

PEDAGOGIA INTERCULTURAL. UNA APROXIMACIÓ TEÒRICA

Dr. Vicent Gozávez

Teoria de l'Educació (Universitat de València)

Índex

TEMA 1. LA CONSTRUCCIÓ EDUCATIVA DE LA CIUTADANIA EN LES SOCIETATS COMPLEXES. UNA MIRADA PEDAGÒGICA

- 1.1. Canvis socials i factors de risc
- 1.2. Educar en les tres generacions de drets humans
- 1.3. Societat civil i participació
- 1.4. Ciutadania democràtica?
- 1.5. Aspectes de la ciutadania democràtica
- 1.6. Educació per a la ciutadania democràtica i participativa

TEMA 2. PROPOSTES PEDAGÒGIQUES PER A UNA CIUTADANIA INTERCULTURAL

- 2.1. Fomentar un canvi d'actitud respecte al diferent cultural
- 2.2. Un canvi de model educatiu davant la diversitat
- 2.3. De la integració a la inclusió del diferent
- 2.4. El paper del centre i del professorat
- 2.5. La corresponsabilitat de les famílies
- 2.6. La promoció social de la tolerància i el respecte
- 2.7. La promoció de la cooperació social

GLOSSARI

BIBLIOGRAFIA

ENLLAÇOS D'INTERÈS

1. LA CONSTRUCCIÓ EDUCATIVA DE LA CIUTADANIA EN LES SOCIETATS COMPLEXES. UNA MIRADA PEDAGÒGICA

1.1. Canvis socials i factors de risc

Construir la convivència en una societat més justa i tolerant és un dels problemes fonamentals que els homes i les dones d'avui hem d'afrontar. Avui és urgent la formació de ciutadans competents per a viure en societats democràtiques i plurals, és a dir, en societats que reconeixen i valoren la diversitat en les formes de pensar i viure. La visió d'un món homogeni i uniforme ha saltat en mil trossos. Assistim a una profunda i ràpida transformació global com no s'ha conegut mai. La globalització va afectant en la seua mateixa arrel la societat desenvolupada i menys desenvolupada, els individus de l'una i l'altra ribera en tots els plans: polític, econòmic, social i cultural. La imatge d'una societat tancada, en paraules de Popper (2006), compacta, estructurada entorn d'un únic sistema de valors i uns patrons de conducta homogenis s'ha esfondrat, fins i tot en les poblacions allunyades de les grans ciutats. La societat global i hipercomunicada, la societat-xarxa (Castells, 2006) ha esborrat les fronteres i ha obert espais de comunicació on abans només hi havia aïllament i monòlegs. D'ara endavant ja res no serà igual: costums i tradicions, llengua i religió, valors i comportaments, en una paraula, la cultura serà contrastada amb altres formes de vida com a expressió d'altres cultures que reclamen espais o àmbits de manifestació. La diversitat de cultures, de tradicions i formes de vida és, doncs, resultat inequívoc de la globalització actual, de les relacions comunicatives i dels intensos moviments migratoris arreu del planeta. La uniformitat i l'homogeneïtat ha deixat pas a la complexitat, la pluralitat i el mestissatge (Ortega, 2004a).

En vista d'aquests canvis, és més imprescindible que mai *aprendre a conviure*, no sols *aprendre a coexistir*, per a romandre en peus. Avui ja no serveix assumir el paper de l'espectador que observa des de fora el transcurs dels esdeveniments. Una tal actitud constitueix una temptació i un risc que no s'hauria de córrer. Potser aquesta és la tasca més urgent que té la societat actual: educar, equipar les generacions joves per a afrontar els inevitables riscos del canvi social i cultural, i orientar el rumb de les transformacions cap a models d'una societat justa i sostenible, tolerant i democràtica.

No obstant això, la diversitat cultural pot arribar a ser font de conflictes i un clar factor de risc si no és tractada educativament, socialment i políticament de manera adequada. Així, una societat plural i diversa pot covar dins seu el risc del racisme i la xenofòbia, la intolerància al diferent i a l'estranger, i pot generar la tendència a

l'exclusió social de l'*altre*, el nouvingut, el divers, màximament si aquest és pobre, fenomen conegut com a *aporofòbia* (Cortina, 2000), del grec άπορος, 'pobre', i φόβος, 'por', 'recel', 'odi'. Aquestes manifestacions de rebuig i d'exclusió poden traslladar-se, òbviament, als centres educatius i ser origen de noves formes de conflictivitat a les aules.

L'educació ha de reconèixer aquests riscos per tal d'evitar-los, superar-los i donar pas a una educació entesa com a tasca i com a projecte que no acaba en la sola transformació de l'individu, sinó que implica necessàriament un compromís de canvi i transformació de la mateixa societat. Tota acció educativa és inseparable d'una projecció política i social; és una participació en la tasca i el compromís de construcció d'una societat des de paràmetres de justícia i equitat. Si l'educació assumeix de debò la seua dimensió ètica, no pot viure d'esquena a la construcció i transformació social, més enllà de la pura instrucció o el simple academicisme.

Situats ja de ple en l'àmbit de l'educació, cal parlar de l'enfocament o la manera d'abordar el fenomen educatiu que, després de reconèixer el nou context i els riscos que comporta, cerca abans de res solucions. En aquest sentit, la solució creiem que passa per reforçar un nou concepte d'educació (la finalitat de la qual no és únicament la transmissió, sinó sobretot el desenvolupament íntegre de l'alumnat), per optar socialment i educativament pels drets humans d'una manera radical i, finalment, per reforçar la societat civil i la participació ciutadana en democràcia, aspecte en què l'educació té un paper decisiu.

1.2. Educar en les tres generacions de drets humans

En efecte, el nou paradigma educatiu a l'altura del nostre temps va configurant-se a mesura que les societats industrials, basades en la producció de béns i serveis, deixen pas a la societat de la informació o societat del coneixement, basada en la cerca i gestió adequada de sabers. Si en el context de les societats industrials, l'escola i en general els centres educatius assumeixen primordialment el paper d'agents transmissors de coneixements estables que els educands han d'assimilar d'una manera reproductiva i unilateral, en contrast, les societats del coneixement atorguen un nou paper a l'escola. Els coneixements són dinàmics i, a causa d'aquest dinamisme, és fonamental l'aprenentatge d'eines i procediments de selecció i interpretació de la informació, perquè es tracta que, en un context canviant, l'alumnat "aprenega a aprendre" (Delors, 1996) i que la seua autonomia es reforce. En aquest nou context, les relacions entre educador i educand, entre docent i discent es basen en el reconeixement mutu, en el prestigi i el respecte, de manera que s'obrin més espais per a la comunicació i l'entesa, en la cerca comuna de sentit més que en la imposició

vertical i memorística de continguts inamovibles, aliens del tot a la circumstància vital de l'educand.

En aquest nou paradigma educatiu, i com hem dit, és així mateix essencial el cultiu de la convivència equitativa en un entorn de diferència i pluralitat de formes de vida, anhel que la UNESCO va recollir amb la proposta d'“aprendre a conviure” i “aprendre a ser” (Delors, 1996). La prevenció educativa dels conflictes exigeix a la comunitat política el desenvolupament de les capacitats pròpies de tots els educands, al marge de l'origen cultural, tal com es reconeix explícitament en l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948. Així, la prevenció de conflictes continua reclamant, potser amb més intensitat i radicalitat, la realització dels drets humans, començant per difondre'ls des dels centres educatius. No és possible forjar la ciutadania democràtica en societats globals i multiculturals sense reeditar els drets civils i els drets humans a les aules, la validesa ètica dels quals continua intacta malgrat els canvis i les incerteses del món actual. Encara més, són precisament aquestes situacions d'incertesa, marginació i pobresa que avui ens assetgen i que ens resulten pròximes malgrat la distància, allò que legitima un compromís clar pels drets de la persona, com a garantia de dignitat i justícia en un entorn de diversitat cultural i de formes de vida. La qüestió principal, com va afirmar N. Bobbio (1992), no és la fonamentació ètica, jurídica o filosòfica dels drets humans, sinó la protecció dels drets humans. No és, afortunadament, un problema filosòfic, sinó polític i, afegiríem, educatiu. La tasca inajornable de protecció comporta una tasca de promoció i defensa d'aquests drets i dels valors que els sustenten ja des de curta edat en centres d'educació formal.

l defensar els drets humans significa celebrar educativament el procés històric de construcció i reconeixement d'aquests drets, des dels drets de **primera generació**, és a dir, els drets civils i les llibertats (llibertat de consciència religiosa, de moviment, de reunió i associació, de comerç i ús de la propietat, d'expressió i paraula i d'ideologia i participació política) reivindicades pel liberalisme des del segle XVII, fins als drets de **segona generació** (o drets socials i econòmics), defensats per moviments obrers i sindicals des del segle XIX i que giren al voltant del valor de la igualtat: dret a educació i igualtat d'oportunitats, a un treball en condicions dignes, a un salari just i descans retribuït, a salut i assistència sanitària i a accés als béns culturals i científics.

La prevenció de conflictes a l'aula com a preparació per a una societat plural i democràtica exigeix així mateix una mirada atenta, educativament parlant, als drets anomenats de **tercera generació**, associats al valor de la solidaritat i que, tot i que no han sigut reconeguts formalment en una declaració com la de les Nacions Unides de 1948, són reclamacions de cada vegada més col·lectius i moviments socials com el pacifisme i l'ecologisme, com també dels pensadors i líders que parlen a favor del

reconeixement de la diversitat cultural i del dret dels pobles a preservar el seu propi llegat cultural. Així doncs, l'aula no pot mantenir-se al marge de reclamacions com la del dret a viure en un entorn en pau, en un medi ambient sa i sensible al manteniment de la biodiversitat, el dret a l'assistència humanitària en cas de conflicte bèl·lic o el dret dels pobles a defensar la seua pròpia identitat cultural (Pérez Luño, 2006). Fins i tot es parla ja de drets humans de **quarta generació**, propis de societats del coneixement, en relació amb el dret a accedir a informació des de la tecnologia comunicativa, fonamental avui per al desenvolupament de la democràcia i els altres drets de les persones, perquè en l'actualitat estar digitalment exclòs comporta estar socialment exclòs (Bustamante, 2007).

Un dels debats més urgents en les societats i les escoles multiculturals és el que planteja si els drets humans encarnen en realitat un conjunt de valors exclusius d'Occident o si, més aviat, representen o poden estendre's com a sentir moral universal, que és la pretensió de la Declaració de 1948 i de les que la van precedir (Declaració de Drets de l'Home i el Ciutadà, de 1789; Declaració d'Independència de l'Estat de Virgínia, de 1776). Sens dubte, aquesta és una de les acusacions més demolidores respecte al caràcter universal de la Declaració, en considerar que en realitat la Carta de Drets Humans és tan sols expressió d'etnocentrisme, en un intent d'extrapol·lar uns valors fruit de la tradició ètica i política occidental (i capitalista) a altres realitats històriques i culturals (Herrera, 2005).

En realitat, aquesta acusació es pot formular de la manera següent: els drets humans són un invent d'Occident i, per tant, no poden aplicar-se a les altres cultures i països? Davant d'aquesta greu acusació, podem continuar preguntant-nos si localitzar les idees d'aquesta forma i associar-les tan estretament a un espai geogràfic, en realitat respon a l'intent de traïr el sentit i l'abast d'aquestes idees i eliminar tota reivindicació d'universalitat sense examinar-les o avaluar-les. A més, com afirma Hountondji (1985), vincular unes certes idees a un espai únic "demostra també la mateixa falta de respecte envers les altres cultures i les nombroses pràctiques que, al llarg de la història, testifiquen precisament l'existència de les mateixes idees reguladores i la consciència dels mateixos valors".

