

Didáctica

La educación para la ciudadanía global en clave intercultural¹

Javier Gracia Calandín

Resumen

Este artículo se centra en desarrollar la propuesta educativa de la llamada «Educación para la Ciudadanía Global» desde una perspectiva intercultural. Para ello incide en la necesidad de combinar la ética del desarrollo y la ética intercultural, de manera que ambas interactúen de modo fecundo. A partir de este prisma estereoscópico nuestra propuesta educativa incide en la igualdad, pero también en la necesidad de recuperar las diferencias (enriquecedoras), en el reconocimiento de las identidades complejas y dinámicas y en educar para luchar contra la xenofobia pero también contra la aporofobia. El artículo concluye apuntando algunas estrategias didácticas para llevar a cabo la Educación para la ciudadanía global en clave intercultural.

Abstract

This article focuses on the «Education for Global Citizenship» from an intercultural perspective. This highlights the need to combine the ethics of intercultural development with the intercultural ethics, so that both interact fruitfully. From this stereoscopic perspective can be illuminated the need for equality, but also the need to recover any (enriching) differences, the recognition of the complex and dynamic identities and the purpose of the education to combat xenophobia but also aporophobia. The article concludes by pointing some teaching strategies to implement Education for Global Citizenship from an intercultural perspective.

Palabras clave: Educación, ciudadanía, global, desarrollo, interculturalidad.

Key words: Education, Citizenship, Global, Development, Interculturality.

¹ Este artículo recoge los resultados que han sido desarrollados durante el Proyecto Multilateral Comenius «Tolerancia activa en el contexto de las migraciones europeas» (2009-1-PL1-COM06-05338 3) que yo mismo he coordinado en el IES Jaume I de Burriana y que dio lugar a una fecunda Asociación Multilateral Comenius durante los años 2009-2011 formada junto con otros tres institutos

1. La educación para la ciudadanía global

En los años noventa y comienzos del siglo XXI empieza a extenderse el enfoque de la educación para la ciudadanía global². Con ello se constata la actualidad del fenómeno de la globalización para el mundo de hoy, hasta el punto de constituir una dimensión insoslayable de la ciudadanía³ y una propuesta educativa enormemente interesante.

Lo más significativo de la globalización aplicada al concepto de ciudadanía es que incide no sólo ni principalmente en aspectos estrictamente económicos, sino principalmente en elementos éticos, políticos y culturales⁴. De este modo, la ciudadanía global se entiende en los términos del vínculo que une a todas las personas del mundo (globo) y por lo tanto recalca en aquello que es más propio y constitutivo en tanto que somos seres humanos. Este aspecto ya había sido puesto de relevancia desde antiguo por algunas tradiciones filosóficas como el estoicismo⁵, pero lo que supone una novedad de nuestro tiempo es que disponemos de los medios para desplazarnos y conectarnos desde cualquier parte del mundo y tomar conciencia de lo que ocurre en cualquier lugar. Más aún, el punto de vista de la ciudadanía global incide

procedentes de Alemania, de Turquía y de Polonia. Por otra parte, como miembro de la Comisión Estratégica Nacional de Educación de Intermón Oxfam durante 2011-2012 he podido dialogar y revisar las ideas que aquí expongo con el resto de compañeros de dicha Comisión.

² Siguiendo a algunos autores podemos distinguir, al menos, cinco generaciones de la educación para el desarrollo: enfoque caritativo-asistencial (1ª Generación), enfoque desarrollista (2ª Generación), enfoque crítico y solidario (3ª Generación), enfoque del desarrollo humano y sostenible (4ª Generación) y el enfoque de la educación para la ciudadanía global (5ª Generación). Cf. MUÑOZ, Amparo: «Educación para el desarrollo: una apuesta para empoderar a la ciudadanía en clave de solidaridad», en *Diálogo Filosófico* 79 (2011), pp. 85-111; MESA, Manuela: «La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global», en *Papeles de cuestiones internacionales* 70 (2000), pp. 11-26.

³ Cf. CORTINA, Adela: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid, 1997.

⁴ La globalización cabe entenderla como un proceso multifacético que se vincula con la esencia del sistema que aspiramos a vivir: la sociedad de libertades políticas, económicas y sociales. Cf. ESTEFANIA, Joaquín: *Hija, ¿qué es la globalización?* Madrid, Aguilar; BECK, Ulrich: *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Paidós, Barcelona, 2005.

⁵ Cf. NUSSBAUM, Martha: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós, Barcelona, 2005.

en que el aquí y el ahora difícilmente se pueden entender sin atender a los procesos y situaciones que acontecen en otras partes del mundo.

Esta concepción global de la ciudadanía conduce, en primer lugar, a plantear cuestiones de justicia social y de solidaridad atendiendo a las desigualdades existentes en el mundo como causa de la pobreza y la exclusión y a su vez luchando en favor del desarrollo humano y sostenible. Ello implica una conciencia común, según la cual la humanidad no es algo abstracto sino las personas concretas que habitamos este planeta y que compartimos problemas comunes. El término «global» que aquí defendemos no hay que entenderlo de modo abstracto, vacío ni excluyente sino de modo concreto, integrador e inclusivo⁶. Es decir, que la humanidad global no sólo no excluye el contexto histórico, social y cultural desde el que vive cada persona, sino que entiende a cada ser humano desde su comunidad particular, incluyendo esa particularidad en la mirada integradora de la humanidad. Por ello la ciudadanía global no ha de desatender nunca la responsabilidad local, si no quiere perder la visión real y terminar convirtiendo a los ciudadanos en simples espectadores carentes de compromiso alimentados por cierta hipocresía interna⁷. Pero tampoco basta con miradas locales, pues sin una

⁶ En otro lugar he explicado las deficiencias en términos de inclusividad que puede revestir cierto planteamiento universalista abstracto si no atiende a las diferencias particulares. A este respecto sería preferible un planteamiento holista hermenéutico crítico. Pues, a mi juicio, imparcialidad no es equivalente a inclusividad. Cf. GRACIA, JAVIER: *Ética y política en Charles Taylor. Claves para una sociedad intercultural*. Sociedad Académica Española, Saarbrücken, 2011, pp. 38-39.

