

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA DESDE LA ESCUELA¹

Julio Vera Vila²

Abstract: Being a citizen in a democracy implies practising rights and duties, not only in his or her city but in a complex and linked world. This project deals with this question by contributing criteria for intercultural curricula development and ideas for fostering democratic citizenship starting at school.

Keywords: intercultural education; citizenship; democracy; autonomy

Resumen: La condición de ciudadanos en una democracia implica ejercer derechos y obligaciones no sólo en la propia localidad, sino en un mundo complejo e interconectado. En este trabajo se aborda esta cuestión aportando criterios para la elaboración de currículos interculturales e ideas para fomentar la ciudadanía democrática desde la escuela.

Palabras clave: Educación Intercultural; ciudadanía; democracia; autonomía

1. La importancia de las competencias interculturales para la ciudadanía democrática

Los ciudadanos que están formando los profesores de hoy van a vivir en una época de diversidad cultural y de plena internacionalización. El hecho de que la diversidad ocupe un lugar destacado en los currículos tiene que ver con los nuevos requisitos de la condición de ciudadanos que han de ejercer sus derechos y obligaciones no sólo en su localidad, sino en un mundo complejo e interconectado en el que habrán de conocer, comprender, relacionarse y compartir tareas con personas muy diferentes las unas de las otras. Esas diferencias podrán tener su origen en la identidad sexual, en la discapacidad, en la religión, el idioma, la nacionalidad, la ideología, el status social, la formación, el ideal de familia o cualesquiera otras; lo que es seguro es que si queremos construir una ciudadanía democrática, tendremos que aprender a vivir en la diversidad.

Ante esta realidad el diseño curricular no puede estar basado en la creación y el reforzamiento de la identidad de determinados grupos de interés, más que en la necesidad de conocimiento y comprensión de todos los ciudadanos. Por ello debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué competencias debe adquirir.

Vera Vila, J. (2011). Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 159-172

Con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual, Martha Nussbaum (2001) propone el desarrollo de varias competencias:

“La primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, [...]. Es decir una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación” (Nussbaum, 2001: 29).

La segunda es la capacidad “de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación [...] No reparamos en las necesidades y capacidades que compartimos con otros ciudadanos que viven distantes o parecen distintos a nosotros [...]. Cultivar nuestra humanidad en un mundo complejo e interconectado implica entender cómo es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias” (Nussbaum, 2001: 30).

La tercera habilidad la denomina “imaginación narrativa”. “Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2001: 30-31). El primer paso es la empatía, tratar de entender la forma en la que el otro ve el mundo en el contexto de la historia y los referentes sociales de esa persona, a partir de ahí, inevitablemente no tenemos por qué limitarnos a identificarnos, sino que también valoraremos ese punto de vista a la luz de nuestros propios puntos de vista y aspiraciones. La educación intercultural nos debe capacitar para interactuar con otras personas diferentes a nosotros, no para convencerles de que lo nuestro es mejor, ni para convertirles a nuestras creencias o formas de vida, sino para crear un entorno en el que sea posible el aprendizaje mutuo y la convivencia pacífica. Sólo trabajando todos juntos en defensa de la democracia podemos garantizar la convivencia en la diversidad.

Es bueno enfatizar la importancia de estos aprendizajes interculturales en el área social y emocional, además de la del conocimiento bien fundamentado, no sólo para cualquier educador profesional que habrá de educar a los futuros ciudadanos de esta

aldea global, sino para cualquier persona en cualquier ámbito profesional en el que se haya de mover. ¿Cómo si no podrán los expertos del ámbito judicial formarse un criterio en litigios en los que habrán de decidir sobre conductas inducidas por sistemas de creencias que no conocen? ¿Cómo podrán los trabajadores y empresarios moverse en contextos donde las cosas significan algo sustancialmente diferente a lo acostumbrado? ¿Cómo podrá atender el vendedor en el comercio a personas que interaccionan con los demás asumiendo criterios diversos de lo que son los buenos modales?

