

# Thématique Temática Thematic

## N° 1

Mouvements de populations  
et droits de l'homme  
*juin 1992*

## N° 2

Démocratie, développement  
et droits de l'homme  
*juin 1994*

## N° 3

Mondialisation et particularismes  
*juin 1995*

## N° 4

Valeurs démocratiques  
et finalités éducatives  
*juin 1996*

## N° 5

Droits de l'homme et citoyenneté  
*juin 1997*

## N° 6

Nouvelles politiques éducatives :  
défis pour la démocratie  
*juin 1998*

## N° 7

Culture, éducation et sociétés :  
la place des droits de l'homme  
*juin 1999*

## N° 8

Cultures de paix :  
portraits et perspectives  
*juin 2000*

## N° 9

L'éducation, une question de droit  
*juin 2001*

CIFEDHOP

La collection Thématique a été créée en vue de contribuer au débat sur les enjeux mondiaux de l'éducation aux droits de l'homme et à la paix dans l'enseignement formel et non formel. Les textes qui sont proposés invitent à situer l'intervention éducative dans le cadre d'une analyse juridique, pédagogique et sociologique d'ensemble.

La colección Temática ha sido creada para contribuir al debate sobre la problemática mundial de la educación con respecto a los derechos humanos y a la Paz. Los textos propuestos invitan a situar la intervención educativa en el marco global des análisis jurídico, pedagógico y sociológico.

The Thematic Collection was created with the objective of contributing to discussions on global issues concerning the teaching of human rights and peace in both formal and informal education. The articles attempt to place educational initiatives within the overall framework of judicial, pedagogical and sociological analysis.

Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix

International training center on human rights and peace teaching

Centro internacional de formación para la enseñanza de los derechos humanos y la paz

ISBN 2-9700247-8-0

Fr.s 15 / 10 € / 10 \$

Thématique / Temática / Thematic

10

VIVRE L'ALTÉRITÉ / VIVIR LA ALTERIDAD / LIFE AS OTHER

CIFEDHOP

# Vivre l'altérité

# Vivir la alteridad

# Life as Other

# Thématique Temática Thematic

## N° 10

juillet / julio / July  
2002

Ray Harris  
Jean Hénaire  
Camille Kuyu Mwissa  
Rodrigo Montaluisa Vivas

CIFEDHOP





# **Thématique/Temática/Thematic**

**N° 10**

juillet • julio • July 2002

## **Vivre l'altérité Vivir la alteridad Life as Other**

### **Textes de**

Ray Harris

Jean Hénaire

Camille Kuyu Mwissa

Rodrigo Montaluisa Vivas

Centre international de formation à l'enseignement  
des droits de l'homme et de la paix

International training center on human rights and peace teaching

Centro internacional de formación para la enseñanza  
de los derechos humanos y la paz

**CIFEDHOP**

Le CIFEDHOP a été créé en 1983 par l'Association mondiale pour l'École instrument de paix (EIP). Il est animé par une équipe pédagogique internationale de formateurs et de chercheurs spécialisés dans l'éducation aux droits de l'homme et à la paix. Chaque année, le CIFEDHOP organise, à Genève, une Session internationale de formation pour les enseignants et les enseignantes des écoles primaires, secondaires et professionnelles. Il tient également ailleurs dans le monde des sessions régionales et nationales.

El CIFEDHOP ha sido creado en 1983 por la Asociación mundial Escuela Instrumento de Paz (EIP). Está integrado por un equipo pedagógico internacional de formadores e investigadores especializados en la educación por los derechos del hombre y la paz. Cada año, el CIFEDHOP organiza en Ginebra, una Sesión internacional de formación para docentes de escuelas primarias, secundarias y profesionales. Además dirige, en otras partes del mundo sesiones regionales y nacionales.

CIFEDHOP was founded in 1983 by the World Association for the School as an Instrument of Peace (EIP). It is directed by an international team of educators and researchers specialized in human rights and peace education. Each year in Geneva, CIFEDHOP organizes an international training session for teachers from primary, secondary and vocational schools. It also organizes national and regional sessions around the world.

## **CIFEDHOP**

5, rue du Simplon, 1207 Genève, Suisse

Guy-Olivier Segond, Président

Monique Prindezis, Directrice

Téléphone : (22) 736 44 52

Télécopieur : (22) 735 06 53

Courrier électronique : [cifedhop@mail-box.ch](mailto:cifedhop@mail-box.ch)

Site internet : [www.eip-cifedhop.org](http://www.eip-cifedhop.org)

# **Thématique/Temática/Thematic**

## **Coordination/Coordinación**

Jean Hénaire

## **avec la collaboration de/collaboración de/ with the collaboration of**

Monique Prindezis

Rodrigo Montaluisa Vivas

Charlotte Henay

## **Mise en pages/Compaginación/Layout**

Graphigne

## **Impression/Impresión/Printing**

Alpha Offset

Les opinions émises dans les articles de cette collection n'engagent que leurs auteurs et non pas nécessairement le CIFEDHOP.

Las opiniones expresadas en los artículos de esta colección comprometen solamente a los autores y no necesariamente a la CIFEDHOP.

The opinions expressed in the articles included in this collection are those of their authors and not necessarily those of CIFEDHOP.



## **Dans ce numéro/Contenido/Summary**

Présentation/Presentación/Introduction ..... 9

*Monique Prindeviz*

Rights, responsibilities  
and racism - the new «3Rs» ..... 13

*Ray Harris*

Quelques repères  
pour contrer le racisme ..... 25

*Jean Hénair*

Altérité, dialogue  
des cultures et pluralismes ..... 45

*Camille Kuyu Mwissa*

Del Diálogo  
de Culturas y de la Ética Mundial ..... 61

*Rodrigo Montaluisa Vivas*





## PRÉSENTATION

*par Monique Prindezis*



**L**e thème de ce numéro – *Vivre l'altérité* – propose une posture humaniste qui pourrait se traduire dans la vie de tous les jours par la capacité de reconnaissance de soi dans l'Autre. Or, c'est précisément ce refus de se retrouver un tant soit peu dans cet Autre qui est à l'origine du rejet, de l'exclusion. Que cet ostracisme destructeur soit individuel ou de nature collective, il porte en lui des signes d'affirmation d'une supériorité au demeurant jamais démontrée cependant qu'il sert à refouler la crainte d'une remise en question de soi. Or, la paix est impossible tant que n'opère pas cette difficile, mais combien nécessaire déconstruction du préjugé.

## PRESENTACIÓN

*por Monique Prindezis*



El tema de este número – *Vivir la Alteridad* – propone en alguna medida una posición humanista que podría traducirse en la vida de todos los días, por la capacidad de reconocimiento de uno mismo en el Otro. Es precisamente denegación de encontrarse en el Otro, que se sitúa el origen de este rechazo, y de la exclusión. Este ostracismo destructor sea individual o de naturaleza colectiva, lleva consigo los signos de la afirmación de una superioridad, sin haber jamás demostrado sin embargo, que sirve a rechazar el miedo de una crítica personal. En este sentido la Paz es imposible, mientras no se lleve adelante la desaparición del prejuicio.

## INTRODUCTION

*by Monique Prindezis*



The topic of this edition – *Life as Other* – brings us to look at recognition of oneself in the Other from a humanistic perspective. It is precisely the refusal to see oneself as part of the Other that lies at the root of the phenomena of rejection and exclusion. Whether this devastating ostracism is made manifest on an individual or a group level, it is an affirmation of supremacy, all the while camouflaging the actual fear of engaging in critical self-examination. The eradication of prejudice is a prerequisite for the pursuit of peace, a difficult undertaking.



## RIGHTS, RESPONSIBILITIES AND RACISM THE NEW «3RS»

*by Ray Harris*



*This paper considers the manifestations and impact of racism and the ways in which educators, particularly, have the responsibility to challenge and reduce the consequences and incidence of racism. Only a multi-dimensional approach, linking family, school and society (at all levels, including global) will really make any impact on the problem.*

*Dans cet article, nous nous penchons sur les manifestations et les effets du racisme de même que sur les avenues que peuvent emprunter les éducateurs pour le contrer ; seule une approche multidimensionnelle associant l'école, la famille et la société civile peut vraiment y parvenir.*

*En este artículo, nosotros nos interesamos a las manifestaciones y a los efectos del racismo, de la misma manera, a los contornos por los cuáles pueden acudir los educadores para hacer frente a este problema, solo un acercamiento multidimensional, asociando la escuela, la familia y la sociedad civil permitirá verdaderamente afrontar este problema.*

## Introduction

---

Racism, like other forms of discrimination and oppression, instils hatred which often leads to conflict, and is destructive for the perpetrators as well as the victims.

The *Universal Declaration of Human Rights* defines the importance of non-discrimination by stating that human rights are **universal**, applying equally to all people everywhere. Non-discrimination is at the heart of human rights principles and every human rights treaty makes this clear with a specific statement that forbids discrimination on the basis of such things as race, colour, sex, language, religion, political opinions or national origin.

This paper considers, briefly, the manifestations and impact of racism and the ways in which educators, particularly, have the responsibility to challenge and reduce the consequences and incidence of racism.

## The issue

---

This section outlines some of the manifestations of racism at different levels in society, their origins and their impact, specifically at school level.

### - Racism indicators

If the goal is to challenge racism, it is essential to know how it manifests itself in daily life. «Indicators» are needed to know what goals to aim for and to know, for example, when a non-racist school or community has been achieved.

On an individual basis, we might see some children refusing to play, talk to or co-operate with people from different ethnic groups. We might also hear racist comments, ridicule or abuse from children, parents or even teachers.

In the community we might receive racist propaganda from «fascist» organisations and there may be reports of physical assault and harassment of certain marginalised groups, such as travellers, nomads or refugees. There may be racist graffiti on the walls of a shop owned by a representative of one particular ethnic group.

On a structural front we might discover discriminatory policies and procedures at school or at local authority level and through investigation realise that there is a non-inclusive curriculum within the school.

