



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

ANNO XV/2023

Quindici anni di QdI

2009 - 2023



Università
degli Studi di
Messina

Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniMe

COSPECS

Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

SOMMARIO

Editoriale. Una panoramica poliedrica sull'intercultura

Concetta Sirna, Rosa Grazia Romano..... p. 1

STUDI MONOGRAFICI

“Quaderni di Intercultura”: Un progetto di dialogo aperto e solidale

Rosa Grazia Romano..... p. 5

Should we still be talking about interculturalism? There may be no other option

Paul R. Carr..... p. 17

Interculturality: a response to conflicts and violence in contemporary societies?

Claudio Bolzman..... p. 35

Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative

Giuseppe Burgio, Lavinia Pia Vaccaro..... p.47

La pedagogia interculturale in Brasile. Radici e sfide

Mariateresa Muraca, Reinaldo Matias Fleuri..... p.59

El corazòn ètico del proyecto intercultural. Conmemoraciòn del 75 aniversario de la declaraciòn de derechos humanos

Vicent Gozálvez..... p. 73

Il progetto di educazione globale nel Mediterraneo. La cattedra Unesco-UV e la rete delle donne per la pace nei cinque continenti

Patrizia Panarello..... p. 87

Educazione alla cittadinanza globale: per un cambio di paradigma della scuola italiana

Sofia Donato..... p. 99

Bisogno di relazione e autenticità

Giusy Di Bella..... p. 113

Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante

Karin Bagnato..... p. 129

Soziologische Zeitdiagnostik, außerschulische Jugend (bildungs) arbeit und mögliche Wege aus der Individualisierungsfalle

Marc-Ansgar Seibel..... p. 145

ESPERIENZE

Tedeschi in Sardegna. Il fascino del Mediterraneo

Franz Hamburger, Günther Sander..... p. 159

EL CORAZÓN ÉTICO DEL PROYECTO INTERCULTURAL. CONMEMORACIÓN DEL 75 ANIVERSARIO DE LA DECLARACIÓN DE DERECHOS HUMANOS¹

IL CUORE ETICO DEL PROGETTO INTERCULTURALE. COMMEMORAZIONE DEL 75° ANNIVERSARIO DELLA DICHIARAZIONE DEI DIRITTI UMANI

Vicent Gozávez*

En el 75 aniversario de la Declaración de Derechos Humanos por parte de Naciones Unidas no podemos dejar pasar la oportunidad para reflexionar acerca de los fundamentos éticos del proyecto intercultural. En el presente artículo, defendemos la tesis de que la apuesta por los derechos fundamentales de cualquier persona, junto con la idea de igual dignidad, constituyen el corazón ético de la interculturalidad. Esta afirmación nos servirá asimismo para recordar el origen del proyecto intercultural como nueva actitud ante la diversidad cultural: como superación del etnocentrismo, que niega el valor de tal diversidad, y como profundización y mejora del multiculturalismo, que puede exaltar en exceso la aceptación de cualquier práctica cultural por el hecho de existir en forma de tradición o costumbre. En este sentido, apostamos por un concepto de interculturalidad unido a la ciudadanía democrática, como proceso de búsqueda de vínculos cívicos más allá del reconocimiento de lo diverso, sin negarlo. Asimismo, abogamos por una idea de interculturalidad capaz de superar nuevas formas de separación y odio, con trasfondo socioeconómico, como la *aporofobia*, al tiempo que ofrecemos argumentos para resolver la frecuente confusión intelectual o teórica que resulta de identificar la interculturalidad exclusivamente con los valores occidentales.

Nel 75° anniversario della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo da parte delle Nazioni Unite, non possiamo perdere l'occasione di riflettere sui fondamenti etici del progetto interculturale. In questo articolo difendiamo la tesi secondo cui l'impegno per i diritti fondamentali di ogni persona, insieme all'idea di pari dignità, costituiscono il cuore etico dell'interculturalità. Questa affermazione servirà anche a ricordare l'origine del progetto interculturale come nuovo atteggiamento nei confronti della diversità culturale: come superamento dell'etnocentrismo, che nega il valore di tale diversità, e come approfondimento e miglioramento del multiculturalismo, che può esaltare eccessivamente la diversità culturale e l'accettazione di qualsiasi pratica culturale per il fatto che esiste sotto forma di tradizione o consuetudine. In questo senso, ci impegniamo per un concetto di interculturalità legato alla cittadinanza democratica e come processo di ricerca di legami civici che vanno oltre il riconoscimento della diversità, senza negarla. Allo stesso modo, sosterranno un'idea di

¹ Este artículo se inscribe en el marco de la Cátedra UNESCO-UV Educación Global en el Mediterráneo. Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Sostenibilidad, y con el apoyo del proyecto I+D La competencia Aprender a Aprender en la Universidad. Su diseño y desarrollo curricular. Un modelo de intervención y su aplicación en los grados (PID2021-123523NB-I00).

* Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, Co-director de la Cátedra UNESCO-UV Educación Global en el Mediterráneo.

interculturalità capace di superare nuove forme di separazione e di odio, a sfondo socioeconomico, come l'aporofobia, mentre offriremo argomenti per risolvere la frequente confusione intellettuale o teorica che deriva dall'identificazione dell'interculturalità esclusivamente con i valori occidentali.

Palabras clave: Derechos Humanos, interculturalidad, multiculturalidad, ciudadanía democrática, dignidad humana.

Parole chiave: Diritti umani, interculturalità, multiculturalismo, cittadinanza democratica, dignità umana.