2. La inmersión en nuestra propia cultura para trascenderla

Los sociólogos coinciden en señalar que la cultura del grupo, una vez interiorizada, se convierte en una obligación moral que el sujeto asume como la manera natural de obrar, pensar y sentir. El peligro que nos acecha entonces es el de que, diluidos en la cultura de nuestro grupo, no sintamos la obligación de someter a examen nuestra propia cultura, de que nos dejemos llevar por el sentimiento de apego a nuestras tradiciones, de que no sintamos la obligación de buscar buenas razones para obrar, de que confundamos la comprensión crítica de la realidad con la conciencia colectiva, con el amor a lo nuestro, de que a costa de creernos en el mejor de los mundos posibles nosotros mismos nos cerremos a la posibilidad de entender y de aprender de personas que, por ser humanas, pasaron por el mismo proceso socializador que nosotros en otro contexto diferente.

La cultura es un legado que cada persona debe recoger y asimilar. Las puertas que le conducen a él se hallan siempre en un medio social, el primero y más inmediato es aquel en el que se ha venido al mundo (Esteve, 2010). Como sistema de representaciones colectivas cada cultura exige dominar todo un mundo de símbolos, que al ser interiorizados nos hace sentirnos miembros de un grupo con el que pasamos a compartir unas maneras de pensar, de sentir y de obrar. Adquirimos “un sentido común”.

La sociedad necesita socializar a los recién llegados para lograr el grado mínimo de consenso necesario que garantice su continuidad; los recién llegados precisan ser socializados para poder desarrollar sus potencialidades como no podrían hacerlo ni aislados ni lejos de un medio humano. Pero esta necesidad, es a la vez, un peligro potencial para la capacidad de juicio crítico del sujeto, para su propia autonomía, y una condición necesaria de la misma. Si bien

el consenso es la unidad mínima de grupo, la capacidad de someter la vida a examen y disentir, es la unidad mínima de persona autónoma; y no sólo eso, es una de las competencias necesarias para poder entender a otros que siendo diferentes a mí han sido socializados, al igual que yo, de la única manera posible, es decir, a través de la cultura de un determinado grupo social que representa la puerta de entrada a la comprensión de la universalidad del ser humano y su proceso de humanización.

Esa socialización inicial que podría ser parcialmente comprensible en comunidades que han permanecido mucho tiempo aisladas, hoy se hace completamente insuficiente si no queremos condenar a millones de personas a un gran desfase humano o a un gran choque con el futuro (Toffler, 1976: 8) en el que se sientan completamente analfabetas respecto al sistema de símbolos y significados que representan las demás culturas con las que inevitablemente entramos en contacto incluso sin salir de nuestra propia comunidad, ya sea virtualmente a través de los nuevos medios de comunicación como internet, ya sea a través de experiencias directas.

Esa socialización necesaria pero insuficiente ha de complementarse con una educación que se justifica no sólo por preservar lo más valioso del legado cultural de un grupo, sino fundamentalmente porque al acrecentar la autonomía personal y la capacidad de valorar y someter a examen la propia cultura, abre la posibilidad de seguir enriqueciéndola. Solo de esta forma se le ofrece a cada persona la oportunidad de encontrar su propio vivir y por este motivo, la educación solo puede ser crítica y emancipadora desde la inmersión, comprensión y aprecio por la cultura de origen y su relación a veces subordinada o dominante respecto a otras diferentes.

Así pues hoy la educación, en cualquiera de sus formas, hará bien en ser un proceso de inmersión en el conocimiento de la propia cultura, siempre y cuando a través del mismo acreciente las capacidades de cada persona para ejercer con autonomía su juicio crítico, su creatividad y su peculiar manera de pensar, sentir, valorar y actuar. De esa manera la propia cultura asegura la pervivencia de lo mejor de sí misma y se prepara para afrontar con espíritu emprendedor los desafíos del presente y del futuro en un mundo complejo y cambiante. Pero de nuevo, la comprensión crítica de la propia cultura, favorecedora de la autonomía es insuficiente si no se tiene en cuenta que las experiencias directas o indirectas, reales o

virtuales, que cada persona ha de vivir en la actualidad son transfronterizas, diversas e interculturales. Ya no basta para ser autónomo con reflexionar sobre el mundo de significados con el que nos encontramos al nacer, porque con toda seguridad, a lo largo de nuestra biografía personal habremos de transitar por otros escenarios simbólicos que nos vienen de los cuatro puntos cardinales y que afectan a las creencias religiosas, los idiomas, las ideologías, las costumbres, las normas de cortesía, los hábitos sentimentales o las escalas de valoración moral.