If racism in society is to be challenged, then it is necessary to be able to identify where racism is manifesting itself ; whether it is at an individual/family level, at an institutional level (school, health centre, youth centre) or at a structural level (e.g. justice system). If racism is discovered at a structural level then it is likely to be found also at an institutional and individual level, such is the pervasiveness of structural racism.

At all levels, we are likely to see judgements made on a stereotyped view of a certain group of people which is likely to lead to discriminatory practices, based on these judgements. A stereotyped view of someone's cultural background may lead to exclusion from an activity based



on the assumption about that person's abilities, in language, for example.

### **- Roots of racism**

When racism is discovered and the forms of manifestation identified, then it is also necessary to gain a better understanding of the roots of racism. This is essential so that deeper seated psychological and socio-economic dimensions of racism are dealt with rather than just the superficial features of the problem.

Racial attitude development, at a personal level, begins in the family at an early age (often prejudiced racial values in society ensure that the early socialization of children has a racial dimension). The school and media can also reinforce these values .

Although it is often individual acts of racism that are witnessed and acknowledged, structural racism at a national and even international level has caused considerable harm. The last century provided evidence of international acts of racism fought out in several conflicts – from the treatment of the Jews and Romany people at the time of the Second World War –, to civil war in Nigeria and Rwanda and to ethnic cleansing in former Yugoslavia. Even prior to that, the Atlantic slave trade was in part justified by a European belief that black people were not only different but inferior. It is this link between prejudice and power (in this last case, the power of the colonisers) that gives rise to racism.

### **- Impact of racism at school**

To understand the full picture of racism, it is necessary to consider some of the effects of racism. As far as schools are concerned, one impact of racism will be on children's self esteem which will also have an effect on their success at school. There is likely to be more conflict and bullying, in turn affecting school attendance and the participation of students from certain ethnic groups. School/community relations are likely to be more antagonistic with a lower participation rate by parents.

### **Taking action**

---

This section briefly describes the need for action, first at the international level and, secondly, at school level through Human Rights Education.

### **- The international challenge to racism**

Racism is a Human Rights issue and there are two international documents which provide the basis of action against racism. The *Universal Declaration of Human Rights* and the *Convention on the Rights of the Child* (CRC).

A foundation principle of the CRC is that of non-discrimination, in that all rights apply to all children without exception. It is the state's obligation to protect children from any form of discrimination and to take positive action to promote their rights. (Article 2 of the CRC).

Ray Harris

The documents themselves are important starting points, because, as Lynch (1992) states : *«Underlying the documents are basic moral concepts such as human dignity and justice, liberty and equality, human-human and human-environmental interdependence.»*

There is a pressing need to reduce the impact of racism as there are national and global changes that are leading to more diverse, pluralistic populations. These changes include the increasing number of conflicts based on ethnic difference and religious intolerance (and producing an increasing number of refugees), and issues of poverty and migration due in part to competition for the world's resources within a rapidly degrading environment.

Human Rights Education can play a part in the preparation of young people to face such a future. The committee of ministers of the Council of Europe stated in 1985 that : *«The understanding and experience of human rights is an important element of the preparation of all young people for life in a democratic and pluralistic society. It is part of social and political education and it involves intercultural and international understanding.»*

On this basis, schools have an obligation «to prepare children for the future» by providing a relevant curriculum learned in a democratic and supportive environment.

### **- Challenging racism at school level**

As a Chinese proverb says : *«To know and not to act is not to know.»*

Awareness of the problems in society is not enough. Young people will have to gain knowledge, skills and attitudes to allow them to act to protect their own rights and to take the responsibility for protecting others' rights.

In schools, this is seen through the ethos and management of the school, its policies towards pupils, staff and visitors. It is also explicit in the taught curriculum. Each curriculum area has the potential to make clear those elements of its discrete body of knowledge and skills, which aid an understanding of rights and responsibilities.

Human Rights Education develops skills for participation in wider society. In schools where rights and responsibilities form the framework for learning, students can experience democracy in action.

Policies in schools should address issues of race, but within a framework of challenging every type of oppressive behaviour, whether focused on race, gender, disability or class. A school should have a clear policy to deal with incidents that discriminate against particular students.

### **- The Human Rights learning environment**

To challenge racism and other oppressive actions, the main aim for a teacher is to create an educational environment, which not only embodies racial and cultural diversity, but also actively fosters positive inter-group attitudes and behaviour.

There needs to be a democratic classroom and school ethos, where children learn the skills of participation through actively taking part in decision making.

*Ray Harris*

For skills to be developed in the classroom there should be an emphasis on the use of co-operative and collaborative methods of learning.

Role-playing and activities involving social simulations, which appeal to the judgement of children and young people, should also be part of the normal learning programme.

UNICEF's research has shown that schools, already taking a human rights approach, find that sound knowledge and practice of human rights, which provide a secular, international values code, can improve relationships within the school and considerably improve behaviour amongst students.

Rights have to be lived, not just theorised and those responsible for managing a school have an obligation to act as human rights protectors as well as implementers. Students have to learn (and live) their own rights and discover ways in which they can protect the rights of others. Democratically established and effective school councils can be a good starting point, and the use of peer mediators and student conflict managers may also be effective.

**- When should this type of education begin ?**

For this type of education to be effective there needs to be a developmental approach which responds to children's development.

Goodman has shown that the seeds of prejudice are sown at a very early age, stating that prejudice, ethnic bigotry and gender bias may be learned as part of a stereotyping process beginning at birth and based on false or inappropriate generalisation.

Based on Dynneson and Gross developmental stages of citizenship, Lynch (1992) suggests that the values and attitudes acquired during the early years of socialization, will be difficult to change later. He says that educators working in the pre-school stage need to work on eradicating early prejudices and to promote values and skills of social association and judgement. Concepts such as justice and fair play may be fostered by a conducive social environment and appropriate activities facilitated by well trained and aware educators.

If a school aims to facilitate children's sense of self esteem, critical thinking skills and an ability to stand up for themselves and others, then the methodology must allow them to experience their intelligence and power as having a constructive effect on their world. For this to happen, children must be given power through active participation and decision making.

### **Final remarks**

---

New models of citizenship have been proposed, which focus on global rather than national citizenship and which deal with cultural diversity and changes that are happening on a global basis.

*Ray Harris*

Although these educational approaches can help to challenge racism in society, only a multi-dimensional approach, linking family, school and society (at all levels, including global) will really make any impact on the problem. Schools, themselves are too often divorced from their communities, thus hindering such an approach. Hopefully, lessons are being learned and new paradigms of learning and managing community-based learning centres can be applied.

## References

- Brand, J. and Brown, M. (Eds). (1999). *Global Perspectives in the National Curriculum - Human Rights*. Development Education. Association/Education in Human Rights Network.
- Colbert, V., Chiappe, C. and Arboleda, J. (1990). *The New School Programme : More and better Primary Education for Children in Rural Areas*. Paper presented at the World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand.
- Council of Europe. (1985). «Committee of Ministers, recommendation No.(85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about Human Rights in schools.» Strasbourg : Council of Europe.
- Goodman, M.E. (1973). *Race Awareness in Young Children*. New York : Collier Books.
- Gross, R.E. and Dynneson, T.L. (1991). *An eclectic approach to citizenship : developmental stages*. *The Social Studies*, 76 (1) 23-7.
- Lynch, J. (1987). *Prejudice reduction and the schools*. London : Cassell.
- Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multi-cultural society*. Cassell Education.
- UNICEF/UK. (2000). *Citizenship in schools – a baseline survey*.
- Pike, G. and Selby, D. (1999). *Global Education – making basic learning a child friendly experience*. UNICEF (MENARO).
- Slavin R.E. (1985). *Learning to cooperate ; Cooperating to learn*. New York : Plenum Press.



*Ray Harris est consultant en éducation et membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP.*

*Ray Harris es consultor en Educación y miembro del equipo pedagógico del CIFEDHOP.*

*Ray Harris is an educational consultant and a member of the CIFEDHOP pedagogical team.*

## QUELQUES REPÈRES POUR CONTRER LE RACISME

*par Jean Hénaire*



*La capacité dont peut témoigner l'école à faire barrage à la discrimination est de mieux en mieux documentée. Nous savons, par exemple, qu'un peu partout dans le monde se développent des contenus et des pratiques propres à conscientiser les élèves face à la menace raciste et xénophobe. On peut également observer que certains modèles d'enseignement se prêtent mieux que d'autres à l'ouverture à l'Autre, et cela est particulièrement avéré pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire. Enfin, notons que la connaissance du droit international des droits de l'homme peut être particulièrement utile dans ce domaine.*

*La capacidad que puede demostrar la escuela para hacer frente a la discriminación está cada vez más documentada. Nosotros sabemos, por ejemplo, que en varias partes del mundo se desarrollan contenidos y prácticas propias a concientizar a los estudiantes frente a la amenaza racista y xenófoba. Se puede igualmente observar que ciertos modelos de enseñanza están mejor dispuestos que otros, hacia la apertura del Otro, y aquello es verdad en lo referente a la enseñanza de la historia.*

*The school's potential to act as a site for anti-oppression work is increasingly well documented. For example, we know that practices and curricula are being developed worldwide with the intention of sensitizing students to racism and xenophobia. It is also clear that particular models of instruction are more effective in promoting awareness of the Other. This is of note especially in the teaching of History. Finally, specific knowledge of international and human rights may be of considerable import in this endeavour.*

Dans son *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Arthur de Gobineau (1816-1882) affirme la supériorité de la «race» blanche porteuse d'une aptitude civilisatrice. Pour Francis Galton (1822-1911), il y a quelques «races» au sommet qu'il faut à tout prix protéger de la «pollution» par la lignée inférieure. Au siècle dernier, le racisme «scientifique» se développe avec force et atteint son apogée avec le nazisme. S'appuyant tendancieusement sur les travaux de Charles Darwin, on prétend que l'inégalité des «races» est biologiquement et génétiquement fondée.

