en virtud de la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 1954, promulgada por el Decreto nº 4246 del 22 de mayo de 2002, o así reconocida por el Estado brasileño, es decir, la persona que no posee nacionalidad, y que no tuvo la condición de nacional reconocida por ningún país o perdió su nacionalidad.

Por último, el artículo 1 de la Ley de Migración menciona la figura del refugiado, que es una persona que ha recibido protección especial del Estado brasileño, según lo previsto en la Ley nº 9474 de 22 de julio de 1997 - Estatuto del Refugiado. Según el Estatuto del Refugiado, puede ser reconocida como refugiada toda persona que haya sufrido la pérdida de protección de su Estado y que tenga un temor fundado de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, grupo social, opinión política o violación grave y generalizada de los derechos humanos.

Aunque no existe una definición legal de asilado, la doctrina entiende que su encuadramiento se produce a través de la identificación de una persona perseguida por sus opiniones políticas, situación racial o creencias religiosas en su país de origen, y que puede recibir protección en Brasil. Así, cualquier ciudadano extranjero que sea perseguido en su territorio por delitos políticos, creencias religiosas o situaciones raciales puede tener reconocida su condición de asilado, y debe recibir del Estado brasileño todas las condiciones para que su vida y la de su familia sean restablecidas.

Es importante señalar que independiente de la condición en que el extranjero se encuentre en territorio nacional, la Ley de Migración establece principios direccionados de la política migratoria brasileña, en la cual se observa en el caput del artículo 4º de la dicha Ley el siguiente texto: “Al migrante se le garante en el territorio nacional, en condición de igualdad con los nacionales, la inviolabilidad del derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad,

a la seguridad y a la propiedad”. En ese sentido y más allá, en el inciso X, la Ley de migración asegura “derecho a la educación pública, vedada la discriminación en razón de la nacionalidad y de la condición migratoria”.

En este diapasón, queda claro que la legislación brasileña ofrece, sin duda, protección a los extranjeros que se trasladan a Brasil con la intención de quedarse aquí, sin embargo, como bien considera Adela Cortina (2005), la ley es la garantía de la convivencia entre las diferentes culturas, pero sólo a través de la incorporación de valores cívicos se podrá trascender del nivel de convivencia a la coexistencia. La reflexión se extiende dentro de los muros de las escuelas, exigiendo desde la acción educativa institucional la promoción de la ciudadanía intercultural.

Ciudadanía intercultural y educación

El entrelazamiento entre ciudadanía y educación la Constitución Federal de 1988 abarca, específicamente en su artículo 205, todavía vigente, que confiere a la educación la doble función: preparar el individuo para el ejercicio de la ciudadanía y cualificarlo para el trabajo. En lo que respecta a la ciudadanía, la filósofa española Adela Cortina propone una reflexión y la conceptúa partiendo de la perspectiva de la existencia de diversas dimensiones, tales como política, civil, social, económica e intercultural.

Abordar la ciudadanía intercultural presupone considerar las desigualdades derivadas de una sociedad compuesta por la diversidad cultural. Aunque es difícil convivir con creencias y símbolos diferentes, la propuesta de una ciudadanía intercultural avanza hacia la convivencia, cuyo respeto y diálogo son esenciales para el establecimiento de relaciones más justas y armoniosas (CORTINA, 2005). El camino es contrario a la asfixia de las culturas minoritarias que despierta en los subyugados un inevitable sentimiento de injusticia. La ciudadanía intercultural contempla diferentes culturas dentro de un espacio social común, ya que, ciertamente, si la ciudadanía debe ser un vínculo de unión entre diversos grupos sociales, sólo puede ser una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada, y respecto a las sociedades en las que coexisten diferentes culturas una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas de una comunidad política de forma que sus miembros se sientan “ciudadanos de primera” (CORTINA, 2005, p. 140). El camino indicado por el autor es el de la inclusión y no el de la exclusión, un ideal perfectamente adaptado a un Estado pluralista. A la luz del Principio de Igualdad, la Constitución Federal predica en el caput del artículo 5º que “todos son iguales ante la ley, sin distinción alguna, garantizando a