⁷ S. Bok y Adela Cortina, por ejemplo, se refieren a un modo de «hipocresía interna»: «El recurso al universalismo puede tener también el grave inconveniente de generar una indeseable, y muy extendida, hipocresía interna. Consiste la hipocresía interna en utilizar el lenguaje del amor universal como coartada para no amar a los seres humanos concretos, para no amar a los cercanos» (CORTINA, Adela: *Alianza y Contrato. Política, Ética y Religión*. Trotta, Madrid, 2001, pp. 126-127); «No es difícil provocar a fuerza de prédicas, un difuso sentimiento de solidaridad universal, una indignación abstracta ante las violaciones de los derechos humanos; lo difícil es generar lealtades a las comunidades concretas, construir responsabilidades por el entorno» (CORTINA, Adela: «¿Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo?», en CORTINA, A. (ed.): *La educación y los valores*. Fundación Argentaria y Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, p. 76). Ver también BOK, Sisela: «From part to Whole», en NUSSBAUM, Martha C. y COHEN, Joshua (eds.): *For Love of Country*. Beacon Press, Boston, 1996, p. 53.

mirada global corremos el peligro de perder de vista las causas de, por ejemplo, la pobreza y sus posibles soluciones. Así, pues, se precisa de una «mirada global» emancipadora que nos permita entender esta interconexión del mundo y que nos ayude a compartir un mismo proyecto ético y político sin perder los vínculos de pertenencia a una comunidad particular y los caracteres culturales propios que configuran nuestra identidad personal.

Esta concepción global de la ciudadanía tiene un extraordinario valor ético, político y social en el ámbito educativo⁸. Pues de lo que se trata es de procurar una educación global o integral de la personalidad del alumno y de la alumna teniendo en cuenta todas sus dimensiones: corporal, intelectual, espiritual, emocional, ética y social. Así, podríamos concretar la educación para la ciudadanía global sobre la base de cuatro o cinco aprendizajes básicos: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer influyendo en el entorno y aprender a transformar las situaciones de injusticia comprometiéndose solidariamente y responsabilizándose en mejorar la sociedad⁹. En definitiva, la educación para la ciudadanía global persigue la educación de ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios, para contribuir al desarrollo de personas íntegras en el ámbito individual y social.

2. La ética para el desarrollo y la ética intercultural en la educación para la ciudadanía global

Esta concepción de la ciudadanía global inclusiva, integradora y dinámica por la que apostamos plantea un importante desafío para la educación. ¿Es posible sensibilizar en cuestiones de justicia y solidaridad global sin olvidar que es desde la pertenencia y lealtad a una comunidad concreta desde donde se construyen las

⁸ Cf. ORTEGA, M.L.: *Estrategias de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid, 2007. <http://www.aeci.es>.

⁹ Cf. DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI)*. Santillana, Madrid, 1996. Consideramos que es importante incidir en que no basta con un mero «aprender a hacer» sino que en el marco de una ética cívica es necesario aprender a transformar y aprender para el cambio. Cf. PAZ, D. de: *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Intermón Oxfam, Barcelona, 2007.

propias identidades personales? ¿Construimos el cosmo-politismo considerando que sólo desde las comunidades concretas de pertenencia (*poleis*) es posible asumir la diversidad de caracteres y culturas que componen la humanidad? El reto para la educación del siglo XXI es, por lo tanto, la de educar en un cosmopolitismo arraigado¹⁰. O quizá podríamos expresarlo también como la necesidad de articular conjuntamente la ética para el desarrollo y la ética intercultural. Pues, a mi modo de ver, ambos planteamientos pueden y han de integrarse en un mismo enfoque de manera que se ponga de manifiesto la necesidad de complementarlos.

Por una parte, la ética para el desarrollo aporta a la educación una perspectiva global de la justicia y la solidaridad. Pues la interconexión del mundo ha revelado grandes desequilibrios y desigualdades: países ricos/países pobres; carencia de recursos/opulencia y despilfarro; libertad y participación democrática/falta de libertad y opresión; desigual acceso y explotación a los recursos naturales... Ante esta situación, la educación para el desarrollo constata que «la extrema pobreza puede persistir porque no sentimos que su erradicación sea moralmente imperiosa»¹¹ y que el empoderamiento de la ciudadanía ha de consistir en la construcción de un mundo más justo y solidario. Para lo cual urge poner de manifiesto que la defensa de la dignidad humana está por encima de los intereses del mercado y que el desarrollo humano no se restringe al crecimiento económico, sino que incluye un ingrediente social en términos de bienestar en materia de salud, educación, vivienda y empleo, una dimensión política que abarque valores como la libertad política y alguna forma de democracia, un medio ambiente sano y un elemento cultural que reconozca el hecho de que las culturas confieren identidad y autoestima a las personas, así como el sentido de una vida digna y plena¹².

La educación para el desarrollo toma como referente este paradigma de justicia para centrarse en el empoderamiento de los

¹⁰ CORTINA, Adela: «Educar en el cosmopolitismo arraigado», en CORTINA, Adela: *Alianza y Contrato. Política, Ética y Religión*. Trotta, Madrid, 2001, pp. 115-130.

¹¹ Cf. POGGE, Thomas: *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Paidós, Barcelona, 2005, p. 15

¹² Cf. GOULET, Denis: *Ética del desarrollo*. IEPALA, Madrid, 1999; MARTÍNEZ, Emilio: *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Trotta, Madrid, 2000.

ciudadanos¹³. La libertad, una vez más, constituye el principal objetivo de la educación, especialmente en aquellos entornos estigmatizados por la opresión y la marginalización¹⁴. La falta de libertad es la clase más degradante de pobreza¹⁵, porque privar a alguien de la libertad es negarle su condición más propiamente humana.