Perquè, continuant amb Hountondji, Europa no va inventar els drets humans ni tampoc va inventar la idea de dignitat humana. En tot cas, és veritat que la filosofia occidental va ser capaç de fer sobre aquesta qüestió –i aquest va ser el seu mèrit– una recerca sistemàtica que va adquirir la forma d'una discussió progressiva i oberta. D'aquesta forma va produir, no la cosa, sinó el discurs filosòfic i jurídic sobre la cosa; no la idea del dret natural o de la dignitat humana, sinó el treball d'expressió relatiu a aquesta idea, el projecte de la seua formulació i conseqüències, en resum, el projecte d'una filosofia dels drets humans com a pas previ i fonamental per a reivindicar-los

socialment i políticament d'una forma més universal.

Un meravellós exemple de tota aquesta argumentació el trobem en la coneguda Carta de Mandén o Kurukan Fuga. La Carta de Mandén va ser la constitució de l'imperi de Mali vigent des de 1235 fins a 1670 dC (segons el calendari gregorià). És una declaració que va fixar les regles bàsiques sobre les quals es va fundar l'imperi, amb la intenció d'evitar la guerra i garantir una convivència harmoniosa. Va establir formalment la federació de les tribus mandinga sota un govern, va definir com havia de funcionar i va establir les lleis que regirien el poble. La Carta de Mandén ha sobreviscut gràcies a la tradició oral. Va proclamar com a principi rector el respecte per la vida humana, la llibertat individual i la solidaritat. Va abolir el sistema d'esclavitud que s'havia fet comú a l'Àfrica occidental. L'abolició d'aquest sistema va ser un dels avanços més importants d'aquesta Carta.

La importància històrica i cultural de la constitució imperial de Mali és pel fet que va ser una gran fita en la història de l'Àfrica (i de la humanitat) per diverses raons. En primer lloc, va establir lleis uniformes i regulacions sobre un ampli territori de l'oest de l'Àfrica (tan extens com Europa occidental) per primera vegada en la història. En segon lloc, va determinar drets uniformes per a tots els ciutadans, incloent-hi les dones i els esclaus, cosa no vista en altres parts del món. En tercer lloc, és essencialment africana, no deu res a cap document existent en la seua època. La prominència del mandinga a l'Àfrica occidental va permetre que les idees i els valors del Kurukan Fuga s'estengueren més enllà de les fronteres de l'imperi de Mali. Molta gent els avantpassats de la qual es van relacionar amb els mandé encara segueix les seues tradicions.

El Kurukan Fuga, en dirigir-se a "les dotze parts del món", tenia una clara vocació d'universalitat. En suma, podem considerar aquesta carta com una de les primeres declaracions informals de drets humans. De fet, el 2009 la UNESCO va incloure la Carta de Mandé en la Llista representativa del patrimoni cultural immaterial de la humanitat.

1.3. Societat civil i participació

La prevenció i resolució de conflictes sota el prisma de l'educació no sols reclama el reconeixement, la protecció i el foment dels drets humans a l'aula. A banda, en democràcies avançades s'imposa una revitalització educativa de la societat civil i la participació en l'àmbit públic. És a dir, enfront de la força de l'Estat i el mercat, les institucions educatives tenen un paper primordial en el desenvolupament i empoderament de la ciutadania, de la societat civil en general.

Entenem per *societat civil* l'espai d'acció i participació social entre l'Estat i el mercat, un espai en el qual s'esborren les fronteres entre l'àmbit privat i públic, ja que la ciutadania té a les seues mans el treball adreçat al bé comú i als assumptes públics, de manera individual o a través d'associacions cíviques. L'esfera pública no està en exclusiva en mans de l'Estat i els seus representants, ni el mercat no és sols l'espai de la cerca de l'interès privat sense cap control i cap conseqüència en la societat pròxima i global. Avui ja és un element fonamental en l'economia empresarial la qüestió de la *responsabilitat social corporativa* (RSC) i la *responsabilitat social empresarial* (RSE) (Cortina, 2003).

En aquest sentit, el desafiament del segle XXI és el desafiament de la mundialització, una *terra-pàtria* de tots els humans en la qual les institucions internacionals siguen capaces de lluitar contra els perills més greus, siguen aquests perills els derivats de la globalització econòmica (com ara el canvi climàtic) o de l'exacerbat sentit de localitat (Morín, 2002), al marge de conflictes i problemes globals. La societat civil actual té un paper de singular importància en la promoció i el foment de la vida ciutadana. El terme *societat civil* ha sigut objecte de molt diversos estudis. Avui parlem de *societat civil socialista* i de *societat civil liberal*, amb la mateixa convicció que parlem de *societat civil internacionalista*. Ara bé, en el context de la mundialització, té sentit parlar de *societat civil global*, *societat civil transnacional* i *societat civil mundialitzada*.

La societat civil s'entén de moltes maneres. Ens sembla molt suggeridora la tesi que la concep com un espai públic d'acció social diferent de l'Estat i del mercat (Walzer, 1993; Guiddens, 1999; Barber, 2000). La societat civil, entesa així, comparteix amb el govern el sentit de cosa pública i un respecte pel bé general, tot i que, al contrari que el govern, no reclama el monopoli de legítima coacció. La societat civil comparteix amb els mercats la idea de la llibertat com una qualitat fonamental en les relacions humanes i en les iniciatives de les institucions, però, malgrat això, no és individualista sinó que busca el benestar públic. Són els mateixos ciutadans, en la condició de consumidors, els qui recorden als mercats les conseqüències socials de la seua acció empresarial o productiva. De manera que, en la nova conceptualització d'Estat, societat civil i mercat, es dilueixen les tradicionals i rígides fronteres entre àmbit privat i àmbit públic.

Aquesta concepció té l'atractiu de reivindicar per a la societat civil un lloc de trobada per a l'acció social entre dos sectors molt poderosos, l'Estat i els mercats que, sovint, deixen indefensos els ciutadans. Quan el govern s'apropia *la cosa pública* en exclusivitat, l'autèntic públic, la ciutadania, deixa de pensar-se i actuar com un *nosaltres*, i els polítics professionals es consideren els únics representants dels interessos generals. La política es burocratitza i l'opinió i els interessos de la ciutadania

no troben els canals d'expressió i d'influència per a ser tinguts en compte. No podem caure tampoc en la ingenuïtat de considerar que els mercats signifiquen necessàriament llibertat i prosperitat per als ciutadans. Els mercats controlen amb mà de ferro la vida de les persones i de les institucions socials en cerca del benefici i la rendibilitat econòmica dels grans imperis financers i empresarials, a vegades amb l'empobriment de sectors de població i de països sencers. La desigualtat és un dels trets estructurals de l'economia de la globalització capitalista. Les diferències entre els ciutadans del Nord i del Sud i, dins de qualsevol societat, entre els qui ho tenen quasi tot i els qui no tenen quasi res, han augmentat exponencialment durant l'últim quart de segle i l'inici del segle XXI.

La concepció de societat civil que defensem ací reclama un caràcter públic: reclama la importància de l'acció i de la mobilització social en la defensa d'interessos generals i globals. Encara que les associacions de la societat civil es constitueixen per la lliure decisió dels seus membres, i encara que les seues activitats es realitzen de forma voluntària com a grups associats lliures, aquestes associacions es diferencien del sector privat en la cerca d'un bé comú; les seues activitats són voluntàries i, no obstant això, no estan privatitzades.

Així doncs, cal no confondre l'àmbit públic amb l'àmbit estatal. La societat civil està formada per associacions de ciutadans que deliberen en comú i emprenen projectes d'accions en comú per a solucionar problemes comuns o assolir metes compartides de desenvolupament; en aquest sentit, el seu àmbit d'actuació és públic. També les institucions de la societat civil (fundacions, associacions, organitzacions...) assumeixen compromisos d'actuació social quan el govern no ho fa, no pot fer-ho o es pot fer millor des d'aquestes associacions. Les institucions de la societat civil cerquen, com a objectiu fonamental, el foment de l'autogovern dels ciutadans, dins d'un model de democràcia participativa o deliberativa. Per això, el que haurien de fer els governs que vulguen mantenir societats vigoroses és limitar i descentralitzar el seu poder promovent una societat civil activa.

La idea que defensem de *societat civil* és normativa; es refereix a com la societat civil *hauria de ser* si volem ser societats profundament democràtiques. Tal com ho entenem, la societat civil pot establir els límits sobre el govern sense cedir tots els béns públics a l'esfera estatal i, alhora, pot controlar el desig de guany, a vegades inhumà, que circumda els mercats a través, per exemple, d'accions de consum responsable, informat, equitatiu i sobretot sostenible.

Qui són aquells que formarien aquest espai intermedi o societat civil? Tota mena d'associacions constituïdes per persones que deliberen en comú sobre els seus problemes i interessos per tal, també, d'actuar en comú tractant de respondre a

aquests problemes i interessos. Aquestes associacions, per a formar la societat civil, han de reunir determinades condicions: estar obertes a la incorporació de nous membres que compartisquen els mateixos problemes i inquietuds i que estiguen disposats a col·laborar en les finalitats de l'associació; ser inclusives o que no neguen als ciutadans la possibilitat de pertinença per raó de religió, ètnia, sexe o situació econòmica i, com a tercera condició, han de fer valdre un cert grau d'igualtat entre els membres.

Reconstruir la societat civil, als països amb governs democràtics, no requereix una nova arquitectura cívica, sinó situar les institucions al lloc que els correspon. On ja existeix un sector cívic, s'han de desplegar una sèrie d'estratègies educatives i lleis per a assignar-li un lloc on pugui créixer. És convenient posar en marxa mètodes i estratègies que ajuden a sembrar institucions cíviqües per tot l'entramat social. Entre aquests mètodes i estratègies, les propostes pedagògiques tenen, sens dubte, la seua importància i hi dedicarem un apartat més endavant.

Al cap i a la fi, societat civil i ciutadania són termes de significat equivalent i molt pròxim. Precisament per això, cal no oblidar que, de fet, quan parlem de construir la societat civil, estem emfatitzant que allò que caracteritza la societat civil és la participació i la responsabilitat de la ciutadania en els afers socials mitjançant organitzacions diverses i plurals (Salamon, 2001; Ortega, 2004a; Escámez i Gil, 2001; Touriñán, 2002 i 2004).

En última instància, la revitalització de la societat civil mitjançant l'educació, per exemple, recupera l'ideal democràtic de l'antiga Grècia, on la llibertat era entesa fonamentalment com a participació en la cosa pública, i on la llibertat tenia com a missió exercir un dret de ciutadania a fi de contribuir al bon funcionament de la polis. Aquest era el sentit de la llibertat per als antics, tal com va establir B. Constant en el segle XIX. Però al mateix temps, i en clau més actual, comporta recuperar l'ideal republicà (Ciceró, Rousseau, Kant, Tocqueville...) de la llibertat com a no-dominació respecte de poders arbitraris (Pettit, 1999), llibertat que ens condueix al cultiu educatiu de les virtuts cíviqües i el sentit de cosa pública en el marc d'una democràcia.

1.4. Ciutadania democràtica?

Parlar de ciutadania democràtica és abordar la qüestió de la participació social com a deure i com a dret. No hi ha ciutadans sense drets i sense deures cíviqües. Diversos estudis entorn dels conceptes de *ciutadania*, *identitat*, *drets* i *societat civil* advoquen per la necessitat d'una anàlisi més precisa d'aquests termes i permeten qüestionar, en part, els resultats als quals ens ha portat la pràctica de processos d'assimilació,

segregació, integració i tolerància multicultural d'enclavaments ètnics als Estats Units, Alemanya, França i Anglaterra, respectivament (Harcourt, 2003; Kleinwächter, 2003; Hallak, 2003; Lee, 2003). Els estudis esmentats busquen, de manera desapassionada, la resposta intercultural en el desenvolupament obert de societats democràtiques multiètniques i pluralistes. La idea de fons és arribar a entendre que hem estat usant conceptes carregats d'expressions que condicionen desfavorablement el context social de la ciutadania. En aquest sentit, Lee (2003) afirma que les expressions *gent de color* o *diversitat cultural*, per exemple, no tendeixen generalment a incloure aquells que s'identifiquen a si mateixos com a blancs. *Gent de color* implica que els blancs no tenen color en l'ús ordinari del terme. *Culturalment diversos* implica que alguns grups tenen una cosa singularment cultural mentre que uns altres són simplement humans.