La educación, si es de verdad intercultural toda ella, en la medida en que amplía el horizonte cultural que nos impone el grupo cultural de origen, necesariamente ha de contribuir, de un lado, a ampliar la capacidad de opción personal, lo que podríamos llamar nuestra identidad personal (Merino, 2004); de otro, a que el sujeto tome una conciencia más amplia y precisa de su situación en la realidad y, finalmente, a que aprenda a valorar las maneras de pensar, sentir y actuar de los demás por medio de la comprensión de la jerarquía de valores de las otras personas que fueron socializadas en otras culturas con sistemas de significados completamente diferentes. Estos últimos puntos están respectivamente relacionados con la libertad, el pensamiento crítico, la tolerancia, la empatía, la compasión, la asertividad y la capacidad de relacionarnos con tacto (Asensio, 2010) con las personas y las cosas que son apreciables desde alguna de los grupos que las estiman. Competencias todas ellas de gran importancia en un mundo en el que las fronteras físicas no impiden ir derribando absurdas barreras mentales o emocionales.

Cuando el niño perfectamente socializado en su grupo de origen, se creía seguro en el mundo de las creencias establecidas y las costumbres recibidas, la educación le descubre otros mundos y le sugiere la necesidad de elegir, de ser autónomo, de relacionarse en un mundo de significados tan amplios como su capacidad de aprendizaje y de relación con los otros. De este modo, la solidaridad mecánica basada en vinculaciones afectivas limitadas a un “nosotros” inicial pero estrecho, tiene la posibilidad de tornarse en una solidaridad elegida que decide a qué fines servir y con qué medios contribuir. Aquí las vinculaciones emocionales son de segundo orden, más elaboradas y vinculadas al valor que racionalmente encontramos en las acciones de las personas y sus significados culturales. Las personas que viven en zonas cálidas del planeta visten con poca ropa porque están adaptadas a sus

condiciones de vida, pero sería sorprendente que no tuvieran la flexibilidad suficiente como para arroparse bien si viajan a zonas frías. Del mismo modo, cada vez que aprendemos y apreciamos un idioma diferente al nuestro o sabemos valorar la forma arquitectónica en que en otras culturas resuelven su necesidad de guarecerse, ampliamos el campo de nuestras posibles decisiones y nos vamos integrando en una cultura más amplia, cuyas fronteras perviven por razones políticas, pero no antropológicas.

Desde esta perspectiva, podemos considerar a la educación como un proceso de ayuda al desarrollo de las capacidades humanas para la creación cultural, que se realiza inevitablemente a través de la asimilación de cultura, una cultura que una vez asimilada, se convierte en un conjunto de herramientas con las cuales conocer, comprender y situarnos ante la realidad (Freire, 1973). Por lo tanto, una vez más, la comprensión así como la valoración crítica de la propia cultura no son un fin en sí mismas; suponen reconocerse como miembros del grupo con una cierta perspectiva, con un cierto distanciamiento de las relaciones sociales inmediatas y que deben conducir a la comprensión de otras culturas y de otras personas.

