

LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA BÚSQUEDA DE LA LIBERTAD

Blanca Beatriz Díaz Alva

*Programa de Post-Grado en Educación
Universidad Federal de Paraná - Brazil*

RESUMEN

Este trabajo tiene por finalidad reflexionar sobre las nuevas realidades interculturales del punto de vista de la ética y de la educación en una perspectiva de cambio de generación, es decir, de las nuevas realidades ético-sociales en confronto de generaciones, tratando de comprender que toda pérdida de valores significa una transformación. Las dimensiones morales específicas de nuestro tiempo, resultante de ese cambio de generación, tienen que ser entendidas y juzgadas desde la perspectiva de un nuevo individualismo, un individualismo en sociedad, formando un nuevo tipo de subjetividad cuya identidad emergente es completamente nueva. Este análisis trata de comprender el cambio de valores tradicionales para los nuevos valores que surgen conformando la nueva sociedad, y un nuevo concepto de formación de profesores, con exigencias de realización personal, donde las formas están siendo sustituidas por la interioridad, en un contexto de cultura democrática y con un nuevo sentido de tolerancia y de libertad que solo pueden explicarse a través do concepto *de cambio de generación*.

Introducción

En la sociedad actual, y principalmente en las instituciones educacionales, existe un descontento generado por una profunda “crisis”, evidente tanto en las familias como en nuestras escuelas y hasta en nuestras universidades, por la falta de enseñanza y también de vivencia de los valores éticos y morales. Esa crisis se manifiesta en la injusticia, la desorientación, la falta de solidaridad, en el hedonismo, la deslealtad, la violencia, etc. En general el abandono de valores tradicionales nos lleva a señalar una situación generalizada de pérdida de valores cuando tal vez sea una situación de indiferencia ante ellos o, en forma más radical, una transmutación de ellos. Lo que vemos día a día es una actitud cínica, que desprecia la ley, la norma y el bien, creando una cultura de la indiferencia, una cultura de: *¡qué más me da!* Todo está permitido en la sociedad, en el trabajo, en los estudios, en la profesión. Hemos llegado al extremo de un escepticismo, de una descreencia, que poco a poco nos ha disminuido la sensibilidad dejándonos sin alternativas para percibir que los valores no pueden ser separados del hombre, que son íntimamente humanos. Los valores forman parte de la conducta humana. Sin embargo, se ha generado una ideología fatalista que anima todo aquel discurso de liberalidad que anda suelto por el mundo. Esa ideología insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser “casi natural”. Frases como “la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?” expresan muy bien el fatalismo de esa ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora” (FREIRE, 1999, p. 21).

Como muy bien señala INNERARITY (1999), nuestro tiempo es un tiempo de cuestionamientos pero con falta de conciencia histórica. Nuestro presente es un momento crítico, vivimos en una época donde ya no se cree más en las grandes representaciones del pasado, y tampoco hemos conseguido

substituir las por otras para presentarlas a la generación joven. ¡Como si la juventud no tuviera sus propios valores! Es en este contexto que se presenta el desafío de formar a los futuros profesores, ellos son la nueva generación que llega a nuestras universidades con valores propios de su generación, ellos se encargarán de la educación del futuro y de la formación de los futuros ciudadanos. ¿Será que nosotros, profesores de la antigua generación, estamos preparados para comprenderlos y, en consecuencia, formarlos?

KUJAWSKI (1988), quien se apoya en Ortega y Gasset, explica así esta descreencia que es característica de la crisis que estamos viviendo:

El mundo, ese sistema de convicciones vigentes sobre la realidad, cambia a cada generación. Lo normal es que la figura vigente del mundo, una vez desactivada, sea inmediatamente substituida por otra, un poco distinta de la anterior. Pues bien, según Ortega, hay crisis histórica cuando, al sistema de convicciones revocado, ningún otro se sucede, quedando la nueva generación desprovista de mundo, sin ningún sistema de convicciones firme en que se apoyar. El hombre vuelve a no saber qué hacer, porque ya no sabe qué pensar. El cambio es superlativo en crisis, y asume carácter catastrófico. Nada de cierto se sabe excepto que las ideas y las normas tradicionales son falsas e inadmisibles. Se siente profundo desprecio por las creencias superadas, pero se ignora en que acreditar.