Aujourd'hui, le racisme emprunte d'autres visages. Selon le sociologue Pierre-André Taguieff, le racisme n'est plus reconnaissable aux formes qui faisaient de lui la bête immonde, aspects haineux et volontiers provocants. Il peut se manifester, ajoute-t-il, sous des habits plus respectables que sont la tolérance et le respect de la différence si bien qu'il devient très difficile d'en décoder le langage. Le racisme peut également se nourrir d'attitudes et de comportements, de croyances et de valeurs qui prédisposent au rejet de l'Autre tels l'ethnocentrisme, la xénophobie et l'ethnicisme.

Il est pourtant bien démontré que le racisme est une construction sociale et, comme l'a écrit le généticien Albert Jacquard, la notion de «race» elle-même est scientifiquement sans fondements. Les recherches des vingt dernières années sur l'ADN ont d'ailleurs montré qu'en moyenne 99,9 pour cent des caractéristiques génétiques de tous les humains sur terre sont identiques et que la différence de couleurs de peau est attribuable à l'adaptation, au cours de l'histoire, de l'humain à des environnements variés.

Mais toutes les preuves scientifiques avancées à ce jour n'ont pas suffi à éradiquer le racisme dans les esprits ni à en prévenir les effets souvent dramatiques comme le montre la triste réalité de conflits récents. Mais à côté de ces drames s'expriment souvent aussi au quotidien des formes de racisme rampant, plus difficile à débusquer, mais dont les effets discriminatoires entraînent leurs victimes sur le chemin de l'exclusion<sup>1</sup>. L'école ne peut ignorer ce phénomène ou faire comme s'il n'existait pas. Il faut donc s'employer à bien en cerner les manifestations pour pouvoir ensuite agir pour le contrer. Mais comment ?

### **Des modèles d'éducation anti-raciste**

---

L'éducation pour contrer le racisme se fait selon différents modèles inspirés des pratiques en cours. Jean-Paul Tauvel, responsable du Centre de ressources «Ville-école-intégration» du Centre national de documentation pédagogique, en France, distingue cinq modèles éducatifs<sup>2</sup>.

---

1. À la suite des attentats du 11 septembre, à New York et à Washington, le *Tech Law Journal* publiait, quelques jours après les événements, «une longue analyse sur les différents changements législatifs attendus en réaction aux attentats de mardi dernier. En plus des lois sur l'écoute électronique et la surveillance des communications Internet, le Journal prévoit des modifications, entre autres, sur les lois en matière de dispositifs de type GPS dans les téléphones portables, les lois permettant la cryptographie, l'établissement de profils raciaux, etc.» En ligne : [www.cyberie.qc.ca/chronik/20010918.html](http://www.cyberie.qc.ca/chronik/20010918.html)

2. [www.laligue.org/Actualites/racecol.html](http://www.laligue.org/Actualites/racecol.html)

Le premier modèle est qualifié de «républicain». Celui-ci «pousse à la limite les principes égalitaristes et universalistes de l'école [républicaine] et se traduit concrètement par la négation ou plutôt l'occultation volontaire de l'ethnicité dans le contexte scolaire». Tauvel se demande par ailleurs si ce modèle est toujours en phase avec la société actuelle où se dessine une tendance à l'*ethnisation* des rapports sociaux.

Le deuxième modèle est celui de l'approche morale. Cette démarche vise à réprimer le racisme «par une pression sociale forte, notamment en cas de passage à l'acte, et celle de fixer des interdits en ce domaine.» Elle répond par ailleurs assez bien, selon l'auteur, à l'idéalisme et à l'affectivité d'un public adolescent. Cette approche présenterait par contre le désavantage de s'exprimer «sous une forme manichéenne et peut favoriser une banalisation du racisme, qu'elle considère comme un bloc, sans gradation ni hiérarchisation.» Elle risque surtout – d'ajouter Tauvel – de ne convaincre que les convaincus et de pousser les autres à un repli sur un silence prudent ou hostile qui ne favorise guère le dialogue.

Le troisième modèle est celui de l'approche rationaliste – ou intellectuelle. Il pose que le racisme est une erreur, «une idée fausse nourrie par l'ignorance, et qu'une argumentation rationnelle à base scientifique (unité génétique de l'espèce humaine) ou philosophique (relativité culturelle) est la meilleure arme pour en montrer l'inanité.» Pour Tauvel, cette approche permet de faire «prendre des distances avec certaines situations et de les dédramatiser. Elle a aussi l'immense avantage de postuler

le primat de la raison sur l'irrationnel et la passion, ce qui en fait une démarche éducative et humaniste par excellence.» Par ailleurs, Tauvel se demande si l'analyse rationnelle d'un phénomène aussi passionnel peut suffire à faire taire les préjugés et à convaincre ceux qui ne veulent rien entendre. Enfin, il ajoute que cette approche peut comporter ses limites pédagogiques avec des jeunes enfants davantage sensibles «à d'autres modes d'appréhensions.»

Le quatrième modèle renvoie à une démarche psychologique, «qui part du postulat qu'un véritable changement d'attitude ou de comportement ne pourra effectivement s'opérer que si le sujet met au clair ses propres représentations et attitudes dans sa relation à l'Autre. Cette approche, très prisée dans les pays de culture anglo-saxonne, «s'appuie méthodologiquement sur la libre expression en groupe ou l'auto-analyse individuelle de ces représentations à partir d'études de cas permettant au sujet ou au groupe de se positionner.» Tauvel prend le soin d'ajouter que cette démarche est très «implicante» pour le sujet et pour le groupe, mais facilite le transfert au plan comportemental. Difficile cependant à gérer, ce modèle exigerait une formation de type psychologique aux intervenants.

Le cinquième modèle privilégie une démarche transversale. Pour Tauvel, c'est l'approche la plus pratiquée en milieu scolaire. Elle emprunte «les voies de l'ouverture culturelle ou interculturelle (éducation au développement, sensibilisation à l'immigration, etc. ) de l'éducation civique, ou de disciplines scolaires tradition-

nelles comme l'histoire.» Ce modèle débouche, selon Tauvel, sur des actions pédagogiques riches et diverses. Par ailleurs, «aussi intéressante soit-elle, cette approche laisse entière la question du mode de transmission pédagogique et de la réceptivité d'un public scolaire, [...]»

### Apprendre à vivre ensemble

---

Plusieurs enseignants, chercheurs et analystes de l'éducation se sont penchés sur des modèles et pratiques propices à l'apprentissage du vivre ensemble et à la découverte des richesses culturelles dont recèle l'humanité. Un bon nombre de travaux réalisés ont porté sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ce sont des matières scolaires sensibles qui peuvent tout autant véhiculer des contenus et des valeurs discriminatoires que des idées favorables à la découverte et à la compréhension de l'Autre.

Au début des années soixante, le fondateur de l'EIP, Jacques Mühlenthaler, proposa que l'on révisât les manuels d'histoire tant il fut littéralement sidéré de constater que ceux-ci invitaient à la négation de l'Autre par le nationalisme exacerbé qui s'y manifestait et l'exaltation des faits de guerre sous couvert de patriotisme douteux. Cette question est récurrente et continue de susciter plusieurs débats<sup>3</sup>. Et lors d'une réunion d'experts organisée par le

---

3. En particulier autour de l'approche «révisionniste» de manuels scolaires d'histoire. Pour un aperçu, taper : «manuels scolaires», sur le moteur de recherche du *Monde diplomatique*. ([www.monde-diplomatique.fr](http://www.monde-diplomatique.fr))

Bureau international d'éducation, on se pencha sur la question de savoir comment apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie<sup>4</sup>.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie s'inscrivait désormais dans un processus de mondialisation des communications, au sens large du terme (échanges commerciaux, information, immigration, etc.). Cette dynamique modifie par le fait même les représentations quotidiennes de l'espace et du temps. Être chez soi et citoyen du monde en même temps appelle ainsi à comprendre la continuité qui relie le chez soi et l'ailleurs. Dans la mesure où les programmes d'études de ces disciplines sont du ressort de l'État, il incombe à ce dernier de jouer à la fois le rôle d'agent interne de cohésion sociale et de promoteur de l'ouverture au monde et de la diversité culturelle.

Pour essayer de comprendre comment l'enseignement de l'histoire et de la géographie peut à la fois contribuer à forger des identités tout en élargissant les perspectives de l'apprentissage de la vie collective, certains ont examiné les modèles dominants de cet enseignement. Ainsi, la

---

4. Voir : Bureau international d'éducation (1999). «Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie». Rapport final du colloque. Genève, 63 pages. [Résumé en ligne]. Accès : [www.ibe.unesco.org/International/Publications/FreePublications/andre.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/FreePublications/andre.htm)  
Bureau international d'éducation (1998). «Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie». *Formation et innovation en éducation*, N° 95. [En ligne]. Accès : [www.ibe.unesco.org/International/Publications/Innovation/innohome.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Innovation/innohome.htm)



documentation recueillie par Bernard Ducret<sup>5</sup>, du Lycée Gabriel Fauré, en France, permet de dégager grossièrement trois modèles d'enseignement pour apprendre à vivre ensemble. L'auteur prend le soin de préciser que ces modèles sont différents, voire antinomiques, et qu'on ne peut établir entre eux aucune hiérarchie car ils s'avèrent tous opérationnels dans la société dont ils sont issus et à l'échelle qui leur a été assignée.

Dans le modèle fermé, l'enseignement de l'histoire et de la géographie se préoccupe essentiellement du territoire national. L'extérieur est ignoré de manière quasi absolue, l'intérieur fait l'objet d'une analyse approfondie et méticuleuse. Ce modèle s'avère opérationnel en cherchant à inculquer une forte identité régionale ou nationale à des enfants qui ne sont pas forcément originaires de l'espace étudié. Pas ou peu de cas est fait de l'existence des minorités, qu'elles soient linguistiques, religieuses, autochtones ou culturelles telles que prises en compte dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme.