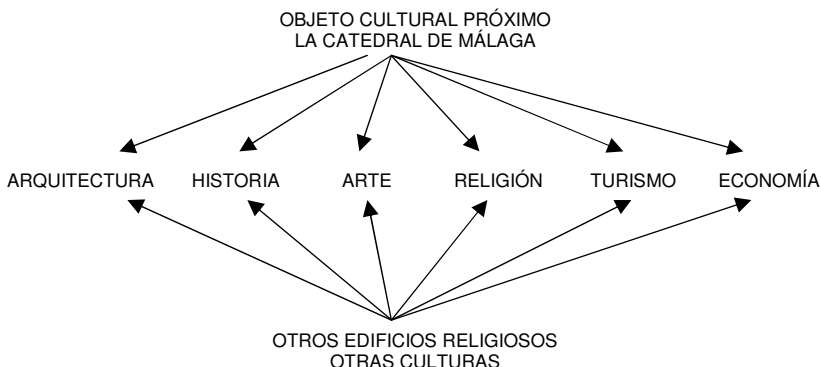
3. El teorema de Arquímedes

Hace ya tiempo reformulé el teorema de Arquímedes para ilustrar este proceso necesario de inmersión cultural que nos capacita, a la vez, para distanciarnos y emerger de nuestra cultura: "Todo individuo sumergido en un grupo experimenta un empuje hacia arriba igual al volumen de conciencia colectiva que desaloja". Cuando la vida de las personas transcurre en un pueblo, vivir es chapotear en la propia cultura, es un camino de ida. Cuando la vida transcurre en un mundo con muchas culturas, la vida es un camino de ida y vuelta y más circular que lineal porque vivimos en tres culturas, la de origen, la multicultural y la nueva que va emergiendo de los contactos que es mestiza e intercultural.

Ese proceso es imposible si no educamos en la interculturalidad y eso, sólo lo puede hacer una escuela que sea a la vez local, multicultural, pero sobre todo intercultural. No hay otra institución capaz de tanta sabiduría cognitiva, moral y emocional como aquel lugar en el que se preserva lo humano en su diversidad como un tesoro del que depende que nos sumerjamos a fondo en una cultura y, a la vez, seamos capaces de conocer, comprender y sentir otra cultura y, por fin, convivir en la diferencia y en lo común:

somos humanos que nos humanizamos en lo humano. Traducido a nuestro campo podría entenderse también en términos como los siguientes: cada vez que un malagueño aprende a respetar y comprender el valor simbólico de la escultura del *Cenachero*, sin saberlo, está aprendiendo a comprender el valor simbólico de una escultura semejante en cualquier parte del mundo y está más capacitado para la interculturalidad, pero sí y solo sí cada vez que ve al *Cenachero* comprende que es malagueño por azar y que podría haber nacido igualmente en otra parte del mundo y ser un enamorado de monumentos situados en aquel otro lugar distante y diferente. Cuando respetas esa escultura de tu pueblo por lo que significa universalmente, comprendes lo que significan todas las esculturas.

Ese es el significado del Teorema: primero te sumerges en tu cultura porque no hay otra manera de humanizarse, de disponer de sistemas de signos para la comunicación elaborada y creadora; pero después se emerge para poder reconocerse como parte de una comunidad de culturas y llegar a convivir desde una perspectiva intercultural.



Esquema 1: Ejemplo de cómo partiendo de la cultura local se puede transferir lo aprendido a otras culturas diferentes

4. La pedagogía de Paulo Freire como ejemplo

Para Paulo Freire el proceso de concienciación significa un cambio de mentalidad que implica comprender correctamente la situación de uno mismo en la naturaleza y en la sociedad, a fin de ejercer una acción transformadora sobre la misma (Freire, 1973: 14). Considero que sus métodos de alfabetización y las bases teóricas en las que los fundamenta siguen siendo valiosos para entender el

cambio de mentalidad que debemos introducir, al pretender fomentar competencias interculturales en una ciudadanía democrática, para un mundo globalizado y complejo. Señalaré algunas de sus ideas que podemos transferir al ámbito de la educación intercultural.

La primera es la de que las personas se educan entre sí, mediatizadas por el mundo; que no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella. La opción entre una educación para la domesticación alienada y otra liberadora, se basa en “la búsqueda del hombre-sujeto que necesariamente implicaría una sociedad también sujeto” (Freire, 1973: 26). Del mismo modo que la concienciación implica que cada persona entienda su lugar en la cultura de pertenencia de un modo crítico, cada sociedad, cada grupo humano, cada cultura ha de comprender su situación dentro de un mundo plural, así como todo lo que puede aportar como sujeto activo de su historia. Cuando leo su invitación a la descolonización de las culturas del Tercer Mundo, traduzco ese esfuerzo de inmersión y emergencia necesarios para reconocerse con capacidad de ver la propia realidad desde la distancia, con objetividad, sin las implicaciones emocionales e interpretativas heredadas, pero a la vez con la necesidad de implicarse con otros grupos humanos en la construcción de espacios de convivencia en los que sea posible la diversidad.