Avui estem en condicions d'afirmar que la condició de ciutadania democràtica i la convivència pacífica permeten als humans fer valdre la seua humanitat, perquè una societat civil és desitjable si els seus membres promouen i gestionen valors i afavoreixen línies de cooperació entre les persones (Escámez i altres autors, 1998; Ortega, Mínguez i Saura, 2003; Ibáñez Martín, 2004; Pérez Serrano i Pérez de Guzmán, 2004). En últim terme, la ciutadania democràtica convida a definir les persones com a subjectes de drets i deures, amb un sentit clar de la responsabilitat i pertinença a la comunitat i un compromís clar d'implicació en els assumptes d'interès públic (de participació en la *civitas*, en la *res publica*). Reforçar el sentit de pertinença comporta superar una visió deslligada, fragmentada i individualista de la persona, perquè sentir-se membre actiu d'un col·lectiu i una societat ajuda a mantenir la referència vital, moral i política de la persona, compatible amb una identitat universalista o cosmopolita i, fins i tot, amb una perspectiva crítica d'aquesta pertinença.

La ciutadania democràtica, igual que la ciutadania intercultural (com més endavant veurem), celebra el sentit de pertinença i d'identitat, però sempre que aquests conceptes vagen més enllà d'una visió exclusivista i rígida de pertinença, i sempre que en democràcia la identitat de les persones es faça des d'una perspectiva múltiple, ubiqua i dinàmica d'identitat. La *identitat múltiple* fa referència a la saludable possibilitat d'identificar-se com a valencià o català, com a espanyol, europeu i ciutadà del món (cosmopolita) alhora i sense contradiccions insuperables.

Defensar la ciutadania i el cosmopolitisme de tipus eticocívic i democràtic significa superar temptacions nacionalistes, clausurades en l'àmbit ètnic i diferencial, però també implica superar un universalisme abstracte, moralment desarrelat. Per la qual cosa sorgeix la necessitat de compatibilitzar el propi amb l'aliè, el particular amb l'universal, l'àmbit pròxim amb l'àmbit llunyà. El principi ètic del tracte igual ha de formular-se educativament unit al principi ètic de la compassió, benevolència o sensibilitat envers l'altre concret, tal com ha defensat els últims anys el feminisme

(Behhabib, 2006) i l'ecologisme (Dobson, 2003). Fins que no siguem conscients que *jo sóc l'altre*, no arribarem a entendre el cosmopolitisme ni, per descomptat, la interculturalitat ni el complex procés de creació de les múltiples identitats.

Atès el context actual, no hem d'oblidar que avancem cap a una situació bastant nova per a tots, i que la forma d'abordar aquest desafiament hauria de consistir en una educació autèntica acomodada a les peculiaritats dels temps que ens han tocat viure. La proposta pedagògica que sustenta aquesta tesi (Pérez Juste, 2005) es fonamenta en tres idees bàsiques: *a)* el valor del sentiment de pertinença a una determinada identitat per a disposar d'una personalitat madura, crítica, prudent i oberta a la diferència; *b)* la primacia del respecte, sense condicions, a la dignitat de la persona, de totes les persones i de cada persona; i *c)* la corresponsabilitat de la societat i de les seues institucions en el desafiament que representa la pluriculturalitat: l'escola no pot restar sola enfront d'aquesta realitat. I això és així perquè la tasca fonamental de tota educació és la formació integral de la persona.

Si aquestes reflexions són correctes, podem concloure que el sentit de l'educació per a la ciutadania democràtica continua sent una necessitat inexorable: hem d'orientar-nos i aprendre a triar, cal estar capacitats per a optar, perquè el nostre projecte de vida, individualment i socialment, és, de fet, una qüestió oberta i, de dret, un compromís de voluntats, axiològicament orientat a un món personal i social millor (Touriñán, 2005). Un món on la diferència entre les cultures no es resolga enfortint la diferència, sinó creant i consolidant espais en comú des del diàleg i el respecte.

1.5. Aspectes de la ciutadania democràtica

Però quins són els aspectes o les dimensions de la ciutadania que convé revitalitzar en democràcia? El concepte de ciutadania respon a dues tradicions de cultura política: la grega i la romana. Per als grecs, la ciutadania significava participació en els assumptes públics d'una ciutat, i ciutadà era essencialment qui exercia una tal participació. Tenim ací la primera dimensió de la ciutadania: la *ciutadania política*. Ser ciutadà en democràcies avançades significa, recordant el significat original del terme, ser protagonista en qüestions polítiques i superar les actituds apàtiques o de vassallatge en aquest sentit.

Per als romans, en canvi, la ciutadania significava, abans de res, la possessió d'uns drets que Roma concedia als individus, pertangueren a la ciutat de Roma o a una província d'aquell vast imperi. Des d'aquest punt de vista, ciutadania significa protecció de les lleis i igualtat davant d'aquestes. Aquest és el segon aspecte de la ciutadania democràtica: el jurídic. La dimensió jurídica o legal de la ciutadania

(*ciutadania jurídica*) és la més coneguda i fa referència al reconeixement d'aquesta condició per part de la legislació d'un país.

A mitjan segle passat, Th. H. Marshall va irrompre en la filosofia pràctica amb un nou concepte de ciutadania, el de la *ciutadania social*, dins de la tradició socialdemòcrata. Per *ciutadà* cal entendre no sols aquell que en una ciutat (comunitat política) gaudeix de drets civils i llibertats individuals, ni tampoc únicament aquell a qui es reconeixen drets de participació política, sinó aquell que, a més, gaudeix d'una sèrie de drets socials (com el dret a l'educació, al treball, a la sanitat, a l'habitatge i a certes prestacions socials). La ciutat es converteix no sols en comunitat jurídica i política, no sols en estat nacional, sinó en estat social de dret, en estat del benestar o en estat de justícia social (Cortina, 1997).

La màxima segons la qual el ciutadà ha de ser senyor i no vassall s'ha estès també a la dimensió productiva de subjectes implicats entre si en multitud d'accions i relacions econòmiques. Entorn d'aquesta màxima de no vassallatge en l'àmbit productiu, ha sorgit els últims anys un nou concepte, el de *ciutadania econòmica*. Aquesta nova concepció de la ciutadania condueix a la denúncia del sistema econòmic causant de formes de submissió i precarietat, a la transformació d'aquell tipus de capitalisme que redueix les persones a objecte i les instrumentalitza fins a convertir-les en serves, no en ciutadanes. D'acord amb les noves teories de la ciutadania econòmica (l'ètica del discurs, el *stakeholder capitalism* o capitalisme dels afectats i les teories socials de l'economia), els ciutadans, com a afectats per les decisions que es prenen en l'esfera de l'economia i de l'empresa, han de participar i intervenir d'alguna manera en aquestes decisions. Així, els cursos d'acció econòmica han de disposar, si volen assolir legitimitat social, de l'acord de tots els ciutadans que s'hi veuen concernits, i els ciutadans esdevenen actors i interlocutors vàlids i no mers súbdits laborals o econòmics.

D'altra banda, els últims anys va agafant força un nou concepte de ciutadania: la *ciutadania mediàtica* (Gozálvez, 2012). Aquest concepte fa referència al protagonisme, el senyoratge i l'autonomia crítica dels ciutadans en relació amb els mitjans de comunicació tradicionals (premsa escrita, ràdio, televisió, cinema) i les noves tecnologies (Internet, telefonia mòbil...). Els mitjans de comunicació i les dinàmiques en què darrerament es veuen implicats (conglomerats mediàtics cada vegada més concentrats, imposició de criteris de mercat, maximització de l'audiència a qualsevol preu, vincles entre els mitjans i els poders polític i empresarial, sobreabundància de dades i informació a la xarxa, atemptats a la privacitat des de les noves tecnologies...) fan perillar les llibertats democràtiques i poden afavorir una opinió pública disgregada, apàtica i acrítica. I cal tenir en compte que un dels pilars de la democràcia és, per contra, una opinió pública madura, ponderada, racional i crítica. En conseqüència,

s'imposa un nou estil de ciutadania aplicada als mitjans, mestressa del seu destí en l'àmbit audiovisual, formada i informada convenientment.

Finalment, la *ciutadania global o intercultural* remet a l'ideal de ciutadania cosmopolita i naix de la identificació de la persona com a membre d'una comunitat mundial que clama per la justícia, és a dir, per l'expansió responsable, autònoma i solidària de la igual dignitat de les persones. Ciutadania cosmopolita o global significa el reconeixement de la condició comuna que compartim els éssers humans com a éssers culturals capaços de parla i d'interacció recíproca, una interacció que idealment es construeix des de la llibertat i igualtat imputables a qualsevol persona. La noció de ciutadania intercultural naix en un món globalitzat i en societats multiculturals en què la ciutadania crida al diàleg i la interacció comunicativa, al reconeixement de la diversitat però sense renunciar a allò que és comú i racionalment compartible, tot això des d'una visió dinàmica de les cultures, el valor de les quals no resta mai per damunt de la dignitat dels participants (Gozálvez, 2006).

Revitalitzar la dimensió ciutadana i cosmopolita de les persones no és simplement reforçar els llaços comunitaris i de pertinença a qualsevol col·lectiu, per ampli que siga, sinó reforçar la seua autonomia i protagonisme davant els nous reptes que la convivència planteja en societats complexes i globalitzades. Reconèixer l'autonomia en tots aquests àmbits comporta formació cívica, al mateix temps que esforç i compromís de les institucions i les persones, per a afirmar la seua llibertat d'una manera efectiva. Esforç, formació i compromís per a superar l'estat de vassallatge que plana en qualsevol de les seues formes actuals (ibíd.). Per això és necessari incorporar i reforçar l'educació per a la ciutadania als centres d'educació formal, d'acord amb les recomanacions de la UNESCO i del Consell d'Europa (Carta del Consell d'Europa sobre educació per a la ciutadania democràtica i l'educació en drets humans CM/Rec(2010)7).

1.6. Educació per a la ciutadania democràtica i participativa

El discurs pedagògic sobre l'educació ciutadana no pot limitar-se només a les formes o estratègies de participació des de l'educació. Ha de transcendir el marc dels mitjans i preguntar-se per altres qüestions indispensables en la reflexió pedagògica: participar, en quina societat?, per a què? Només després de respondre a aquestes preguntes té sentit la qüestió: com s'hi participa?

Compartim l'opinió de molts pedagogs que afirmen que patim una greu manca de marc teòric en l'educació per a la ciutadania que s'estén a tot el discurs de l'educació social. Es constata que s'ha posat més interès en el desenvolupament d'estratègies o

de procediments didàctics que no en la reflexió teòrica sobre el model de societat, sobre el per a què. I si no es té clar el model de societat, en el qual necessàriament s'inscriu l'acció educativa, les estratègies didàctiques corren el risc de la contradicció permanent o de la inoportunitat. No podem proposar-nos la necessitat d'educar ciutadans sense fer-nos una pregunta: per a quina societat?