los brasileños y a los extranjeros residentes en el país la inviolabilidad del derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la seguridad y a la propiedad [...]”. Más adelante, en el punto VIII del mismo artículo, se verifica que la Constitución considera “inviolable la libertad de conciencia y de creencia, asegurándose el libre ejercicio de los cultos religiosos y garantizándose, en forma de ley, la protección de los lugares de culto y su liturgia”. En la misma línea, el punto VIII establece que “nadie podrá ser privado de sus derechos por razones de creencia religiosa o de convicción filosófica o política, a menos que los invoque para eludir la obligación legal impuesta a todos y se niegue a cumplir con la prestación alternativa establecida por la ley”. Estos son algunos ejemplos de cómo la Ley Mayor busca promover el espacio para que la diversidad cultural sobreviva pacíficamente. Sin embargo, Cortina (2005) aporta una perspectiva ética en la que la ciudadanía intercultural no consiste en:

[...] mantener diversas culturas como si fueran especies biológicas y fuera necesario defender la biodiversidad. Se trata antes de tomar consciencia de que ninguna cultura tiene solución para todos los problemas vitales y de que puede aprender con otras, tanto soluciones de las cuales carece como la se comprende a sí misma (CORTINA, 2005, p. 143).⁴

Puede ser difícil convivir con diferentes culturas dentro de un espacio, incluso porque una cultura tiende a tener supremacía sobre las demás. En medio de los obstáculos, el camino sugerido por Cortina (2005) se dirige a la promoción del diálogo intercultural, que considera “una forma saludable de convivencia”. Según ella, la invitación al diálogo desarrolla la conciencia de que el respeto y la valoración de las diferentes culturas son necesarios para una “convivencia feliz”. La norma legal no pierde su importancia. De hecho, constituye un ámbito de reconocimiento y reivindicación de los derechos fundamentales que garantizan la convivencia de los diferentes grupos mediante instrumentos coercitivos. Sin embargo, la propuesta de Cortina no se limita al plano de la convivencia, sino que se extiende a la propuesta de la coexistencia, que es posible a través de la promoción del diálogo intercultural, en el que los sujetos, por muy diferentes que sean, no asfixiarán la libertad de expresión, ni darán al otro una posición de inferioridad (CORTINA, 2005). La existencia de un espacio público, en el que varios grupos tendrían la posibilidad de interactuar en el diálogo, es una propuesta valiosa. Así, la lucha por el reconocimiento de los derechos, así como la

⁴ [...] manter diversas culturas como se fossem espécies biológicas e fosse preciso defender a biodiversidade. Trata-se antes de tomar consciência de que nenhuma cultura tem solução para todos os problemas vitais e de que pode aprender com outras, tanto soluções das quais carece como a se compreender a si mesma (CORTINA, 2005, p. 143).

contribución de las diferentes propuestas a la “riqueza humana, en el sentido de la justicia y también en el sentido amplio de la vida sería factible” (CORTINA, 2005).

Cortina explica que para educar en la ciudadanía, inclusive en su esfera intercultural, es imprescindible que algunos valores cívicos sean incorporados en el espacio escolar, que son: Libertad, igualdad, respecto activo, solidaridad y diálogo.

Libertad:

La libertad ha llegado a entenderse en la modernidad como la facultad que tienen los individuos de exigir el cumplimiento de sus derechos, pero sin esforzarse mucho en que los de los demás también lo sean. No es raro que se confunda la libertad con el disfrute del interés propio en una proporción que da paso al “individualismo egoísta” (CORTINA, 2005).

Es cierto que la libertad puede adquirir diferentes contornos según la perspectiva desde la que se analice. El enfoque que se propondrá se opone a la comprensión de la libertad como la facultad de decidir arbitrariamente lo que es bueno o malo, ya que este carácter de espontaneidad, además de ser incompatible con los demás valores cívicos, es también engañoso porque convierte al individuo en prisionero de su propia elección, lesionando así su autonomía. La libertad como autonomía es definida por Cortina (2005) como la capacidad de discernir las “opciones que nos humanizan” de las que no lo hacen. Así, si mentir, calumniar, matar, robar, ser servil es impuesto por alguien a un individuo con la condición de ser libre, éste no puede someterse a esta exigencia deshumanizadora. Según esta percepción, la libertad puede entenderse como la atribución de “mis propias leyes”. Sin embargo, la filósofa aclara que esta expresión está relacionada con la decisión por las opciones que humanizan y no exactamente con las decisiones arbitrarias dirigidas a satisfacer intereses individualistas, o la necesidad de ser aceptado por un grupo (CORTINA, 2005).

