

Ao Encontro do Outro: educação, diferença cultural e nova cidadania

Manuel Barbosa*

“Apprendre à rencontrer l’autre, à le comprendre,
c’est pour moi l’apprentissage premier”
Albert Jacquard (2003: 71)

Resumo: Ao Encontro do Outro é um artigo que articula educação, diferença cultural e nova cidadania, numa tentativa de equacionar novos desafios e novas perspectivas. Mostrando que o diferente cultural está de regresso à agenda da educação, e que esta se debate entre perspectivas multiculturais e interculturalistas, a trama discursiva do artigo considera que a resposta aos desafios criados por esse regresso comprometem a educação com uma nova cidadania, mais plural e mais intercultural.

Palavras-chave: Educação, Diferença Cultural, Nova Cidadania, Multiculturalismo, Interculturalidade

Abstract: The paper *Looking for the Other* articulates education, cultural difference and new citizenship, in an attempt to equate new challenges and new perspectives. Showing that the culturally “different” is back to the educational agenda and that it is struggling between multicultural and intercultural perspectives, the discursive plot of the paper considers that the answer to the challenges brought about by this come back engage education with a more plural and more intercultural new citizenship.

Key words: Education, Cultural Difference, New Citizenship, Multiculturalism, Interculturality.

Fazer a experiência do “outro” e da sua cultura não é propriamente uma prática de que nos possamos orgulhar. E no entanto, parece que não há outro caminho para construir um mundo de paz e segurança no dealbar do século XXI.

Reconheçamos, para ser justos, que não é fácil caminhar nessa direcção. Tanto mais quanto fomos educados na sistemática ignorância do outro, para não dizer repressão, marginalização e desconsideração da sua riqueza cultural. Xavier Besalú faz notar isto mesmo quando diz: “Hemos sido

educados en una concepción marcadamente negativa de las diferencias y no estamos habituados a ver al otro como riqueza” (2002: 39). No mínimo, o que pode acontecer é desenvolvermos um sentimento de indiferença à diferença, contribuindo desse modo para a rejeição do outro e da sua cultura, designadamente quando esse outro possui determinadas cores de pele e certos lugares de proveniência.

Estranhamente, esta lógica de rejeição do outro, da sua “outridade” cultural, é atizada e estimulada por quem mais defende a diferença e o seu reconhecimento público. O elogio da diferença, consubstanciado em celebrações intempestivas de uma

* Instituto de Educação e Psicologia.
Universidade do Minho.
E-mail: mbarbosa@iep.uminho.pt

nova espécie de sagrado pós-moderno, pode de facto ser tão racista e exclusivista quanto a rejeição dos diferentes e da diferença. A tematização de Taguieff (1995: 177-178) é exemplar a este respeito: “La invocación del derecho a la diferencia, el llamamiento al respeto del otro o de las identidades culturales, la exigencia de heterofilia o de ‘xenofilia’ (Lévinas) pueden ser instrumentalizadas por actores individuales ou colectivos racistas. Tal es, quizás, la corrupción ideológica de un ideal ético de lo más preocupante por ser el mejor aceptado, en las dos últimas décadas”.

Uma das formas mais subtis, para não dizer insidiosas, de afastar o outro do nosso convívio, é vincar de tal maneira as suas diferenças que o tornem incompatível com os nossos repertórios culturais. A celebração da diversidade cultural, nesta óptica, pode constituir uma estratégia de segregação e marginalização, de resto já experimentada por todos aqueles que querem confinar as etnias aos guetos socioculturais. O novo racismo, travestido com as roupagens da diferença cultural (artificialmente empolada e radicalizada), conhece bem essa estratégia. Melhor: é o seu fiel representante.

Num mundo de vizinhanças culturais crescentes, em que o outro e suas culturas estão abertamente entre nós, seria trágico cultivar essa estratégia. O resultado só podia ser a conflitualidade e o *apartheid*. Ora, é isto que hoje temos de evitar, escolhendo outro caminho: o da coabitação pacífica entre gentes (de credos, línguas e religiões diferentes) em cada “bairro” da “aldeia global”.