En aquesta assignatura defensem el model d'una societat intercultural, inclusiva, en la qual tots els individus gaudisquen dels mateixos drets i tinguen deures anàlegs, independentment del lloc de naixement, ètnia, cultura o religió. Propugnem, per tant, un model de ciutadania plural però intercultural. Ara bé, el fet que no siga defensable la proposta d'un marc cultural comú comprensiu de totes les cultures, ni siga tolerable la imposició d'una cultura particular a totes les altres, no significa que un *cert marc comú* no siga necessari i convenient, i que no es pugui assolir. Així, la interculturalitat necessita allò que Habermas (1999) denomina *cultura política comuna*, una cultura ètica que hauria de ser compartida per tots els membres d'una societat democràtica, siga quin siga el lloc de naixement, cultura o religió. Això implica l'acceptació dels principis constitucionals tal com són interpretats des d'un model obert, deliberatiu i radical de democràcia, principis d'una ètica cívica democràtica. Aquests principis poden formar part de la cultura política del país d'acolliment, la qual cosa no implica la necessària interiorització de les maneres de vida, les pràctiques i els costums propis del país receptor. I l'autor ens prevé del perill d'una valoració universal de cada cultura. En paraules de Habermas:

“La protecció de les tradicions i de les formes de vida que configuren les identitats ha de servir, en últim terme, al reconeixement dels seus membres; no té de cap manera el sentit d'una protecció administrativa de les espècies. El punt de vista ecològic de la conservació de les espècies no pot traslladar-se a les cultures. Les tradicions culturals i les formes de vida que s'articulen en cada tradició cultural es reproduïxen normalment pel fet que convencen aquells que les abracen i les incorporen a les seues estructures de personalitat” (Habermas, 1999, p. 210).

Ací es defensa la necessitat de mantenir una política comuna que s'identifica amb els principis bàsics fundadors del sistema democràtic, l'enfonsament dels quals constituïria l'acta de defunció de la democràcia, juntament amb el dret a la diversitat de formes de vida i de cultures dels ciutadans.

En les circumstàncies que ens han tocat viure, en aquesta part del món desenvolupat, oberta a una forta immigració, l'educació ciutadana s'entén com una actuació dirigida a la integració de tots, des de les diferències, per a la construcció d'una societat justa i solidària. Sense integració de tots no hi ha ciutadania. Hi haurà societat balcanitzada,

dividida en guetos, però no comunitat de ciutadans. I la integració de tots ha de fer-se no en *la nostra* societat i en *la nostra* cultura, sinó en una societat diferent que està per construir, que s'enriquirà amb les aportacions d'altres cultures que evitaran l'estancament i el col·lapse de la cultura dominant de la societat d'acolliment; en cas contrari, ja no parlariem d'integració o d'inclusió, sinó d'assimilació larvada de totes les formes culturals en la cultura dominant de la societat receptora.

La inclusió no ha de ser pensada per a aplicar-se en una societat estàtica, amb els senyals d'identitat inalterables i amb respostes predeterminades a les diverses situacions canviants. La societat no és una pàgina ja escrita en la qual les lleis, les tradicions, els costums i els valors culturals ja estan prefixats, de manera que no hi ha cap altra possibilitat que adaptar-s'hi. Tampoc no és una pàgina en blanc on tot estiga per escriure. Més aviat és una pàgina que es va escrivint i en la qual tots, immigrants i autòctons, deixen els seus senyals d'identitat (Maalouf, 1999). Algunes línies d'aquesta pàgina ja estan traçades i han de romandre: les que garanteixen la permanència d'una **cultura política comuna** que es tradueix en el respecte al principi de divisió de poders, el caràcter laic de les lleis i les normes que regeixen la vida social, la igualtat de drets civils, el reconeixement a la dignitat de tota persona, el rebuig al maltractament físic i psicològic, etc.

El dret a la diferència reconegut en una societat democràtica s'ha de reequilibrar amb l'imperatiu de la igualtat si no es vol arribar a una societat *balcanitzada*, disgregada en múltiples subgrups culturals. La política d'inclusió cultural s'ha de fonamentar en una concepció universalista dels drets humans i les regles de joc o procediments democràtics, fruit de llargs i penosos anys de lluita contra el despotisme i la intolerància de tot signe. Aquests elements constitueixen no sols una herència irrenunciable i el llegat fonamental de la humanitat, sinó també un patrimoni bàsic sobre el qual es construeixen les diverses dimensions de la identitat comuna de la ciutadania. I qualsevol pràctica cultural que xoca amb els principis morals de la democràcia queda deslegitimada (Rubio Carracedo, 2003). Construir una identitat comuna fonamental, sense renunciar a la legítima diversitat de formes històriques de vida, per tant, canviants i influenciades, dels individus i grups, és una condició inexcusable per a una societat integrada on tots els individus gaudisquen dels mateixos drets i tinguen els mateixos deures. Aquesta nova realitat exigeix un nou enfocament i una forma diferent de fer possible la vertebració de la societat i de participar en el procés de construcció. Comporta i exigeix afrontar pedagògicament la diversitat i la identitat culturals. És a dir, educar per a una ciutadania en una societat mestissa i complexa que es construeix amb les aportacions plurals d'una societat també plural i diversa.

Però la inclusió no ha de fer-se només amb aquells que venen de *fora*. També els de

dins, els nostres, els exclosos del treball i de la participació social, aquells que es considera que ja no compten ni tenen veu per a decidir en els assumptes socials, en els assumptes de tots, aquells que la societat ha expulsat perquè no els considera útils per al sistema de producció, o els que no participen del pensament dominant, també necessiten ser inclosos en un reconeixement real de la seua plena condició ciutadana. Constitueix una ignorància social mirar cap a fora però ser indiferent respecte al que succeeix dins. Els cinturons de misèria i pobresa que envolten les grans ciutats; les persones abandonades i soles, excloses del món laboral; les silenciades i marginades pel pensament dominant i excloent; les que no tenen veu per a reclamar els seus drets... són manifestacions d'una alarmant manca de consciència ciutadana. No s'és ciutadà en una societat que genera esclaus. La inclusió ciutadana o és global i arriba a tots, o no és realment inclusió: "L'ètica de l'apropiació i de l'exclusió com a matriu identitària i cultural, construïda i reconstruïda una vegada i altra com a ètica de l'individualisme possessiu, ha de deixar pas a una altra ètica de la no-apropiació i la inclusió, una ètica del do i el donar" (Bello, 2004, p. 109).

En conclusió, l'educació per a la ciutadania democràtica i participativa, fins i tot en contextos de diversitat cultural, és un element clau per a la convivència i la prevenció de conflictes, perquè vigoritza la democràcia i empodera les persones en la seua condició ciutadana (lliure, autònoma, responsable, participativa, protagonista i crítica), de manera que no són exclusivament les elits les que decideixen el rumb fonamental d'una societat o les prioritats socials que s'han de seleccionar i atendre. D'altra banda, educar la ciutadania participativa contribueix a crear capital social, és a dir, confiança en les institucions, identificació amb les normes, els vincles associatius i les xarxes socials solidàries. Finalment, l'educació ciutadana en aquests valors i virtuts públiques produeix desenvolupament humà (Sen, 1999), en la mesura en què fa augmentar les capacitats personals i col·lectives per a portar avant projectes de vida digna i autorealitzada en condicions de llibertat.

Aquest ha sigut el marc general per a enquadrar els drets humans en l'entorn educatiu, com a millor escenari per a la prevenció de conflictes o la resolució pacífica i constructiva de conflictes. No obstant això, voldríem aprofundir en l'apartat següent en les propostes pedagògiques relacionades amb la interculturalitat, perquè és en la vivència de la diversitat, de l'altre, aliè i estrany, on té més sentit l'educació com a projecte de convivència plural i desenvolupament humà.

TEMA 2. PROPOSTES PEDAGÒGIQUES PER A UNA SOCIETAT INTERCULTURAL

És evident que en el context actual de la UE, la construcció d'una societat integrada passa necessàriament per la integració i participació de tots els grups culturals en la construcció social, des de l'ètica i la solidaritat. Això exigeix tractar l'educació ciutadana des de pressupòsits nous que facen possible un nou clima als centres educatius i en el conjunt de la societat. La nova realitat social és profundament mestissa, heterogènia i plural. Amb totes aquestes aportacions plurals s'ha de construir una nova societat. Això implica:

2.1. Fomentar un canvi d'actitud respecte al diferent cultural

Per a fer-ho, cal entendre que les diferències culturals són tan sols diferències, aspectes que enriqueixen la vida personal i col·lectiva, però res més que diferències.

Substantivar la diferència o atribuir-li una realitat i un valor absolut és convertir els educands, dins i fora de l'escola, en titelles culturals, suposats representants d'una cultura amb la qual necessàriament s'han d'identificar. Amb això s'acaben prescrivint determinats codis de conducta concordes amb les normes de cada cultura i s'anul·la en els individus la condició d'agents i creadors de la seua pròpia identitat cultural; s'imposa als educands una identitat cultural que es considera inalterable, estàtica; s'adquireixen actituds xenòfobes i racistes que condueixen a veure el diferent com un invasor, com algú que posa en perill la supervivència de la nostra cultura i la nostra pròpia identitat cultural enfront del qual l'únic remei és una operació de neteja ètnica i cultural.

Des de la substantivació de la diferència es posa en marxa un llarg procés de producció social de la distància, condició prèvia per a la producció social de la indiferència moral i, potser, l'extermini del diferent: "Només així va ser possible generalitzar entre els alemanys la convicció que per molt atroces que foren les coses que els ocorrien als jueus, no tenien res a veure amb la resta de la població i, per això, no havien de preocupar a ningú més que als jueus" (Zubero, 2003, p. 145). Substantivar la diferència porta a centrar les propostes educatives en les diferències etnicoculturals i dona lloc a tants textos curriculars i actuacions educatives com comunitats etnicoculturals, i tants tipus d'escoles com cultures i ètnies, la qual cosa inevitablement condueix a una greu disgregació social. Condueix a alçar fronteres culturals absurdes i il·lusòries perquè el futur del món és mestís, impur, en el qual cada vegada ens infiltrem més els uns en els altres. Aquesta política educativa que exalta i substantiva la diferència produeix en la cultura minoritària efectes contraris als que es volen aconseguir amb aquesta

proposta.

La identitat cultural no està feta d'una sola peça; està composta de diverses pertinences que exclouen la sacralització o naturalització de cap. I que puguem parlar d'una identitat no vol dir que necessàriament siga la mateixa sempre i per tota la vida. Les pertinences culturals es poden reordenar, sobretot en aquesta societat hipercomunicada, i donar lloc a canvis en la identitat. Abans, en les societats tradicionals, la pertinença a un grup cultural exclouïa els altres; però ara l'individu pot triar entre diverses subcultures, participar-hi i, així, afebleix els llaços o les relacions de filiació amb els seus grups originals (Abdallah-Pretceille, 2001). Les cultures, en el sentit més radical, s'han construït com un estrat geològic en el qual simultàniament es marquen les diferents capes i la porositat comunicativa entre si. Per això, "el respecte per les altres cultures no pot consistir a petrificar-les, a *hipostatitzar-les*. De fet, els pretesos intents de mantenir-les impol·lutes, lliures de la influència occidental, a vegades han acabat reforçant la desigualtat i l'opressió internes o fent que tornen arriere i que caminen per sendes no desitjades" (Fernández Enguita, 2001, p. 54).

Des d'aquesta perspectiva, la nova idea d'*identitat* que cal fomentar educativament és una identitat, com hem observat més amunt, múltiple, dinàmica, porosa, perspectiva que els últims anys ha donat lloc a la defensa d'un *patriotisme constitucional* (Habermas), allunyat de nacionalismes tancats i exclouents (segons els quals els drets de la nació se situen per damunt dels drets de les persones), o a la defensa d'un *nacionalisme postconvencional* (Gozálvez, 2000), usant la idea de Kohlberg del desenvolupament moral i en un intent de conciliar la defensa dels referents culturals propis amb la defensa de principis universals de justícia...