Para enriquecer esta perspectiva, se destacan las consideraciones de Mendonça cuando explica que la distorsión del significado de la libertad, bajo esta comprensión, reside en el hecho de que el hombre, cuando la busca a través de la mera deliberación ocasional, está rechazando paradójicamente la posibilidad de poseerla, porque “ser libre es ante todo ser dueño de sí mismo, por lo tanto de sus facultades, de su uso, de su dominio” (MEDONÇA, 1977, p. 26).

Y, para que eso sea posible, la libertad no puede prescindir de la moral, justo por el hecho de existir a la medida que los “actos libres” permiten el desarrollo de otros actos libres. Así, el usuario de drogas que, por su libre voluntad, decide consumirlas, puede restringir, por

medio de un acto libre, la libertad de los demás actos por subyugarlos a la necesidad impuesta por el vicio (MENDONÇA, 1977).

La libertad, como expresión de “actos libres”, que dan continuidad a otros actos libres, se desarrolla a través del hábito, porque, aunque el hombre tiene el deseo natural de vivir en libertad, le es imprescindible desarrollar los mecanismos necesarios para que sea posible permanecer en este estado, que es perfecto, es decir: “Así como el hombre es un ser que tiene como perfección el poder de perfeccionarse por su propio mérito, la libertad del hombre se integra en esta misma marca de lo que es, y la libertad no es una perfección acabada, sino perfectible” (MENDONÇA, 1977, p. 32).

Según Mendonça (1977), la moral es la pauta en la que el hombre se empleará para alcanzar su estado de libertad y no un mecanismo de restricción. Para explicarlo mejor, la moral no asume el papel de una norma enyesada, porque sería instrumental, autoritaria y obligaría a la libertad, sino que constituye un elemento que permitiría al sujeto hacer un juicio de valor reflexivo ante la realidad vivida, dominando sus acciones con conciencia. Así, tener conciencia moral no es hacer una mera distinción entre el bien y el mal, sino que consiste también en “jerarquizar los bienes, en separar el bien superficial y el bien profundo, el bien accidental y el bien sustancial, el bien aparente y el bien esencial” (MENDONÇA, 1977, p. 97).

La libertad no es espontánea; es un ejercicio constante, cuidadoso y reflexivo. Al igual que Mendonça (1977) y Cortina (2005), Freire (1987) explica que la conciencia precede a la libertad. En esta perspectiva, al proponer una praxis pedagógica orientada a la libertad, Freire (1987) pondera que no es raro que se mencione “el peligro de la conciencia”. El miedo a la libertad, según Freire, se ve tanto en la figura del oprimido, que teme asumirla, como en la del opresor, que teme la pérdida del poder de opresión. En realidad, ambos actores son prisioneros de actitudes que reflejan la deshumanización del hombre, que ha perdido su libertad, y la deshumanización de quienes se la roban a otros, que ponen al otro y a sí mismos en la condición de “ser menos” (FREIRE, 1987).

De este modo, la acción educativa dirigida a la liberación, propuesta por Freire, tiene como punto de partida el descubrimiento por parte de los oprimidos de su propia condición y de los opresores que afligen al otro como manifestación. Para Paulo Freire, a medida que los individuos pasan de una posición ingenua a una práctica reflexiva y consciente, se acercan a la condición de “ser más”, es decir, al hombre liberado de un estado domesticado y conocedor de la realidad. Sin embargo, no basta con ser sólo conocedor de esta realidad, es necesario que después haya una praxis dirigida a este objetivo, es decir, “[...] la reflexión y la acción de los

hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella, es imposible superar la contradicción opresor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