Será a educação decisiva para seguir nessa senda? Cremos que sim, não obstante os estreitos limites da sua actuação em prol da coabitação cultural. Na verdade, ela não pode tudo. Várias medidas devem ser

tomadas (de carácter económico, político e jurídico) para tornar possível a convivência entre seres culturais diferentes, quantas vezes injustiçados só por pertencerem a culturas minoritárias. Apesar de tudo, a educação tem uma palavra a dizer. Antes de mais, dando acolhimento às preocupações com a diferença cultural, integrando-as nos planos de estudos das instituições escolares, e não apenas nas suas margens menos visíveis. Nesta linha, é preciso que a educação trabalhe para dar uma resposta ao desafio criado pelas reivindicações identitárias nesta era de aceso debate entre perspectivas multiculturalistas e interculturais. Depois, será necessário que a educação prepare para o exercício de uma nova cidadania, exercício esse que se traduz (ou deve traduzir, já que se trata dum horizonte a alcançar) numa prática de compromisso moral com a hospitalidade do outro, com o seu reconhecimento, consideração e apreço, não obstante as divergências que por certo surgirão no âmbito cultural. Neste derradeiro sentido, a educação estará à altura dos desafios culturais actuais se preparar para viver no plural e com a pluralidade, ensinando a dialogar e a transaccionar com as culturas dos outros, a tirar partido deste intercâmbio para o alargamento de horizontes, a negociar uma base de entendimento mútuo e a respeitar certos valores fundamentais enquanto pilares ou travesmestras da vida em comum. Por outras palavras, promovendo, provocando e suscitando as atitudes, os valores e as competências que são necessários para viver interculturalmente no mundo policromático da variedade cultural.

O roteiro traçado para este artigo emerge em filigrana na anterior sequência de ideias. Queremos com isto dizer que abordaremos, em primeiro lugar, os vínculos da educação com a alteridade cultural, reconhecen-

do que há boas razões para se falar dum regresso do outro às preocupações da educação, não obstante o clima de aparente uniformização do mundo contemporâneo. Em seguida, veremos que resposta pode a educação dar ao desafio criado pelas reivindicações identitárias de natureza cultural, tendo como pano de fundo determinadas opções filosóficas. Por fim, assumiremos como objecto de tematização a preparação para o exercício de uma nova cidadania onde pontifica o respeito pelo outro e suas culturas. Neste caso, tratar-se-á de definir uma meta incontornável para a educação e de mostrar, no mesmo lance, como conceber essa educação.

1. O Regresso do Outro às Preocupações da Educação: um pouco de fenomenologia social e política

Falar em regresso do outro às preocupações da educação, se não é anacronismo, talvez seja abuso de linguagem ou excesso de retórica, pois a preocupação com a alteridade é inerente à educação. Não esqueçamos que uma das etimologias mais apelativas do termo educação (do latim *educere*) quer dizer “conduzir para fora de” e, em particular, conduzir para fora de si mesmo, para lá de si mesmo, o que implica, necessariamente, pôr o eu em contacto com o outro, ou com os outros.

Não é pois neste sentido brando (facilmente detectável nos anais da história) que podemos falar de regresso do outro às lides da educação. A existir, um tal regresso só pode querer significar, nos dias de hoje, um re-centramento da educação na diversidade cultural, ou melhor, na outridade cultural do outro, depois de uma longa noite de esquecimento e negação % historicamente protagonizada pela modernidade ocidental.

A nossa modernidade, infelizmente, não foi generosa para o outro e suas culturas. De modo por vezes excessivo, e quantas vezes insensível, perseguiu as diferenças culturais, reprimiu as suas manifestações públicas e até nutriu o desejo de as eliminar % sempre e quando entendeu que não interessavam, ou não se ajustavam, às políticas de construção nacional.

Os processos de construção de nações, valorizando e protegendo determinadas culturas, normalmente as de certas elites, também discriminaram e prejudicaram outras, por vezes de forma irreversível, no seio do próprio Estado-nação. Ao ser instituído, o Estado moderno elevou à categoria de nação determinado grupo étnico ou cultural, desencadeando por essa via uma desconsideração de outras etnias e culturas.

Determinante nesse processo foi a aplicação do princípio “um estado, uma nação”. Sob os auspícios deste princípio, a homogeneização cultural tornou-se a norma. De tal modo que, havendo diferenças remanescentes, o seu estatuto seria meramente transitório. Isto mesmo é sublinhado por Zygmunt Bauman quando afirma: “Desde la perspectiva del ‘estado-nación’ culturalmente unificado y homogéneo, las diferencias de idioma o de costumbres que se encontraban en el territorio bajo la jurisdicción del estado no eran sino reliquias del pasado que aún no se habían extinguido del todo. La ilustración o los procesos de civilización que presidían y controlaban los poderes estatales y unificados estaban concebidos para garantizar que tales vestigios residuales del pasado no sobrevivieran durante mucho tiempo” (2003: 108-109).

As pressões de conformidade cultural, à luz de semelhante princípio, eram de facto muitas. O seu objectivo, em última instância, “era privar a los ‘otros’ de su

'otredad'; hacerlos indiscernibles del resto del cuerpo de la nación, digerirles completamente y disolver su idiosincrasia en el compuesto uniforme de la identidad nacional" (Bauman, 2003: 111).