En definitiva, el canvi d'actitud favorable a la ciutadania intercultural exigeix un canvi en la idea d'identitat, i des d'ací, una superació d'identitats xenòfobes i etnocèntriques, però també una superació d'actituds relativistes radicals segons les quals és impensable un horitzó compartit de valors ètics.

Al cap i a la fi, nàixer en un lloc o altre és una dada rellevant però no definitiva, perquè en aquest fet no hi ha hagut decisió o elecció del subjecte com a agent actiu, sinó passiu, una cosa que al llarg del trajecte vital de cadascú pot ser qüestionada i legítimament revisada. No hem nascut, sinó que ens *han fet nàixer* parlant amb propietat. Recordar o prendre consciència d'aquesta passivitat en el fet de nàixer, ajuda a considerar d'una altra manera la noció d'identitat i a considerar el fet que la nostra acció electiva pot desplegar-se en millors condicions posteriorment, en el transcurs de la vida. Podem triar continuar vivint en l'entorn que ens ha vist nàixer i en el qual, poc o molt, ens reconeixem o, per contra, podem iniciar la cerca d'un altre lloc, d'un altre entorn vital i social, més afí al nostre projecte de vida, a les nostres

expectatives o valors, perquè al cap i a la fi tenim cames, no arrels. La metàfora de *posar arrels* té sentit des de la possibilitat legítima de modificar la terra on s'endinsaran i faran créixer la polièdrica identitat humana.

Aquest nou enfocament en el concepte d'identitat va deixant pas a una visió multicultural i intercultural de les societats, a un canvi d'actituds més obertes al canvi, a la comprensió dels moviments migratoris i a la celebració de la diversitat cultural. Però, quina és la diferència entre el model educatiu multicultural i l'intercultural? Quin és avui preferible des de criteris pedagògics i ètics? En paràgrafs anteriors ja hem avançat una resposta a aquestes preguntes. En l'apartat següent les analitzarem més a fons.

2.2. Un canvi de model educatiu davant la diversitat

Fins ara, l'enfocament predominant en l'educació davant la diversitat cultural ha sigut aquell que persegueix el reconeixement, la comprensió i el respecte de les idees, creences, tradicions, llengua, etc. dels individus i grups culturalment diferents. La cultura dels altres s'ha situat al centre de l'acció educativa. Des dels anys seixanta i setanta del segle passat, s'ha anat desenvolupant en aquesta línia, començant pels EUA, un model d'educació multicultural basat en les polítiques de reconeixement promogudes pel filòsof canadenc Ch. Taylor (2003). En última instància, l'educació multicultural s'ha dirigit a reforçar les identitats col·lectives com a mitjà per a consolidar el respecte i el reconeixement de la diversitat cultural.

Com a alternativa a aquest enfocament, va nàixer a França, pocs anys després, un model d'educació intercultural que partia de la idea que educar en un entorn de diversitat no s'esgota en el reconeixement i la comprensió intel·lectual de la cultura de l'altre, sinó que implica necessàriament el diàleg, la inclusió i l'acolliment del diferent cultural, com una manera de millor coneixement d'un mateix i de la seua identitat construïda. L'educació intercultural defensa no tant una pedagogia de la diferència (categoria ontològica) com una pedagogia del diàleg, de la interacció i de la trobada (relació ètica). És, per tant, una educació que entén la interculturalitat com a categoria moral, que fa de l'ètica de la responsabilitat el punt de partida i es tradueix en la praxi en una pedagogia de l'alteritat.

Es tracta de reconèixer l'altre en la seua igual dignitat, però amb tot el seu conjunt de particularitats que, al cap i a la fi, ajuden a entendre millor la realitat humana. La interculturalitat ací es fonamenta en una filosofia del subjecte, és a dir, en una fenomenologia que construeix el concepte de subjecte com un ésser responsable, inscrit en una comunitat de semblants en la qual ningú no pot ser indiferent (Ortega,

2004a), fins i tot amb independència de la cultura. Això ens obliga a partir de nous pressupòsits teòrics que definisquen i identifiquen *d'una altra manera* l'acció educativa. Les diferències culturals no defineixen totalment el subjecte de l'educació intercultural, sinó la persona concreta que viu en una cultura, que es relaciona amb altres persones i que possiblement reconstruirà la seua identitat com a fruit d'aquesta relació i d'aquesta trobada. Enfront de les identitats culturals tancades, es defensa una sensibilitat moral compartida, basada en un respecte intel·ligent i més crític i on la identitat personal no està ancorada en la referència a la pròpia cultura, perquè aquesta identitat s'obri al reconeixement dels elements comuns i universalment compartibles. D'aquesta manera, enfront de la lògica de la pertinença exclusiva, en l'educació intercultural preval una nova lògica de la relació.

El tret que caracteritza l'educació intercultural és la proposta d'afavorir la interacció entre individus de cultures diverses, amb la convicció que la majoria de les nostres societats s'han convertit en multiculturals i així serà d'ara endavant. Cada cultura té característiques específiques, en principi respectables, i la pluralitat de cultures és una riquesa del patrimoni comú de la societat; més encara, el mestissatge cultural és una font inesgotable per a l'aprenentatge. L'educació per a una societat de la complexitat i la mescla no sols és una barrera contra la violència, sinó un principi actiu d'enriquiment cultural i cívic. La interculturalitat implica una transformació revolucionària en la filosofia i en les pràctiques de l'educació. Afirmar el valor de la variabilitat i la diversitat als centres escolars i a l'aula, enfront del prestigi de l'homogeneïtat dels alumnes; posa en qüestió el principi de segregació dels centres segons criteris ètnics, culturals, religiosos, econòmics o de qualsevol altre tipus; considera que la funció principal de l'educació és facilitar les condicions perquè el subjecte siga creador de la seua pròpia cultura, més que receptor passiu de la cultura de la seua comunitat d'origen. L'individu és considerat menys determinat per la cultura a la qual pertany, menys producte de la seua cultura, i més actor o agent de cultura.

Aquest canvi de model se supedita a la superació d'un enfocament que fa descansar l'acció educativa en el reconeixement i en la comprensió de les diferències culturals i ètniques. La nostra proposta és que no podem continuar fent recaure l'acció educativa en les variables culturals perquè amb això continuaríem perpetuant la concepció substantiva de la cultura i, per tant, augmentaríem l'espai que ens separa. Només quan les diferències culturals es veguen com a accidents que ens acompanyen, es podran crear espais de trobada que permeten el reconeixement de l'altre en tot allò que l'altre és.

La societat il·lustrada de la primera meitat del segle XX va assistir emmudida als crims més grans que va conèixer aquell segle. L'holocaust jueu, el genocidi kurd, la guerra

dels Balcans, el conflicte palestinoisraelià... són esdeveniments ocorreguts en una societat culta que ha oblidat que la *cultura* és una barrera massa fràgil perquè pugui alliberar-nos de la barbàrie. Els qui es delectaven amb la literatura, la música i l'art dels autors jueus no van tenir objecció a mirar a l'altra banda i adoptar una posició de tristesa objectiva o de relativisme històric: "Està comprovat, tot i que les nostres teories sobre l'educació i els ideals humanístics i liberals no ho hagen entès, que un home pot tocar de vesprada les obres de Bach, i tocar-les bé, o llegir i entendre perfectament Pushkin, i l'endemà de matí anar a complir les seues obligacions a Auschwitz i als soterranis de la policia" (Steiner, 2001, p. 49). Les terribles tragèdies del segle passat no van ocórrer per la barbàrie ni per la brutalitat d'homes bastos, presos d'instints incontrolats, mancats d'instrucció i de cultura. La Shoà va sorgir en un país altament civilitzat; el Gulag va ser el successor de les esperances posades en una societat fraterna i justa. L'amor per les arts, per la literatura, per la filosofia o per la ciència, igual que les inquietuds religioses, no impedeixen pactar amb la immoralitat i la barbàrie. En aquest segle en particular, molts exemples testifiquen la monstruosa aliança entre qualitats intel·lectuals, gust estètic o preocupació espiritual i inhumanitat (Chalier, 2002).

L'estranyesa (ser estranger) no és cap propietat *natural* que acompanya els individus o grups; és una atribució socialment construïda (i, així mateix, es podria haver construït d'una altra manera) que divideix els individus i grups, dins d'una societat, entre ells i nosaltres i porta, necessàriament, a una percepció distorsionada de la realitat social que genera conflictes de difícil solució.

Amb això no volem afirmar que el coneixement que tenim dels altres i les imatges que ens en formem no tinguen cap influència en les relacions afectives (acceptació i rebuig) que s'hi puguen establir. Aquestes relacions no s'estableixen directament amb els objectes i les persones, sinó amb les imatges que ens en construïm. Però la resposta d'acolliment a l'altre, de fer-se'n càrrec, és a dir, fer-se responsable de l'altre, no és qüestió només del coneixement; és, abans de res, una qüestió de sensibilitat moral carregada de raó –d'intel·ligència– i de compassió. I l'acolliment i la interacció amb l'altre és el camí obligat, des de la pedagogia, per a fer ciutadans.

2.3. De la integració a la inclusió del diferent

Cal que el professor i el centre escolar promoguen un clima o atmosfera moral que permeta crear espais de diàleg i de trobada entre els alumnes pertanyents a diverses cultures i que l'immigrant deixi de ser percebut com un estrany, etiquetat i classificat per la seua cultura. Per a fer-ho, el professor no hauria de tenir com a primer objectiu, en el quefer docent, que els alumnes immigrants descobrisquen que són diferents dels

autòctons (això ja els consta), i encara menys ensenyar-los com haurien de ser diferents. L'acció educativa no hauria de recaure ni sols ni preferentment en l'alumne diferent cultural que ve d'altres països (és a dir, a promoure la seua integració), perquè també els autòctons són diferents respecte dels immigrants. El clima moral al centre, si vol convertir-se en una situació educativa, no ha d'estar pensat només per a la integració dels diferents culturals, sinó com a condició ambiental per a l'aprenentatge de la tolerància, de la solidaritat i de l'acolliment a qualsevol altre, també als autòctons. Tots han d'aprendre a acollir-se mútuament.

Es pensa, erròniament, que la integració ha d'afectar només els estrangers o els procedents d'altres cultures o ètnies. També els autòctons han de ser agents d'inclusió.

2.4. El paper del centre i del professorat

La inclusió és una tasca per a compartir per tots els qui componen la comunitat escolar. Entre tots han de crear una nova realitat social amb les aportacions procedents de les diverses cultures. Una societat oberta mai no és igual a si mateixa en el temps; està en procés permanent de transformació i, a mesura que és més oberta, està més ben preparada per a donar resposta a les noves necessitats dels ciutadans que la integren. La integració implica el reconeixement mutu, l'acceptació mútua i el compromís de treballar en un projecte comú de societat. La inclusió no va en una sola direcció, de l'estranger a l'autòcton, sinó que enclou circularment el centre (direcció, professors, orientadors), els alumnes i els pares: "Entre la societat d'acolliment i els immigrants ha d'haver-hi com una nova assimilació cultural, transitiva i en un doble sentit" (Azurmendi, 2003, p. 67). I són aquestes experiències de solidaritat, hospitalitat i reconeixement de la dignitat pròpia i aliena les que creen les condicions ambientals per a la inclusió de tots al centre. No n'hi ha prou amb el coneixement d'altres cultures, ni amb la denúncia de pràctiques d'exclusió o rebuig per la simple pertinença a una altra cultura, ètnia o religió. És indispensable l'acolliment de l'altre diferent en tot allò que és, que sobrepassa la circumstància de la diferència.