1. Introducción. Interculturalidad como superación del etnocentrismo y de la multiculturalidad

En este artículo partimos de la idea de que el proyecto intercultural contiene un núcleo ético que descansa en la noción de igual dignidad y en la defensa de los derechos humanos reconocibles en cualquier persona, tesis que nos permitirá distinguir claramente la interculturalidad del etnocentrismo, pero también de su concepto afín: la multiculturalidad. Desde ahí, sostenemos que la interculturalidad, en tanto que apuesta por los derechos humanos, no esconde subrepticamente un interés etnocéntrico. Pero antes quisiéramos hacer un breve recorrido histórico por la implantación académica de la interculturalidad como materia en estudios superiores de Educación en España.

Desde que, tras la implantación del Plan Bolonia o EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), se introdujo la materia *Pedagogía Intercultural* en los planes de estudios de algunas universidades españolas, se ha ido redefiniendo el proyecto educativo intercultural en contraste con dos perspectivas intelectuales y sociales: la perspectiva etnocéntrica y la multicultural.

En los grados universitarios de Pedagogía, Educación Social y Magisterio (Educación Infantil y Primaria) existe en España una oferta amplia de asignaturas que abordan la cuestión de las migraciones, la diversidad cultural y la interculturalidad, si bien en la mayoría de los casos se trata de asignaturas optativas que se ven relegadas a la voluntariedad del alumnado². Afortunadamente, en la Universidad de Valencia la asignatura *Pedagogía Intercultural* se estableció en el grado de Pedagogía como materia troncal u obligatoria, al considerar el papel central que este estudio tenía en agentes educativos de sociedades plurales y multiculturales como las nuestras.

Desde su implantación, el profesorado implicado ha entendido que la formación en competencias interculturales había de tener un carácter tanto teórico como práctico, y que desde el punto de vista de la fundamentación teórica, convenía establecer, como antes se ha indicado, que la interculturalidad se opone frontalmente al etnocentrismo, pero igualmente supone una superación de un enfoque puramente 'multicultural', por así decirlo.

² M. Rubio - R. Martínez - A. Olmos (2019), *Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social*, in «Revista de Sociología de la Educación», 2019, 12(2), pp. 337-350.

Tanto el enfoque inter como el multicultural surgen para hacer frente al etnocentrismo y a actitudes análogas como la xenofobia o el racismo, a la arrogancia de creerse superior por pertenecer a una nación o tener un estatus de privilegio frente a quienes no lo tienen. Actualmente hay que añadir una nueva forma de exclusión social llamada *aporofobia* o rechazo al pobre³. En realidad, afirma Cortina, no rechazamos al extranjero por ser extranjero sino por ser pobre; el rechazo al pobre se inscribe en esa tendencia humana a excluir al sin recursos, al que ya no puede aportar nada o aporta poco en el juego de intercambio social, en suma, a quien es diferente por su miseria.

Ante el hecho de la diversidad, tanto la aporofobia como el etnocentrismo o el racismo han sido y quizás siguen siendo hoy las actitudes más frecuentes en la historia, observables en todos los pueblos y épocas. Centrándonos en el etnocentrismo, este no es exclusivo de Europa o de Occidente, si bien es cierto que los fenómenos de colonización de los siglos XIX y XX supusieron una forma depredadora y en muchos casos despiadada de etnocentrismo protagonizado por poderes económicos, políticos y militares de la Europa supuestamente «civilizada».

En la clásica definición de Marvin Harris, el etnocentrismo es «la creencia de que nuestras propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas o importantes, y que los extraños, por el hecho de actuar de manera diferente, viven según patrones salvajes, inhumanos, repugnantes o irracionales»⁴. Este desprecio a otras cosmovisiones y a otros pueblos con menos recursos ha sido el sustrato ideológico para legitimar las constantes históricas de dominación, invasión, o incluso eliminación del otro diferente. Por tanto, en un proyecto intercultural la primera tarea es la de desentrañar y desactivar el etnocentrismo en cualquiera de sus variantes, incluida la aporofobia.

Esta tarea es la que alentó los movimientos a favor del respeto a la diversidad cultural que surgieron en los años '60 y '70 del siglo pasado, especialmente en EE. UU. bajo la forma de lucha por los derechos civiles de los grupos históricamente marginados, desde la población negra hasta los nativos o naciones indígenas, los emigrantes sudamericanos, las personas orientales, musulmanas...⁵. Los movimientos para la afirmación de la diferencia, dentro de las políticas del reconocimiento⁶, dieron lugar a lo que hoy denominamos “multiculturalidad”. La multiculturalidad (o multiculturalismo) surge como reivindicación del igual valor de todos los pueblos y culturas, reivindicación cuya fuerza es inversamente proporcional a la afirmación del etnocentrismo: a más multiculturalidad menos etnocentrismo y a la inversa.

Defender la multiculturalidad es, por tanto, defender el relativismo cultural. Además, y desde un punto de vista metodológico, el relativismo cultural es la base científica para el acercamiento a otras culturas diferentes a la propia, de acuerdo con los cánones de la antropología cultural.

Pero afirmar el relativismo cultural puede conducir asimismo a algunos callejones sin salida, al menos desde un punto de vista teórico y ético. Recordemos en este sentido las afirmaciones de Harris, todo un referente en la antropología cultural:

³ A. Cortina (2017), *Aporofobia. El rechazo al pobre*, Paidós, Barcelona.

⁴ M. Harris (1984), *Introducción a la antropología general*, Alianza, Madrid, p. 125.

⁵ J. Escámez (2002), *Educación intercultural*. En Jesús Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Bancaixa, Valencia.

⁶ Ch. Taylor (2009), *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, Fondo de cultura económica, México.