Pero la educación para el desarrollo, precisamente por la importancia de la capacitación para la libertad de los ciudadanos no puede olvidar *el elemento cultural* que configura las vidas de las gentes. Por ello, hay que estar en guardia ante posibles intentos de colonialismo cultural en ciertos planteamientos¹⁶. Pues no se trata de extrapolar nuestro paradigma de desarrollo a otros pueblos. Lo cual, más bien, merecería en muchos casos una seria y profunda autocrítica de nuestras prácticas educativas culturales. De lo que se trata es de tener en cuenta el elemento cultural para capacitar a los ciudadanos para que se desarrollen humanamente desde sus propios ideales y valores culturales. ¿Podrían reexaminarse las prácticas tradicionales de las diferentes comunidades culturales de modo creativo y crítico de manera que se pudiera suministrar defensas contra los modelos de desarrollo homogeneizante destructivo?¹⁷.

La dimensión cultural de la educación para el desarrollo parece innegable si no queremos desarraigar a las personas vaciando de significado sus vidas y sus prácticas. Pero la defensa a ultranza de las prácticas y creencias culturales también presenta un riesgo no menor. A saber, que las personas se atrincheren de manera

¹³ Cf. MUÑOZ, Amparo: *op. cit.*

¹⁴ Cf. FREIRE, Paolo: *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, Madrid, 1997.

¹⁵ Cf. SEN, Amartya: *Desarrollo como libertad*. Planeta, Barcelona, 2000; CORTINA, Adela y PEREIRA, Gustavo: *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*. Tecnos, Madrid, 2009.

¹⁶ Este ha sido el caso en muchos modelos de desarrollo principalmente entendido como crecimiento económico. Esta fue ya la aportación crítica del economista del desarrollo Myrdal, que animaba a los economistas de los países menos desarrollados a apartarse del pensamiento económico occidental para poner en marcha un pensamiento económico propio a partir de sus propias necesidades y problemas (MYRDAL, G.: *Rich Lands and Poor*. Harper and Row, Nueva York, 1957). Más insistentemente la cuestión que en los últimos años se viene planteando es la necesidad de que el desarrollo vaya acompañado de la promoción explícita de la integridad cultural de las comunidades culturales minoritarias amenazadas.

irreflexiva y acrítica en sus formas tradicionales de vida. Estas defensas enconadas de la propia identidad cultural conducen a la violencia y a la exclusión (SEN, 2006). Por eso, la dimensión cultural a la que da acceso la educación para la ciudadanía global no es esa forma de culturalismo exclusivo y excluyente. Más bien, a lo que da lugar es a la educación intercultural, tal y como aquí vamos a exponer.

Efectivamente, reparar en la dimensión cultural de la educación para el desarrollo nos sitúa en la importancia de la cultura, puesto que ésta realiza varias funciones esenciales: suministra un sistema de significados que aporta coherencia a la realidad, confiere identidad a sus miembros y ofrece una base compartida para que los individuos se identifiquen como miembros de un grupo único: territorio, historia, lengua, religión, etnia o antepasados comunes. Pero, a nuestro juicio, situar adecuadamente la relevancia de esta dimensión no se lleva a cabo mediante el atrinchamiento ni tan siquiera la «protección» de la diversidad cultural. Más bien, de lo que se trata es de fomentar y capacitar a los ciudadanos hacia la interculturalidad¹⁸.

La educación intercultural vista bajo el prisma del desarrollo humano es radicalmente dinámica y creativa. Porque entiende que toda cultura ha estado y está en constante intercambio e interacción con otras culturas, es decir, que las culturas –al igual que las personas– para que se desarrollen no pueden permanecer aisladas. De hecho son las personas las que vitalizan las culturas con sus aportes e intercambios con otras culturas y con sus innovaciones personales. La ilusión de la pureza cultural se encuentra en las antípodas de la educación intercultural y del desarrollo humano. Es, más bien, el mestizaje cultural (también el biológico) la constante del progreso de la especie humana a lo largo de la historia¹⁹.

La interculturalidad (inter-culturalidad) supera las posibles ilusiones y ficciones del aislamiento cultural y a partir del encuentro

¹⁷ Cf. VERHELST, T.G.: *No Life Without Roots: Culture and Development*. Zed Books, Londres y Nueva York, 1987; GOULET, Denis: «Desarrollo humano» en COLL, Jesús: *Glosario para una sociedad intercultural*. Bancaja, Valencia, 2002, pp. 104-114.

¹⁸ Cf. GRACIA, Javier: *Ética y política en Charles Taylor. Claves para una sociedad intercultural*. Editorial Académica Española, Saarbrücken, 2011, especialmente cap. V

conduce a las culturas hacia nuevos horizontes compartidos. Pero es que *la cultura en su sentido original, pedagógico y humanista*²⁰ es precisamente «cultura animi», es decir, el cultivo y formación de la mente y del espíritu²¹. De manera que el ser humano no llega a desarrollarse como tal si no es a través de la cultura y la educación. Ese cultivo del ser humano²² –para seguir con la metáfora ciceroniana– es por lo tanto imprescindible para que éste dé frutos. A través de la educación intercultural encontramos que el reconocimiento de las culturas particulares nos sitúa en un plano más radical que es el de la dimensión cultural de todo ser humano en tanto que humano. Pero es que esa dimensión cultural no se desarrolla si no es a través de las etnias y las culturas particulares²³. La propuesta de la educación intercultural consi-

¹⁹ Cf. TODOROV, T.: *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Júcar Universidad, Madrid, 1988.

²⁰ Para ver una exposición completa del desarrollo del concepto de cultura a lo largo de la historia pueden consultarse: FISCH, Jörg: «Zivilisation, Kultur», en BRUNNER, O.; CONZE, W. y KOSELLECK, R.: *Geschichtliche Grundbegriffe*, volumen VII. Klett-Cotta, Stuttgart, 1992, pp. 679-774; así como RITTER, J.: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Schwabe & Co., Basel/Stuttgart, 1971, Bd. 1, pp. 1310-1324; NIEDERMANN, Joseph: *Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder*. Bibliopolis, Florencia, 1941.