Toda cultura, sea o no del Tercer Mundo, requiere un proceso de descolonización en ese sentido, en el de descentrarse de sí misma, de no creerse la mejor expresión de lo que el género humano representa, de tomar conciencia de ser una manifestación más de la capacidad adaptativa y creadora de la especie humana que ha de ser sometida a la crítica de sus prejuicios, sus chovinismos, sus etnocentrismos, sus limitaciones; también de los préstamos heredados acríticamente y que quedan como rasgos culturales inertes sin raigambre; y también de sus aportaciones al enriquecimiento del patrimonio común en un diálogo intercultural entre personas y entre grupos humanos. Por eso nos dice Freire que ese proceso de humanización del hombre sólo puede hacerse a través de una educación valiente que ofrezca “al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición” (Freire, 1973: 51-52). Esa educación es un proceso de tránsito desde una conciencia intransitiva a una conciencia transitiva crítica.

En sus propias palabras podemos encontrar bien expresado lo que representa el teorema de Arquímedes en esa evolución de la conciencia que representa la educación frente a la socialización a la que nos somete inevitablemente, la cultura próxima, nuestro grupo de origen: “De su posición inicial de ‘intransitividad de conciencia’, característica de la ‘inmersión’ en que estaba, pasó a emerger ‘transitividad ingenua’” (Freire, 1973: 52).

La conciencia intransitiva se caracteriza por la focalización de los intereses de las personas en torno a las formas vegetativas de vida de modo que se le escapan todas aquellas cuestiones que trasciendan sus necesidades e intereses inmediatos, de modo que la intransitividad representa casi una falta de compromiso de las personas con su existencia. Sus explicaciones son mágicas e incapaces de captar la causalidad de las cosas.

En ese proceso de adquisición de la capacidad de reflexión crítica que representa la educación, el siguiente estadio es el de la conciencia transitiva ingenua que se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la fuerte inclinación al gregarismo, por la impermeabilidad a la investigación, por la fragilidad de la argumentación y por una fuerte componente emocional que puede llevar a la conciencia fanatizada en la que predomina la irracionalidad y se impone la emocionalidad, una emotividad primaria.

Por contra, “la conciencia transitiva crítica, a la que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los ‘descubrimientos’ y estar dispuesto siempre a revisiones [...] Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia” (Freire, 1973: 55).

Este estado de conciencia crítica sólo es posible alcanzarlo a través de procesos educativos que ayuden a las personas a examinar sus problemas y los problemas comunes de todos los seres humanos. Hay que evitar la alienación del desarraigo pero sin dejar a las personas inermes ante los cambios que estamos viviendo que nos obligan a convivir en marcos mucho más amplios que el del lugar en el que nacemos. La democracia se nutre de los cambios y como forma de vida se caracteriza por una gran dosis de transitividad de conciencia en el comportamiento humano que se traduce en analizar los problemas concretos de las personas, de su

país, de su continente, del mundo. “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (Freire, 1973: 92).

De este análisis de las ideas de Freire, querría destacar finalmente la coincidencia con las ideas aquí defendidas, de alfabetizar partiendo de las situaciones de contexto próximo porque es la mejor manera de trascenderlo sin dejar de pertenecer a él, no desde la ingenuidad, el pensamiento mágico o la emotividad instintiva, sino desde la creatividad cultural, la comprensión de la semejanza con las personas de otras culturas, desde el sentimiento de pertenencia a un mundo plural en el que debemos de reconocernos en todo lo que nos hace iguales y en aquello que siendo singular puede enriquecernos sin imponerse.

5. Criterios para la elaboración de diseños curriculares interculturales

La educación, tanto más cuando pretende como objetivo la interculturalidad, debe ayudar a los alumnos a dar el paso por el que emergiendo del propio grupo con la ayuda de los símbolos que en él ha ido adquiriendo amplía el horizonte de sus expectativas, y la propia cultura que hasta ese momento era toda la realidad, se comprende como un elemento más de una clase de categorías de pensamiento y de formas de vivir. La CULTURA es comprendida, entonces, como un concepto que engloba una categoría de objetos de los que forma parte la propia cultura de uno, de la misma manera que cada persona no es sino una de las formas posibles de lo que entendemos por un ser humano, sean cuales sean sus opciones de vida personales.