As histórias bem sucedidas de algumas resistências culturais mostram a evidência que esse objectivo não foi integralmente cumprido. Ainda assim, foi deveras pernicioso para muitos universos sociais multiculturais, dilapidando uma boa parte dos seus patrimónios simbólicos.

A globalização ou mundialização, enquanto nova etapa da modernidade, parece norteada pelo mesmo propósito. Olhando a sua "agenda homogeneizadora" (Canclini, 2001: 179-180), há quem a considere, inequivocamente, uma séria ameaça à multiculturalidade. Disso nos dá conta Amin Maalouf na obra *Identités Meurtrières*: "Je ne doute pas que la mondialisation menace la diversité culturelle, en particulier la diversité des langues et des modes de vie" (1998: 145). Em sua opinião, a mundialização ou globalização é tanto mais perigosa quanto parece inédita em relação ao passado: "... je suis même persuadé que cette menace est infiniment plus grave que par le passé". Na verdade, trata-se dum processo histórico que, não obstante a sua abertura à humanidade comum, aos valores partilhados por todas as culturas, não deixa de ameaçar seriamente as identidades, os repertórios linguísticos, as tradições, os costumes, de modo funesto para todos (Maalouf, 1998: 134). Os mais pessimistas, ou os mais cépticos (Held y McGrew, 2003: 36-42), dirão que esse processo visa, nem mais nem menos, a homogeneização forçada do conjunto do planeta por forma a impor uma cultura universal ou global (Martínez y Carreras, 1998: 99-100), disseminadora dos padrões culturais valorizados por certos Estados centrais (Durán, 2003: 80-84).

Os receios suscitados por este tipo de globalização, em parte reais, em parte imaginários, desencadearam um fenómeno verdadeiramente surpreendente: a reafirmação das identidades culturais. "Il ne fait pas de doute", sublinha A. Maalouf (1998: 106), "que la mondialisation accélérée provoque, en réaction, un renforcement du besoin d'identité". Ou seja, "Plus se développe une homogénéisation culturelle 'mondialisée', plus s'impose le besoin de références à des identités de proximité" (Body-Gendrot, 2001: 42), em boa verdade como meio de resistência às supostas tentativas de fusão e liquefacção das diferenças num magma cultural sem personalidade.

Ao reavivar o fantasma da uniformização % agora a uma escala nunca antes vista % o processo da globalização reactivou desejos frustrados de afirmação cultural, e portanto de diferenciação linguística, étnica, religiosa, e tornou possível, no mesmo lance, o estabelecimento de um clima manifestamente favorável às "políticas de reconhecimento das especificidades culturais" (Taylor, 1994; Fraser, 2003). O ambiente assim criado permitiu reconhecer, mais amistosamente, a estruturação plural dos universos sociais, em particular nos chamados "países centrais", devido ao facto de serem pólo de atracção dos novos fluxos migratórios, induzidos e suscitados pela mola propulsora da globalização económico-financeira.

O regresso do outro às agendas da educação, especialmente quando esse outro é um "estranho" do ponto de vista cultural, encontra explicação e justificação nos anteriores desenvolvimentos. Se por um lado beneficia da reacção diferencialista à globalização, tornando-se assim mais visível no espaço público, também ganha com as políticas de reconhecimento que entretanto foram tomadas, ou simplesmente defendidas, na sequência de reivindica-

ções identitárias. O sucesso destas reivindicações em várias latitudes e longitudes, mostra que o outro e sua outridade cultural são incontornáveis para a educação. Mas que fazer com a sua diferença se já não a podemos negar? (Sim, porque a negação é intolerável do ponto de vista da ética e do direito). Que fazer então? Idolatrá-la e sacralizá-la, correndo o risco do separatismo? Ou reconhecê-la e apreciá-la numa perspectiva de interculturalismo crítico? O próximo apartado ensaiará uma resposta a estas questões, sabendo de antemão que tudo se joga em opções de carácter normativo.

2. Educação e Diferença Cultural: o desafio das reivindicações identitárias

A focalização da educação na alteridade cultural, mesmo descontando o excesso de retórica, tem boas razões para se firmar e afirmar como novo marco de referência da praxis pedagógica. Não é uma moda passageira. É antes o futuro da educação: “Sin una educación en la diversidad”, sublinha X. Besalú, “la educación no tiene futuro” (2002: 39).