La quiebra de los valores éticos y morales, y concretamente las conductas extravagantes de la juventud, han provocado una cierta derrota moral. De esta manera GREEN & BIGUM (1995) manifiestan que se ha creado "... un fuerte sentimiento de urgencia para producir un gran pánico moral en torno de la cuestión de la "juventud" – o tal vez, más precisamente, del "problema de la juventud" (p. 208). La juventud de la pos-modernidad no corresponde a la antigua juventud del pasado, es como si estuviera naciendo una nueva generación completamente diferente, a la cual nosotros, los adultos, tememos llamándola de "alienígenas", "la nova estirpe de demonios" o, simplemente "ellos", es decir, "los otros". (Cf. Idem). Esta juventud forma parte del alumnado de nuestras clases, es el sujeto-alumno pos-moderno con nuevas necesidades, nuevas capacidades y nueva identidad. Estos jóvenes alumnos nuestros son hijos de la propia cultura pos-moderna. Y ésta deberá ser comprendida a través de la complejidad histórica.

En física existe una ley que dice que la energía no se crea ni se destruye, solo se transforma, ese principio puede también aplicarse a la crisis de valores para explicar que lo que parece ser una pérdida debe ser entendido como una transformación. Es bajo esta perspectiva de transformación que deben ser vistos los nuevos valores en nuestros alumnos.

El hombre nunca actúa con indiferencia valorativa, por eso hay una cierta permanencia de valores. Toda acción es llevada a cabo de acuerdo con alguna lógica valorativa. No existe neutralidad a respecto de los valores. Y quien sustenta la ausencia de valores es porque se ha dejado seducir por alguna declaración teórica que le dificulta la observación de los valores que gobiernan efectivamente su vida.

Cualquier vida humana es crítica, al menos debería serlo, y la crisis es lo que sucede a quien tiene en su poder a realización de actos libres. Todo acto moral incluye la necesidad de escoger entre varios posibles y, en el acto de valorar, todo individuo o generación se encuentra frente a una situación

inédita (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2000, p. 135). La crisis no es otra cosa que el aspecto menos grato de nuestra libertad¹. Además, la crisis crea la posibilidad de ir en frente.

Nuestra vida diaria está llena de inseguridades que antes eran resueltas “satisfactoriamente” por los agentes de socialización. A tecnología, por ejemplo, permitió a revolución económica, mas también la de nuestros hogares; la democracia no se remite exclusivamente a lo político más también a la totalidad de nuestras relaciones, y la ciencia, cuando es reflexiva, desacraliza inclusive su propio concepto, rompiendo con la búsqueda de una verdad absoluta unilateralmente o de forma definitiva (Cf. IMBERNÓN, 2000, p. 25).

Sin embargo creemos que, si los valores están en crisis, no es porque están desapareciendo junto con la tradición, o porque el sistema social se imponga al individuo creando un individuo socializado sin individualidad. La *crisis* surge por la inexistencia de una única forma de vida y pensamiento, porque las tradiciones tienen que explicarse y porque la información no es un terreno restricto sólo para los especialistas. No es, pues, una crisis en el sentido negativo que generalmente se atribuye al término; por otro lado, los más optimistas acostumbran a vivir las crisis como un crecimiento y no como una catástrofe, así como el riesgo y la inseguridad, características de una sociedad reflexiva, hacen parte de nuestras vidas. La sociedad actual se caracteriza por estar siendo constantemente pensada. Nosotros, como sujetos activos en nuestras interacciones, como profesores que estamos formando profesores jóvenes, actuamos y pensamos, cuestionándonos; no damos por cierta y absoluta la realidad que nos rodea, y si sabemos de la existencia de otros contextos y otras prácticas que ponen “entre aspas” nuestra normalidad. Constantemente, debemos filtrar la información y, al mismo tiempo, envolvernos en la sociedad para sobrevivir debido a la pluralidad de formas de vida y maneras de hacer. Debemos decidir constantemente entre opciones posibles, sabiendo que aquello de “para toda la vida” es algo que no sucede ni en el trabajo ni en el casamiento (IMBERNÓN, 2000, p. 26).