Ya en trabajos anteriores (Vera, 1987; 1999), traté la manera en que estas consideraciones pueden aportarnos criterios para el diseño de modelos curriculares, sobre todo en lo relacionado con la selección y organización de los contenidos cuando lo que pretendemos es que el alumno asimile significativamente la cultura y el conocimiento de la comunidad en la que vive. Sigo creyendo que el potencial del grupo social más próximo, aquel que conoce a través de la experiencia directa, constituye la fuente más rica de contenidos significativos, que una vez asimilados y comprendidos se convierten en facilitadores de la transferencia de esos aprendizajes a otros contextos culturales más amplios, con los que comparte regularidades que se repiten por ser todos ellos sistemas

socioculturales de relaciones humanas. Esta es una manera de hacer accesible el hecho de que el microcontexto inicial que en un primer momento se confundía con la realidad misma, pase a conceptualizarse también como un elemento más del conjunto de las formas de vida humana en comunidad.

Mi propuesta vendría a significar que mientras el sujeto permanece sumergido en su microcontexto cultural es similar a cuando intenta construir un rompecabezas, donde las piezas representan elementos de su ámbito cultural próximo, algunas de las cuales ya son conocidas por él y funcionan como inclusores. Pero cuando emerge, cuando se distancia y observa el rompecabezas desde la distancia, éste pasa a ser comprendido como un caso particular de rompecabezas y las personas de otras culturas como otros constructores semejantes a él resolviendo problemas existenciales muy parecidos. Los otros rompecabezas representan, en el símil, a otras culturas donde la mecánica es prácticamente la misma, aunque las piezas, lo que cada una significa y la forma de reaccionar emocionalmente los constructores varía.

Los organizadores previos desde los que partir, sean cognitivos, emocionales o morales, serán diferentes para grupo de alumnos en función de distintas variables como la proximidad o lejanía de sus esquemas a los de la propia escuela. Sería un prejuicio pensar que los alumnos de origen extranjero están siempre y necesariamente más lejos que cualquiera de los que ya viven hace tiempo en España. Desde el punto de vista de las inteligencias múltiples, cada grupo cultural y cada persona puede tener más desarrollada una inteligencia que otra, por lo tanto el punto de enlace entre lo que ya saben, piensan y sienten, con lo que han de aprender, variará de unos alumnos a otros, lo importante será el organizar la enseñanza y los aprendizajes de tal manera que se permita subir y bajar, cíclica y no linealmente, por las jerarquías conceptuales de cada cual a medida que la nueva información es introducida, a fin de volver a presentar la forma en la que los esquemas se ordenan al integrarse los elementos recién incorporados, de forma que se produzca un aprendizaje supraordenado.

6. El fomento de la ciudadanía democrática desde la escuela

La democracia ha de ser el terreno común de los ciudadanos, donde todos podamos vivir nuestras vidas de manera cohesionada y solidaria, haciendo compatible nuestras pertenencias

particulares con una pertenencia común. Por eso es imprescindible la defensa, por parte de todos, de aquellos principios y valores que hacen posible la existencia misma del pluralismo y la diversidad. La única posibilidad realista de ciudadanía democrática se teje con los mimbres de los principios y valores democráticos que hacen posible mantener la identidad propia en el espacio privado y, a la vez, abrirse al intercambio cultural en un espacio público plural. El problema es como gestionar toda la diversidad cultural para que exista y funcione el “nosotros común”.

Para terminar, señalaré algunos criterios a tener en cuenta para fomentar la ciudadanía democrática desde la escuela y lo haré siguiendo las ideas de Marta Nussbaum (2001) y de Abdallah-Preteceille (2001).

a) La educación ha de estar abierta al patrimonio común de normas y tradiciones diversas, ya que es una de las mejores formas de reflexionar sobre las pautas propias de conducta cuando cristalizan en creencias asumidas como evidentes, necesarias y naturales. Igualmente eso nos obliga a preservar lo que no debemos perder basándonos en argumentos lógicos y no en el respeto por la tradición o en una emotividad irracional. En todas las culturas, muchas personas arrastramos creencias cuya coherencia lógica jamás hemos asimilado, e inferencias cuya validez nunca hemos puesto a prueba.

b) Todos habitamos varias comunidades: la local de nuestro nacimiento, la que conforman las distintas tradiciones culturales, la que se genera en el espacio de convivencia común en ámbitos democráticos interculturales y la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas que tiene además como base un mismo sistema de emociones básicas al ser comunes los problemas humanos fundamentales.