Todos los antropólogos culturales son tolerantes y sienten curiosidad por las diferencias culturales. Algunos, no obstante, han ido más lejos y adoptado el punto de vista conocido como *relativismo cultural*, con arreglo al cual toda pauta cultural es, intrínsecamente, tan digna de respeto como las demás. Aunque el relativismo cultural es una manera científicamente aceptable de referirse a las diferencias culturales, no constituye la única actitud científicamente admisible. Como todo el mundo, los antropólogos también se forman juicios éticos sobre el valor de las diferentes clases de pautas culturales. No hay por qué considerar el canibalismo, la guerra, el sacrificio humano y la pobreza como logros culturales valiosos para llevar a cabo un estudio objetivo de estos fenómenos. Nada hay de malo en tratar de estudiar ciertas pautas culturales porque se desee cambiarlas. La objetividad científica no tiene su origen en la ausencia de prejuicios —todos somos parciales—, sino en tener cuidado de no permitir que los propios prejuicios influyan en el resultado del proceso de investigación (Harris, 1984, p. 125).

Estamos de acuerdo con las declaraciones de Harris, aunque con matices. La oposición a las prácticas del sacrificio humano, del canibalismo, de la guerra o la dominación a otros pueblos, de la ablación o infibulación, de la pobreza, del abuso infantil, etc., en realidad implica superar el relativismo *ético*, no el relativismo *cultural*. Podemos —y debemos— defender la igualdad de las culturas y la necesidad de ponernos en su piel (desde sus propios esquemas mentales) para comprenderlas a fondo (relativismo cultural) sin tener que afirmar al mismo tiempo el relativismo ético, pues prácticas o tradiciones culturales concretas como las mencionadas pueden ser rechazadas alegando *razones éticas* sin negar el relativismo cultural como mirada científica a otras culturas. Aquí es donde, desde la complejidad, el enfoque intercultural trata de superar las posibles carencias del multiculturalismo, que en su afán de reafirmar las diferencias, puede legitimar prácticas inhumanas o inaceptables incurriendo en cierto relativismo ético.

2. La necesidad del vínculo más allá del reconocimiento de la diferencia

El problema que se plantea ahora es el siguiente: ¿cuál es el criterio ético para cuestionar algunas prácticas, por muy arraigadas culturalmente que estén? Harris simplemente lo menciona pero no ahonda en ello. Habla de aquello que es *despreciable*, de prácticas culturales *rechazables* (el canibalismo, la guerra o la dominación), pero no de los criterios de validez con los que juzgar lo admisible o inadmisible en un contexto cultural determinado. ¿Acaso juzgar el canibalismo como inmoral es cometer un desliz etnocéntrico, es aplicar criterios occidentales a contextos distintos?

Este es un debate filosófico que late en el fondo de la interculturalidad, y que desde la antropología cultural no se ha abordado suficientemente. Sin duda hemos de tener mucha cautela a la hora de enjuiciar las prácticas de otras tradiciones culturales. Pero no es menos cierto que las culturas son realidades heterogéneas y dinámicas, y que las tradiciones se transforman a partir de voces discordantes o disidentes, de voces capaces de reinterpretar lo heredado.

De forma breve y contundente, la filósofa Adela Cortina ofrece un criterio que nos sirve de guía a la hora de cuestionar ciertas prácticas desde una perspectiva intercultural. Afirma Cortina⁷ que para los universalistas homogeneizadores (es decir, para los de visión etnocéntrica), toda diferencia ha de ser eliminada. Pero también el

⁷ A. Cortina (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid.

entusiasmo ante lo diferente por el mero hecho de serlo (en versión multicultural) «raya en el papanatismo, ya que no toda diferencia eleva el nivel de la humanidad. Practicar la ablación del clítoris de las niñas es una peculiaridad de determinadas culturas, peculiaridad que ha de desterrarse en cualquier cultura que desee tener una talla humana» (p. 185).

Pero ¿en qué consiste elevar el nivel de la humanidad, tener o adquirir una “talla humana”? ¿Existe un patrón ético que nos lo señale, o al menos nos lo apunte? ¿Desde dónde mirar para responder a esta pregunta? Siguiendo a Cortina, la ardua tarea que tenemos hoy en sociedades diversas consiste en descubrir ese *desde dónde* que nos permita «conservar lo mejor del universalismo y de la sensibilidad ante lo diferente en un *tercero* que los supere, sin desperdiciar la riqueza que ofrecen uno y otra. Ese tercero consistiría (...) en una ciudadanía intercultural, construida desde un auténtico diálogo» (p. 186).

Dicho de otro modo, el concepto central de la interculturalidad no es estrictamente el concepto de *cultura*, aunque la cultura es sin duda una dimensión fundamental de la persona, en cualquier lugar y momento. El concepto central no es el de cultura, sino el de *ciudadanía*. Las culturas, en su diversidad e idiosincrasia, han de ser sin duda reconocidas puesto que constituyen una dimensión fundamental de la persona. Pero esto no significa que la cultura tenga que ser reproducida protegida a toda costa en su pureza. Decíamos que la idea clave de la interculturalidad no es la cultura, sino la ciudadanía: una tradición o práctica cultural que niegue –que anule o viole– la *condición ciudadana* de la persona, es decir, su condición como *agente libre e igual*, no merece la pena ser reconocida ni reproducida. Hablar de «ciudadanía intercultural» invita a pensar en aquello que, desde la libertad y la idea de igual dignidad, nos une y nos vincula, celebrando de paso lo que nos distingue de modo culturalmente particular y que en última instancia da riqueza a la idea de *humanidad*. Es cierto que aún continúa existiendo una confusión terminológica entre lo intercultural y lo multicultural. Por tanto, urge una distinción conceptual. Asumimos con este objetivo la distinción inicial de Agostino Portera⁸, para quien lo multicultural se refiere sobre todo a la descripción de un hecho (por ejemplo, las sociedades son multiculturales), o a la acción propositiva de mejorar el conocimiento de la diversidad étnica y cultural. En cambio, lo intercultural alude a una acción de cambio, a una intervención transformadora a partir de la interacción y el diálogo, del encuentro y la gestión –democrática, añadiríamos– del conflicto.