O dado incontornável da fenomenologia social contemporânea é que não podemos evitar a outridade cultural do outro, fingindo que não existe. Ela está em todos os lados, emergindo como realidade sociológica apelativa e desafiante, à espera de ser acolhida, apreendida e tratada. A mudança é assinalável: “Hier, l’Autre était une réalité ethnologique, lointaine; aujourd’hui il est une réalité sociologique, avec laquelle il faut cohabier” (Wolton, 2003: 9-10).

É realista pensar que este dado altera profundamente os compromissos da educação. Outrora de costas voltadas para as singularidades culturais da alteridade, hoje

impõe-se que as tome em conta, quer por razões normativas (decididamente, o outro deve ser respeitado em toda a sua plenitude, pois assim mandam os imperativos da ética e do direito), quer por razões funcionais ou instrumentais (negar a idiosincrasia do outro, tratando-se dum estranho cultural, é aumentar as probabilidades da guerra). À luz deste quadro, não resta alternativa à educação senão assumir o *desideratum* da alteridade, vendo esta em toda a sua radicalidade, quer dizer, naquilo que a constitui do ponto de vista cultural. É nesta dimensão que a educação mais deve intervir. Uma “educação para a alteridade” (Groux, 2002: 170), na plena acepção da palavra, não deixa de se centrar, prioritariamente, na diferença cultural do outro. O binómio a explorar, a partir de agora, é a relação entre educação e diferença cultural. Vejamos, sucintamente, o desafio que isto acarreta.

Ao assumir o *desideratum* da alteridade, a educação tem que se comprometer, *ipso facto*, com a diferença cultural dos seus públicos. Devido a esta circunstância, a educação expõe-se inevitavelmente a reivindicações identitárias de natureza cultural, tanto mais desafiante quanto mais se multiplicam no espaço público das sociedades pluralistas. Ora, se é verdade que a educação tem de encontrar resposta para essas reivindicações, que postura adoptar? Cremos que se colocam à educação duas alternativas, ambas dependentes de opções ideológicas: por um lado, a opção pelo multiculturalismo enquanto quadro normativo da separação, essencialização e absolutização de identidades culturais no mesmo espaço societário; por outro, a opção pelo interculturalismo enquanto aspiração, ou ideal normativo, de uma sociedade baseada no diálogo e na interacção de perfis identitários que se diferenciam e relativizam mutuamente.

É à luz destes pressupostos que a educação define a sua estratégia. Seguindo na linha do multiculturalismo, a educação não vai apenas reconhecer a justeza das reivindicações identitárias, dado ver nelas a expressão mais pungente do direito à diferença. Indo mais além, ela faz tudo para destacar as diferenças culturais que separam as personalidades e as comunidades no sentido de assim favorecer a construção de mosaicos socioculturais bem delimitados nas suas partes. Sem eufemismos, isto quer dizer que a educação, transformada em “diversity machine” pelo projecto multicultural de sociedade (Sartori, 2001: 123), assume o propósito da máxima diferenciação cultural incentivando e exacerbando as afirmações identitárias no espaço público. Assim, a educação impulsa e promove o desmembramento da comunidade pluricultural em subgrupos comunitários bem diferenciados e aferrolhados do ponto de vista cultural. A intenção, mais clara e explícita nas versões radicais do ideário multiculturalista, é utilizar a educação como instrumento ou ferramenta de preservação da integridade cultural do grupo, protegendo-a de contaminações e agressões, como se nela existisse uma essência imaculada.

O postulado subjacente a esta forma de instrumentar a educação é que há identidades puras, de *pedigree* inconfundível, que é preciso mimar e salvaguardar através de confinamento cultural dos seus fiéis depositários. A partir daqui, nada mais resta senão incidir, sistematicamente, na “clôture culturelle” (Bayart, 1996: 23) e no “enfermement identitaire” (Touraine, 1997: 300), já que promovem o que se deseja: a manutenção da pureza original das identidades culturais, seja da pessoa em si, seja do grupo como um todo.

Quando se fica reduzido a esse tipo de soluções, os riscos de relativismo absoluto

não são mera fantasia especulativa. São bem reais, e até podem causar sérios danos a pessoas e a comunidades. Quem deixa antever essa possibilidade é o próprio Alain Touraine quando torna manifesto, sem ambiguidades, que “Un relativisme culturel absolu conduit nécessairement à la ségrégation et au ghetto” (1997: 292). Por maioria de razão, diga-se na continuidade, acaba por bloquear o diálogo entre culturas: o relativismo cultural, tornado absoluto ou radical, interdita a comunicação intercultural.

Não se pode dizer, face a esta descrição, que a perspectiva multiculturalista em educação suscita verdadeiro interesse pelo outro e suas culturas. Bem pelo contrário. O que faz, ou o que pretende fazer mais ou menos veladamente, é cortar as amarras da comunicação com a outridade cultural do outro, sobrevalorizando a mesmidade e o círculo dos iguais.