En la misma dirección, Cortina (1993, p. 142) considera que, en el ámbito pedagógico, la libertad requiere el desarrollo de “capacidades de autonomía y autorrealización”, en las que la acción dialógica en el sentido intersubjetivo e intrasubjetivo constituye un elemento fundamental. Así, tanto escuchar al otro como aprender a reflexionar, a cuestionarse sobre los propios proyectos de felicidad, son acciones de extremo valor que deben ser desarrolladas por la acción educativa (CORTINA, 2005). En el ámbito de la educación escolar, la acción pedagógica compatible con los valores de la libertad, que es dialógica, proporciona al individuo las condiciones para reflexionar sobre quién es y en qué contexto está inserto para que se convierta en un hombre “en proceso de liberación permanente” (FREIRE, 1987), expresando “actos libres que dan continuidad a otros actos libres” (MENDONÇA, 1977) y que lo “humanizan” (CORTINA, 2005).

Igualdad

La igualdad, al igual que la libertad, también puede analizarse desde diferentes perspectivas. Desde un punto de vista jurídico, basado en el principio de isonomía, se puede afirmar que todos los hombres son iguales ante la ley, es decir, que todos deben recibir el mismo trato independientemente de su raza, sexo o religión. Sin embargo, consciente de que los hombres no son, de hecho, iguales, la propia Constitución Federal, persiguiendo el ideal aristotélico de la igualdad, pretende, por justicia, tratar por igual a los iguales y a los desiguales como medio para lograr el equilibrio social, económico y cultural.

Frente al enfoque social, la discusión que gira en torno a la igualdad puede referirse a la búsqueda de la igualdad de oportunidades, en el ámbito político, a través del desarrollo de programas sociales que den acceso a todos a la salud y la educación. Es posible que la igualdad se entienda a partir de una concepción jurídica, social o política, pero todas estas perspectivas de la igualdad se basan en una idea de hecho de la igualdad: que “todas las personas son iguales en dignidad, hecho por el que merecen igual consideración y respeto” (CORTINA, 2005, p. 187).

Aunque la igualdad es un valor muy extendido en la sociedad, Cortina (2005) alerta de que el trato entre las personas sigue siendo desigual. Aunque las Naciones Unidas destacan la xenofobia como el mayor obstáculo para lograr la igualdad, la aporofobia no parece reflejarse en una proporción menor. El desprecio por los pobres y los hiposuficientes se pone de manifiesto a diario en el predominio de los más fuertes sobre los más débiles. En el ámbito de

la educación, más concretamente, la desigualdad en la dignidad entre alumnos y profesores se cobija bajo las alas del autoritarismo, que todavía se destaca en la literatura actual como un problema persistente en las escuelas.

De hecho, en la relación entre el alumno y el profesor es indispensable mantener la autoridad pedagógica, pero trasladarla al autoritarismo implica necesariamente la pérdida de la autoridad del educador. Dado que la autoridad está comprometida con el desarrollo crítico y cultural de los alumnos, sería irreconciliable utilizarla como medio de formación (LUCKESI, 1994) que deshumaniza al ser. Hay que destacar que, aunque la autoridad implica una relación en la que hay obediencia, esto no la acerca al autoritarismo. Arendt (1992) aclara que, cuando se trata de la autoridad, la obediencia de un sujeto a otro no es el resultado de una acción violenta o humillante: Como la autoridad siempre exige obediencia, suele confundirse con alguna forma de poder o violencia.

Sin embargo, la autoridad excluye el uso de medios externos de coerción; cuando se utiliza la fuerza, la propia autoridad ha fracasado (ARENDRT, 1992, p. 129). Dado que el uso de la fuerza o la violencia como medio para obtener lo que se desea se utiliza como actitud autoritaria, el diálogo se vuelve inexistente y se ignora la noción de que el otro es un ser igual en dignidad. Cabe destacar que han pasado décadas y la cuestión del autoritarismo como un mal que aqueja a las relaciones constituidas dentro del espacio escolar persiste en la literatura contemporánea.