L'estudi de la cultura de la població immigrant, de les seues condicions de vida i, sobretot, de les causes que van portar aquesta població a abandonar sa casa i la seua terra, poden acostar-nos no sols al coneixement de la cultura de la població immigrant, sinó també a fer-nos més pròxims (proïsmes) a les persones mateixes dels immigrants. Respondre a la pregunta: per què s'emigra? podria donar-nos alguna clau per a entendre en tota la profunditat aquest nou enfocament de l'educació intercultural. Ens acostaria més a la realitat de les persones amb les quals estem cridats a entendre'ns i conviure. En l'estudi de la cultura dels estrangers és indispensable posar rostre a les

diferències culturals. Aquestes diferències existeixen en individus de carn i ossos. Igual que el discurs sobre la pobresa i l'explotació, que exclouen de l'exercici de la ciutadania, el discurs de la inclusió ha de fer-se assenyalant poblacions, barris i persones concretes, amb la finalitat d'allunyar el perill de caure en plantejaments de ficció.

La inclusió comporta el compromís per treballar en un projecte comú de societat, i és més fàcil si tots se senten responsables del funcionament de la classe i del centre. Això implica un canvi no sols en el model d'educació respecte a la diversitat, sinó en la mateixa organització del centre. Els diversos enfocaments en l'educació tenen traducció en la vida del centre, en l'organització i el funcionament. Les normes, en cas de ser imprescindibles per a la convivència entre tots, si han de ser assumides, no poden ser percebudes com a mesures arbitràries imposades per qui té el poder. Al contrari, han de ser raonades, explicades i, en la mesura que siga possible, consensuades. El procediment reglamentista o autoritari d'exercir l'autoritat només genera submissió, però no actitud i capacitat per a assumir responsabilitats. L'absència de diàleg, de participació en la presa de decisions, el caràcter impositiu de la disciplina que impregna la vida dels centres educatius, el seu estil a vegades policial, desemboca en desacord i cerca de la supervivència dels alumnes, en espera de temps millors. És una experiència necessària per la qual cal passar, afirmen. Actuar així és una manera d'iniciar els educands en l'abdicació de l'exercici de la ciutadania.

La ciutadania no s'aprèn quan s'és adult i suposadament s'exerceixen els drets ciutadans. Més aviat, és fruit d'un procés de presa de consciència dels nostres deures envers els altres que comença en el context més immediat: família i escola. Quan el centre escolar demana més obediència i disciplina dels alumnes, corre el perill d'allunyar-se de l'ideal de formar ciutadans preparats per a la participació, des de la responsabilitat, en la construcció d'una societat democràtica.

Però és necessari no sols una manera diferent d'organitzar el centre per a formar ciutadans. Implica, a més, en el professor una manera ètica de veure l'alumne i situar-se davant seu no com a dipositari dels coneixements que cal impartir ni com a agent passiu de la seua cultura, sinó com *algú* que exigeix ser reconegut en la seua singularitat i tractat com a tal. Entendre l'educació, en la seua arrel ètica, com a reconeixement de l'altre, acompanyament i ajuda, acolliment i donació. És una manera diferent d'entendre l'escola com una institució educativa en la qual l'organització escolar, indispensable, s'integra també de manera diferent.

2.5. La corresponsabilitat de les famílies

La inclusió com a condició de ciutadania no és quefer exclusiu del centre escolar, sinó que també ha de produir-se en l'àmbit familiar. Pot semblar fora de lloc reivindicar l'aportació de la família en l'aprenentatge de la ciutadania. Res de més erroni. Sense l'experiència de solidaritat, hospitalitat i reconeixement de la dignitat de tota persona, sense l'aprenentatge del respecte i tolerància a les maneres de pensar i viure legítims en una societat democràtica i, així mateix, sense la preocupació i el respecte pels béns comuns és impossible l'aprenentatge de la ciutadania. I l'àmbit privilegiat per a aquestes experiències és la família (García, Pérez i Escámez, 2009). L'aprenentatge dels valors, també dels cívics, és de naturalesa diferent de la dels coneixements i sabers. Exigeix la referència immediata a un model, a una experiència valuosa. És a dir, l'experiència suficientment estructurada, coherent i continuada que permeti l'exposició d'un model de conducta no contradictòria o fragmentada. I això és difícil trobar-ho fora de la família, malgrat les experiències negatives (contravalors) que aquesta ofereix amb freqüència. El xiquet no interioritza els valors com un entre tants mons possibles, sinó com l'únic món possible, aquell del qual té experiència immediata en l'àmbit de la família. Aquest valor s'implanta en la consciència de l'infant amb molta més força que les experiències següents en socialitzacions posteriors (Berger i Luckman, 2001). L'aprenentatge dels valors exigeix, a més, un clima d'afecte, de comprensió i d'acolliment. El valor s'aprèn, és a dir, un el fa seu, se l'apropia, quan apareix estretament vinculat a l'experiència del model, i l'aprenentatge depèn tant de la bondat de l'experiència com de l'acceptació o el rebuig que produeix la persona mateixa del model.

Les relacions positives, afectives entre educador i educand, són indispensables en l'aprenentatge dels valors (Ortega i Mínguez, 2001). En l'apropiació del valor hi ha sempre un component d'amor, de passió. Per això la família és l'àmbit privilegiat per a aprendre valors. Pretendre educar en la solidaritat, hospitalitat i acolliment al marge de l'àmbit familiar és, senzillament, una tasca impossible. Mentre que en l'àmbit de la transmissió de sabers hi ha una àmplia tradició i una lògica disciplinària que atorga coherència a l'acció instructiva de l'escola, en l'esfera de la formació moral, per contra, hi ha un bagatge molt més reduït i menys influència en comparació d'altres entorns socials com ara la família. Fa només unes quantes dècades es confiava en el poder modulador del sistema educatiu, capaç d'oferir experiències prou riques per a fer possible en els educands l'aprenentatge dels valors i el desenvolupament d'una personalitat integrada. Avui aquest miratge s'ha esvaït. Ni tan sols en els denominats aprenentatges cognitius l'escola és autosuficient. Escola i família són institucions necessàriament complementàries en l'educació de les generacions joves. La preocupació pel medi ambient, la sensibilitat i la resposta responsable respecte als problemes socials, la voluntat de participació en les tasques col·lectives i la consciència

de pertinença a una comunitat es comença a aprendre en l'àmbit de les experiències familiars.

2.6. La promoció social de la tolerància i el respecte

La inclusió social sol anar acompanyada d'una societat tolerant que fa de l'hospitalitat i del respecte uns valors per a ser proclamats i, sobretot, per a ser posats en pràctica. Aquella mai no és el resultat d'actuacions aïllades, individuals que, encara que lloables en si, queden reduïdes al sol testimoniatge de la conducta desitjable. No és el resultat tampoc de la voluntat decidida dels qui venen de fora; és una tasca del conjunt de la societat:

“El gueto immigrant (l'exclusió del diferent etnicocultural) el fabriquen també els nostres silencis respecte a ell, les nostres fugides d'ell i els nostres menyspreus envers ell. L'etnització la construïm nosaltres mateixos des del moment en què no ens interessa cap cosa seua, llevat de sentir-nos molestos per algun dels seus trets o hipòcritament escandalitzats per algunes pràctiques que, fins i tot, també han sigut nostres fins pràcticament ahir mateix (Azurmendi, 2003, pàg. 165-166).

La violència amb la qual la societat europea exclou l'altre (immigrant) de l'espai de la seua comoditat identitària, basada en textos jurídics pels quals s'etiqueten els immigrants en legals i il·legals, constitueix una nova forma de llevar-nos de damunt el pes moral d'haver de respondre d'ells. Una societat xenòfoba que rebutja i expulsa tota manifestació ètnicament i culturalment diferent, o més ben dit els diferents ètnics i culturals, no pot ser considerada una societat inclusiva.

L'acció educativa dels moviments socials, de les associacions de veïns i dels municipis pot promoure un canvi en l'actitud dels ciutadans que permeta la convivència entre persones accidentalment diferents per cultura, ètnia o religió. L'acció educativa de la família i l'escola per a promoure la integració de tothom pot ser notablement reduïda si el conjunt de la societat no ofereix experiències d'acolliment, respecte (escolta activa) i hospitalitat. Les actuacions concretes als barris, a la faena, a les institucions, etc. que promoguen l'acció mancomunada dels ciutadans són experiències molt positives per a l'aprenentatge de la ciutadania. No n'hi ha prou amb missatges i discursos que invoquen la necessitat de la comprensió intel·lectual entre tots. Els valors només s'aprenen a través de l'experiència. I la tolerància per a conuiu entre persones només s'aprèn quan és objecte de l'experiència, no quan només se'n parla. Compartir un projecte de societat i implicar-se a construir-lo va més enllà de tenir unes determinades creences o pertànyer a una determinada ètnia o cultura. Implica la voluntat d'unir esforços, tot i que des de la diferència, amb aquells que es

comprometen en la construcció d'una societat amb oportunitats iguals per a tots, en igualtat de drets i deures.

2.7. La promoció de la cooperació social

Participar en la construcció d'una societat integrada i inclusiva demana una educació en la responsabilitat i en la cooperació social, no sols en l'àmbit escolar, sinó també en el context social. Lamentablement, parlar d'educació moral no ha sigut un discurs freqüent entre nosaltres fins fa molt pocs anys. No sonava bé: tenia connotacions religioses, moralitzadores i d'adoctrinament. Malgrat la importància que té en la formació ètica i social de la persona aprendre a respondre del que un fa o deixa de fer, la crida a la responsabilitat i la cooperació ha estat absent del discurs ètic i polític dels últims temps. L'ètica fa temps que està més centrada en els drets que en els deures.

Ací parlem d'*una altra moral*, la que ens fa responsables dels altres i dels assumptes que ens concerneixen com a membres d'una comunitat, una moral que il·lumina i promou les relacions cooperatives. Interioritzar la relació d'interdependència, cooperació o responsabilitat envers els altres, àdhuc amb els desconeguts, significa descobrir que viure no és un assumpte privat, sinó que té repercussions inevitables mentre continuem vivint en societat, perquè no hem triat viure amb els qui pensen igual que nosaltres o viuen com nosaltres. Per contra, hem vingut a una societat molt heterogènia amb diverses opcions en les formes de pensar i viure. Això implica haver d'aprendre a conviure amb altres persones de diferents ideologies, creences i estils de vida. I viure *amb* els altres genera una responsabilitat afavoridora de la interdependència positiva, el diàleg i la cooperació. O el que és el mateix, ningú no m'és aliè ni estrany, ningú no em pot ser indiferent i menys qui tinc al costat. L'altre forma part de mi com a pregunta i com a resposta. He adquirit una responsabilitat respecte a l'altre de la qual no em puc desprendre i de la qual he de donar compte. L'altre, qualsevol, sempre està present com a part afectada per la meua conducta en la qual es pugui veure afectat, sense més argument que la seua vulnerabilitat. No puc abdicar la meua responsabilitat respecte a ell; "el rostre de l'altre em concerneix", diu Lévinas (2001, p. 181). Des de l'aproximació i la idea d'igual dignitat, naix el valor de la relació de diàleg i de cooperació en la construcció del que ens interessa (*inter esse*, 'allò que hi ha entre'), d'allò per què val la pena esforçar-se en comú, almenys en societats que es tinguen de debò per equitatives i democràtiques.

El ciutadà, com a subjecte moral, no pot respondre únicament de l'home singular que té davant, de la feblesa del seu rostre, i abandonar els altres a la seua sort, si no vol caure en la immoralitat i en la confusió entre la feblesa i la tirania (Chalier, 2002). L'ésser humà sense l'altre, sense les relacions ètiques que el vinculen amb els altres no

s'entén com a subjecte moral. Aquesta interdependència és allò que el lliga a l'altre o als altres; la necessitat de respondre als altres i dels altres l'allibera de l'abstracció, li fa descobrir la seua realitat antropològica i li atorga la veritable dignitat de subjecte humà. És una nova forma de situar-me o de veure'm davant l'altre, una nova òptica que convida a les relacions cooperatives, relacions que des del punt de vista pedagògic són essencials en relació amb l'aprenentatge cognitiu i sociomoral (Gozálvez, Traver i García, 2011).