²¹ Cf. CICERÓN: *Opuscula Tusculanae*, II, 13 y SÉNECA: *Sobre la ira*, final. Esto tiene una especial relevancia para la filosofía, pues en el marco de la filosofía estoica Cicerón se refiere a la filosofía como aquella disciplina que tiene la función formadora del hombre. A tenor de la exposición ciceroniana en el libro II de las *Disputas tusculanas* cabría, al menos, repensar las posibilidades de la filosofía y preguntar en nuestro horizonte actual: ¿es la filosofía la que nos hace virtuosos y nos lleva a superar el dolor con entereza, a vigorizar nuestro ánimo? En cualquier caso no deja de ser significativo que la metáfora ciceroniana sigue presente en nuestro lenguaje cuando se habla de una persona «cultivada». Lo cual, para ir a la raíz del término y vincularlo con el desarrollo humano integral (por lo tanto también del carácter y del corazón) yo lo diferenciaría de la mera erudición. Cf. ORTEGA, J.: «Misión de la universidad», en *Obras completas*, Tomo IV. Revista de Occidente, Madrid, 1956, pp. 321-353; ORTEGA Y GASSET, J.: «Corazón y cabeza», en *Obras Completas VI*. FCE, Madrid, 1958, pág. 149. (artículo publicado en *La Nación*, de Buenos Aires, en julio de 1927).

²² Una exposición actualizada de la formación humanista véase en NUSSBAUM, Martha C.: *El cultivo de la humanidad*. Andrés Bello, Barcelona, 2005. Especialmente capítulos 1 y 2.

²³ Cf. TAYLOR, Charles: «La política del reconocimiento», en GUTMAN, Amy (ed.): *El multiculturalismo y «La política del reconocimiento»*. FCE, México, 1993; GRACIA, Javier: *Ética y política en Charles Taylor. Claves para una sociedad intercultural*, Editorial Académica Española, Saarbrücken, 2011, especialmente cap. III.

rá en poner el punto de mira en el desarrollo humano y a partir del encuentro, del diálogo, del reconocimiento y de la auto-crítica valorar el aporte de cada tradición, superando aquellas prácticas o creencias que deshumanizan a las personas²⁴.

Así pues, la ética intercultural emerge de la ética para el desarrollo porque de lo que se trata es de empoderar a los ciudadanos cultivando todos los rasgos que los hacen más humanos. Pero a su vez la ética para el desarrollo nos conduce hacia una ética intercultural, porque sólo a través de las culturas particulares se hace posible el desarrollo concreto y efectivo de las personas. El encuentro de tales culturas en vistas al desarrollo de las gentes es la encrucijada y el desafío que se le presenta a la educación en nuestros días.

Mantener en nuestro enfoque la complementación de la ética para el desarrollo y la ética intercultural nos permite iluminar con más claridad algunos de los aspectos centrales para la educación como la libertad, la igualdad, la diversidad, la no discriminación, el reconocimiento de la identidad. Veamos de qué manera.

2.1 Educar en la igualdad y en la diferencia

El primer reto que se le presenta a la educación para la ciudadanía global en clave intercultural tal y como yo defiendo consiste en una adecuada articulación del valor de la igualdad y el valor de la diferencia o diversidad. Qué duda cabe de que la igualdad constituye uno de los principales pilares de la justicia desde siempre. Una igualdad que, sin embargo, se ha entendido de formas diversas en términos de derechos, de bienes básicos, de capacidades humanas... Pero que siempre ha destacado alguna exigencia moral por la que cabe considerar a todas las personas como iguales y merecedoras del mismo trato de respeto.

Según esta primera acepción, la igualdad constituye un valor irrenunciable de la educación para el desarrollo, puesto que considera que todos los alumnos han de ser tratados con igual respeto y con los mismos derechos y por lo tanto han de superarse los

²⁴ Cf. ESCAMEZ, J.: «Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales», en TOURIÑAN, J.M. y SANTOS, M.A.: *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Xunta de Galicia, Santiago, 1999; SALES, M.A. y GARCÍA, R.: *Programas de educación intercultural*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1997.

privilegios o el favoritismo en función de la clase social o el origen del que procedan. Lo contrario de esta igualdad serían las *desigualdades* que vulneran ese valor clave de las sociedades humanas y por lo tanto son injustas.

Pero esta concepción de la igualdad aún es deficiente porque no aterriza en los contextos particulares ni atiende a la aplicación en cada caso concreto. Es por ello por lo que las políticas educativas basadas exclusivamente en la igualdad corren el riesgo de ser vacías y ciegas si no se complementan con el reconocimiento a la diversidad. Porque un igualitarismo, entendido como la aspiración a la homogeneidad es sin duda descabellado, dado que los seres humanos son heterogéneos. Así, pues, hay desigualdades a las que conviene mejor llamar «diferencias» para señalar que no son sino expresión de una rica diversidad humana que hay que fomentar²⁵.

De este modo, la educación intercultural nos permite complementar esta igualdad en la libertad, de respeto a su dignidad, de capacidades humanas y de los derechos a los seres humanos con la diferencia y la diversidad que cada persona comporta. Estas diferencias pueden ser, al menos, de tipo natural, de carácter, social o cultural. En concreto, *las diferencias culturales* hay que entenderlas como expresión de una identidad particular heredada de un grupo y que permite a dichos miembros realizar sus ideales de una vida significativa a través de ciertas prácticas. Se trata, por lo tanto, de las diversas formas culturales en que las personas consiguen dar significado a la realidad y desarrollar en concreto sus propios ideales de vida²⁶.

La educación intercultural supera la perspectiva multiculturalista de la educación porque no concede una valoración excesiva a

²⁵ Adela Cortina ha esbozado esta distinción entre diferencia y desigualdad que aunque no está recogida en el Diccionario de la RAE a mí me parece que está muy acorde con el uso del castellano y que es muy aprovechable para articular adecuadamente la educación para la ciudadanía global en clave intercultural. Cf. CORTINA, Adela: *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Nobel, Oviedo, 2007, pp. 168-171.