Por eso mismo, y desde esta distinción, entendemos como parcial la presentación, vaya como ejemplo, de la asignatura *Educación intercultural* en los grados de Pedagogía y de Educación Social ofertados por la UNED en España (en cuarto curso y de modo optativo, no troncal). Según leemos en la presentación de la asignatura, “el enfoque intercultural sitúa la diversidad cultural en el foco de dicha reflexión sobre la educación, la cual se concibe como construcción cultural, como dialéctica entre visiones diferentes de la sociedad y de las personas” (Guía de la asignatura Educación Intercultural, curso 2021-22, grado de Pedagogía, UNED). Situar el foco de atención en la diversidad cultural es más bien tarea del enfoque multicultural. Sin embargo, la interculturalidad asume el logro del multiculturalismo (de la afirmación de la diversidad), pero va más allá tratando de reconstruir vínculos desde la idea regulativa de

⁸ A. Portera (2020), *Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues*, in «Intercultural Education», 2020, 31(4), pp. 390-406.

ciudadanía. Afortunadamente, la misma Guía de la UNED añade que “las propuestas interculturales en educación se sitúan en el marco de sociedades que defienden ideales democráticos, de participación y justicia social”. Resituarse en la justicia social, en los ideales democráticos y participativos es precisamente defender la idea de *ciudadanía*, en nuestro caso con el adjetivo *intercultural*.

Así pues, cuando hablamos de justicia social y de ideales democráticos como centro de la ciudadanía intercultural, hablamos de algo más que de diversidad cultural. El respeto a la diversidad cultural se realiza siempre desde unos *mínimos de convivencia compartidos*, sin los cuales no hay respeto a lo diverso, sino adhesión fanática a lo peculiar y lo propio, siendo el etnocentrismo de nuevo cuño uno de sus más evidentes peligros. Hablamos del peligro de la defensa de las sustancias o esencias propias, defensa que esta vez se esconde tras la bandera de lo diverso (lo multicultural). Lo propio, lo diferente, lo que nos identifica es tomado como elemento sustancial que define de una vez por todas a quienes pertenecen a un entorno cultural concreto. Justamente esa es la creencia peligrosa que la interculturalidad pretende desterrar. Apostar por una ciudadanía intercultural, global, cosmopolita y diversa es el motivo que impulsa tantas acciones desde Naciones Unidas, el Consejo de Europa o los Estados democráticos, quizás como freno ideológico frente al avance global de movimientos identitarios de nuevo cuño que se esconden tras el discurso ultranacionalista que recorre el planeta: movimientos que enarbolan el discurso del odio al extranjero y al diferente, y que pretenden minar los fundamentos de la democracia desde mecanismos supuestamente democráticos. Tales movimientos conforman lo que se conoce ya como *post-democracia*⁹.

3. El vínculo desde una sensibilidad ética común: la posibilidad de valores éticos universales

Frente a la post-democracia y a favor del entendimiento entre pueblos y culturas se articula el proyecto actual de la interculturalidad. Este proyecto ético, político, social, económico y educativo de la interculturalidad, proyecto sin duda inacabado, además de incidir en la riqueza de lo diverso explora o profundiza en los vínculos entre diferentes tradiciones culturales. Como hemos afirmado, la idea clave es la de la ciudadanía democrática, decisiva al margen de que alguien viva en entorno urbano o rural, en el hemisferio norte o el sur, en este u otro continente. Al hablar de ciudadanía democrática hablamos de un proyecto deseable, válido y razonable, levantado a partir del reconocimiento del otro en sentido amplio: del otro como igual y como agente de libertad, como merecedor de cuidado y de solidaridad en su infortunio. Del otro como ser de relación y de cultura, como sujeto de desarrollo y con capacidades humanas para enarbolar una vida feliz y con propósito, digna de ser vivida.

¿Qué es, situada ya la humanidad en el siglo XXI, lo que hace *digna* una vida? ¿Qué es aquello primordial que como humanos merecemos, aquello básico de lo que somos dignos? Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, y tras la creación de la Organización de Naciones Unidas, se alcanzó un consenso internacional para dar respuesta a esa pregunta tan decisiva, un acuerdo ya prácticamente global hoy. Se

⁹ V. Gozávez - M.R. Buxarrais - C. Pérez (2023), *Towards a post-democratic era? Moral education against new forms of authoritarianism*, in «Journal of Moral Education», 2023, 52(4), pp. 474-488.

proclamó solemnemente que eso mínimo que merecemos por el hecho de ser humanos es el reconocimiento de unos derechos fundamentales que ningún otro acuerdo, o convención, o tradición o cultura nos pueden arrebatar.

Sin embargo, la prevalencia de guerras y conflictos entre pueblos o naciones, los intereses de personas y grupos de poder por acaparar recursos y materias primas, las ansias ancestrales por aumentar territorios, el menosprecio a las personas pobres o sin nada que ofrecer (aporofobia), la marginación a personas proceden de otros lugares (xenofobia), la consideración de inferioridad a miembros de otras etnias (racismo), junto con razones geopolíticas de control y dominio de distinta naturaleza, han sido los motivos para que la declaración solemne de derechos humanos se vea una y otra vez oscurecida, vulnerada o vejada de maneras tan recurrentes como indignantes.