Il y a aussi le modèle juxtaposé. Ce serait le modèle le plus fréquent. Il se différencierait du modèle fermé en ce sens que le monde étranger est objet d'études. L'histoire et la

---

5. La typologie des modèles d'enseignement de l'histoire et de la géographie proposée par Bernard Ducret se base sur l'analyse comparée des manuels scolaires du Mexique, de la Malaisie, de la République Tchèque et de la Bavière (modèle fermé) ; de la France et de l'Italie (modèle juxtaposé) ; de l'Irlande du Nord et de l'Afrique du Sud (modèle relié). Résumé en ligne sur le site de l'Académie de Reims. Accès : [http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes\\_99/ducret/article.htm](http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes_99/ducret/article.htm)

géographie abordent les pays, les régions, les civilisations les unes après les autres. Ce serait le cas pour la France et, similairement, pour l'Italie, par exemple. Par ailleurs, comme l'observe R. Ferras, de l'IUFM Montpellier, les nouveaux programmes français de géographie proposent différentes échelles de distribution du territoire : locale, régionale, nationale, européenne et mondiale ; le défi consisterait à jeter des ponts entre ces dynamiques spatiales, ce qui amène à débattre notamment de la notion d'«appartenances multiples».

Enfin, il y a le modèle relié. Moins fréquent, souligne-t-on, ce modèle se rencontrerait surtout dans les pays de culture anglo-saxonne. Il s'intéresserait principalement aux acteurs (administrations, entreprises, communautés ethno-linguistiques, individus). On insisterait aussi sur la confrontation des différents points de vue au sein du système-monde. Les approches pédagogiques privilégient les jeux de rôle, les enquêtes, les discussions. L'étude de Ducret cite l'Irlande du Nord et l'Afrique du Sud comme ayant opté pour ce modèle, pays ayant traversé des tensions violentes. Chez ces derniers, l'adoption d'un modèle fermé ne pourrait qu'induire de la crispation et provoquer d'éventuelles nouvelles confrontations. D'autre part, cette approche ne vaudrait cependant pas pour l'ensemble des pays anglo-saxons ; en effet, selon Norman Graves, de l'Université de Londres, le programme anglais de géographie, par exemple, ne ferait que très laconiquement allusion à la construction de l'Union européenne, ce qui témoignerait du peu d'intérêt, au plan politique, vis-à-vis des formes de citoyenneté transfrontalières et des réalités culturelles Outre-Manche.

Par analogie, on peut rapprocher ces trois modèles présentés ci-haut de celui de la *transférabilité* des apprentissages proposé par Charles E. Osgood (1962)<sup>6</sup>. D'après le psychologue, il y aurait trois niveaux de réaction face aux normes culturelles. Au premier niveau, on considère que ses propres normes culturelles sont normales et naturelles. On percevrait toutes les autres comme étrangères, exotiques et «non naturelles». À un deuxième niveau, on reconnaît le fait que les normes culturelles d'autres sociétés sont également des normes au même titre que ses propres normes, mais qu'elles sont autres. Enfin, on reconnaît le caractère relatif et spécifique d'une culture des normes que l'on a. On atteindrait ainsi, par le fait même, un degré supérieur de réflexion sur soi et sur les autres.

### **Le racisme et le droit international des droits de l'homme**

Le racisme ne connaît pas de frontière. Il se répercute à l'échelle mondiale, mais l'humanité, comme l'a dit un jour Martin Luther King, ne peut plus tolérer d'être tragiquement clouée à la nuit sans étoiles du racisme et de la guerre.

D'après Jack Donnelly<sup>7</sup>, le besoin de mettre un terme au refus systématique des droits de l'homme, inhérent au colonialisme, constitua une importante question politique mondiale au cours des années 1950, 1960 et 1970. Et les combats destinés à éliminer toute discrimination fondée

---

6. Alternative to War and Surrender : Urbana.

7. [En ligne]. Accès : [www.civnet.org/civitas/africa/droits/humrts.htm](http://www.civnet.org/civitas/africa/droits/humrts.htm)

sur la race et le sexe ont joué un rôle capital dans beaucoup de pays au cours des trente dernières années. L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté des déclarations, recommandations et conventions en vue de contrer toute forme de discrimination fondée sur la «race», l'appartenance ethnique et culturelle. Il ne s'agit pas ici d'en faire une description détaillée, mais le lecteur trouvera en notes de bas de page des sources d'information permettant d'avoir accès aux contenus désirés.

Au plan du classement thématique des instruments internationaux, c'est sous la rubrique «Lutte contre la discrimination»<sup>8</sup> que l'on peut retrouver les textes qui renvoient plus ou moins explicitement, selon les cas, au combat à mener contre le racisme. Par exemple, l'article premier de la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* (1962) stipule

---

8. Voir sur le site du Haut commissaire aux droits de l'homme des Nations Unies [En ligne]. Accès : [www.unhchr.ch/french/html/intlinst\\_fr.htm](http://www.unhchr.ch/french/html/intlinst_fr.htm)

*Déclaration des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale ; Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale ; Convention internationale sur l'élimination et la répression du crime d'apartheid ; Convention internationale contre l'apartheid dans les sports ; Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; Protocole instituant une Commission de conciliation et de bons offices chargée de rechercher la solution des différends qui naîtraient entre Etats parties à la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; Déclaration sur l'élimination de toutes formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction ; Déclaration sur les principes fondamentaux concernant la contribution des organes d'information au renforcement de la paix et de la compréhension internationale, à la promotion des droits de l'homme et à la lutte contre le racisme, l'apartheid et l'incitation à la guerre ; Déclaration sur la race et les préjugés raciaux ; Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques.*

que : «Aux fins de la présente Convention, le terme «discrimination» comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement [...] ; l'article 2 § 1.a de la *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale* stipule que «Chaque Etat partie s'engage à ne se livrer à aucun acte ou pratique de discrimination raciale contre des personnes, groupes de personnes ou institutions et à faire en sorte que toutes les autorités publiques et institutions publiques, nationales et locales, se conforment à cette obligation ;» ; le préambule de la *Déclaration sur la race et les préjugés sociaux* (1978) constate, entre autres, «avec la préoccupation la plus vive que le racisme, la discrimination raciale, le colonialisme et l'apartheid continuent à sévir dans le monde sous des formes toujours renouvelées, tant par le maintien de dispositions législatives et de pratiques de gouvernement et d'administration contraires aux principes des droits de l'homme, que par la permanence de structures marquées par l'injustice et le mépris de la personne humaine et engendrant l'exclusion, l'humiliation et l'exploitation, ou l'assimilation forcée, des membres de groupes défavorisés, [...]» ; enfin, le paragraphe 1 de l'article premier de la *Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques* stipule que «Les Etats protègent l'existence et l'identité nationale ou ethnique, culturelle, religieuse ou linguistique des minorités, sur leurs territoires respectifs, et favorisent l'instauration des conditions propres à

promouvoir cette identité.» Mentionnons également la *Déclaration* issue de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance tenue à Durban, en Afrique du Sud, en 2001, en particulier l'article 97 qui pose que l'éducation aux droits de l'homme et à la paix joue un rôle essentiel dans la lutte contre toutes les formes d'intolérance et de discrimination<sup>9</sup>.

---

9. [www.unhchr.ch/html/racism/Durban.htm](http://www.unhchr.ch/html/racism/Durban.htm)

### Quelques termes structurants

*Antisémitisme* : «L'antisémitisme est un phénomène identitaire qui fonctionne sur le fantasme du corps étranger dans le corps d'une nation. La racine, encore moderne de l'antisémitisme, c'est le nationalisme.»

- Selon Rita Thalmann, historienne, professeure émérite, Université Paris-VII<sup>10</sup>.

*Apartheid* : ce mot veut dire *séparation* en africains. C'est une politique de ségrégation raciale qui fut appliquée en Afrique du Sud lors de la victoire du Parti national en 1948. Cette politique restera en vigueur jusqu'aux débuts des années 90. Les Noirs sont écartés des emplois prestigieux ainsi que de la politique et du gouvernement. Les contacts entre les différents groupes sont prohibés. – Selon Philippe Bernard et Jean-Christophe Boucher<sup>11</sup>.

*Colonialisme* : «La colonisation c'est la transformation d'un territoire en colonie. Celle-ci est alors soumise à une métropole (c'est-à-dire au pays colonisateur). On parle de colonialisme pour désigner les politiques visant à la constitution d'empires coloniaux. Le colonialisme est donc une forme particulière d'impérialisme. Le terme de colonialisme prend vite une

---

10. [En ligne]. Accès : [www.cidem.org/themes/racisme/rac\\_infos/eclairages/rac\\_k005.html](http://www.cidem.org/themes/racisme/rac_infos/eclairages/rac_k005.html)

11. [En ligne]. Accès : [www.seminaire-sherbrooke.qc.ca/hist/hist5/travaux/apartheid/apartheid.htm](http://www.seminaire-sherbrooke.qc.ca/hist/hist5/travaux/apartheid/apartheid.htm)

connotation péjorative chez ceux qui y sont hostiles et qui sont désignés alors comme anticolonialistes. Les colonisés originaires des colonies sont dits indigènes ou autochtones tandis que les colonisateurs venus s'y installer sont des colons<sup>12</sup>.»

*Discrimination raciale* : «Dans la présente convention, l'expression «discrimination raciale» vise toute distinction, exclusion, restriction ou préférence fondée sur la race, la couleur, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique, qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social et culturel, ou dans tout autre domaine de la vie publique.» - Article premier de la *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*.

*Ethnicisme* : «le recours subjectif, symbolique ou emblématique par un groupe d'individus à un aspect quelconque de la culture pour créer une cohésion interne et se différencier des autres groupes.» - Selon Paul Brass, 1991, «Ethnicity and Nationalism». London : Sage. Cité par : Suwanda H. J. Sugunasiri, Centre d'information sur le développement international<sup>13</sup>.