²⁶ Para este propósito de complementar igualdad y diferencias culturales creo que es especialmente adecuado el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, que desde la égida de la capacidad (*capability*) como libertad sustantiva supera incluso el ideal de los Derechos Humanos cuando dicha universalidad acaba negando o enmascarando la realidad de la diversidad. Cf. SEN, Amartya: *Desarrollo como libertad*. Planeta, Barcelona, 2000, pp. 295 y 353; CONILL, Jesús: «Educar desde las capacidades básicas», en ARENAS, F. y GALLEGOS, D.: *El ciudadano democrático. Reflexiones éticas para una educación intercultural*. Plaza y Valdés, México, pp. 35-46.

las identidades de origen en detrimento de las características individuales, hasta el punto de que se generen ciertas formas de dependencia e irresponsabilidad o de renuncia a la autonomía. Pero también porque la educación multicultural se ha hecho desde la perspectiva de la integración del inmigrante en la sociedad de acogida y desde la perspectiva de la compensación sociocultural. Desde este punto de vista, la «diferencia» se equipara a una deficiencia que las clases de apoyo y compensación han de equiparar. Todo lo cual ha conducido a relaciones no igualitarias teñidas de paternalismo que fomentan la folklorización de las culturas, presentando elementos culturales fuera de la dinámica social en las que se producen y adquieren sentido, y en última instancia impidiendo la integración que en principio buscaban alcanzar²⁷.

La práctica educativa evidencia que juntamente con la igual dignidad de todo ser humano, así como la imparcialidad con la que debe considerarse a todo el alumnado, es necesario el reconocimiento de las diferencias (culturales, de carácter, psíquicas y cognitivas) de cada uno de ellos. La atención a la diversidad en toda su amplitud constituye uno de los principales desafíos de la labor educativa. Lo cual requiere tiempo y dedicación personalizada. En el caso de los alumnos inmigrantes a menudo estas diferencias van unidas. Pero en cualquier caso, en vistas a una adecuada atención a la diversidad, pensamos que hay que tener muy presente el trasfondo económico, social, geográfico, religioso y cultural, así como las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motoras y la identidad sexual de los sujetos. Tanto si se trata de suplir deficiencias o superar desigualdades como si se trata de fomentar las diferencias enriquecedoras. El trato diferenciador al alumnado no será injusto si el objetivo que persigue es superar desigualdades favoreciendo a los más desfavorecidos para que estén en condiciones de igualdad respecto al resto y puedan ejercer más plenamente su libertad²⁸.

²⁷ Cf. ESCAMEZ, Juan: «Educación intercultural», en CONILL, Jesús: *Glosario para una sociedad intercultural*. Bancaja, Valencia, 2002, pp. 132-134.

²⁸ Muchos autores llaman a esto discriminación positiva. Cf. VALCÁRCEL, Amelia: «Discriminación positiva», en CONILL, Jesús: *Glosario para una sociedad intercultural*. Bancaja, Valencia, 2002, pp. 120-124. Por nuestra parte, sin embargo, pensamos que expresa mejor su significado el término «preferencias adaptativas», puesto que el término discriminación comporta una significación negativa. CORTINA, Adela; CONILL, Jesús y otros (eds.): *Educación ético-cívica*. Santillana, Madrid, 2010.

2.2. El reconocimiento intercultural de identidades complejas y dinámicas. De sociedades multiculturales a personas interculturales

Nuestro enfoque, que combina tanto la ética para el desarrollo como la ética intercultural, se incluye entre las propuestas que hacen de la identidad y el reconocimiento dos elementos indispensables para articular adecuadamente la relación educativa. De modo que nuestra identidad se moldea a partir del reconocimiento que recibimos de los demás que conviven con nosotros. La imagen que los otros tienen de nosotros mismos es el espejo en el que la persona se ve a sí misma. Según la opinión y el modo como los demás nos tratan, nosotros iremos formando una opinión o juicio sobre nosotros mismos²⁹. En el ámbito escolar el alumno (también el profesor) configura su propia identidad a partir del reconocimiento del resto de compañeros y profesores.

Así, pues, la identidad no es algo fijo y rígido sino algo complejo y dinámico. Es decir, normalmente en una misma persona se puede dar la pertenencia a diferentes grupos a través de procesos de identificación que responden y complementan al reconocimiento de los otros. De hecho el mestizaje es algo muy frecuente. Con lo cual la identidad se va delimitando en función de la pertenencia a los grupos. Además son dinámicas porque pueden ir cambiando o ampliándose a través de nuevos procesos de inculturación³⁰.

²⁹ Para la educación es especialmente importante tener presente que la falta de reconocimiento ya es un mal reconocimiento. Ignorar o mantener un trato de indiferencia hacia otros es ya un modo de tratarlos y reconocerlos mal. Porque el reconocimiento es una necesidad, teniendo en cuenta que el ser humano vive y se hace humano con otros seres humanos. Así, la falta de reconocimiento o el falso reconocimiento generan heridas dolorosas al ser causantes de un odio de la persona a sí misma. Un individuo o un grupo pueden sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si su entorno le muestra una imagen despreciable o degradante de sí mismos. Cf. TAYLOR, Charles: «La política del reconocimiento», en GUTMAN, A. (ed.): *El multiculturalismo y «La política del reconocimiento»*. FCE, México, 1993; HONNETH, Axel: *La lucha por el reconocimiento*. Crítica, Barcelona, 1997; RICOEUR, Paul: *Caminos del reconocimiento*. Trotta, Madrid, 2005. Con todo es importante destacar que el reconocimiento no tiene la última palabra sino el propio individuo que desde su libertad puede llegar a declinar determinadas obligaciones o vínculos existentes. Cf. CORTINA, Adela: *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Nobel, Oviedo, 2007, pp. 42-43.

³⁰ Cf. GRACIA, Javier: «Identidades complejas y dinámicas», en *Revista Española de Ciencia Política* 28 (2012), pp. 11-30.

Uno de los peligros mayores de las sociedades globalizadas actuales que la educación para la ciudadanía global en clave intercultural ha de tener muy en cuenta es la crisis de identidad provocada por el desarraigo de las personas. La persona, frecuentemente el adolescente, vive en el vacío, desorientado, sin reconocer su pertenencia a un grupo y sin la referencia a una escala de valores. Ello puede llevar a problemas psicológicos y sociales graves, en los que las personas se vean cada vez más aisladas. La educación intercultural ha de ayudar a superar las crisis de identidad, reforzando (o al menos no anulando) el grado de pertenencia a los diferentes grupos culturales y sus señas de identidad cultural. Pero, a su vez, capacitando para configurar desde la libertad de los sujetos nuevas identidades que les lleven a deliberar sobre lo que se desea conservar y lo que se desea innovar.