Las actuales transformaciones, sociales, culturales y económicas que caracterizan la sociedad hacen con que los tradicionales agentes de socialización sean cuestionados. Eso nos lleva a afirmar que la escuela también está en crisis. Nuevamente IMBERNÓN (2000) dice:

No obstante sea cierto que la educación es algo que no se puede remitir a la formación recibida en la escuela, también es cierto que la crisis de la escuela en la sociedad de la información fue tomada socialmente como instrumento de medida de los males que nos alcanzan. A pesar de la pérdida de legitimidad que tal situación trae, continúa siendo uno de los principales agentes de socialización (p. 28).

La educación intercultural visa reinterpretar e revalorizar os sujetos en relaciones interculturales. En este sentido, la educación intercultural se desenvuelve como relación no sólo entre personas de culturas diferentes sino también entre generaciones diferentes, entre subjetividades diferentes. No simplemente entre “culturas” diferentes entendidas de modo abstracto. Las culturas no existen abstractamente, son saberes de grupos y de personas históricas las cuales jamás pueden ser completamente separadas. Las personas son formadas en contextos culturales determinados, mas son las personas que hacen la cultura. Por eso, la estrategia intercultural consiste, ante todo, en promover

¹ Tomamos el concepto de “libertad” del *personalismo* de Mounier, es decir, la libertad considerada dentro de la estructura total de la persona. Separada de ella, la libertad no es más que aberración. “La libertad del hombre es la libertad de una *persona* y de *esta persona*, constituida y situada en sí misma de determinada manera, en el mundo y delante de los valores” (MOUNIER, 1980, p. 37).

la relación entre personas, en cuanto miembros de las sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muy variado, en las cuales son sujetos activos (FLEURI, 2001, p. 77). Es en este sentido que consideramos la relación intercultural importante en la formación de profesores, al percibir que la relación profesor-alumno, relación entre dos generaciones diferentes con culturas diferentes es considerada estratégica.

El objetivo de este estudio es reflexionar acerca de las nuevas realidades interculturales referidas a los cambios de generación e interpretarlas en el contexto de nuestra cultura escolar para la formación de profesores. Por ejemplo, en la relación profesor-alumno, tratando de encontrar en ellas sus propios valores. Por lo tanto es importante señalar y aquí nuevamente nos apoyamos en INNERARITY (1999) “que las dimensiones morales específicas de nuestro tiempo tienen que ser entendidas y juzgadas desde la estructura extremadamente compleja de un nuevo individualismo” (p. 661). La categoría de *individuo* no se refiere al sujeto o al hombre, más a la singularidad concreta; no se refiere al individuo ahí presente, más a la persona que se encuentra a sí misma. Para BUBER (1982): “Ninguno está excluido de la posibilidad de tornarse un individuo, excepto aquel que se excluye a sí mismo tornándose multitud” (p. 81).

Nuevos valores

Diversos estudios acerca del cambio de valores, especialmente los estudios de INNERARITY (1999), coinciden en afirmar que las actitudes de las nuevas generaciones no corresponden a las aspiraciones que caracterizan las generaciones anteriores, como mayores ingresos económicos, mejor carrera o mayor consumo. En lugar de esos valores han surgido otros llamados *valores pos-materialistas*, los cuales desempeñan un papel preponderante del punto de vista inmaterial de la calidad de vida. Cada nueva generación se presenta al mundo con valores diferentes a los ya existentes, de hecho, “del punto de vista de los más nuevos, lo que quiera que el mundo adulto pueda proponer de nuevo, es necesariamente más viejo que ellos mismos. Pertenece a la propia naturaleza de la condición humana el hecho de que cada generación se transforma en un mundo antiguo, de tal modo que preparar una nueva generación [y en nuestro caso formar profesores con individuos que pertenecen a una nueva generación] para un mundo nuevo sólo puede significar el deseo de arrancar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad frente a lo nuevo” (ARENDDT, 2001, P. 226).