Em boa verdade, a perspectiva multiculturalista pode desencadear o respeito pelo outro e suas culturas. Pode até cultivar o espírito de tolerância, ensinando a suportar com estoicismo as inconveniências alheias. Ainda assim, fica longe de uma verdadeira convivência com o outro. Tem razão Rubio Carracedo quando considera que “El multiculturalismo es un triunfo de la tolerancia, pero un fracaso de la convivencia sociocultural” (2000: 17). É que não basta o respeito como moeda de troca e a tolerância como aguentar e suportar. É preciso comunicar com a alteridade e apreciá-la naquilo que tem de mais humano. Portanto, é imperioso ir ao seu encontro.

Não é fazendo “la mitificación de la identidad cultural”, como gosta de afirmar Savater (2002: 21), ou cultivando o diferencialismo identitário a todo o transe, que se caminha na direcção do outro. Semelhantes atitudes só nos podem afastar

dele, pois cavam trincheiras e erguem barreiras. Quando muito, remetê-lo-ão para a tribo dos iguais. O projecto multicultural, como bem viu Giovanni Sartori, “sólo puede desembocar en un sistema de tribu, en separaciones culturales desintegrantes, no integrantes” (2001: 104). Assim, não há meio de acabar com as distâncias antropológicas nem com o “furor” das reivindicações identitárias. Só a saída deste quadro normativo pode abrir para outros horizontes.

A linha do interculturalismo, não fazendo *tabula rasa* das reivindicações identitárias, mas também não as atizando e exacerbando, parece ir de encontro a esses novos horizontes. O mais importante, neste novo enquadramento das acções educativas, é evitar que a defesa da identidade se transforme em negação da alteridade. Neste sentido, importa desmistificar antes de mais as supostas identidades puras, feitas de uma só estirpe cultural. Com a metaforização de Michel Serres (1991: 76) admitamos que as identidades, em vez de puras, são mestiçadas, tatuadas, tigradas e arlequinadas.

Assim, é justo reconhecer que todos somos, de alguma maneira, multiculturais: “Tout le monde n’est pas aussi multiculturel que Rushdie, mais les identités de la plupart des personnes, et pas seulement des élites ou des intellectuels occidentaux, sont mises en forme par plus qu’une culture singulière. Ce ne sont pas seulement les sociétés, mais les personnes qui sont multiculturelles” (Guttman, 1993, cit. por Wieviorka, 2001: 16). À sua maneira, Gimeno Sacristán coloca-nos perante o mesmo argumento: “Todos nosotros, toda cultura, participamos de otras culturas inexorablemente, porque las fronteras de cada una de ellas no son barreras infranqueables ni muy bien delimitadas. *Somos* necesariamente seres

interculturales o mestizos; inevitablemente heterogéneos en grado diverso, porque cada uno de nosotros llevamos esa condición adquirida en el proceso de socialización. Otra cosa es si cada uno de nosotros tenemos conciencia de ello y si *reconocemos* como nuestra esa condición y como la de los demás, o la *rechazamos*, apoyados en el supuesto irreal de la pureza de cada cultura”. Por isso, “Los defensores de identidades puras son sujetos interculturales que non se reconocen como tales, que no aceptan esa definición de sí mismos o que, simplemente, tienen la pretensión de construirlas basándose en la selección de rasgos que ocultan el inevitable mestizaje del que estamos hechos” (2001: 90).

A esta luz, a reivindicação do direito à diferença, sendo uma prerrogativa que não se nega às pessoas e aos grupos no foro do interculturalismo, não pode ser a defesa exaltada de uma qualquer pureza da cultura própria. Também não será, por certo, a exigência de reconhecimento cego de todas as diferenças, pois há diferenças pouco dignas de respeito e consideração. Quem o diz é uma democrata acima de qualquer suspeita: “...nem todos os aspectos da diversidade cultural são dignos de respeito. Existem algumas diferenças % o racismo e o anti-semitismo são disso exemplos claros % que não devem ser respeitadas” (Guttman, 1998: 41). Portanto, compreende-se que se ponha especial empenho em defender, sem tibiezas e ambiguidades, que “el derecho a exigir reconocimiento no equivale a firmar un cheque en blanco y no significa una aceptación *a priori* de la forma de vida para la que se ha reclamado o se va a reclamar reconocimiento” (Bauman, 2003: 96). O reconhecimento de tal direito, a verificar-se, é antes o convite a um diálogo no qual se poderão discutir os méritos

e deméritos da diferença em questão e, se possível, chegar a um acordo sobre eles. A mudança de perspectiva é deveras significativa. Agora, o que conta não é propriamente a exigência do reconhecimento pelo reconhecimento, mas o reconhecimento para o entendimento.