De este modo la educación intercultural contribuye a la forja de identidades humanas y culturales, porque el objetivo de la educación intercultural es conseguir articular lo que nos es común a las personas en tanto que personas y la gran variedad de formas culturales en las que se manifiesta. Para lo cual es clave el intercambio intercultural, la comunicación, la capacidad para comprendernos unos a otros y lograr armonizar y enriquecernos de lo diferente. En razón de su libertad el ser humano puede mostrar un sinnúmero de formas variadas de concreción. Pues como ya hemos dicho anteriormente, tratar a todos los alumnos con igualdad no quiere decir anular sus diversas manifestaciones culturales sino reconocer sus diferencias culturales como expresión variada de una misma condición humana. Educar en la libertad implica que cada cual pueda identificarse con la cultura a la cual pertenece.

La identidad cultural es compleja y múltiple. En una sociedad y escuela que fomenta el diálogo intercultural se hace posible pasar de una sociedad multicultural a personas interculturales, es decir, personas dentro de las cuales interactúan diferentes culturas para conformar su identidad. Se trata de personas multilingües o políglotas, que se encuentran a gusto con más de una lengua materna; personas que dominan más de un lenguaje corporal; personas con hábitos culinarios múltiples; personas que son capaces de reconocer la contribución de diferentes religiones y formas de pensar, a partir de la cual reciben su orientación e identidad más íntima.

2.3. Superando dos lacras sociales. La aporofobia y la xenofobia

El enfoque por el que abogamos y que combina la educación para el desarrollo y la educación intercultural permite analizar las posibles formas de odio o rechazo a los inmigrantes y superarlas. Y lo hace porque hace posible reconocer los motivos por los cuales se discrimina a dichos inmigrantes.

A menudo se habla de actitudes racistas o xenófobas cuando detectamos un trato vejatorio en personas procedentes de otros países. En efecto, la xenofobia normalmente se asocia a la persona de origen extranjero por considerarla extraña. Sin embargo, el grado de extrañeza puede afectar también a ciudadanos del mismo país. Muchas personas son víctimas de la xenofobia de otros debido a que por sus rasgos culturales o físicos se asume que son extranjeros, aunque sean ciudadanos nacionalizados o que hayan nacido en un mismo territorio nacional³¹.

Cabría preguntarse: ¿cómo o quién introduce las actitudes, opiniones, prejuicios y comportamientos xenófobos en la sociedad? En primer lugar, las leyes y decretos pueden llevar a perpetuar la desigualdad entre extranjeros y autóctonos. En segundo lugar, los políticos en sus manifestaciones públicas, los policías y militares en su ejercicio de la autoridad pueden dejarse llevar por sentimientos xenófobos, siendo vistos como referentes para el resto de la sociedad. En tercer lugar, también la imagen que dan los medios de comunicación en el tratamiento de la inmigración y la asociación del extranjero con noticias relacionadas con delincuentes, terroristas, narcotraficantes o mafiosos, termina por infiltrar actitudes xenófobas en buena parte de la sociedad³².

³¹ Desde los años ochenta está creciendo la violencia racista y xenófoba en todos los países de la Unión Europea. Han aumentado las amenazas, asesinatos, protagonizados por grupos de extrema derecha como los neonazis, los fascistas o los *skin heads* (cabezas rapadas). Algunos partidos políticos con un discurso y un programa marcadamente racista y xenófobo han aumentado su respaldo en las urnas por buena parte de los ciudadanos. La respuesta de la Unión Europea ha sido la *Declaración Común contra el Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia* (1986), en la que se destacó «la importancia de una información adecuada y de una sensibilización de todos los ciudadanos ante los peligros del racismo y de la xenofobia y la necesidad de velar por que se evite o elimine cualquier acto racista o xenófobo».

³² Cf. SIURANA, Juan Carlos y GRACIA, Javier: *La inmigración en la prensa escrita. Análisis ético*. Cemira, Valencia, 2003.

La educación intercultural es central en la formación de los jóvenes y se hacen necesarios programas educativos que incluyan una formación cívica contra la xenofobia, especialmente en aquellos grupos con los que el niño interactúa desde los primeros momentos de la educación³³. En ella han de fomentarse actitudes solidarias e incidir también en los aspectos positivos de fenómenos como la inmigración, así como las ventajas que provoca la llegada de extranjeros.

Con todo, no basta con luchar contra la lacra de la xenofobia. La virtualidad de nuestro enfoque permite descubrir, tras una aparente xenofobia, más bien un rechazo al pobre (aporofobia). De modo que no se le discrimina por motivo de pertenecer a una cultura extranjera, sino más bien por carecer de recursos materiales, independientemente de su procedencia cultural³⁴. Es por ello por lo que la combinación de la educación para el desarrollo y de la educación intercultural nos previene de confundir el rechazo al pobre (*aporofobia*) con el rechazo a las personas de otras culturas (*xenofobia*). A menudo ambos van ligados; sin embargo, es importante distinguirlos para poder localizar cuál es la causa del rechazo u odio y de este modo no confundir las cuestiones de diferencias y diversidad cultural con las cuestiones de pobreza y desigualdades económicas. Hacer esta distinción nos permitirá una mejor comprensión del significado propio de «cultura». Porque no hay «culturas de pobres» y «culturas de ricos». O dicho de otro modo, pertenecer y participar en una cultura determinada no determina la riqueza o poder adquisitivo que tienen las personas. A partir de la correcta comprensión será posible luchar contra estas dos lacras de la mejor manera.

Algunos casos son claramente de aporofobia y no de xenofobia. Pues frecuentemente no marginamos al inmigrante si es rico, ni al negro si es jugador de baloncesto, ni al jubilado con patrimonio, ni al musulmán que viene a Marbella con sus petrodólares: a los que marginamos son a los pobres. Esto es aporofobia y no xenofobia.

³³ Cf. HAGENDOORN, L. y NEKUEE, S.: *Education and Racism*. ERCOMER Utrecht University, Utrecht, 1999.