Por esto mismo, sentirse ciudadano en las cosas que nos unen, no significa renunciar a las afiliaciones locales, que suelen ser de gran riqueza vital y pedagógica, más bien deberíamos vernos como miembros de grupos de pertenencia que van ensanchándose y ensanchándonos en círculos concéntricos siendo el más amplio el de la comunidad humana. En el centro debería estar cada persona en el uso de su autonomía racional y responsable.

c) Si no enseñamos a los niños, desde que son pequeños, diferentes formas humanas de sentir, comprender, valorar y expresar sus propias cosmovisiones, tendrán dificultades para convivir y desempeñar sus trabajos en contextos donde las

personas son diversas, encontrarán limitaciones de movilidad laboral, en las relaciones de pareja, en el trato con los vecinos o se verán obligados a votar sobre cuestiones que no comprenden.

d) La diversidad cultural ha de formar parte de los contenidos curriculares y eso puede hacerse de muchas maneras, la más importante de todas, tal vez sea afrontando todas las cuestiones desde enfoques que evidencien la pluralidad de perspectivas culturales, para lo cual puede ser suficiente con salirse de los esquemas etnocentristas y poner ejemplos de cómo las mismas necesidades se cubren de forma diferente según que parte del mundo o según la época histórica.

d) Hay que inculcar en los niños el respeto, la comprensión y la empatía hacia todas las personas desde el principio, ya que si no lo hacen en sus casas y en las aulas, difícilmente lo harán cuando sean policías, jueces, profesores, médicos o dependientes en un comercio.

e) Tras muchos años trabajando con la interculturalidad, ya sabemos que no se trata sólo un tema de inmigrantes y nacionales, por eso, hay que ayudar a los alumnos a desarrollar competencias interculturales con otras formas de diversidad, por ejemplo, la étnica, la de género, la de clases sociales, la de creencias religiosas y las ideológicas.

f) Hay que complementar la sensibilidad por las diferencias con una sensibilidad todavía mayor hacia las cosas que nos unen y hacia los principios de la democracia, que aún estando sujetos a crítica, son la única posibilidad realista de hacer compatibles unos derechos iguales para todos en la esfera de lo público, con la posibilidad de la diferencia en la esfera de lo privado.

g) Habría que tratar de no presentar las culturas como si fueran uniformes y monolíticas, de lo contrario corremos el riesgo de silenciar las voces que son críticas con sus propias tradiciones, ya sea en China, en Irán, en Cuba o en España y ello, ya sea en la actualidad o a lo largo de la historia, ya sea que tomemos como referencia el país, la nacionalidad, las creencias religiosas, el idioma o cualquier otro criterio.

Los únicos enemigos son el fanatismo y los totalitarismos; por contra, las vías de encuentro están en la ciudadanía democrática y en los derechos humanos. Hay identidades excesivas (García, 2009) que oprimen como cárceles y otras que nos abren irremediabilmente a reconocernos en la mirada de los demás.

Bibliografía/ Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. 9ª edición.
- García, A. (2009). *La identidad excesiva*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. En *Revista Teoría de la Educación*, 16 (2004) 49-64.
- Nussbaum, M. C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Toffler, A. (1976). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Vera, J. (1987). La cultura próxima como fuente de contenidos significativos de un diseño curricular basado en la comprensión de conceptos. En *Revista Teoría de la Educación*, 2 (1987) 35-44.
- Vera, J. (1999). Cultura, diseño curricular y aprendizaje significativo. En AA.VV. *Cambio educativo: presente y futuro*, 201-210. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Vera, J. (2008). El aprendizaje de la convivencia ante el reto de la diversidad y el cambio social. En Touriñán, J. M. (Dir.) (2008), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, 106-125. La Coruña: Netbiblo.
- Vera, J. (Coord.) (2005). *Educación intercultural: diversidad e inmigración*. Madrid: Fundación SM.
- Vera, J. (Coord.) (2008). *Propuestas y experiencias de educación intercultural*. Madrid: Fundación SM.

¹ ***Intercultural education and democratic citizenship starting at school***

² Doctor.

Universidad de Málaga (España).

Email: juliovera@uma.es