A concepção de educação que se desenvolve no quadro normativo do interculturalismo organiza a sua estratégia em função dessa mudança. Mais do que enfatizar as diferenças culturais e, portanto, o direito correspondente, a educação vai tirar partido das diferenças para alargar horizontes e refinar sensibilidades. A ideia não é apenas respeitar cada um na sua diferença específica. É também promover “el encuentro, el mestizaje, el aprendizaje y el crecimiento conjunto” (Pardo, 2003: 73).

Devia ser claro, face a este ideário, que a educação de signo intercultural não é apenas para estrangeiros: “Elle s’adresse à tous, indigènes et étrangers, dans la mesure où chacun est l’étranger de tous les autres” (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998: 175). O seu objectivo, mais arrojado e ambicioso que a mera pacificação das relações inter-étnicas, visa construir um mundo comum, feito de diálogo, de intercâmbio e de negociação, respeitando as diversidades, mas também combatendo-as quando violam os mais elementares direitos da pessoa humana. O fundamental, em última instância, é preparar para acolher o outro e conviver com ele, independentemente da sua diferença.

O interesse pelo outro e suas culturas, no âmbito desta nova perspectiva educativa, não é mera figura de retórica nem esconde intenções eticamente reprováveis. É preciso sublinhar que a opção intercultural em educação “est celle de la générosité, de la reconnaissance de l’altérité, du bénéfice mutuel par l’échange”, e que o mais

importante da palavra intercultural reside no prefixo “inter”, dado subentender “la communication entre cultures différentes, l’articulation, la connexion, le partage, la reconnaissance que l’autre est autre et que je suis moi, et que, en même temps, nous sommes tous les deux également hommes, au même titre” (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998: 173-174). Assim, respira-se a outridade do outro e abre-se espaço para interações enriquecedoras.

A senda da educação intercultural, colocando-nos deliberadamente nessa rota, denota cada vez melhor a sua intenção de educar para a alteridade. O mundo de hoje torna incontornável esta educação, quanto mais não seja para fazer emergir uma nova prática de cidadania. Reconheçamos que o fenómeno da globalização só vem agudizar, e tornar mais premente, a exigência de uma nova cidadania: “La aceleración de los intercambios y el acercamiento de lo distante aumentan la información sobre los otros, pocas veces la comprensión de sus diferencias y a menudo los vuelve insoportables: la xenofobia y el racismo también crecen con la globalización” (Canclini, 2001: 203). Se assim é, faz todo o sentido reconceptualizar a educação para a alteridade na óptica de uma cidadania mais hospitaleira e mais respeitadora da outridade do outro, de tal modo que atenda particularmente às suas diferenças culturais. O salto em frente na humanização do mundo, e concomitantemente da democracia, exige que a educação tenha por horizonte essa nova fórmula de cidadania.

3. A Nova Cidadania: horizonte incontornável da educação para a alteridade cultural

A grande questão que hoje se coloca, face à crescente multiculturalização das soci-

idades, é a de saber como viver juntos nos diversos “quarteirões” da “cidade global” sendo tão diferentes do ponto de vista cultural. Segundo Amin Maalouf, “il n'existe pas un seul pays, aujourd'hui, où l'on puisse se dispenser de réfléchir à la manière de faire vivre ensemble des populations différentes, fussent-elles locales ou immigrées” (1998: 180).

Os trâmites desta reflexão, não passando exclusivamente pela educação, também se cruzam com ela, interceptando-a naquilo que pode constituir o seu maior contributo: a acção em prol de uma cidadania mais respeitadora das diferenças e também mais disponível para as dinâmicas interculturais. A cidadania que se coloca no ângulo de visão da educação não é tanto um estatuto jurídico que se redefine em função das circunstâncias emergentes no mundo da complexidade cultural, mas uma prática de novos compromissos, à cabeça dos quais se fazem notar a hospitalidade e a convivialidade. A assunção destes compromissos, indo de encontro à necessidade de um novo *ethos* de relacionamento com a alteridade cultural, torna possível as aproximações, as interacções e as eventuais negociações entre diferentes formas de vida. Segundo Bauman (2003: 96), isto difere radicalmente “no sólo del fundamentalismo universalista que se niega a reconocer la pluralidad de formas que puede adoptar la humanidad, sino también del tipo de tolerancia que promueven ciertas variedades de una denominada política ‘multiculturalista’, que presumen la naturaleza esencialista de las diferencias y portanto también la vanidad de la negociación entre diferentes formas de vida”. A sua perspectiva, na sequência das teses de Castoriadis (1997), é assumir o pluralismo cultural como ponto de partida para um processo político de diálogo e negociação benéfico para todos. Como ele

próprio diz: “... el reconocimiento de la variedad cultural es el principio, no el fin, del asunto; no es más que un punto de partida para un *proceso político* largo y quizá tortuoso, pero a fin de cuentas beneficioso” (Bauman, 2003: 160).