Sin duda, es un hecho que no se puede ignorar. Freire, en la década de 1970, en su obra “Pedagogía del oprimido”, criticó la educación institucional por no dar al alumno la oportunidad de expresar su subjetividad, colocándolo en una posición de inferioridad frente al profesor. Así, al entender la indispensabilidad del diálogo como medio para dar a los oprimidos la percepción de su realidad, Freire rechaza la verticalidad en la relación entre alumno y profesor porque es un instrumento de “domesticación”.

En el mismo sentido, Morais (1986) advierte que el compañerismo es un ingrediente relevante para el establecimiento de un ambiente de enseñanza saludable. Etimológicamente, compañero (cun-panere) significa el que come el mismo pan junto con alguien. Esta expresión da una connotación de igualdad entre los sujetos, ya que en una relación donde hay compañerismo, los sujetos no sólo coexisten, sino que conviven. Así, ya sea en la familia o en la escuela, cuando el autoritarismo se impone en las relaciones, el compañerismo es sumariamente sofocado y la igualdad suprimida (MORAIS, 1986, p. 10). Libane, en la década de los 90, seguía insistiendo en los problemas existentes en la relación autoritaria y, en consecuencia, en la relación desigual entre alumno y profesor. El autor llama la atención

sobre el hecho de que, en la búsqueda del orden necesario, el profesor es consciente de la necesidad de equilibrar la severidad con el respeto.

La autoridad que ejerce el profesor, además de ser un atributo inherente a las cualidades morales, profesionales y técnicas, constituye también un valioso instrumento para estimular la acción educativa y no sofocarla. Ríos, en 2008, insiste en el tema, demostrando la persistencia del problema del autoritarismo en la escuela, al proponer una reflexión ética sobre la relación entre alumno y profesor. La actitud autoritaria, según Ríos (2008, p. 75), es peligrosa porque constituye una lección práctica de cómo despreciar a los demás. Así, para subrayar la necesidad de preservar la autoridad y rechazar el autoritarismo, el autor hace el siguiente llamamiento: es necesario rechazar sí, el poder que se presenta en todas las formas de autoritarismo. La autoridad es fundamental para el ejercicio del poder democrático, tanto en la escuela como en otras instituciones sociales. Es con la autoridad, y en la alteridad, donde se construye la libertad, condición de la ciudadanía, en la vida cotidiana de las relaciones.

Por todo ello, hay que destacar que no se puede entender que el autoritarismo sea una asignatura superada en el día a día escolar. Sería una contradicción decir que el tema persiste en la literatura por mera casualidad. La fuerza del autoritarismo en la relación entre el alumno y el profesor se evidencia no sólo por la insistente aparición del tema a lo largo de las décadas, sino también por la diversidad de autores que tratan el tema, que al fin y al cabo, supera significativamente a los que se destacaron en su momento. Por ello, se teme que la igualdad, componente indispensable de la ética cívica, esté alejada de la realidad escolar, porque el autoritarismo no da paso a la igualdad y sin ella no hay forma de pensar en la ciudadanía.

Respecto Activo

A menudo, la tolerancia se indica como un medio para permitir la convivencia social. Además, es uno de los valores más extendidos en los países democráticos y en las organizaciones educativas internacionales (CORTINA, 2005). Sin embargo, es importante aclarar que si, por un lado, su significado se aleja del autoritarismo, por otro lado, está muy cerca de la omisión, ya sea por impotencia o simplemente por indiferencia (CORTINA, 2005). Cortela (2009) asemeja la tolerancia a la indiferencia. Según él, ser tolerante con alguien significa apoyar al otro, sus diferentes creencias y su presencia.

Así, bajo el discurso de la aceptación tolerante de la individualidad se refuerza la idea del distanciamiento entre las personas. En ese sentido, el autor demuestra que la tolerancia

sobrepuja al acogimiento. En las escuelas se habla mucho en políticas de tolerancia, cuando en realidad lo ideal sería trabajar en políticas de acogimiento (CORTELA, 2009). Cuando hay acogimiento, el otro pasa a tener el mismo valor que el “yo” en las relaciones, constituyéndose así un “nosotros”.