Fora d'aquesta realitat relacional i cooperativa de l'ara i ací, social i històrica, l'ésser humà és una entelèquia. Només des de les relacions de comunicació i cooperació ha arribat l'ésser humà a ser el que és (Cortina, 2012).

En un món poblat de *tercers*, la resposta a aquests pot ser d'indiferència, de domini o de reconeixement i cooperació. O el que és el mateix: la indiferència que els nega qualsevol estatut de realitat, el domini que busca ensenyorir-se d'ells a qualsevol preu o la cooperació amb algú que es reconeix com un altre digne. La resposta ètica és la de l'acolliment i el reconeixement cooperatiu com un compromís ètic de transformació de la realitat social. I en aquesta tasca, l'educació i el sistema educatiu hi tenen molt a dir si no volen convertir-se en una eina que repeteix mecànicament els sabers i les pràctiques del passat: "L'educació és el punt en el qual decidim si estimem prou el món perquè assumim una responsabilitat per ell i, així, salvar-lo de la ruïna que, si no fora per la renovació, si no fora per l'arribada dels nous i els joves, seria inevitable" (Arendt, 1996, p. 208). Educar és fer-se càrrec de l'altre, és compromís ètic i polític que ens fa responsables d'allò que passa a fi de no girar els ulls a l'altra banda, sinó que assumim el repte de resistir la barbàrie i construir, malgrat tot, una societat justa i solidària.

A partir d'aquestes consideracions, podem concloure que l'educació per a una ciutadania intercultural té com a objectiu bàsic la formació de ciutadans competents que participen de manera responsable en la construcció d'una societat democràtica, justa i que estiga a l'altura de la dignitat humana. Aquesta formació requereix l'adquisició de coneixements, valors, actituds i habilitats referits a la cooperació, la responsabilitat individual i grupal, la vivència de la solidaritat i la interdependència positiva, tot això en un entorn dialògic. Un entorn que no significa col·locar el professorat exactament al mateix nivell que l'alumnat, perquè partim de la base que el procés cooperatiu d'ensenyament i aprenentatge implica el reconeixement del prestigi, l'autoritat i el paper fonamental de l'educador o docent com a facilitador i motivador tant del bon diàleg com de la cerca cooperativa del coneixement.

Els últims anys van cobrant força i més rellevància en el panorama pedagògic nous enfocaments o metodologies que tenen per finalitat precisament fomentar la

cooperació social a través de l'acció renovadora als centres educatius. Aquestes noves metodologies parteixen de la necessitat de superar l'esquema de treball individualista i competitiu, esquema que predomina a l'escola com a reflex dels patrons de funcionament de la societat. Així, si volem contribuir a una nova manera d'entendre les relacions socials, hem de començar per canviar el tipus de relacions existents als centres d'educació formal.

Aquestes metodologies són: l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge dialògic i les comunitats d'aprenentatge. Com a metes comunes, a més de la indicada, aquests enfocaments busquen evitar o disminuir el fracàs i l'abandó escolar, fomentar la interculturalitat i la inclusió real de tot l'alumnat i, també, millorar la convivència i superar la conflictivitat.

D'aquestes tres metodologies, centrarem l'atenció en l'aprenentatge cooperatiu perquè reflecteix més fidelment el conjunt d'iniciatives pedagògiques destinades a promoure la cooperació social des de l'escola. L'aprenentatge cooperatiu (AC) és el procés d'ensenyament-aprenentatge basat en la relació cooperativa entre els participants, els quals busquen objectius comuns, eminentment de tipus intel·lectual, tot i que a recer de la cooperació i com a condició per a la cooperació es desenvolupen a l'aula valors de tipus social i ètic, com la solidaritat, l'equitat, la responsabilitat i el diàleg (Gozálvez, Traver i García, 2011).

En l'AC, la cerca d'objectius individuals és completament compatible i està correlacionada amb la cerca d'objectius o beneficis de tipus col·lectiu, de manera que l'esforç pel bé del grup repercuteix directament en la millora individual i al revés: treballar per a aconseguir millors resultats en l'àmbit personal afecta positivament els assoliments d'objectius grupals (Johnson, Johnson i Holubec, 1999b).

Un exemple paradigmàtic d'aprenentatge cooperatiu és el que s'aconsegueix a través del denominat *puzle d'Aronson*, en el qual la interacció entre els alumnes s'estructura mitjançant equips de treball. Es tracta que, dins de cada equip i fomentant la col·laboració amb participants dels altres equips, els alumnes depenguen els uns dels altres per a aconseguir objectius comuns: després de la configuració d'equips seguint el criteri de l'heterogeneïtat (quant a sexe, origen cultural i rendiment acadèmic), es proposa un tema per treballar a l'aula cooperativament i es reparteixen les tasques vinculades amb el tema. Per exemple, en un tema amb cinc apartats, els equips es componen de cinc membres, els quals es reparteixen la preparació i l'aprofundiment en cadascun dels apartats. Després d'aquest repartiment consensuat, els equips inicials (*equips puzle*) es dissolen i es reorganitzen nous grups d'especialistes en cada apartat, amb la finalitat de treballar continguts, resoldre dubtes, ampliar informació... amb els companys especialistes en el mateix apartat. A continuació, els grups

d'especialistes es dissolen i es recomponen els grups puzzle originals. Ací és on comença pròpiament la cooperació, de manera que cadascú ha d'explicar i fer comprendre als altres els detalls de l'apartat en què és especialista, i així successivament.

La potencialitat de l'AC és que estableix oportunitats en un pla d'igualtat, atorga responsabilitats a tots d'igual manera (d'una manera inclusiva) i trenca l'espiral de la sospita o el recel previ respecte als alumnes més problemàtics acadèmicament o socialment. Ací ja no és el professor qui *obliga* a comprometre's en una tasca, sinó els altres companys, que esperen de cadascú el millor de si mateix i l'animen a aconseguir-ho.

Aronson va detectar grans millores sobretot en els xiquets més marginats. Va observar que generava interaccions intenses entre els participants perquè els obligava a escoltar-se amb atenció. També generava actituds positives i millorava l'autoestima i la capacitat d'empatia, fet que alhora contribuïa a reduir tensions, hostilitats i relacions de competitivitat. Paral·lelament, augmentava el nivell de rendiment acadèmic i el clima de convivència a l'aula (Traver i García, 2004).

L'AC està estretament relacionat amb l'aprenentatge dialògic (AD) perquè comparteix molts dels pressupòsits d'aquest mètode. L'AD és una proposta pedagògica que s'inspira filosòficament en l'ètica del diàleg de J. Habermas i K. O. Apel, i parteix d'una nova concepció de l'aprenentatge segons la qual es construeix a partir de relacions comunicatives i intersubjectives, més que a partir de processos mentals individuals (Racionero i Padrós, 2010). Els principis de l'AD són el reconeixement de la igualtat (tot participant és considerat interlocutor vàlid), el valor del millor argument (no l'argument de la força o la coacció), la importància de la intel·ligència col·lectiva (en l'àmbit estètic, científic, moral...), la cerca honesta de sentit (de veritat i de justícia), la importància de la solidaritat com a ressort contra l'exclusió i la necessitat d'incloure tots els elements de la comunitat com a motor d'un aprenentatge real i contextualitzat. Aquest últim aspecte és el que serveix de vincle entre l'AD i les comunitats d'aprenentatge (CA) (Aubert *et al.*, 2008).

En efecte, la proximitat lògica entre AD i CA és més que patent, especialment si es considera que el diàleg i la interacció comunicativa és el fonament de la metodologia consistent a convertir l'escola en un espai obert per a la interrelació amb la comunitat (famílies, voluntaris, educadors socials, professionals del barri...). Les CA proposen un nou model d'escola, radicalment inclusiva, on l'aprenentatge s'estimula a partir de les relacions cooperatives i el diàleg dins de grups interactius i heterogenis. Les noves tecnologies comunicatives (Internet, xarxes socials...) són considerades un instrument valuós per a l'aprenentatge sempre que s'usen segons els principis del diàleg i la

cooperació (ibíd.), sobretot si entenem que la societat de la informació en la qual estem immersos comporta un canvi en la conceptualització mateixa de l'aprenentatge, més dinàmic i col·laboratiu que en la societat industrial (en què s'exigia un aprenentatge més estable, memorístic o acumulatiu i individual).

En última instància, els nous enfocaments de l'aprenentatge estan en sintonia amb els principis de cooperació social i d'inclusió, en un intent de fer florir la interculturalitat, el desenvolupament humà i sostenible, com també el respecte a la dignitat humana des de la mateixa acció educativa. Des d'ací entenem l'abast de la coneguda frase de Nelson Mandela: "L'educació és l'arma més poderosa per a canviar el món".

Glossari

Autonomia moral

L'autonomia moral significa que el subjecte decideix i actua d'acord amb la seua consciència, superant les pressions o dificultats que li imposen des de fora o superant les dificultats i els obstacles que pot trobar en la força de les seues passions o en la feblesa de la seua voluntat. L'autonomia s'ha constituït en la clau per a diferenciar una persona madura moralment d'aquella que no ho és. La persona immadura moralment és aquella que la raó del que ha de fer, del seu deure, la troba en la norma o el criteri moral que altres persones o les institucions estableixen.

Ciudadania

El concepte de ciudadania respon a dues tradicions de cultura política: la grega i la romana. Per als grecs, la ciudadania significava participació en els assumptes públics de la ciutat, i ciudadà era qui exercia aquesta participació. Per als romans, la ciudadania significava, abans de res, la possessió d'uns drets que Roma concedia als individus, tant si pertanyien a Roma com a una província d'aquell vast imperi. Actualment, la ciudadania és conceptualitzada com la relació social que vincula entre si els membres d'una comunitat política i es manifesta mitjançant la participació en les institucions de la societat i en les estructures de decisió sobre els assumptes comuns.

Drets universals de l'home o drets humans

Els drets humans són aquelles prerrogatives, normativament regulades, que la persona posseeix com a pròpies en les relacions amb els particulars i amb el poder de l'Estat. Es tracta, en tot cas, de prerrogatives basades en la identitat de les persones com a membres de la humanitat i fundades en el principi d'igualtat de tots els éssers humans. Això significa que aquests drets són atribuïts a algú pel fet de ser persona.

Diversitat cultural

Les cultures són les maneres com els humans han resolt els problemes de la seua vida, segons les circumstàncies de temps i espai. I aquestes maneres han sigut històricament diverses. Diversitat que ha sigut descrita bellament per la ciudadana iraniana Shirin Ebadi, premi Nobel de la Pau 2003, així (PNUD, 2004: 23):

“Les persones són diferents i també ho són les cultures. Les persones viuen de diferents formes i també les civilitzacions difereixen entre si. Les persones es comuniquen en diverses llengües. Les persones es regeixen per diverses religions. Les persones arriben al món de diferents colors i hi ha moltes tradicions que matisen la vida de les persones amb diversos tints i tonalitats. Les persones es vesteixen de maneres diferents i s'adapten a l'entorn de diverses

maneres. Les persones s'expressen de manera diferent i, així mateix, la música, la literatura i l'art reflecteixen formes de vida diferents. Però malgrat aquestes diferències, totes les persones tenen un únic atribut en comú: totes són éssers humans, ni més ni menys”.

Educació intercultural

S'entén per educació cultural els processos de l'educació en què, reconeixent les diverses cultures a què pertanyen els membres de la comunitat escolar i sent conscients de la identitat pròpia de cadascun, conviuen i interactuen en un diàleg enriquidor a conseqüència del qual es produeix un procés d'integració social i d'aprenentatge comú que afecta tota la comunitat escolar.