Así, el disponer de un *tiempo propio*, por ejemplo, es más valorizado que la misma prosperidad económica, porque el tiempo es la clave para abrir otras posibilidades. Se dice frecuentemente que “el tiempo es oro” para ilustrar el advenimiento de ese nuevo valor. El tiempo se tornó ahora mercadería. En nuestras instituciones, en particular las escolares, el factor tiempo es muy caro: el profesor no puede pasar de la hora preestablecida en sala de clase porque los alumnos precisan de “su tiempo” y él también; si el maestro insiste en algunos minutos para terminar de exponer los contenidos tratados, los alumnos protestan, y la dirección de la escuela también. Son pocos los profesores que “pierden tiempo” conversando con sus alumnos, porque la mayoría de las veces el alumno no tiene gran cosa a decir; y si se les reserva un espacio de tiempo, éste tiene que ser pagado por la institución. De esta manera, si los alumnos y profesores no llegan a conocerse debidamente, ni en la sala de clase, menos lo será en la escuela, dificultando el proceso de aprendizaje y la relación humana. Este hecho, que sucede en todos los niveles de la educación, nos lleva a reflexionar sobre el énfasis que se viene dando,

en las universidades por ejemplo, a la producción de investigaciones donde los profesores por dedicarse a ellas el mayor tiempo posible han descuidado el espacio y el tiempo para el diálogo con los alumnos. Sin embargo, se trata de un “nuevo” valor: el tiempo. ¿Por qué no interpretar este cambio dentro del contexto del cambio de generación? Los jóvenes en general, y en especial los alumnos que se están formando para ser profesores, gustan de contar sus experiencias, ellos gustan de ser escuchados. Pablo Freire dice: “Es en este sentido como se me impone *escuchar* al educando en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendo a hablar *con* él (FREIRE, 1999, p. 114). ¿Por qué no aprovechar este nuevo valor del tiempo para modificar nuestras relaciones en la vida académica, donde el diálogo es uno de los factores más importantes en toda auténtica comunicación?

Otro de los valores pos-materialistas es el de la *responsabilidad por el medio ambiente*, la valorización de la cualidad de vida. Ese valor debe desprenderse de una educación ambiental cuya orientación sea teleológica y axiológica, es decir, en consecuencia de una ética que regule las relaciones entre el ser humano y su medio con el entendimiento de que es un bien a preservar. En este sentido la valorización que la educación promueve del medio ambiente como un bien y de su necesidad para la humanidad y para las futuras generaciones, genera otro de los valores también llamados pos-modernos (Cf. PARDO DÍAZ, 1995, p. 37).

Por otro lado, el *individualismo egoísta* está siendo substituido por un *individualismo altruista* preservando, por ejemplo, la *solidaridad*. El *voluntariado*, la *autorrealización* y la preocupación por el otro no se excluyen por principio y surge así una nueva *cultura de la ayuda* que no se retrae, encerrada en sí misma, en la individualidad. En ese individualismo altruista la solidaridad se produce de manera voluntaria y no como resultado de una obligación.

Para FLUSSER (1983), los comportamientos altruistas se fundamentan en una ontología relacional. El autor manifiesta que:

Si todo lo que soy son las relaciones que me prenden al otro, y si estoy volviéndome conciente de esto, parece que me comportaré en función del otro. Y si los pronombres “yo”, “tu”, “nosotros” e “vosotros” son revelados, no nombres de personas, más de relaciones, parece que la conciencia va a “politizarse”, en el sentido de *intersubjetividad* responsable para el otro y por el otro. Esto parece ser la consecuencia de la ontología relacional, porque “relación” implica la posibilidad de diálogo intersubjetivo, de cambio de pregunta y respuesta. Ontología relacional parece “superación” del egoísmo individualista por altruismo “superindividualista” (p. 154).