O alargamento de horizontes intelectuais, a par de um refinamento dos gostos (Baubök, 1999: 185), são alguns dos benefícios que se podem tirar desse processo. Além disso, é realista pensar que uma vez embarcados nesse processo surgirão oportunidades para fazermos a autocrítica da nossa cultura, quebrando assim a tendência para vermos apenas defeitos nas culturas dos outros. Jacob Levy desmascara bem esta tendência quando adverte: “... deberíamos ser más cautelosos a la hora de criticar las normas, los valores y las tradiciones culturales con la misma rapidez con la que cometemos actos de violencia o abusos. Todos los seres humanos, hemos nacido en culturas y nos hemos socializado de acuerdo con unas normas. El vivir dentro de una comunidad cultural al igual que el pertenecer a una familia, tener un trabajo, ser miembro de una asociación de carácter voluntario o el participar en cualquiera de los otros grupos intermedios que forman una parte importante de nuestras vidas, quiere decir en parte que vivimos de acuerdo con unas normas que podrían considerarse como violaciones de la libertad si están impuestas por el Estado. Este hecho por sí mismo no implica una restricción de nuestra libertad o de nuestros derechos pero es fácil y tentador ver dichas restricciones en las normas y en las socializaciones de las otras culturas. En este caso como en los demás deberíamos resistirnos a la tentación de caer en la hipocresía” (2003: 91-92).

A negociação de uma base de entendimento comum, na medida em que precisa de uma convergência axiológica mínima,

também promete acabar com a tentação do fundamentalismo em matéria de valores. O caminho do interculturalismo, não sendo o do puro relativismo, também não é o do absolutismo e do exclusivismo. A equação (Absolutizar || Sacralizar || Excomungar) não faz parte do seu credo. O que faz parte, isso sim, é a relativização de posições axiológicas para se poder encontrar os “mínimos de uma ética cívica” (Cortina, 1999: 81).

A nova concepção de cidadania, articulada em torno de novos compromissos, aposta claramente nesses mínimos. Assim, no sentido de os actualizar, defende um conjunto de condições. Antes de mais, condições de liberdade e igualdade para que todas as vozes se façam ouvir: não pode haver negociação democrática, e amplamente participada, se não estiverem reunidas essas condições. Eventualmente, isto poderá implicar algumas medidas especiais, como é o caso das políticas compensatórias ou remediativas, no sentido de cobrir os défices de certas minorias. O conceito de “justiça etnocultural”, reivindicado por Kymlicka para repôr alguma igualdade nas relações inter-étnicas (2003: 99-128), reflecte bem a necessidade dessas políticas, mesmo que a intenção do autor seja nitidamente mais ambiciosa, dado posicionar-se na linha da defesa de direitos colectivos, como os direitos de representação dos grupos étnicos ou nacionais no interior das instituições estatais.

A satisfação desta primeira condição não deve fazer esquecer que o diálogo intercultural sobre os mínimos necessários ao viver juntos carece de segurança e confiança. Em primeiro lugar a segurança, pois, como diz Bauman, “La seguridad es una condición necesaria para el diálogo entre culturas. Sin ella hay pocas posibilidades de que las comunidades se

abran unas a otras y traben una conversación que pueda enriquecerlas a todas y potenciar la humanidad de su convivencia” (2003: 167). Depois, há que ter em conta que faz falta a confiança para “lavar a roupa suja” das incompreensões. Um mínimo de confiança é necessário a esse propósito, dado o impacto que isso provoca nas diversas sensibilidades. Além do mais, a confiança é importante para se ter a certeza que todos estão de *bona fide* a examinar os impedimentos da comunicação e da relação. O movimento de aproximação de uns aos outros implica isso mesmo, como passo prévio: “Se rapprocher, c’est d’abord réexaminer tous les mots, tous les schémas qui ont permis pendant si longtemps de ne pas échanger entre communautés, de se tenir à distance et de se méfier les uns des autres. C’est sans doute cette condition qui est la plus importante pour l’avenir” (Wolton, 2003: 152).

A este título, é preciso identificar, e depois desactivar, representações distorcidas da alteridade, tais como preconceitos e estereótipos. Ou seja, armas de arremesso contra os outros.