Precisamente la indignación, el dolor ante tanta injusticia, es el elemento que reaviva la necesidad del proyecto intercultural. ¿Seguro que esto es así? ¿De verdad hay una percepción global de que esos derechos que denominamos «fundamentales» son inviolables, de que su violación es una atrocidad en mayor o menor grado, una ignominia en uno u otro sentido? ¿O será más bien que esta percepción del valor y la validez de tales derechos es cosa de Europa u Occidente? Tratar de aplicar esta percepción moral (estos patrones morales) a otras culturas ¿es una forma solapada de asimilacionismo, una variante más de imposición etnocéntrica occidental? Dicho de otro modo, ¿podemos en serio afirmar que la defensa y respeto a los derechos humanos es el corazón del proyecto intercultural? Y si aceptamos esto, ¿es acaso la interculturalidad una maniobra velada a favor del etnocentrismo europeísta u occidental?

A esta vieja cuestión, tan crucial, trataremos de responder en el siguiente apartado, apuntando que, tras 75 años de la Declaración Universal de Naciones Unidas, necesitamos constantemente recordar la polémica en torno a la universalidad de los derechos humanos y, desde ahí, la necesidad de articular educativamente una lógica empática de círculos concéntricos a favor de un reconocimiento *sentido* de tales derechos.

Si en este apartado hemos dibujado la aparición histórica de los derechos humanos, de su posibilidad y dificultades en nuestra realidad actual, en el siguiente nos centraremos en la necesidad de reivindicar este legado ético para el futuro.

4. La polémica universalidad de los derechos humanos y la celebración del 75 aniversario de la DUDH

Hasta ahora, hemos defendido que el corazón ético de la interculturalidad es la idea de ciudadanía democrática basada en derechos fundamentales de la persona. Tales derechos son los que se recogen en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), promulgada por Naciones Unidas hace ahora 75 años (el 10 de diciembre de 1948). ¿Hay motivos para celebrar de modo global este aniversario, como efeméride o hito histórico de la humanidad, de toda ella y no de una parte?

La DUDH en realidad tiene su historia propia. Recoge la herencia de otras grandes declaraciones anteriores que nacieron de la revolución liberal inglesa del siglo XVII y de la Ilustración europea. Nos referimos a la Declaración de Derechos de Virginia, de 1776, la cual inspiró a su vez la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano de la Revolución francesa en 1789 y la Carta de Derechos de Estados Unidos de 1791. Es fruto, por tanto, del pensamiento y la historia europeos, con

propósitos distintos como la sustitución del sistema feudal por uno liberal y burgués (capitalista), la independencia de una nueva nación como Estados Unidos respecto de la monarquía inglesa, o el nacimiento de sistemas parlamentarios que expresaran la soberanía del pueblo. En todo caso, y esta es la cuestión polémica, la universalidad de la DUDH viene cuestionada por ese anclaje histórico con la tradición europea y americana particular, unida al iusnaturalismo (o afirmación de la existencia de derechos naturales) y al individualismo cultural, político y filosófico de lo que, con todas las reservas, puede considerarse «el mundo occidental». Por tanto, ¿de qué universalidad hablamos?

Pues bien, lo primero es que no hablamos de una universalidad *fáctica*, sino *normativa*. La DUDH alude no a valores o principios que se reconocen de hecho, fácticamente, en todos los lugares del planeta y de igual modo. Si la universalidad de los derechos dependiera de eso, ni en Europa ni en América se podría enarbolar tal carácter universal en la medida en que se incumplen a diario, incluso por parte de gobiernos. Pinker¹⁰ ha realizado un meritorio esfuerzo por probar empíricamente que la razón ilustrada, la ciencia, la democracia y los derechos fundamentales están cada vez más extendidos a nivel global, de manera que se puede hablar del progreso de la humanidad en cuestiones como la abolición de la pena de muerte, las libertades, la disminución de la pobreza o misera extremas, la mortalidad infantil, etc. Sin duda todo esto es un motivo para el optimismo, pero la fuerza ética de los derechos, su universalidad, no puede descansar eminentemente en su realización práctica al completo o *in ascenso*. Quizás esto sea prueba de su mayor arraigo, de que esa percepción a favor de la igual dignidad de las personas cada vez disfruta de mayor aceptación y seguimiento, lo cual es maravilloso.

Pero la universalidad de los derechos no alude tanto a su aceptación gradual como a su validez normativa, como *proyecto elemental de vida digna* que merece ser defendido y reconocido para cualquier persona al margen de su origen cultural, de su sexo o identidad sexual, de su religión o su ideología. Son derechos que no se conceden desde el paternalismo, sino que vale la pena reconocer para cualquier ser humano y que podríamos decir que forman parte de una sensibilidad ética y normativa, una sensibilidad inteligente que constituye uno de los grandes logros y bagajes de la humanidad: su reconocimiento no es fruto sólo del diálogo y de la lógica analítica en cuestiones morales. También es resultado histórico de anhelos, sufrimientos, esperanzas y frustraciones de la humanidad. El corazón ético de la interculturalidad (los derechos humanos) epistemológicamente se nutre del amor a la conversación con el culturalmente diferente¹¹.

Sin embargo, la pregunta primera continúa para mucha gente sin resolverse. Esa sensibilidad razonante (o esa razón sensible, hecha carne) a favor de los derechos humanos, ¿es atribuible al pensamiento occidental, por lo que su traslación a otros contextos resultaría dudosa? Hablar de educación intercultural, ¿es una especie de oxímoron, o un catálogo de buenas intenciones atribuible a europeos de buen corazón, por así decirlo?

Vayamos por partes. Para empezar, la educación intercultural a la altura de nuestro tiempo va cobrando fuerza a medida que las sociedades industriales, basadas en

¹⁰ S. Pinker (2018), *Enlightenment now. The case for reason, science, humanism, and progress*, Viking, New York.