---

12. <http://perso.club-internet.fr/erra/MARCHAND/colonisation1880-1939.html>

13. [En ligne]. Accès : [www.acdi-cida.gc.ca/xpress/exdpdf/exd9809.pdf](http://www.acdi-cida.gc.ca/xpress/exdpdf/exd9809.pdf)



*Ethnocentrisme* : «C'est la tendance à répudier toutes les manifestations culturelles et les comportements éloignés de ceux auxquels nous nous identifions.»

- Inspiré de Claude Lévi-Strauss<sup>14</sup>.

*Génocide* : «le génocide s'entend de l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, ou tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel : (a) Meurtre de membres du groupe ; (b) Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ; (c) Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ; (d) Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ; (e) Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.» - Article 2 de la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide*, ONU, 1948<sup>15</sup>.

*Intolérance* : «le fait de porter un jugement négatif sur des manières d'être, de faire et de penser différentes des nôtres ; peut se traduire par le rejet ou l'exclusion de personnes en vertu de critères subjectifs : croyance religieuse, appartenance sexuelle, convictions politiques et philosophiques, couleur de la peau ou même la

---

14. [En ligne]. Accès :  
[www.philophil.com/philosophe/levi-strauss/race.htm](http://www.philophil.com/philosophe/levi-strauss/race.htm)

15. [En ligne]. Accès :  
[www.diplomatiejudiciaire.com/DJ/Genocide.html](http://www.diplomatiejudiciaire.com/DJ/Genocide.html)

tenue vestimentaire.» - Selon la Ligue des droits de l'homme<sup>16</sup>.

*Néo-racisme* : «expression fréquemment utilisée pour décrire le racisme contemporain (depuis les «décolonisations»), centré sur le thème de l'immigration et l'idée de l'irréductibilité des différences. Le racisme n'est ainsi plus fondé principalement sur les caractéristiques physiques, mais sur les différences culturelles. Ainsi, les affirmations de supériorité raciales tendent à être remplacées par les différences culturelles. Cette idéologie de différence culturelle, apparaît ainsi, nécessaire à la construction de l'identité d'un peuple ou d'une nation proscrit le mélange culturel ou social car il risquerait de déstabiliser cette identité spécifique. Ainsi, par cette orientation ethnocentrique, la diversité culturelle n'est aucunement perçue comme une richesse sociale mais comme un élément de rejet<sup>17</sup>.»

*Préjugé* : au sens péjoratif, «Opinion adoptée sans examen par généralisation hâtive d'une expérience personnelle ou imposée par le milieu, l'éducation.»  
- Larousse en ligne<sup>18</sup>.

---

16. [En ligne]. Accès : [www.liguedh.org/Intolerance/page3.htm](http://www.liguedh.org/Intolerance/page3.htm)

17. [www.antiracisme.org/html/lexique.html#neoracisme](http://www.antiracisme.org/html/lexique.html#neoracisme)

18. [En ligne]. Accès : <http://larousse.compuserve.com/larousse/dico.htm>

*Stéréotype* : un cliché, un ensemble figé des convictions à l'endroit d'un individu, d'un groupe. «Une représentation stéréotypée d'un groupe ne se contente pas de déformer en caricaturant, mais généralise en appliquant automatiquement le même modèle rigide à chacun des membres du groupe<sup>19</sup>.» - Selon Patrick Y. Chevrel, Université de Nantes.

*Xénophobie* : «La xénophobie est une hostilité ou une haine à l'égard des étrangers ou de ce qui est étranger. L'identité ethnique est déjà, par elle-même, une exclusion de l'étranger, celui qui, par définition même, n'appartient pas à l'ethnie. L'étranger est la personification de l'Autre. Nous avons tous, spontanément, peur de l'Autre, le non-soi.» - Selon le Réseau d'activités à distance<sup>20</sup>.

---

19. [En ligne]. Accès : <http://myweb.worldnet.net/~patrocle/lexique.html>

20. [En ligne]. Accès : <http://rad2000.free.fr/glosdx01.htm>

*Jean Hénaire est chercheur en éducation et rédacteur à École et Paix.*

*Jean Hénaire es Investigador en Educación y Redactor de Escuela y Paz.*

*Jean Hénaire is a researcher in education and is the editor of School for Peace.*



# ALTÉRITÉ, DIALOGUE DES CULTURES ET PLURALISMES

*par Camille Kuyu Mwissa*



*La différence est aujourd'hui considérée comme un véritable défi aux sociétés occidentales. Le regard porté sur les cultures autres que la sienne est souvent négatif. Transformer ce regard est aujourd'hui un défi pour les enseignants dans la mesure où l'école est un lieu privilégié pour l'apprentissage du vivre ensemble et, donc, du dialogue des cultures.*

*La diferencia es hoy en día considerada como un verdadero desafío para las sociedades occidentales. La mirada que tenemos sobre otras culturas diferentes a la nuestra es regularmente negativa. Transformar esta mirada, es en los actuales momentos un desafío para los profesores, en la medida en que la escuela es un lugar privilegiado para el aprendizaje de vivir juntos y, por lo tanto del dialogo entre culturas.*

*Difference, and the dialogue surrounding it, present a considerable challenge to western society. Other cultures are often looked upon in a derogatory fashion. Transforming this perception becomes the domain of teaching professionals, as the school remains an environment capable of fostering the learning of how to live together and as a result, dialogue between cultures.*

«L'altérité est le concept le plus antipathique au bon sens»  
- Roland Barthes

«L'enfer c'est les autres»  
- Jean Paul-Sartre

«La concorde n'est ni l'unité ni la pluralité. Elle est le dynamisme du Multiple vers l'Un sans cesser d'être différent et sans devenir un, et sans atteindre une synthèse plus élevée»  
- Raimon Panikkar

La première chaîne de télévision française (TF1) diffuse depuis quelques semaines des *spots* publicitaires conçus par des enfants, sur le thème de la tolérance. Ces derniers se plaignent d'être l'objet de discriminations de toutes sortes, à cause de leurs différences. Le *clip* se termine par ce message : «Nous sommes tous différents ».

La différence est aujourd'hui considérée comme un véritable défi aux sociétés occidentales. Une recherche menée dans le cadre du Laboratoire d'anthropologie Juridique de Paris sur la différence culturelle a montré que celle-ci ne pourra être prise en compte par la société française que si elle est en mesure de relever un défi : aborder frontalement ce qu'elle refoule et censure, c'est-à-dire le tabou de l'altérité<sup>1</sup>. Il nous semble donc que le statut de l'Autre et la question de l'altérité sont donc opératoires

---

1. Telle a été la conclusion d'une recherche menée par le LAJP et publiée en 1989.

pour comprendre ces grands fléaux de notre monde en désarroi : le racisme, l'ethnocentrisme, la xénophobie, et l'intolérance. Cet article se propose de revisiter l'Autre à travers l'histoire, et d'analyser certaines questions liées à son statut dans les sociétés occidentales d'aujourd'hui.

## **I. L'Autre à travers l'histoire**

---

Les rapports entre «ego» et «alter», à travers l'histoire, sont fortement dominés par des préjugés. Cela est vrai pour toutes les sociétés, en dehors de toute question de longitude et de latitude. Mais, c'est l'histoire occidentale qui nous paraît la plus significative ici.

Dans l'Antiquité classique, le regard porté sur l'Autre est ethnocentrique. Pour les civilisations dominantes, grecque et romaine, les valeurs et institutions dignes d'intérêt ne pouvaient être que grecques ou romaines. L'autre est le barbare, par opposition au civilisé. Il est étrange, mais pas forcément hostile. En Grèce, il a fallu attendre les guerres médiques pour qu'il soit assimilé à l'ennemi. La notion de barbarie est, ici, surtout culturelle. Le racisme, fondé sur des critères biologiques et l'apparence physique était inconnu. Un barbare pouvait accéder à la civilisation s'il abandonnait ses propres valeurs au profit de celles des Grecs et des Romains<sup>2</sup>.

---

2. On lira avec profit Rouland, Norbert, «Anthropologie juridique», Paris, PUF, 1988.



Au Moyen-âge, l'ethnocentrisme reste dominant. Mais, ses fondements ne sont plus les mêmes. Ici, le barbare n'est plus l'étranger ou celui qui parle une langue barbare (barbarophone) mais le non chrétien. Toutefois, cette situation pouvait être provisoire. Elle n'était pas irrémédiable. Il fallait et il suffisait que le païen se convertisse pour que son statut change, et qu'il ne soit plus considéré comme barbare.

À la Renaissance, avec la découverte de nouveaux mondes et la première vague de la colonisation, l'Autre est assimilé à une bête sans âme et ignorante de Dieu.

Le dix-septième siècle se caractérise par la laïcisation de la société et de la culture. Dieu est remplacé par l'État, «son avatar laïcisé» selon Michel Alliot. Les sociétés exotiques sont considérées comme des équivalents historiques de l'Antiquité. C'est le courant évolutionniste qui domine. Il légitime l'œuvre coloniale comme instrument d'accélération de l'histoire et, donc, de civilisation.

C'est finalement au dix-huitième siècle qu'on assiste à la naissance de l'anthropologie comme science : l'Autre est reconnu comme sujet et comme objet du savoir.

Du vingtième siècle à aujourd'hui, on assiste à plusieurs changements comme la décolonisation et l'affirmation des identités, la mondialisation, grâce à l'intégration économique et aux médias. Mais, malgré tous ces changements, l'Occident n'a pas réussi à repenser le regard porté sur l'Autre. Et pour preuve. L'universalisation du discours occidental sur le droit, les droits de l'homme, la démocratie

et le développement<sup>3</sup>. Et cela, au mépris total des valeurs et mécanismes utilisés par les autres sociétés pour assurer leur propre reproduction.