Desde este punto de vista y, de acuerdo con el autor citado, encontramos en nuestras instituciones educacionales esta falta de preocupación por el otro. Las relaciones cálidas y fraternas que deberían estar presentes en la formación de los profesores, están ausentes y en un clima de competitividad mal entendida. En las clases ante preguntas ingenuas de los alumnos, propias de su inmadurez intelectual, ellos son callados porque es el profesor quien tiene el “dogma del saber”. Vemos que la mayoría de nuestros alumnos gustan de colaborar, ellos se organizan, se preparan y son solícitos para ayudar ante cualquier situación, mas siempre y cuando esa organización sea de iniciativa de ellos, ellos están abiertos al diálogo, a querer saber el por qué de las cosas, más en el momento que se les obliga a realizar cualquier tipo de actividad dejan de ser serviciales. Ellos gustan de conservar su individualidad pero al mismo tiempo luchan por los beneficios y derechos de los demás, son sensibles a la injusticia y verdaderos en el hablar. De esa manera se quiebra a equiparación de los

intereses individuales con el desinterés por los otros, y las instituciones públicas, como las educacionales, dejan de ser las únicas instancias de la solidaridad. El compromiso por los otros, organizado por el ser individual, disipa la sospecha de que el individuo no puede ocuparse de los demás y cuestiona el monopolio que sobre el bien común ejercen los administradores oficiales.

A perspectiva intercultural, viene a nuestro encuentro en el campo de la educación para facilitarnos la comprensión de las relaciones entre generaciones diferentes: la de los jóvenes y la de los adultos, ambas con culturas diferentes. Por ejemplo, la propuesta de Pablo Freire en la educación de adultos parte del objetivo de promover esta educación con base en la cultura de ellos. Toda relación intercultural reconoce y respeta el sentido y la identidad cultural de cada grupo social, como también valoriza el potencial educativo de cada grupo. También, a través de las relaciones interculturales se busca desarrollar la interrelación y la reciprocidad entre grupos diferentes como factor de crecimiento cultural y de enriquecimiento mutuo. Mas, así como busca promover la construcción de identidades particulares y el reconocimiento de las diferencias culturales, al mismo tiempo sustenta la actitud crítica y solidaria entre ellas (FLEURY, 2001, p. 69-70) haciéndola más enriquecedora.

La relación intercultural también nos indica una situación en que personas de culturas diferentes interactúan y sugiere actividades que requieren tal interacción. La característica principal de esta relación intercultural en la educación es la intencionalidad de la relación, es decir, presupone opciones y acciones deliberadas. En toda formación de profesores creemos que es de suma importancia tener presente el proyecto educativo intencional, para promover la relación entre personas de culturas diferentes (IBIDEM, p. 76). Todo educador ha de saber construir ese proyecto intencional que motive la relación entre grupos culturales diferentes, en este caso, la comprensión y el respeto de los jóvenes por los adultos.

La libertad en el nuevo liberalismo

El mundo que se regía por los valores tradicionales se vino abajo y en su lugar ha surgido la *sociedad de los individuos*, con nuevas exigencias de realización personal, donde está predominando la interioridad, la cultura de la democracia y un nuevo sentido de la tolerancia que no nace de una represión.

Todas estas cuestiones son consecuencias de un cambio de generación y los cambios de valores sólo pueden ser explicados a través de ese “cambio de generación”. A vieja generación con sus ideales de emancipación es ahora sustituida por los *amantes de la libertad*, es decir todos los hombres que están preocupados por los problemas propios de la libertad. Es oportuno dejar claro que no se trata del mal uso de la libertad, lo que llamamos de libertinaje. Esta nueva juventud que conforman nuestros estudiantes no tiene que protegerse de una libertad amenazada por otros, ellos tienen que protegerse de una libertad que ellos mismo pueden empobrecer. Ahora, en el tiempo actual los problemas de la juventud consisten en compatibilizar la aspiración de autonomía con el deseo de comunidad, la suficiencia y el reconocimiento, el cuidado de sí y la preocupación por el otro.