¹¹ Z. Espinosa Zárate (2023), *Epistemological foundations of Intercultural Education. Contributions from Raimon Panikkar*, in «Studies in Philosophy and Education», 2023, 42, pp. 501-517.

la producción de bienes y servicios, dejan paso a las sociedades de la información o sociedades del conocimiento, basadas en la búsqueda y gestión adecuada de saberes, tanto en Occidente *como en cualquier rincón del planeta*. Si en el contexto de las sociedades industriales, la escuela y en general los centros educativos asumían primordialmente el papel de agentes transmisores de conocimientos estables, los cuales habían de ser asimilados por los educandos de un modo reproductivo y unilateral, en contraste las sociedades del conocimiento otorgan un nuevo papel a la escuela. Los conocimientos han de ser dinámicos, y ante tal dinamicidad es fundamental el aprendizaje de herramientas y procedimientos de selección e interpretación de la información, pues se trata de que, en un contexto cambiante, los educandos, en cualquier lugar del mundo, «aprendan a aprender»¹² (Delors, 1996), reforzando su autonomía.

En el nuevo contexto mundial actual, ante problemas globales como la crisis medioambiental o las crisis migratorias, o ante la irrupción de la tecnología comunicativa y la Inteligencia Artificial, las relaciones entre educador y educando, entre docente y discente se han de basar en el mutuo reconocimiento, en el prestigio y el respeto, de modo que se abren más espacios para la comunicación y el entendimiento en la búsqueda dialogada de sentido más que en la imposición vertical y memorística de contenidos inamovibles, ajenos del todo a la circunstancia vital de las personas que se educan.

En este nuevo paradigma educativo intercultural es decisivo el cultivo de la convivencia equitativa en un entorno de diferencia y pluralidad de formas de vida, anhelo que la UNESCO recogió con la propuesta de «aprender a convivir» y «aprender a ser»¹³ y que reeditó en 2015 en el documento *Repensando la educación* en clara alusión a la necesidad de educar en formas de vida sostenibles para el planeta, todo el planeta, no solo *de una parte o para una parte*. La educación para frenar la miseria, la exclusión o la pobreza, para crear un mundo medioambientalmente digno para presentes y futuras generaciones, para la prevención educativa de guerras y conflictos... exige a la comunidad política el desarrollo de las capacidades propias de todos los educandos, al margen de su origen cultural, tal y como se reconoce explícitamente en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948.

Así, la prevención de conflictos sigue reclamando si cabe con más intensidad y radicalidad la realización de los Derechos Humanos, empezando por su decidida difusión por parte de los centros educativos. No es posible forjar la ciudadanía democrática en sociedades globales y multiculturales sin reeditar los derechos civiles y los derechos humanos en las aulas, cuya validez ética continúa intacta a pesar de los cambios e incertidumbres del mundo actual. Es más, son precisamente estas situaciones de incertidumbre, marginación y pobreza lo que legitima un compromiso sin ambages por los derechos de la persona, como garantía de dignidad y justicia en un entorno de diversidad cultural o de formas de vida.

La inaplazable tarea que se plantea nuestro mundo es la de garantizar la protección y el reconocimiento de los derechos humanos, como complemento a la tarea, como ya afirmara Bobbio¹⁴, de su fundamentación ética, jurídica o filosófica. No es solamente un problema filosófico, sino también político y, añadiríamos, educativo. La

¹² J. Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, Santillana-UNESCO, Madrid.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ N. Bobbio (1992), *El problema de la guerra y la vía de la paz*, Gedisa, Barcelona.

tarea inaplazable de protección comporta una tarea de promoción y una apuesta por tales derechos por parte de cualquier agente con responsabilidad educativa (familias, medios de comunicación, educación formal...).

La prevención de conflictos en las aulas como preparación para una sociedad plural y democrática no es un reto exclusivamente occidental, sino radicalmente *global*. Es un desafío que nos afecta a toda la humanidad, y que exige asimismo una mirada atenta, educativamente hablando, a la cultura de la paz y de la sostenibilidad, tal como se plasma en documentos internacionales como la Agenda 2030 de Naciones Unidas o los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* que atañen a agentes e instituciones de todos los rincones del planeta, a cada vez más colectivos y movimientos sociales así como a los pensadores y líderes que hablan a favor del reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho de los pueblos a preservar su propio legado cultural¹⁵.

De este modo, las aulas de cualquier sociedad no pueden mantenerse al margen de los movimientos a favor de la cultura de la paz, de las iniciativas internacionales para proteger la biodiversidad y frenar el cambio climático, de las acciones de apoyo y asistencia humanitaria en caso de conflicto bélico, o incluso de la lucha de los pueblos en defensa de su propia identidad cultural¹⁶.

Recapitulando: hablar de la universalidad de los derechos humanos como eje de la interculturalidad despierta uno de los debates más acuciantes en el seno de las sociedades y las escuelas multiculturales. Saber si los derechos humanos, la democracia y, actualmente, los ODS de Naciones Unidas encarnan en realidad un conjunto de valores exclusivos de Occidente, o si más bien representan o pueden extenderse como sentir moral de corte universal, es una cuestión controvertida que necesariamente se ha de abordar en el proyecto de educación intercultural. Este tema despierta gran interés en el alumnado universitario, al menos en los Grados de Filosofía y Educación, pues sin duda se trata de una de las acusaciones más demoledoras a la interculturalidad como apuesta por vínculos de tipo universal. Sospechar del carácter universal de la DUDH o de los ODS es desconfiar de principios e iniciativas con pretensiones de universalidad, vistas en realidad como expresión de etnocentrismo, o de imperialismo cultural, o de valores fruto de la tradición ética y política occidental (y capitalista) a otras realidades históricas y culturales¹⁷.

Así pues, retomamos la pregunta anterior, una pregunta de cuya solución depende el futuro –y el sentido– de la pedagogía intercultural: ¿son los derechos humanos un invento de Occidente y, por tanto, no pueden aplicarse al resto de culturas o países?