En la tolerancia, no hay ninguna relación constituida en “nosotros”, y la opinión del otro no importa. La escuela, según Cortela (2009), necesita llevar a su día a día la visión de la alteridad que se acerca a la idea de acogida. En relación con la tolerancia, Cortina (2005) explica que su alcance incluye la diversidad siempre que no amenace o perjudique directamente a las personas. Cuando la tolerancia encuentra su límite, se recurre a las leyes. El respeto activo, en cambio, trasciende el acto de apoyar estoicamente al otro para que piense y tenga ideales diferentes, sino que consiste en el “interés positivo” por entender que un proyecto refleja un punto de vista moral y, en tanto que respetable, merecedor de ayuda (CORTINA, 2005).

Según lo anterior, el respeto activo permite la construcción compartida en medio de diferentes concepciones de la vida. Para ello, la solidaridad es un elemento indispensable.

Solidaridad

Etimológicamente, solidaridad (*solidus*) significa “relación recíproca o interdependencia” o “ayuda recíproca entre miembros de un mismo grupo”. Es interesante mencionar que el análisis etimológico destaca la existencia de una relación simétrica entre los sujetos, es decir, “se puede hablar de grupo solidario como un modo relativamente común de actitudes y comportamientos que, a pesar de los antagonismos internos, garantizan la cohesión de un grupo en relación con un tercero” (PIZZI, 2005, p. 225).

Solidaridad es una palabra comúnmente asociada a la caridad, a hacer el bien a los demás. A primera vista, parece indiscutible que la solidaridad, desde esta perspectiva, es un valor moral de extrema importancia, pero conviene subrayar que esta concepción es susceptible de algunas controversias muy relevantes. Aunque la solidaridad se deriva de una elección libre, los motivos que la impulsan pueden ser tanto altruistas como egoístas. A menudo, se da a la solidaridad un significado que se reduce a la buena voluntad, al trabajo voluntario o a las contribuciones financieras a los programas de bienestar que a menudo son el resultado de un sentimentalismo disfrazado (PIZZI, 2005). Para Cortina (2005), la solidaridad puede ser moral y no moral. Freire llama la atención sobre la existencia de una falsa y una verdadera solidaridad.

Aunque con algunas consideraciones un poco diferentes, ambos autores identifican la necesidad de una mirada algo más cuidadosa de las acciones de solidaridad ante el caso concreto. Cortina (2005) considera que la solidaridad puede estar guiada por una relación entre personas que participan en un interés común, siendo el esfuerzo de todos esencial para el éxito de la causa en la que un grupo está específicamente involucrado. Este tipo de solidaridad requiere un análisis del caso concreto, ya que si los implicados en una determinada situación se solidarizan en una causa injusta, la solidaridad queda desprovista de valor moral, como ocurre, por ejemplo, entre los miembros de las bandas de “*skin heads*” o del “*Ku Klux Klan*”, como ejemplifica el autor. Como explica el autor, la solidaridad como valor moral no se limita al interés de un grupo y no es universal.

En este sentido, la acción no se piensa sólo en relación con un grupo, sino con la totalidad de las personas que están sujetas a ella. Así, para que una determinada acción solidaria tenga valor moral es necesario pasarla por el tamiz de la universalidad (CORTINA, 2005). En otras palabras, “[...] la solidaridad sólo representa un valor moral cuando no es algo restringido a un grupo o a intereses individuales. Su estatus moral está ligado a intereses de carácter universal [...]” (PIZZI, 2005, p. 229). Freire, al proponer una praxis pedagógica orientada a la liberación, también hace algunas reservas sobre el sentido de la solidaridad. El autor destaca la “verdadera solidaridad” como elemento indispensable para la viabilidad de su proyecto de educación orientada a la liberación.

Al contrastar, de manera esclarecedora, el concepto de “verdadera solidaridad” con el de “falsa solidaridad”, Freire (1987) demuestra la necesidad de una mirada más perspicaz sobre las acciones que tienen derecho a la solidaridad, pero que no son más que mero asistencialismo. Cuando describe una acción de solidaridad del opresor en relación con el oprimido, el autor presta atención al hecho de que ser solidario no sólo significa ser consciente de la posición de dependencia del oprimido respecto al opresor; este acto, en realidad, constituye una racionalización de la culpa. La “verdadera solidaridad” consiste en luchar junto a los oprimidos para transformar su realidad. Falsa caridad, de la que deriva la mano tendida del “despedido de la vida”, temeroso e inseguro, aplastado y derrotado. La mano tendida y temblorosa de los desarraigados del mundo, de los “condenados del deber”.