FREIRE (1999) denuncia que:

... en nombre de la democracia, de la libertad y de la eficiencia se vienen asfixiando la propia libertad y, por extensión, la creatividad y el gusto de la aventura del espíritu. La libertad de movernos,

de arriesgarnos, viene siendo sometida a una cierta uniformidad de fórmulas, de maneras de ser, en relación con las cuales somos evaluados. Claro está que ya no se trata de la asfixia truculentamente producida por el rey despótico sobre sus súbditos, por el señor feudal sobre sus vasallos, por el colonizador sobre los colonizados, por el dueño de la fábrica sobre los obreros, por el Estado autoritario sobre los ciudadanos, sino por el poder invisible de la domesticación enajenante que alcanza una eficacia extraordinaria en lo que vengo llamando “burocratización de la mente”. Un estado refinado de extrañeza, de “autosumisión” de la mente, del cuerpo consciente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables. Es la posición de quien encara los hechos como algo consumado como algo que sucedió porque tenía que suceder en la forma en que sucedió, es la posición, por eso mismo, de quien entiende y vive la Historia como *determinismo* y no como *posibilidad*. Es la posición de quien asume como posibilidad total frente al todopoderoso de los hechos que no sucedieron porque tenían que suceder sino que no pueden ser “reorientados” o alterados (pp. 109-110).

De esta manera creemos que no es posible hacer nada contra la globalización que, realizada porque tiene que ser realizada, debe continuar su destino porque mágicamente tiene que ser. La globalización que refuerza el mando de una minoría poderosa y despedaza y pulveriza la presencia impotente de los dependientes, haciéndolos todavía más impotentes, es un destino manifiesto!.

En el contexto de la escuela, la sensación de inmoralidad, que muchas veces tenemos frente al comportamiento de nuestros alumnos, procede muchas veces de no haber comprendido los aspectos esenciales del cambio de generación. Los “amantes de la libertad”, tal como son llamados por Pablo Freire (FREIRE, 1999, p. 111), se revelan contra las obligaciones sin fundamento, no contra las obligaciones en sí. Ha surgido un individualismo, propio de los jóvenes que se caracteriza, no por el egoísmo mas por el hecho de que ellos ya no se dan por satisfechos con recibir principios morales, sino que quieren participar activamente de su proceso de descubrimiento y explicitación.

Ningún ser humano consciente de su libertad personal es insensible a los valores, eso muestra que hay compatibilidad entre la libertad y el bien permitiendo el surgimiento de nuevos deberes, pues no hay enfrentamiento entre la libertad y los valores. No se puede confundir el apareamiento de una nueva generación de valores con la ausencia de ellos.

Volvemos nuevamente a citar a INNERARITY (1999), para quien los nuevos valores tienen un tono general de espontaneidad, voluntarismo y autoorganización. Se prefiere la sinceridad a la falsedad, la comunicación a la coerción, el personalismo al anonimato, la reducción de las relaciones autoritarias y prepotentes, privilegiar la diversidad, sustituir la homogeneidad por la pluralidad, el encuadre funcional y mecánico por la cordialidad y personalización de las relaciones, la inmovilidad por la iniciativa. En fin, es la generación deseosa de contacto humano refractario al anonimato de las aulas pedagógicas abstractas y sin relación con la realidad. Es la moda de las iniciativas locales, de las identidades territoriales, mas también de la auténtica solidaridad. Estos son los valores que surgen, estimulan, desprenden, inician, amplían, realizan la libertad (p. 667).

La libertad es algo que se conquista en el ámbito social y político. La concepción aislada de la libertad está en el origen de un analfabetismo social que desprecia formas de vida colectiva en libertad, como la seguridad, el afecto, la pasión o la confianza. Si la libertad fuera ausencia de vínculos, habría limitado su alcance y poder, habría renunciado, para comenzar, a esa potencialidad de la propia

voluntad que se obtiene al colaborar con otros, que es el modo como se realiza la mayor parte de nuestras acciones libres.