Identitat

La pluralitat de sentits amb què s'empra el terme *identitat* suggereix l'esforç històric dels éssers humans per a entendre's a si mateixos i el món que els envolta. En vista d'aquesta riquesa d'usos del terme *identitat*, és oportú acudir a la definició del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*: “conjunt de trets propis d'un individu o d'una col·lectivitat que el caracteritzen enfront dels altres; la consciència que una persona té de ser ella mateixa i diferent de les altres”. Aquesta definició proporciona dues accepcions importants: la primera, que la identitat personal implica i pressuposa la presència de l'*altre* i, alhora, l'establiment d'un vincle relacional de confrontació que permet establir les diferències entre un mateix i aquest altre. La segona accepció és que hi ha, almenys, dues dimensions de la identitat: la individual i la col·lectiva.

Interculturalitat

És la concepció de la societat actual com una societat plural, des del punt de vista cultural, formada per grups ètnics i culturals diferents que conviuen en un mateix territori estatal. Les diverses cultures existents en l'àmbit social no constitueixen compartiments estancs sinó que, conscients de la seua pròpia identitat, conviuen i interactuen amb els altres grups en un procés d'integració i de canvi que afecta tant la societat receptora com els grups d'immigrants.

Participació social

Intervenció dels ciutadans en la vida pública per a proposar o defensar els interessos de la comunitat, la independència personal o les llibertats democràtiques enfront del poder arbitrari de l'Estat o de qualsevol grup social.

Responsabilitat

La responsabilitat consisteix en l'assumpció de la pròpia autonomia, és a dir, l'acceptació que sóc capaç de tenir pensaments que puc justificar i prendre decisions

de les quals puc donar compte als altres i a mi mateix. La persona responsable medita i calcula els efectes que les seues accions tenen sobre els altres, sobre ella mateixa i sobre la naturalesa, assumeix les conseqüències imprevistes i desafortunades dels seus errors i paga per ells, alhora que té el ferm propòsit de no tornar a cometre'ls.

Societat civil

L'espai públic d'acció social dels ciutadans diferent de l'Estat i del mercat.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona, Idea-Books.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. i RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, Hipatia.
- AZURMENDI, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid, Taurus.
- BARBER, B. R. (2000). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires, Paidós.
- BELLO, G. (2004). "Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros", en M. BARROSO i D. PÉREZ CHICO (ed.) *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid, Trotta, p. 83-110.
- BENHABIB, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea*. Barcelona, Gedisa.
- BERGER, P. L. i HUNTINGTON, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- BERGER, P. i LUCKMAN, TH. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BUSTAMANTE, J. (2007). "Los nuevos derechos humanos: gobierno electrónico e informática comunitaria", en *Enl@ce. Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, núm. 2, p. 13-27.
- BOBBIO, N. (1992). *El problema de la guerra y la vía de la paz*. Barcelona, Gedisa.
- CASTELLS, M., GIDDENS, A. i TOURAINE, A. (2002). *Teorías para la nueva sociedad*. Santander, Fundación Marcelino Botín.
- CASTELLS, M. (2006). *La sociedad-red: una visión global*. Madrid, Alianza.
- CHALIER, C. (2002). *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Madrid, Caparrós.

- COLOM, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- CORTINA, A. (2000). "Aporofobia", en *El País*, 7 de març del 2000.
- CORTINA, A. (dir.) (2003). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid, Trotta.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- CORTINA, A. (2012). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid, Tecnos.
- DAHRENDORF, R. (1995). *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*. Madrid, Taurus.
- DAHRENDORF, R. (2002). *Después de la democracia*. Barcelona, Crítica.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- DOBSON, A. (2003). *Citizenship and the Enviroment*. Oxford, Oxford University Press.
- DUSSEL, E. (2004). "Lo político en Lévinas", en M. BARROSO i D. PÉREZ CHICO (ed.) *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid, Trotta, p. 271-293.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.
- ESCÁMEZ, J. (2004). "La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación", en *Encounters on education*, vol. 5, p. 81-100.
- ESCÁMEZ, J. (2003a). "La educación para la participación en la sociedad civil", en *Revista de Educación*, número extraordinari, 2003, p. 191-211.
- ESCÁMEZ, J. (2003). "Los valores y la educación en España: 1975-2001", en ORTEGA, P. (ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy. Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, p. 205-237.

- ESCÁMEZ, J. i GIL, R. (2002). *La educación de la ciudadanía*. Madrid, CCS-ICCE.
- ESCÁMEZ, J. i GIL, R. (2001). *La responsabilidad en la educación*. Barcelona. Paidós.
- ESCÁMEZ, J. i altres autors (1998). *Educar en la autonomía moral*. València. Generalitat Valenciana.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- GARCÍA, R., PÉREZ, C. i ESCÁMEZ, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao, Desclée.
- GARCÍA CARRASCO, J. i GARCÍA PEÑALVO, F. J. (2002). "Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional", en *Bordón* (54: 4), p. 527-543.
- GARCÍA DEL DUJO, A. i MARTÍN GARCÍA, A. V. (2002). "Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje", en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (14), p. 67-92.
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ DACAL, G. (2003). "Educación en contextos multiculturales", en *Revista de Ciencias de la Educación* (193), p. 7-28.
- GOZÁLVEZ, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao, Desclée.
- GOZÁLVEZ, V. (2006). "Concepto y características de la ciudadanía cosmopolita (o global)", en BONI, A. i PÉREZ-FOGUET, A. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona, Ingeniería sin Fronteras i Intermón Oxfam.
- GOZÁLVEZ, V. TRAVER, J. A. i GARCÍA, R. (2011). "El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética," en *Estudios sobre Educación*, vol. 21, 181-197.
- GOZÁLVEZ, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid, Dykinson.
- HABERMAS, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid, Tecnos.

HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.

HALLAK, J. (2003). "Globalización, derechos humanos y educación", en Núñez, L. i Romero, C. (ed.) *Evaluación de políticas educativas. Actas del VIII Nacional de Teoría de la Educación*, p 127-142.

HARCOURT, W. (2003). "The changing face of migration", en *Development* (46: 3) 3-6.

HERRERA, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto*. Madrid, Catarata.

HOUNTONDJI, P. (1985). "Observaciones sobre el problema de los Derechos Humanos en África", en diversos autores, *Los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos*. Barcelona, Serbal-UNESCO.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2004). *Programas de educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica*. Proyecto Educación en valores. ATEI Proyectos (www.ateiamerica.com).

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. i HOLUBEC, E. J. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.

JOVER, G. (2000). "Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles", en *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (2) www3.usal.es/teoriaeducacion.

JOVER, G. (2002). "Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Unión" (3-22), en IBÁÑEZ MARTÍN, J. A. i JOVER, G. (ed.) *Education in Europe: Policies and Politics* (Dordrecht, Kluwer Academic).

KLEINWÄCHTER, W. (2003). "Global governance in the information age", en *Development* (46:1) 17-25.

LEE, C. D. (2003). "Reconceptualizing Race and Ethnicity in Educational Research", en *Educational Research* (32:5).

LÉVINAS, E. (2001). *Entre nosotros*. València, Pre-Textos.

MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza.

MARTÍNEZ, M. (2004). *Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía*. Proyecto Educación en valores. ATEI Proyectos (www.ateiamerica.com).

MORÍN, E. (2002). “¿Una segunda mundialización?”, en *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).

OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid, MECD-OCDE.

ORTEGA, P. i MÍNGUEZ, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.

ORTEGA, P. i MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.

ORTEGA, P. (2004). “La educación moral como pedagogía de la alteridad”, en *Revista Española de Pedagogía*. 227, p. 5-30.

ORTEGA, P. (2004a). “Cultura, valores y educación: principios de integración” (47-80), en *SEP. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. València.

ORTEGA, P. MÍNGUEZ, R. i SAURA, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona, Ariel.

PÉREZ DÍAZ, V. (2002). “Globalización y libertad”, en *Cuadernos de la Fundación Manuel Botín* (2).

PÉREZ LUÑO, A. E. (2006). *La tercera generación de derechos humanos*. Cizur Menor, Thomson-Reuters.

PÉREZ JUSTE, R. (2005). “Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada”, en *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), p. 387-415.

PÉREZ SERRANO, G. i PÉREZ DE GUZMÁN, V. (2004). *Valores y juventud. Pautas educativas*. Proyecto Educación en valores. ATEI Proyectos (www.ateiamerica.com).

PETTIT, PH. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós.

POPPER, K. R. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires, Paidós.

RACIONERO, S., i PADRÓS, M. (2010). "The Dialogic Turn in Educational Psychology", en *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 143-162.

RUBIO CARRACEDO, J. (2003). "Pluralismo, multiculturalismo y ciudadanía compleja", en P. BADILLO (coord.) *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo*. Madrid, Universidad I. de Andalucía-Akal, p. 173-194.

SALAMON, L. M. i altres autors (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid, Fundación BBVA.

SEN, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.

SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. València, Sociedad Española de Pedagogía.

STEINER, G. (2001). *Extraterritorialidad*. Madrid, Siruela.

TAYLOR, CH. (2003). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. Mèxic, FCE.

TOURIÑÁN, J. M. (1998). "Educación y derecho al desarrollo", en *Revista Española de Pedagogía* (56: 211), p. 415-436.

TOURIÑÁN, J. M. (2002). "Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica" (179-198), en *Revista de Educación*, número extraordinari del 2002.

TOURIÑÁN, J. M. (2003). "Sociedad civil y educación de la conciencia moral", en *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* (15), p. 213-234.

TOURIÑÁN, J. M. (2004). "Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación", en *Bordón* (56: 1), p. 25-47.

TOURIÑÁN, J. M. (2004a). "La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela", en *Revista Española de Pedagogía* (LXII: 227), p. 31-56.

TOURIÑÁN, J. M. (2004b) (coord.). *Educación en valores*. ATEI Proyectos (www.ateiamerica.com).

TOURIÑÁN, J. M. (2005). "Posibilidad y necesidad de la educación en valores", en *Revista Galega do Ensino* (13: 46).

TRAVER MARTÍ, J. A. i GARCÍA LÓPEZ, R. (2004). “La enseñanza de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson”. *Revista Española Pedagogía*, 229, p. 419-437.

VILLORO, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. Mèxic, Paidós.

ZUBERO, I. (2003). “El reto de la inmigración: acoger al otro y ampliar el nosotros”, en ZAMORA, J. A. (coord.) *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*. Estella-Navarra, Verbo Divino, p. 135-163.

WALZER, M. (1993). “The civil society argument”, en BEINER, R. *Theorising Citizenship*. Albany, State University of New York Press.

Enllaços d'interès

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. i Archer, W. (2001). *Assessing teaching presence in a computer conferencing environment*. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 48-79.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000838>

Conselleria d'Educació i Interculturalitat.

http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/val/atdiver_intercult.htm

Conselleria d'Immigració i Ciutadania.

http://www.cic.gva.es/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Escola de ciutadania intercultural (Ceimigra: Centre de formació, recerca per a la integració i inserció laboral d'immigrants).

<http://www.ceimigra.net/index.php/component/content/article/77>

Community of UNESCO Chairs for Interreligious and Intercultural Dialogue for mutual understanding.

http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=54702&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Portal de l'any europeu del diàleg intercultural.

<http://www.interculturaldialogue2008.eu/1019.0.html>

Comissió Europea. Programes de cooperació exterior.

http://ec.europa.eu/europeaid/index_en.htm

Ministeri de Treball i Immigració – Programa d'integració d'immigrants per a entitats locals.

<http://www.integrallocal.es/index.php?seccion=1>

Enllaços a webs interessants i portals educatius.

Comunitats d'aprenentatge: http://www.youtube.com/watch?v=Rs7_XSNKehA

<http://www.mister-wong.es/users/500215857/>