La gran generosidad consiste en luchar para que esas manos, ya sean de hombres o de pueblos, se extiendan cada vez menos, en gestos de súplica. Oración de humilde a poderosa. Y cada vez más, las manos humanas se ponen a trabajar y a transformar el mundo (FREIRE, 1992, p. 31). La “falsa generosidad”, en esta perspectiva, es la que sostiene una situación de injusticia, mientras que la verdadera solidaridad contribuye a la liberación de los miserables y

subyugados (FREIRE, 1992). Aunque la solidaridad implique una acción dirigida al beneficio de los demás, es necesario aclarar que no se trata de un mero asistencialismo incapaz de sacar al individuo de su condición de dependencia.

Esta solidaridad falsa, que fomenta el servilismo de los más vulnerables, comúnmente presente en las políticas populistas, es contraria a la solidaridad como valor integral de la ética cívica. En el espacio escolar, es fundamental que la práctica dirigida a superar una lógica instrumental vigente en las relaciones interpersonales se mueva en la dirección opuesta a la limosna de atención y consideración a la subjetividad del otro, a la inferioridad del alumno y al desprecio por su opinión que se refleja en la ausencia de diálogo y respeto activo. La verdadera solidaridad, desde la perspectiva freireana, es coherente con el reconocimiento de la necesidad y con el compromiso de la lucha por la liberación de los más débiles. Para ello, la solidaridad como valor moral, como señala Cortina, o la verdadera solidaridad descrita por Freire, se convierte en un elemento esencial, ya que “nadie libera a nadie, nadie se libera a sí mismo: los hombres se liberan en comunión” (FREIRE, 1992, p. 52). Según todo lo dicho, la libertad, la igualdad, el respeto activo y la solidaridad constituyen valores morales cívicos que sin duda se complementan.

De hecho, para que el individuo se libere y busque su autonomía, debe haber un movimiento de solidaridad, de respeto, de tratar al otro como un ser igual en dignidad. Sería incoherente decir que la igualdad camina sin el respeto activo, o que es posible la libertad sin la igualdad en la dignidad, etc. Además del carácter de complementariedad, cabe destacar que en todos los valores aquí destacados como esenciales para la formación de la ciudadanía, el diálogo constituye el gran hilo conductor capaz de llevar a la realidad escolar la existencia de relaciones y acciones guiadas por la igualdad, la libertad, el respeto activo y la solidaridad, basadas en el ideal de la formación de la ciudadanía más cercano a la práctica.

Diálogo

Adela Cortina (2005, p. 195) destaca el diálogo como un valor que no puede confundirse con el simple acto de “decir”, sino de “hablar”. Aunque parecen ser expresiones sinónimas, el autor aclara que hablar implica “expresar lo que uno cree y hacerse responsable de lo que ha dicho”. Este valor tiene la peculiaridad de conducir a sus participantes al inevitable compromiso que los involucra en el rol de protagonistas hacia “la búsqueda de lo verdadero y lo justo, y la justa resolución de los conflictos que surgen a lo largo de la vida” (CORTINA, 2005, p. 195).

Ante estas consideraciones, se cree que el diálogo pasa por una educación orientada a la práctica de la libertad, como mecanismo de recuperación de la racionalidad. Del mismo modo, la igualdad basada en el respeto sólo será posible a través de una educación dialógica y contrahegemónica, estructurada de forma horizontal, capaz de superar los lastres del autoritarismo que devastan el respeto activo entre alumno y profesor. De hecho, la escuela, como lugar sujeto a contradicciones y transformaciones sociales (LUCKESI, 1994), no es inmune a la instrumentalización del ser y a los demás males que afectan a la sociedad. Por lo tanto, superar estos obstáculos hacia una educación ciudadana es, como mínimo, un reto. Sin embargo, cabe destacar que la educación basada en los valores de libertad, igualdad, respeto activo y solidaridad, que al fin y al cabo son componentes esenciales para superar estos obstáculos, es posible a través del diálogo.