A tenor de los acuerdos internacionales que respaldan la DUDH, de las cada vez más extendidas iniciativas para proteger los derechos de la infancia, de las acciones mundiales para alcanzar los ODS... podríamos declarar el sinsentido actual de esta acusación. Pero es que, además, podemos seguir preguntándonos si localizar las ideas de esta forma y asociarlas tan estrechamente a un espacio geográfico supone en realidad traicionar el sentido y alcance de tales ideas, eliminando cualquier reivindicación de universalidad, sin examinarla o atestiguarla. Como afirma con acierto el pensador

¹⁵ ONU (2015). *Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>>.

¹⁶ A.E. Pérez Luño (2006), *La tercera generación de derechos humanos*, Thomson-Reuters, Cizur Menor.

¹⁷ J. Herrera (2005), *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto*, Catarata, Madrid.

africano Hountondji¹⁸, esta actitud de sospecha y rechazo sistemático a todo vínculo intercultural –universal– entre personas de distintas regiones no hace más que demostrar también la propia falta de respeto hacia las otras culturas y las numerosas prácticas que, a lo largo de su historia, atestiguan precisamente la existencia de las mismas ideas reguladoras, la misma sensibilidad ética y la conciencia moral hacia estos o similares valores.

Pues, siguiendo con Hountondji, Europa no inventó los derechos humanos, como tampoco inventó la idea de dignidad humana. Simplemente fue capaz de realizar sobre este tema –y ese fue su mérito– una investigación sistemática que adquirió la forma de una discusión progresiva abierta. De esta forma produjo no la *cosa*, sino el *discurso sobre la cosa*, no la idea del derecho natural o de la dignidad humana, sino el trabajo de expresión relativo a esa idea, el proyecto de su formulación y sus consecuencias, en resumen, el proyecto de una *filosofía de los derechos humanos* como paso previo y fundamental para su reivindicación social y política.

Un maravilloso ejemplo de estas afirmaciones lo encontramos en la conocida Carta del Mandén o *Kuroukán Fuga*. La Carta del Mandén era la constitución del imperio Malí vigente desde 1235 hasta 1670 según el calendario gregoriano. Es una declaración que fijó las reglas básicas en las que se fundó el Imperio, con la intención de evitar la guerra y garantizar una convivencia armoniosa. Estableció formalmente la federación de las tribus mandinka bajo un gobierno, definió cómo funcionaría éste y estableció las leyes que regirían al pueblo. La Carta del Mandén ha sobrevivido gracias a la tradición oral de padres a hijos, de forma oral y codificada, dentro de los diferentes clanes. Puso como principio rector el respeto por la vida humana, la paz social en la diversidad, la libertad individual y la solidaridad. Abolió el sistema de esclavitud por razia que se había vuelto corriente en África occidental. La abolición de dicho sistema fue uno de sus logros más importantes.

La importancia histórica y cultural de la constitución de Malí se debe a que era la señal de un logro en la historia de África por varias razones. Primero, estableció leyes uniformes y regulaciones sobre un amplio territorio del oeste de África (igual al tamaño de Europa occidental) por primera vez en la historia. En segundo lugar, determinó derechos uniformes para todas las personas, incluyendo a las mujeres y negando la esclavitud, algo sin comparación en otras partes del mundo. Tercero, es esencialmente africana, no pide prestado de ningún documento existente en su época.

Curiosamente La Carta del Mandén, al dirigirse a “las doce partes del mundo”, tenía una clara vocación de universalidad, motivo por el cual esta carta puede ser considerada como una de las primeras declaraciones no formales o escritas de derechos humanos. De hecho, en 2009 la UNESCO la incluyó en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, y puede ser considerada un claro antecedente de la DUDH¹⁹.

¿Tiene sentido pues seguir sospechando de la validez universal de derechos humanos o de invocaciones a la sostenibilidad y la paz? ¿Tiene sentido pensar que no son aplicables tales derechos más allá de los límites de Europa o Norteamérica? Quizás interese pensar así a quienes menosprecian los derechos de las gentes de otros pueblos, o a quienes justifican el expolio y las matanzas en ellos cometidos. El hecho de que en

¹⁸ P. Hountondji (1985), *Observaciones sobre el problema de los Derechos Humanos en África*, en VV.AA. (1985), *Los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos*, Serbal-UNESCO, Barcelona.

¹⁹ UNESCO (2023, 10 de diciembre). *La Carta del Mandén proclamada en Kurukán Fuga*.

nombre de los derechos, de la *civilidad* y más recientemente de la democracia algunos poderes occidentales hayan justificado tropelías como el colonialismo o la guerra, no es sino testimonio flagrante de una traición. De una farsa, un engaño y una traición a tales derechos. No es motivo para abjurar de estos, más bien lo contrario.

5. Conclusiones y esperanzas. A favor de una celebración reivindicativa del proyecto intercultural

El proyecto de la interculturalidad, que bascula en la defensa de la diversidad cultural pero también en el reconocimiento de derechos fundamentales y de vínculos entre las personas de cualquier parte del planeta, es un proyecto sólido pero inacabado, que se nutre de acciones de distinto alcance: de acciones políticas a nivel nacional e internacional, de acciones sociales por parte de ciudadanos y asociaciones cívicas, de acciones económicas a favor de la sostenibilidad y del respeto a los derechos sociales y laborales, y por supuesto de acciones educativas como las que promueve la UNESCO desde hace décadas. El principio que actúa como sustrato moral de todas estas acciones es el de la *igual dignidad del ser humano*, principio normativo o regulativo que impulsa la DUDH y que responde a una sensibilidad ética global hoy inaplazable.