## II. Altérité et sociétés plurielles

---

Parmi les problèmes vitaux que les sociétés occidentales ont à gérer, il y a certes l'immigration. Avec ce phénomène, en effet, l'Occident qui rêvait des nations uniformisées et intégrées se découvre pluriconfessionnel, multiracial et multiculturel. Cela suscite parfois des frustrations de la part des Européens dits «de souche». Car cette situation n'est plus conjoncturelle mais structurelle.

Et cela ne va pas sans poser des problèmes sur le plan de la cohabitation de différentes communautés. Examinons brièvement ces trois situations.

### 2.1. Sociétés pluriconfessionnelles

Dans son éditorial au numéro de la revue *Migrations Société* consacré aux Chrétiens et immigrés, Antonio Perotti écrit : «L'Europe a connu, dans son histoire, une longue confron-

---

3. Pendant la colonisation et au lendemain des indépendances, le système juridique hérité de la puissance coloniale devait servir de modèle pour la mise en place d'un droit nouveau dégagé de l'emprise des structures traditionnelles et susceptibles de créer des conditions favorables aux nécessités du développement. Les structures familiales traditionnelles et la terre ont été particulièrement visées. Elles devaient être remplacées respectivement par la famille nucléaire et par la propriété privée. Tout cela s'est fait au mépris de l'Autre.

tation, d'une part entre l'Etat et le christianisme, d'autre part entre les chrétiens et la sécularisation de la société, la privatisation du religieux et la laïcité. Les Etats et les sociétés européennes ont à refaire un chemin analogue avec les nouvelles religions introduites par l'immigration depuis les années 60<sup>4</sup>.»

Parmi ces nouvelles religions, la plus importante est certes l'Islam qui est devenu aujourd'hui la deuxième religion dans de nombreux pays d'Europe. À côté de l'Islam, il y a certes d'autres religions étrangères comme le Bouddhisme qui bénéficient d'une tolérance réelle, sans doute à cause de leur discrétion et aussi de leurs options philosophiques.

Avec l'immigration, on assiste, dans les sociétés européennes, à un retour du religieux. Mais ce retour ne s'identifie pas nécessairement aux pratiques religieuses. Il exprime plutôt un désir de reconnaissance d'identité sociale et culturelle qui déborde largement le domaine de l'épanouissement du sentiment religieux. C'est ainsi que des partis d'extrême droite – comme le Front National – défendent le catholicisme intégriste comme marque de l'identité nationale.

Ce retour du religieux s'accompagne d'un sentiment de rejet de l'Autre car une seule religion est vraie. Et, c'est évidemment ma religion. Il en résulte un danger de fanatisme qui présuppose que sinon moi personnellement,

---

4. «L'immigration et le fait religieux», *Migrations Société*, vol.6, n°33-34, Paris, CIEMI, 1994, p. 8.

du moins la communauté de ma religion a un accès à la vérité universelle qui lui donne le droit d'exclure quiconque ne pense pas ou ne se comporte pas selon la lumière que nous avons reçue<sup>5</sup>.

La religion de l'Autre n'est pas seulement exclue de la vérité, elle est aussi considérée comme incompatible, inassimilable et inintégrable. Elle est également invoquée par une partie des occidentaux qui cherchent à expliquer un certain comportement anti-légal ou plus exactement a-légal, c'est-à-dire qui ne tient pas compte de la loi en vigueur. On peut aller plus loin et affirmer sans craindre d'être contredit que la religion est aussi invoquée pour expliquer l'insécurité et le terrorisme. Les événements du 11 septembre ont clairement mis en évidence les amalgames faits entre religion musulmane et terrorisme au point qu'il est devenu difficile pour les musulmans de vivre aux États-Unis.

Dans un même ordre d'idées, un sondage réalisé par la SOFRES en 1989, au lendemain de la question du foulard islamique, est à cet égard significatif : le pourcentage des Français qui rendaient responsable le fait religieux dans la cohabitation était passé de 23 pour cent en 1985 à 57 pour cent en 1989<sup>6</sup>.

Nous pensons donc qu'un dialogue est nécessaire pour la coexistence pacifique de différentes communautés reli-

---

5. Panikkar, Raimon, «Religion de l'avenir», *Interculture*, vol. XXIII, n°3, Institut Interculturel de Montréal, 1990, cahier n°108, p.32.

6. Ibid., p.6.

gieuses. Les uns et les autres doivent trouver un point d'équilibre entre le respect du principe de la liberté de conscience et de la religion de toute personne... et le respect des restrictions imposées à cette liberté pour le devoir qu'a toute démocratie de prendre les mesures nécessaires pour la protection des droits et des libertés d'autrui<sup>7</sup>.

## 2.2. Des sociétés multiraciales

Les sociétés multiraciales sont de plusieurs types. Les unes le sont depuis des siècles. Les autres depuis les courants récents d'immigration. Dans le cas des premières, les communautés cohabitent plus ou pacifiquement. Mais les secondes sont encore à la recherche de leur équilibre. C'est le cas des pays occidentaux, notamment européens. Arrêtons-nous sur l'exemple français.

L'observateur qui fréquente les stations de métro Gare du Nord ou Châtelet-Les-Halles les samedis soirs est frappé par le caractère multiracial de la population française. Comme dans certains quartiers de la région Île-de-France, les «minorités visibles», d'après une belle expression de la romancière camerounaise Callixte Beyala, sont ici les blancs, et non les autres.

Cela est à l'origine des frustrations souvent cachées et qu'on entend tous les jours exprimées par certains marginaux dans des lieux et places publics. Il arrive aussi que certains hommes politiques et/ou certains citoyens le clament tout

---

7. Perotti, Antonio, art.cit., p.8.

haut. En sortant un jour de la station de métro Barbès, à Paris, nous avons entendu cette réflexion de la part d'un Français «de souche» : «On va commencer à nous exiger des visas pour venir dans ce quartier.»

Cette frustration conjuguée avec la peur des incivilités – si ce n'est des terrorismes et des actes de racisme, explique la désertion par des «Français de souche» des quartiers habités par des étrangers. Les cités des banlieues Nord de Paris sont un exemple patent de cet abandon des quartiers par des blancs. Le curé d'une paroisse d'Aulnay-Sous-Bois nous disait un jour qu'il n'est plus nécessaire pour lui d'aller en mission dans le Tiers-Monde, car il vivait et travaillait dans le Tiers-Monde. Effectivement, dans sa paroisse, les blancs se comptent du bout des doigts.

L'abandon des quartiers est ici synonyme d'évitement de l'Autre. En effet, si les sociétés occidentales sont aujourd'hui multiraciales, il n'est pas exact de dire qu'elles sont métissées. En dehors des jeunes qui se mélangent facilement dans le cadre de l'école, des bandes et d'autres activités, les différentes communautés, blanches, noires, orientales et arabes y vivent en vases clos. Rares sont les contacts autres que professionnels. Et rares également sont les mariages mixtes, surtout entre des membres de différentes communautés d'immigrés. Une enquête réalisée auprès de la communauté congolaise d'Île-de-France a montré que la norme reste dans ce domaine le mariage avec un(e) congolais(e)<sup>8</sup>.

---

8. «L'étranger face au regard du droit», Ministère de la Justice/Laboratoire d'Anthropologie Juridique de Paris, 1996.

Il nous semble donc que, même si les différentes communautés raciales d'un même pays cohabitent généralement «pacifiquement», la ségrégation raciale n'est pas encore complètement éliminée des pratiques quotidiennes. Et cela, malgré les traités internationaux en la matière. Les racistes, même ceux qui sont tolérants à l'égard de la différence, continuent en réalité à croire que «l'être pleinement humain est celui d'une race déterminée, et que le devoir sacré de cette race est de dominer le monde»<sup>9</sup>.

### 2.3 Des sociétés multiculturelles

Les immigrés sont d'origines diverses et porteurs de spécificités culturelles. Leur cohabitation avec d'autres immigrés et avec les Européens laisse induire la possibilité de l'acculturation, c'est-à-dire d'un ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact continu et direct et des changements qui se produisent dans les *patterns* culturels originaux de l'un ou des deux groupes<sup>10</sup>.

En réalité, les modèles occidentaux d'intégration invitent plus ou moins ouvertement à adopter les valeurs et les normes de comportement de la société d'accueil. Cette invitation occulte mal un présupposé idéologique qui est l'infériorité de l'Autre. Ceux qui déclinent tout simplement cette invitation se retrouvent en position d'exclusion. Et

---

9. Panikkar, Raimon, op.cit.

10. Abou, Sélim, «L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation», Paris, Anthropos, 2<sup>e</sup> édition 1986, note 3, p. 59.

c'est là qu'on trouve la justification possible des luttes pour la reconnaissance et des intégrismes.

En effet, les intégrismes, en tant que phénomènes culturels, naissent du réductionnisme qui fait d'une culture la culture, excluant ainsi de la société les autres cultures. Le dogmatisme et l'autoritarisme monoculturels sont intolérants. Les conséquences de cette méconnaissance du multiculturalisme sont nombreuses. On parle beaucoup de la violence et du rejet du dialogue. Mais, comme le dit le Professeur Guillermo Hoyos Vasquez : «la violence ferme l'espace du dialogue et de la compréhension, mais le rejet du dialogue lui-même, même en temps de guerre, abolit toute possibilité de construire une société plurielle, dans laquelle l'inclusion de l'autre implique que tout le monde peut y vivre, en respectant les différences de toutes sortes<sup>11</sup>.»