Consideraciones finales

De acuerdo con las consideraciones hechas en el transcurso de este artículo, se ha verificado que los flujos migratorios han aumentado en Brasil, lo que exige una articulación entre el Estado y la sociedad para el establecimiento de un diálogo y de políticas públicas para que los derechos fundamentales puedan ser efectivos. La Ley de Migración que ahora otorga al inmigrante el estatus de “conciudadano del mundo” no deja lugar a dudas de que el inmigrante es legalmente sujeto de derechos fundamentales en Brasil, incluido el derecho a la educación. Sin embargo, según esta ley, la educación intercultural no sólo requiere garantías legales, sino también la práctica diaria en las escuelas.

En el contexto de la ciudadanía intercultural, este trabajo ha señalado la evidente necesidad de que el acto de educar lleve consigo y exteriorice en su vida cotidiana los valores que pretende transmitir. Es decir, si en los términos de la Constitución Federal, la escuela debe formar al ciudadano, esta atribución requiere una acción compatible con este objetivo de manera igualitaria a la nacional y a la extranjera, porque el desafío de transformar el frío texto de la ley en realidad en las escuelas requiere, según Adela Cortina, la incorporación de valores como la igualdad, la libertad, el respeto activo, el diálogo y la solidaridad.

Partiendo de la base de que es imposible enseñar en medio de la contradicción, se ha demostrado la necesidad de incorporar a la labor docente valores morales como la libertad, la igualdad, el respeto activo, la solidaridad y el diálogo. Al reflexionar sobre la libertad fue posible visualizar cuánto hay en ella de potencial para elevar al individuo a la condición de ser autónomo y reflexivo en relación a sí mismo y al mundo del que forma parte. La igualdad

se apresentou como um acto que reflete a concepção de que, em meio de tantas desigualdades, somos iguais em dignidade. En cuanto al respeto activo, se ha superado la idea de tolerancia y su consecuente exaltación al individualismo, enfatizando así la posibilidad de comprender y respetar diferentes ideales. En cuanto a la solidariedad, hemos tratado de superar las opiniones que le han dado un tono asistencialista, convirtiéndola en una especie de apoyo a las relaciones simétricas entre los individuos en las que se garantiza la prevalencia de los intereses universales a costa de los individuales. En relación con el diálogo, se destaca la perspectiva de un compromiso inevitable que involucra a los individuos en un acto racional y capaz de poner en práctica todos estos valores, que son esenciales para la construcción de un contexto fructífero y propicio para un proyecto de ciudadanía intercultural en las escuelas brasileñas.

REFERENCIAS

ACNUR. **Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: out. 2019.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: ago. 2019.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994

MENDONÇA, E. P. de. **A construção da liberdade**. São Paulo: Convívio, 1977.

MILESI, R.; COURY, P. Refúgio, Migrações e Cidadania. **Cadernos de Debates**, Brasília, v. 12, n. 12, 2017. Instituto Migrações e Direitos Humanos. ISSN: 1984.2104. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-12_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf. Acesso em: ago. 2019.

MORAES, R. de. **O que é ensinar?** São Paulo: EPU, 1986.

PASSARINHO, N. Brasil recebe apenas 2% dos 2,3 milhões de venezuelanos expulsos pela crise. **BBC News Brasil**, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45251779>. Acesso em: out. 2019.

PIZZI, J. **O conteúdo moral do agir comunicativo**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

UNRWA. **United Nations Relief and Works Agency**. Disponível em: <https://www.unrwa.org/>. Acesso em: set. 2019.

Cómo referenciar este artículo

KRAWCZUN, N. B. L.; MORENO, C. C. M.; ESPOLADOR, R. de C. R. T. Inmigrantes en el espacio escolar: interfaces de la ciudadanía intercultural con los valores cívicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1836-1854, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13149>

Enviado el: 22/11/2019

Revisiones requeridas el: 24/02/2020

Aprobado el: 30/05/2020

Publicado el: 30/08/2020