Este es el sentido de la reivindicación crítica a favor de una ciudadanía mundial, global, intercultural o cosmopolita, sin negar los vínculos de pertenencia a entornos próximos o nacionales de cada cual. Podríamos incluso hablar de una lógica empática y ética de círculos concéntricos, en donde la lealtad a lo cercano y particular, la identidad con ese núcleo cultural que se constituye como fuente de sentido para la persona, no impide otras lealtades e identidades de cada vez más alcance.

La nueva identidad que cabe estimular educativamente es una identidad (una identificación empática e inteligente) de carácter dinámico, múltiple, compatible con otras cosmovisiones o formas de vida, y radicalmente abierta a un horizonte normativo de solidaridad e identidad cada vez más amplio. No otro es el sentido de justicia social aplicable a cualquier grupo humano o nación, que reúne (1) el acercamiento respetuoso al otro concreto, cuidando de su circunstancia particular, de sus necesidades singulares, con (2) la mirada ética al otro generalizado, con dignidad y derechos universalizables en plano de igualdad a pesar de las diferencias de todo tipo. La justicia social en sentido intercultural parte de la igual dignidad de todo ser humano, y desde ahí ayuda a entender mejor una idea de comunidad global, en donde el otro valor fundamental, la libertad, nos abre al vínculo, al compromiso, a la responsabilidad amplia: ser libre no se reduce al mero deseo individualista propio de sociedades competitivas²⁰.

Hablando de identidades: soy varón, europeo, blanco, nacido en España y con una vida de comodidades y bienestar que considero auténtico privilegio dada las serias dificultades que sufren amplias zonas del planeta. Pero me siento mujer, me veo identificado como mujer, con mujeres como Marietou o Kerthio Diarra, mujeres, negras, africanas, senegalesas, cuando conozco que con valentía se sumaron al Juramento de Malicounda para acabar de una vez por todas con la *tradicción*, eufemismo con el que se evita nombrar la ablación sexual femenina. Tras disponer de información y vislumbrar alternativas a la tradición, y desde la libertad y la acción conjunta, es

²⁰ R.G. Romano (2022), *Bisogno di comunità tra libertà e desiderio di sicurezza*, in «Quaderni di Intercultura», 2022, XIV, pp. 48-59.

posible renovar o transformar la cultura de acuerdo con nuevas fronteras de lo digno. Ellas son las que luchan por desterrar la tradición, sin imposiciones, y ellas son las que reclaman para sí y para sus hijas un trato digno, un reconocimiento a sus derechos humanos fundamentales, sin coacciones externas²¹.

¿Quiénes somos nosotros para dar lecciones de la dignidad o del deber ético a estas mujeres valientes, expuestas al rechazo de parte de su comunidad por hacer lo que ellas consideraban su deber, por proteger la integridad física de sus hijas y de otras niñas dado que sus madres no vivieron la circunstancia para hacerlo con respecto a ellas?

Ante el caso, ante tal circunstancia, soy mujer, me identifico con Mareitou o con Kerthio más que con un varón, blanco, europeo y español que con arrogancia se cree hijo de una cultura superior, de una etnia o nación superior. Un varón que hará lo posible por degradar la condición de Marietou o de Kerthio por ser... lo que son, lo que quieren llegar a ser.

Referencias

- Bobbio N. (1992), *El problema de la guerra y la vía de la paz*, Gedisa, Barcelona.
- Cortina A. (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid.
- Cortina A. (2017), *Aporofobia. El rechazo al pobre*, Paidós, Barcelona.
- Delors J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Santillana-UNESCO, Madrid.
- En Portada (2013). *El Juramento de Malicounda* [vídeo]. RTVE, <<https://www.rtve.es/play/videos/en-portada/portada-juramento-malicounda/2045807/>>.
- Escámez J. (2002), *Educación intercultural. En Jesús Conill* (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Bancaixa, Valencia.
- Espinosa Zárate Z. (2023), *Epistemological foundations of Intercultural Education. Contributions from Raimon Panikkar*, in «Studies in Philosophy and Education», 2023, 42, pp. 501-517.
- Gozálvez V. - Buxarrais M.R. - Pérez C. (2023), *Towards a post-democratic era? Moral education against new forms of authoritarianism*, in «Journal of Moral Education», 2023, 52(4), pp. 474-488.
- Gozálvez V. (2013), *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*, Dykinson, Madrid.
- Harris M. (1984), *Introducción a la antropología general*, Alianza editorial, Madrid.
- Herrera J. (2005), *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto*, Catarata, Madrid.
- Hountondji P. (1985), *Observaciones sobre el problema de los Derechos Humanos en África*, en VV.AA. (1985), *Los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos*, Serbal-UNESCO, Barcelona.
- ONU (2015), *Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>>.

²¹ En Portada (2013), *El Juramento de Malicounda* [vídeo]. RTVE. <<https://www.rtve.es/play/videos/en-portada/portada-juramento-malicounda/2045807/>>.

Pérez Luño A.E. (2006), *La tercera generación de derechos humanos*, Thomson-Reuters, Cizur menor.

Pinker S. (2018), *Enlightenment now. The case for reason, science, humanism, and progress*, Viking, New York.

Portera A. (2020), *Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues*, in «Intercultural Education», 2020, 31(4), pp. 390-406.

Romano R.G. (2022), *Bisogno di comunità tra libertà e desiderio di sicurezza*, in «Quaderni di Intercultura», 2022, XIV, pp. 48-59.

Rubio M., Martínez R., y Olmos A. (2019), *Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social*, in «Revista de Sociología de la Educación», 2019, 12(2), pp. 337-350.

Taylor Ch. (2009), *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, Fondo de cultura económica, México.

UNESCO (2023, 10 de diciembre). *La Carta del Mandén proclamada en Kurukán Fuga*. <<https://ich.unesco.org/es/RL/la-carta-del-manden-proclamada-en-kurukan-fuga-00290>>.