Mais il y a aussi l'ethnocentrisme et le repli identitaire de l'étranger. C'est ce qu'a révélé, en ce qui concerne les valeurs et les normes, l'enquête précitée sur «l'Etranger face et au regard du droit français». Cette étude a permis en effet de comprendre qu'en situation d'immigration, l'ethnocentrisme fonctionne dans les deux sens. Ce n'est pas seulement l'étranger africain qui est victime d'ethnocentrisme. L'Européen est aussi considéré comme barbare par l'Africain. C'est ce que nous avons dénommé, dans notre rapport, la «double altérité». En effet, 77 % des

---

11. «Communication interculturelle pour démocratiser la démocratie» In : Actes du colloque *Trois Espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation*, Paris, OIF, 2001, p. 47.



parents interrogés pensent que leurs enfants doivent être socialisés selon les valeurs africaines. Trois énoncés tirés des arguments avancés pour justifier cette préférence des valeurs africaines ont retenu notre attention : « nous devons inculquer à nos enfants le savoir-vivre noble » ; « nous devons apprendre nos coutumes à nos enfants, pour qu'ils ne perdent pas la part d'humanité que nous avons encore en nous, contrairement aux Européens... pas d'histoires des blancs chez nous » ; « mes enfants savent que je n'aime pas qu'ils regardent les films pornographiques. »

L'enquête a donc mis en lumière que les Congolais de France ont une représentation négative de l'Autre qui est ici le Français, et de sa culture jugée immorale, inhumaine et barbare. Les « préjugés » à l'égard du blanc et de sa culture s'accompagnent d'un repli identitaire important doublé d'une exaltation des cultures africaines, des valeurs morales et de l'humanisme relatifs à ces cultures. En conséquence, les Congolais transposent en France leur environnement originel et sa culture commune : « Nous vivons en France, mais selon les manières de notre pays. »

Remarquons toutefois que depuis la fin des années 80, un peu partout en Occident, des efforts sont déployés pour une reconnaissance du pluralisme et une prise en compte de la diversité culturelle. Et cela, dans de nombreux domaines. Ainsi, se développent des expériences de médiation dont certaines méritent une attention particulière, notamment dans les domaines judiciaire, médical, scolaire, etc. Insistons sur le domaine judiciaire que nous connaissons le mieux.

En France, le Tribunal pour Enfants de Paris expérimente actuellement une expérience dite *Intermédiation Culturelle*, en collaboration avec le Laboratoire d'Anthropologie Juridique de l'Université de Paris-I. Il s'agit d'un travail de double traduction où des doctorants africains en droit apportent aux juges français des éléments culturels africains, et aux familles africaines des éléments de la culture juridique et judiciaire française. Cette double traduction facilite à la fois le dialogue et permet au juge de prendre des décisions qui vont réellement dans le sens de l'intérêt de l'enfant d'origine africaine.

### **Conclusion : pour une véritable coexistence pacifique**

---

De nombreux chercheurs ont affirmé que, dans des situations des sociétés multiraciales ou de multiculturalisme, la tolérance suffit pour permettre une cohabitation pacifique des communautés. À l'analyse, cette solution se révèle piégée. Il s'agit d'une confusion entre la tolérance propre au pluralisme entendu comme une reconnaissance de l'existence valide de diverses expériences humaines, et un relativisme moral à outrance, à partir duquel on tiendrait pour enrichissement culturel des conduites ouvertement opposées à la dignité de la personne et aux droits de l'homme.

Par ailleurs, l'altérité est une notion opératoire pour la compréhension du sens de certaines pratiques comme le racisme, la xénophobie et bien d'autres. Car, le regard porté sur les cultures autres que la sienne est souvent négatif. Transformer ce regard est aujourd'hui un défi pour les

enseignants que nous sommes dans la mesure où l'école est un lieu privilégié pour l'apprentissage du vivre ensemble et, donc, du dialogue des cultures.

Nous aimerions terminer cet article avec ces réflexions du Professeur Guillermo Hoyos Vasquez : «On a traditionnellement identifié culture et éducation. Et ce doit être ainsi parce que dans le processus éducatif, le citoyen se forme pour le dialogue interculturel et la participation démocratique. Examinons le processus éducatif à l'aide du modèle structurel du pluralisme raisonnable et du consensus entrecroisé, en étroite relation avec la théorie discursive, pour proposer une *paidea* renouvelée pour la formation de citoyens-protagonistes. Il s'agit donc d'une conception de l'éducation tout au long de la vie qui ne se borne pas à la transmission de l'information et de la culture scientifique et à l'instruction de la personne morale, mais une conception de l'éducation qui déconstruit les cultures dogmatiques pour reconstruire interculturellement le sens de la participation démocratique à travers les luttes pour la reconnaissance. La pédagogie transforme le dogmatisme monoculturel du plus grand nombre en une identité fondée sur la reconnaissance des différences et sur la richesse culturelle de la connaissance, du débat, de la critique, des dissensions et des consensus nécessaires et possibles<sup>12</sup>.»

---

12. Ibid., p. 48.

*Camille Kuyu Mwissa est rattaché au Laboratoire d'anthropologie juridique de Paris, Université de Paris-I, et Président de l'Académie africaine de théorie du droit.*

*Camille Kuyu Mwissa, esta asociado al Laboratorio de Antropología Jurídica de Paris, Universidad de Paris-I, y Presidente de la Academia Africana de Teoría del Derecho.*

*Camille Kuyu Mwissa is affiliated with the Legal Anthropology Department de Paris, University of Paris-I, and President of the African Academy of Legal Theory.*



## DEL DIÁLOGO DE CULTURAS Y DE LA ÉTICA MUNDIAL

*por Rodrigo Montaluisa Vivas*



*El Diálogo Intercultural expresa la voluntad de comprender la diferencia y de delinear, por esta misma comprensión una vía hacia la comunión de valores comunes, universales. Se puede hablar por lo tanto, en ése sentido de una Etica Mundial en construcción mediante la cuál el acercamiento y la reconciliación llegan a ser posibles. Pongamos como principio inalienable, que todos los seres humanos, sin distinción ninguna tienen derecho al respeto y a la Paz.*

*Le dialogue interculturel exprime la volonté de comprendre la différence et de tracer, par cette même compréhension, une voie vers le partage de valeurs communes, universelles. On peut parler dès lors d'une éthique mondiale en construction par laquelle le rapprochement et la réconciliation deviennent possibles. Posons comme principe inaliénable que tous les êtres humains sans distinction aucune ont droit au respect et à la paix.*

*Intercultural exchange presupposes the recognition of difference and, through this same process, embarkation upon a common journey in the exploration of universal values. We assume, then, the evolution of a global ethic through which reconciliation and understanding are made possible. We begin with the inalienable tenet that all human beings, without exception, are entitled to live in a climate of peace and respect.*

*«El tesoro de la humanidad está en su diversidad creativa,  
pero la fuente de esa diversidad creativa está  
en su unidad generadora.»*  
- Edgar Morin

## **Introducción**

---

Hablar de diálogo de culturas puede parecer tautológico. A nuestro entender toda cultura, tiene como elemento central la relación con otras culturas. Esta coexistencia cultural genera innumerables características, en función de elementos de carácter geográfico, económico, social, político, ideológico u otro.

La cultura en tanto expresión de vivencia, conocimiento, ciencia, humanidad, ética, y valores, es una relación individual y social. Esta posee su dinámica propia, marca el ritmo del desarrollo del ser humano en el planeta, y su innegable relación con la naturaleza. La cultura tiene su historia, pero también sus historias.

La cultura, en tanto expresión de individualidad, reconstruye en permanencia sus valores esenciales, de vida, creatividad, y humanidad. Ella es un hecho social, porque define las características de sus actores, la especial particularidad de sus sociedades, sus modelos económicos y políticos, sus realidades culturales. La cultura debe ser reconocimiento del avance de dichas colectividades humanas en búsqueda de humanización. Reconocer la especificidad cultural, para mejor comprender la diversidad.

El desarrollo de la humanidad no es un proceso uniforme, ni monótono, sino por el contrario, rico en dinámicas y matices.

Este es emanación de la diversidad y de la riqueza de sociedades y de civilizaciones. Su proceso tanto material, como cultural obedece a reglas bien definidas, a mecanismos y leyes delimitadas. La existencia de este desarrollo no es función de relaciones causales, sino de dinámicas científicas.

La multiformidad de culturas, es el símbolo de nuestros tiempos. La cultura y su diversidad representan sistematización de hechos culturales, pasados y presentes, cúmulos de conocimientos, desarrollos continuos y sofisticados de experiencias humanas. Dicha creatividad humana debe ser parte del patrimonio común de la humanidad.

Pero, esta diversidad de culturas generan un cúmulo de problemas. No se ha precisado hasta el momento si esta diversidad constituye un beneficio o un inconveniente. Todas las culturas tienen un determinado valor agregado que las hace únicas, singulares, pero al mismo tiempo universales y colectivas.

Los fenómenos de la globalización, no han reducido la importancia de las culturas. La cultura está presente a lo largo del camino recorrido por los hombres y por los pueblos, en sinnúmero de hechos históricos concretos. La cultura configura períodos de esplendor científico y político, pero también de decadencia y de incertidumbres. La cultura prefigura rostros de hombres y de pueblos que definen y hacen la historia.

Los flujos internacionales no son solamente errancias humanas, sino también mecanismos portadores de cultura y de diversidad. Estos son extensión de un común



denominador : *la existencia del hombre en la Tierra, su extrema movilidad, su fugaz permanencia*. La dificultad de vivir juntos se vuelve evidente, prueba de ello es el aumento de conflictos y violencias, de racismo y de discriminación.

En el presente trabajo hemos intentado esbozar algunos aspectos de tan complejo problema. Los hombres y los pueblos pueden beneficiarse de ése patrimonio común que representa la cultura y las culturas. Para ello es importante formular normas universales de convivencia, de solidaridad y de aceptación. Los individuos deben constituirse en portadores de valores comunes de acción y de vida, de respeto de sus derechos fundamentales. El debate obviamente sigue abierto, nuestra tarea ha sido simplemente : mirar hacia atrás, y seguir el camino...