³⁴ Cf. CORTINA, Adela: «Aporofobia», en *El País*, 7 de marzo de 2000, p. 14; MARTÍNEZ, Emilio: «Aporofobia», en CONILL, Jesús: *Glosario para una sociedad intercultural*. Bancaja, Valencia, 2002, pp. 17-23.

Pero además, con espíritu (auto-)crítico y en clave solidaria cabría preguntarse: ¿acaso es culpable el pobre de la pobreza que sufre? La aporofobia se alimenta del extendido prejuicio de que los pobres son culpables de la miseria que les aqueja. Es probable que algunas situaciones de pobreza sean debidas a la irresponsabilidad de quien las padece, pero una adecuada educación ético-cívica ha de incidir en que no tiene por qué ser así, porque está demostrado que una parte de las situaciones de pobreza tiene causas totalmente ajenas a las personas que la sufren. Por tanto, culpar a las personas que están en situaciones de pobreza de haber llegado a esa situación es, sin lugar a dudas, una injusta generalización.

Por otro lado existe lo que podríamos llamar el círculo vicioso de la aporofobia y la xenofobia. De modo que los grupos desfavorecidos (tanto los que son víctimas de la aporofobia como los que lo son de la xenofobia) son acusados a menudo de conductas delictivas (robo, actos violentos, trabajo ilegal, tráfico de drogas, prostitución, etc.). Esta mala imagen dificulta su posible integración en la sociedad, con lo cual se prolongan sus dificultades y en algunos casos la desesperación les lleva a cometer algún acto ilegal, de manera que se termina por reforzar la mala imagen y así sucesivamente. La pregunta que queremos plantear desde una educación para la ciudadanía global en clave intercultural es: ¿cómo es posible salir de este círculo vicioso, que es fuente de discriminación?

La educación para la ciudadanía global en clave intercultural que proponemos parte del hecho de que todo ser humano es único y constituye en sí mismo una gran riqueza. Las culturas, a su vez, constituyen una gran riqueza. Por una parte, como hemos visto es importante ampliar el *concepto de riqueza/pobreza* más allá de los recursos económicos y, por otra parte, no confundir el *ser* de las personas con lo que *tienen*, pues una cosa son las posesiones que tiene y otra bien distinta las cualidades y talentos que expresan lo que es (constituyen su identidad). La educación intercultural ha de ayudar a descubrir los talentos de cada uno de los alumnos para que puedan desarrollarlos. El reconocimiento de su valía humana y cultural es ya un modo de luchar contra la aporofobia. Pero también, en segundo lugar, la educación para la ciudadanía global ha de ayudar a distinguir la discriminación al

extranjero (xenofobia) y la discriminación al pobre (aporofobia). La aporofobia ha viciado las relaciones entre comunidades étnicas distintas que comparten un mismo país. De modo que eliminar las actitudes de aporofobia hace posible la convivencia intercultural basada en la tolerancia activa, en las libertades iguales, en la igualdad de oportunidades, en la solidaridad y en la solución pacífica de conflictos.

3. Estrategias didácticas para educar en la ciudadanía global en clave intercultural

En este último apartado voy a dar algunas pistas de cómo puede trabajarse en el aula la educación para la ciudadanía global en clave intercultural, cuyos principales vectores hemos expuesto en los apartados previos.

Lo primero es superar los estrechos márgenes del currículo compartimentado en las diversas disciplinas y conseguir un currículo compartido que conecte las diferentes áreas partiendo de las cuestiones relevantes para la vida de los alumnos. Para ello, resulta necesario concebir la escuela como un espacio donde aprender a convivir y a ser ciudadanos en el pleno sentido del término³⁵. El objetivo ha de ser, por lo tanto, educar para la vida y no sólo instruir en determinadas materias. Una vida que está marcada por el horizonte global e intercultural en el que nos encontramos insertos³⁶.

Educar en la ciudadanía global implica no perder de vista la mirada cosmopolita y por lo tanto la necesidad de alimentar la educación en valores universales (globales) como son la justicia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la responsabilidad, el diálogo

³⁵ Cf. MARINA, J.A.: *Aprender a convivir*. Ariel, Barcelona, 2006; MAJÓ, J.: «Ciudadanía social», en IMBERNÓN, F. (COORD.): *Cinco ciudadanía para la nueva educación*. Paidós, Barcelona, 2002.

³⁶ Dicho con Ortega, una auténtica «reforma del hombre» capaz de superar el fracaso educativo. Cf. CONILL, Jesús: «Educar desde las capacidades básicas», en ARENAS, FRANCISCO y GALLEGOS, Daniela (eds.): *El ciudadano democrático. Reflexiones éticas para una ecuación intercultural*. Plaza y Valdés, México, 2009. ORTEGA y GASSET, J.: «El Quijote en la escuela», en *Obras Completas*. Alianza-Revista de Occidente II, Madrid, pp. 273-306.

go, el respeto activo o la paz. Pero sin perder de vista las raíces o enclaves culturales desde los que emerge dicha mirada cosmopolita que pone en el primer plano los valores de la identidad personal tejida también con los hilos de la diferencia inclusiva, la autenticidad, el reconocimiento intercultural o la innovación propia³⁷.

Para llevar a cabo este tipo de educación global es imprescindible partir de la realidad más próxima, que ya es enormemente multicultural e ir adquiriendo actitudes interculturales³⁸. Entre las cuales yo destacaría las siguientes:

1) Respeto de la dignidad humana, 2) superación de las desigualdades injustas, 3) reconocimiento de las diferencias culturales enriquecedoras, 4) frente a la segregación favorecer la interacción entre individuos de culturas diversas, 5) concebir al sujeto de forma activa como creador de su propia cultura más que como receptor pasivo de la cultura de su comunidad de origen, 6) otorgar importancia a los contextos socioculturales siempre en vistas a la humanización del individuo, 7) favorecer el reconocimiento del valor de la diversidad cultural y de las diferentes tradiciones, 8) fomentar el análisis (auto-)crítico y reflexivo a partir del diálogo y la escucha compartida, 9) desarrollar capacidades afectivas como la compasión y la empatía y 10) defender la laicidad del Estado y la libertad de conciencia de sus individuos³⁹.