Uma vez que este exercício só tem a ganhar, em termos de optimização operacional, com a mobilização de certas competências, cabe à educação ocupar-se delas, elegendo desde já uma competência que se afigura determinante: a competência intercultural (Barbosa, 2003: 110).

Com esta competência um duplo movimento é possível realizar: por um lado, o distanciamento em relação a si próprio (a fim de melhor visualizar as pré-compreensões da alteridade) e, por outro, a descoberta do quadro de referência do outro, isto é, das pré-suposições de valor que fundamentam e justificam as suas atitudes e comportamentos. No primeiro sentido, a competência intercultural englo-

ba uma *démarche* de apreensão dos referentes culturais que cada um utiliza na compreensão dos estranhos à sua cultura. No segundo, a competência consiste em penetrar no sistema do outro, em conhecê-lo a partir de dentro, para assim compreender o seu *modus operandi* em termos cognitivos e comportamentais. A partir daqui, novas oportunidades de interação produtiva poderão surgir para benefício de todos.

Como no caso dos novos compromissos da cidadania, a aprendizagem desta competência concretiza-se melhor se para tal se convocar uma pedagogia da conversação intercultural, da desconstrução de representações e da empatia. Adicionalmente, pode-se usar os recursos de uma pedagogia narrativa para interpretar criticamente as expressões simbólicas das várias culturas, historicamente condensadas em narrativas várias: contos, lendas, mitos, escritos científicos, textos religiosos, obras poéticas, ensaios literários, tratados filosóficos.

O que verdadeiramente importa, no fim de contas, é que se tire partido do melhor da tradição pedagógica para promover o encontro com o outro e suas culturas, pois, manifestamente, “cette rencontre de l’autre ne va pas de soi”. Razão pela qual, diz Albert Jacquard no mesmo lugar (2003: 71), “il faut l’apprendre”. Esperemos que a educação abrace esta causa. Disso depende uma vida social mais humana.

Referências bibliográficas

- Barbosa, M. (2003). O horizonte da interculturalidade: nova fronteira da animação sociocultural em Portugal. *Psicologia e Educação*. Vol. II, (nº 1), 105-112.
- Baubök, R. (1999). Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos. In García, S. y Lukes, S. (comps.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo Veintiuno, 159-193.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Bayart, J.F. (1996). *L'Illusion identitaire*. Paris: Fayard.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Body-Gendrot, S. (2001). Culture et politique. Nouveaux défis. In Wiewiorka, M. et Ohana, J. (dir.). *La différence culturelle. Une reformulation des débats*. Paris: Balland, 42-49.
- Canclini, N. (2001). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- Carracedo, R. (2000). Introducción. In Carracedo, R.; Rosales, M. y Méndez, T. (eds.). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, 9-18.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe*. Paris: Seuil.
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Durán, F. (2003). El fin de la “globalización feliz”: cede el glamour, se extiende la guerra permanente. In *Mientras Tanto*, nº 86, 79-107.
- Fraser, N. (2003). Justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In Leyva, G. (coord.). *Política, identidad y narración*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 221-244.
- Groux, D. (2002). Éducation interculturelle et éducation à l’altérité. In Groux, D. (dir.). *Pour une éducation à l’altérité*. Paris: IHarmattan, 165-172.

- Guttman, A. (1998). Introdução. In Taylor, Ch. (ed.). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 21-43.
- Held, D. y McGrew, A. (2003). *Globalización / Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Jacquard, A. et al. (2003). *Une éducation sans autorité ni sanction?* Paris: Grasset.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Levy, J. (2003). *El multiculturalismo del miedo*. Madrid: Tecnos.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Martínez, G. y Carreras, S. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Pardo, M. (2003). La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad. In Guerra, S. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, 67-86.
- Porcher, L. et Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris: PUF.
- Sacristán, G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Savater, F. (2002). *Ética y ciudadanía*. Madrid: Montesinos.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: François Bourin.
- Taguieff, P.A. (1995). Las metamorfosis ideológicas del racismo y la crisis del antirracismo. In Alvite, J.P. (coord.). *Racismo, antirracismo e inmigración*. Donostia: Tercera Prensa, 143-204.
- Taylor, Ch. (1994). The politics of recognition. In Guttman, A. (ed.). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Touraine, A. (1997). Faux et vrais problèmes. In Wieviorka, M. (dir.). *Une société fragmentée?* Paris: La Découverte, 291-319.
- Wieviorka, M. (2001). *La différence*. Paris: Balland.
- Wolton, D. (2003). *L'Autre mondialisation*. Paris: Flammarion.