La sociedad va siendo vivenciada y captada siempre más claramente como aquella *red de relaciones* debido a la cual no apenas somos lo que somos, mas debido a lo que somos. No importa lo que yo sea, lo soy con relación a otro cualquiera, y si me asumo como “yo”, lo hago porque otro cualquiera me llama de “tú”. Soy “padre” en relación con mi hijo, “jefe” en relación a mi empleado, “escritor” en relación a mi lector, “profesor” en relación a mi alumno y todas las demás “definiciones” de mi estar en el mundo son relaciones semejantes que me prenden a la red de la sociedad” (FLUSSER, 1983, p. 153).

En el lamento moral de la época actual se esconde con frecuencia un miedo a desabrochar lo espontáneo de la libertad, en un momento histórico sin la cómoda protección de las tradiciones más poderosas. Nuestro tiempo exige combatir los abusos de la libertad con más libertad, con experiencias de libertad que despierten y renueven responsabilidades, una libertad más comprometida, de mayor alcance, con más valor. Así, el futuro de los valores se compromete con el fortalecimiento de la libertad individual y su forma social.

Si la relación intercultural, como dice FLEURY (p. 77) no se reduce a una simple relación de conocimiento porque ella trata de las relaciones entre sujetos, significa que esta relación de reciprocidad y de intercambio entre personas vivas, con rostros y nombres propios, se reconocen recíprocamente a través de la libertad, del diálogo, del respeto, de sus derechos y dignidad, envolviendo sus identidades culturales diferentes. Así, la relación intercultural que creemos ser una de las estrategias para el logro de la una auténtica convivencia entre las dos generaciones “antagónicas”: jóvenes-adultos, profesores-alumnos, ha de configurarse “como una pedagogía del encuentro hasta sus últimas consecuencias, buscando la promoción de una experiencia profunda y compleja, en que el encuentro/confronto de diferentes narraciones configure una ocasión de crecimiento para el sujeto, una experiencia no superficial y no común de conflicto/acogimiento... lo que constituye la oportunidad de crecimiento de la cultura personal de cada uno, así como de cambio de las relaciones sociales, en la perspectiva de cambiar todo aquello que impida la construcción de una sociedad más libre, más justa y más solidaria” (IBIDEM, p. 77).

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. (2001) **Entre o passado e o futuro**. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.

BUBER, M. (1982) **Do diálogo e do dialógico**. Trad.: Marta Ekstein de Souza Queiroz. São Paulo: Editora Perspectiva.

FLEURI, R. (2002) Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais, em CANDAU, V. (coord) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 67-81.

FLUSSER, V. **Pós-História** (1983) São Paulo: Duas Cidades.

- FREIRE, P. (1999) **Pedagogía de la autonomía**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- GREEN, B., BIGUM, CH. (1995) Alienígenas na sala de aula, em TADEU DA SILVA, T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes.
- INNERARITY, D. (1999) Valores de cambio. Sugerencias para una formación ética de la libertad personal. *Areté. Revista de Filosofía*. Departamento de Humanidades, Pontificia Universidad Católica del Peru. Lima. Vol. XI, Nº 1-2 , 1999, pp. 659-685.
- IMBERNÓN, F. (2000) **A Educação no Século XXI**. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- KUJAWSKI, G. (1988) **A crise do século XX**. São Paulo: Ed. Ática S.A.
- MOUNIER, E. **El Personalismo**. (1980) Trad.: Aida Aisenson e Beatriz Dorriots. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires (EUDEBA).
- PARDO DÍAZ, A. (2002) **Educação Ambiental como projeto**. Porto Alegre: Artmed
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ. **ÉTICA**. (2000) Trad: João dell' Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

AUTORA:
Blanca Beatriz Díaz Alva
Programa de Post-Grado en Educación
Universidade Federal de Paraná - Brasil
Rua General Carneiro, 460 – 1º. andar
CEP. 80060-150 Curitiba, PR
E-mail: beadoce@terra.com.br

Datos de la Edición Original Impresa

Díaz Alva, B. (2004, Junio) La formación de profesores y la búsqueda de la libertad. *Paradigma*, Vol. XXV. Nº 1, Junio de 2004 / 7-22