Respecto a la metodología existen valiosas propuestas tales como el aprendizaje-servicio⁴⁰, el diálogo socrático⁴¹ o el trabajo en

³⁷ Cf. BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid, 2000.

³⁸ ESCÁMEZ, J.: «Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales», en TOURIÑAN, J.M. y SANTOS, M.A.: *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Xunta de Galicia, Santiago, 1999.

³⁹ No puedo desarrollar este último punto sobre la laicidad tan necesario de esclarecer y matizar para nuestro propósito de procurar una educación global-intercultural. No obstante, puede encontrarse una muy buena y rica articulación de este enfoque, por ejemplo, en MACLURE, Jocelyn y TAYLOR, Charles: *Laicidad y libertad de conciencia*. Alianza, Madrid, 2011. En él pueden encontrarse diversidad de ejemplos, algunos de los cuales con incidencia en la escuela como es la práctica del velo islámico, los crucifijos en las aulas o el puñal Sikh en centros educativos.

⁴⁰ Cf. PUIG, J.M.: *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Grao, Barcelona, 2009; MUÑOZ, Amparo: *op. cit.* pp. 97-98.

⁴¹ Por ejemplo, Cf. NELSON, L.: «El método socrático», en *Diálogo filosófico* 80 (2011), pp. 271-294; VAN HOOFF, S.: «¿Qué es la autorrealización? Informe sobre un diálogo socrático», en *Diálogo Filosófico* 81 (2011), pp. 469-483.

proyectos⁴² que están dando buenos frutos. Sin embargo, en lo que resta de artículo deseo detenerme brevemente a esbozar la metodología de la «sistematización de experiencias» que quizá sea menos conocida pero que, a mi modo de ver, puede contribuir enormemente a la educación para la ciudadanía global en clave intercultural.

3.1 La sistematización de experiencias⁴³

El principal aspecto sobre el que incidir es que esta metodología parte de los conocimientos y de la experiencia y ello no sólo en vistas a un mero aprendizaje significativo del alumno sino más incluso para obtener aprendizajes críticos emancipadores y transformadores que podemos extender también al profesor. Pues se trata de aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

De modo que para realizar una sistematización de experiencias hay que: a) ordenar y reconstruir el proceso vivido, b) reali-

⁴² Cf. FERRETE, C.: «Educar en valores globales trabajando en proyectos conjuntos», en CASABAN, E. (ed.): *XVII Congrés Valencià de Filosofia*. Bancaja, Valencia, 2008, pp. 289-298.

⁴³ Desde el equipo de educación de Intermón Oxfam en España llevamos ya varios años trabajando sobre esta propuesta metodológica orientados por Oscar Jara. A continuación voy a exponer un breve resumen de las principales ideas expuestas durante el Seminario de Intermón para profesores y educadores en julio de 2011 en Benicàssim. Para un desarrollo de esta propuesta por dicho autor pueden consultarse: JARA, O.: «Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos» en *Revista Internacional sobre Investigación en educación global y para el desarrollo* 1 (febrero 2012), pp. 56-70. (<http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>). Sobre el tema de la sistematización de experiencias puede consultarse también la página web <http://www.cepalforja.org/sistematización/biblio.shtml> en donde se puede encontrar una interesante biblioteca virtual.

zar una interpretación crítica de ese proceso y c) extraer aprendizajes y compartirlos. Un buen modo de llevarla a cabo en el ámbito de la interculturalidad es el análisis de prejuicios y estereotipos acerca de las gentes de otras culturas⁴⁴. Porque no se trata sólo de narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es sólo una base para realizar una interpretación crítica. Eso sí, partiendo siempre de la experiencia vivida y a partir de ésta construyendo una mirada crítica, que permita orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.

Y en ella podemos distinguir diferentes fases. En primer lugar, sería necesario haber participado en dicha experiencia como protagonista de la misma. En segundo lugar, cabría plantearse el objetivo que se persigue al sistematizar esa experiencia. En tercer lugar, habría que reconstruir la historia. En cuarto lugar, tendría que analizarse dicha experiencia desde una interpretación crítica. Y en quinto lugar, se formularían las conclusiones facilitando la comunicación para compartir los aprendizajes obtenidos.

Por lo tanto, la sistematización de experiencias sirve para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas, para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares, para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias y para incidir en políticas, planes y programaciones (didácticas) a partir de aprendizajes concretos que surgen de la experiencia. Todo lo cual ha de servir para llevar a cabo una educación para la ciudadanía global en clave intercultural. Porque la experiencia vivida acompañada del ejercicio crítico ha de contribuir desde la escuela a la forja de una ciudadanía más activa y libre, más humana y solidaria, responsable con la humanidad y el planeta, sabedora del horizonte global (humano) en el que nos movemos pero que no soslaya la rica diversidad en la que se expresa el ser humano atendiendo a la variedad de identidades culturales (humanas).

La sistematización de experiencias es especialmente fecunda para trabajar cuestiones relativas al desarrollo humano en clave intercultural. Recuperar desde la reflexión crítica la experiencia

⁴⁴ Una forma de llevar a cabo este análisis puede ser a través de las noticias en la prensa. A partir de estas se puede trabajar por superar los prejuicios y a favor de los valores cívicos. Cf. SIURANA, J.C.; GRACIA, J.: *Op. cit.*

vivida para incidir en procesos de integración de la diversidad así como contribuir a que los propios sujetos de la educación adquieran mayores grados de libertad y por tanto de desarrollo humano es lo que ofrece la sistematización de experiencias⁴⁵.

Recibido el 20 de octubre de 2012
Aprobado el 17 de noviembre de 2012

Javier Gracia Calandín
IES Jaume I de Burriana y Universidad de Valencia
javier.gracia@uv.es

⁴⁵ En esta línea llevamos trabajando desde la *Red de educadores para una ciudadanía global* y durante varios años ya han surgido gran número de herramientas y recursos didácticos que están accesibles en línea en <http://www.ciudadaniaglobal.org>. En esta plataforma puede encontrarse una rica variedad de actividades didácticas en diferentes secciones: *Madara*, *Global Express*, *Conectando Mundos*.