## **Parte I. Algunas consideraciones sobre Cultura y Civilización**

---

*«No hay, no puede haber, una civilización mundial en el sentido absoluto,... ya que la civilización implica la coexistencia de culturas que ofrecen entre ellas el máximo de diversidad y que consiste incluso en esta coexistencia. La civilización mundial no podría ser otra cosa sino la coalición a escala planetaria, de culturas que preservan cada una su originalidad.»*

- Claude Lévi-Strauss

En la Europa del Renacimiento los espacios de confluencia de la cultura eran mayores en razón de la existencia de

varias tradiciones históricas (griegas, romanas, germánicas, eslavas, celtas, judías y anglosajonas), además de la influencia de tradiciones chinas y árabes. Mientras que en América pre-colonial dichos espacios eran relativamente homogéneos. Es la presencia española y portuguesa la que alterará dicha homogeneidad desde los años 1492 y subsiguientes. En otros continentes existía niveles de confluencia inestables (Asia), en razón de la enorme movilidad e influencia de civilizaciones, mientras que en África el desarrollo histórico, altamente singular era bastante débil, por su estructura social, por la existencia de comunidades tribales y en razón de su bajo nivel de desarrollo.

Las diversas culturas conllevan entre sí un relativo desarrollo inherente. Dicho desarrollo, no se produce únicamente por la acción de razas predeterminadas para la acción económica, social o científica. La historia, y las civilizaciones son la propiedad de la humanidad en su conjunto y no la prerrogativa de ciertas razas en particular.

El desarrollo de todas estas comunidades humanas ha sido desigual y contradictorio. El diferente grado de «acumulación de conocimientos», así como su «combinación» ha determinado su configuración histórica. Los procesos históricos aparecen en función de dinámicas del desarrollo económico y social, así como de movimientos humanos específicos que, a través del tiempo, configuran un singular «bien cultural y científico».

Para Claude Levi-Strauss : «la verdadera contribución de las culturas no consiste en establecer una lista de sus principales contribuciones o invenciones particulares, en señalar lo que

otras culturas tienen de diferente de las nuestras, sino en su *separación diferencial* que ofrece cada una de ellas»<sup>1</sup>.

Por eso, la consideración que ha adquirido importancia universal, que la Cultura es un patrimonio de la humanidad, y no de determinado/s grupo/s humano/s en particular.

De allí, podemos formular un primer principio a saber : *su dinámica y su heterogeneidad*. Las culturas no son estructuras estáticas ni homogéneas, sino por el contrario estructuras dinámicas y extremadamente complejas. Unas con otras están en permanente relación.

Esta yuxtaposición de culturas, constituye una civilización<sup>2</sup>. Dicha relación intrínseca tanto interna como externa,

---

1. Claude Lévi-Strauss. *Race et Histoire, Race et Culture*. Albin Michel/UNESCO. Paris, 2001. p. 111. (Traducción del autor).

2. Palabra originaria del latín : civitas (ciudad), y de civilis (hombre de la ciudad). Puede igualmente ser entendida como contraposición entre los habitantes de la ciudad y del campo. Con el tiempo significó el conjunto de avances y perfeccionamientos en el proceso de adaptación y dominio del hombre frente a la naturaleza. Concepto nacido a finales del siglo XVIII. Por civilización se entiende el conjunto de conocimientos de la cultura, a la organización social, familiar y personal. La civilización es la manera concreta como cada sociedad se organiza, produce, fabrica herramientas, crea tecnologías y aprovecha la naturaleza en cada época y en cada lugar. La civilización es la cultura aplicada. La civilización constituye una etapa superior de la pre-historia humana. Es la respuesta que una colectividad da a los retos de la adversidad (Toynbee). Para Morgan, la civilización es una fase histórica en la que la inteligencia se halla más cultivada, las costumbres más suavizadas, el arte y las industrias más perfeccionadas. Mientras que para Huntington, los conflictos entre los pueblos serán en el futuro, no entre los Estados, sino entre civilizaciones. Ver : Rodrigo Borja. «*Enciclopedia de la política*». Fondo de Cultura Económica. FCE. Mexico. 1997. Pp. 115-118.

configura la evolución y la diversidad de expresiones, avances o retrocesos de las civilizaciones. Dicha relación múltiple caracteriza sus estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas.

En este sentido, se puede decir que la : «recombinación genética juega en la historia de las poblaciones, un papel comparable a aquél que la recombinación cultural juega en la evolución de las formas de vida, de técnicas, de conocimientos y de creencias por la distribución de las cuales se distinguen las sociedades»<sup>3</sup>.

De allí, podemos deducir un segundo principio de la existencia de las culturas a saber : *la coexistencia y las diferenciaciones que existen entre ellas*. Su configuración constituye un proceso rico en yuxtaposiciones de todo orden. Una civilización es por lo tanto un conjunto normativo, evolutivo y jerarquizado de creaciones humanas (técnicas, instituciones, obras, conocimientos, creencias, normas, reglas, leyes, valores, mitos). Estas a su vez, determinan su diferenciación con otras civilizaciones.

Este proceso de civilización no es solamente sinónimo de afinidad o de correspondencia. Este es igualmente de complementariedad.

Un tercer principio propio a las civilizaciones es : *su dinámica contradictoria*. Esta se refiere a la correlación de fuerzas entre ellas, oposiciones reales entre voluntades contradictorias, tanto al interno como al externo.

---

3. Claude Lévi-Strauss. Ibid. Pp.158-159.

Determinadas concepciones desarrollan voluntades de dominación o sojuzgamiento, un marco ideológico aparece con el único fin de imponer sus principios o sus características. Dichas consideraciones se fundan en criterios raciales, demográficos, económicos o políticos y justifican posiciones de no convivencia y de irrespeto.

La dificultad de vivir juntos aparece como elemento de inquietud permanente y como razón de ser de la acción de los individuos. Sentimientos y emociones contradictorias y destructoras interfieren. Debido a esta situación se inician nuevos conflictos y van apareciendo ideologías contrarias a una cultura de los derechos humanos, de la paz y de la fraternidad entre los hombres.

En las llamadas sociedades tradicionales estos sentimientos se encontraban en un nivel bajo de desarrollo, debido a una relativa igualdad entre sus miembros, así como a una específica relación con la naturaleza. Mientras que en las llamadas sociedades modernas la norma de convivencia y de racionalidad siendo mayor, resulta mas opaca, más difusa y con mayores dificultades de armonía y de distensión.

Un ejemplo claro de esta situación, es la realidad de las minorías, en las sociedades actuales, la cuál no es del todo lo suficientemente estable, domina la incertidumbre, y los prejuicios raciales existen de manera directa. La xenofobia y las actitudes de intolerancia y de irrespeto siguen latentes. El «otro» es «el otro», es decir lo desconocido, lo lejano, lo rechazable, lo que genera desconfianza, pero no solamente en función de los orígenes sociales o culturales,

sino también en función de modos de vida diferentes, de costumbres o de valores distintos.

Resulta aquello de una falta de comprensión de la naturaleza humana ? ¿ O Será el resultado de factores externos a los individuos ?. ¿ Se hallará acaso comprometida en su propia existencia la diversidad cultural ?. Habrá tal vez elementos contradictorios indisolubles entre distintos valores propios a aquellas determinadas culturas ?. ¿ O no será por otro lado, la persistencia de actitudes racistas las que no permiten que la comunidades humanas puedan vivir juntas ?. He allí una variedad de preguntas que no han tenido todavía una respuesta adecuada.

Entre los aspectos fundamentales del hecho de vivir juntos, aparece aquél que emana del mutuo reconocimiento, entre las personas, o entre las culturas. Vivir juntos significa aceptar las diferencias. La diversidad constituye la razón de la existencia del género humano. Nuestra diferencia puede y debe ser por lo tanto, una de las mayores razones de afirmar al otro, de respetar lo desconocido y de aceptar lo diferente. Vivir juntos en este contexto significa identificarse a él/ellos, pero manteniendo nuestra/s diferencia/s.

Esta relación entre individuos al interno de sociedades determinadas de cualquier naturaleza que sea, constituye en sí, y para sí, un doble fenómeno :

- un conocimiento, por lo tanto, una afirmación del «yo» único, universal e indivisible, y
- una aceptación, es decir un reconocimiento de un otro «yo».

Entre el individuo y la sociedad, se produce una relación intrínseca (relación múltiple, pero también variable). Todos los elementos son determinantes, mismo sí en específicas circunstancias existen, características de dominación, al interior, y entre cada uno de ellos.

Los rasgos específicos del individuo se determinan en función a la vez de la relación dialéctica de : unidad  $\Leftrightarrow$  diversidad. Todo individuo es un ser único, singular, que posee sus propias características, genéticamente, anatómicamente y psicológicamente conlleva en sí la singularidad de la especie humana, y desde luego su propia singularidad.

En el contexto de la sociedad, la misma relación existe, unidad  $\Leftrightarrow$  diversidad. Toda sociedad es un conglomerado de rasgos comunes y a la vez diversos. La existencia de lenguas no son más, sino la representación de la expresión de ésa unidad (individuo), en contextos sociales, es decir individuales multiplicados, elevados a su máxima expresión. A través del lenguaje, *el individuo es y deja de ser*, es único, singular y específico, para llegar a ser diverso, plural y característico.

La diversidad humana no podrá comprenderse por lo tanto alejada de esta afirmación : «Todo desarrollo verdaderamente humano, significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunes, así como del sentimiento de pertenencia a una especie humana»... es la especie humana que lleva en ella los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es pues comprender la unidad en la diversidad,

así como la diversidad en la unidad. «*Es necesario concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad de la unidad*».<sup>4</sup>

La relación entre el individuo y la sociedad son indisociables, se contienen mutuamente, se reproducen, son complementarios, pero igualmente contradictorios. Esta es principio y fin, coexisten, mutan en permanencia. El individuo se reproduce, y en ése contexto produce su unidad, vive en sociedad y en ése contexto, produce su diversidad. Individuo y sociedad viven para la especie.

Es a través de la cultura y de las relaciones sociales, que los individuos se realizan, y las interrelaciones entre los individuos, permiten la reproducción de la sociedad en su conjunto. Sus relaciones dialécticas, es decir antagónicas, son importantes, lo cuál no significa necesariamente regresión, sino avance, y mutación. La sociedad puede reprimir, inhibir, contener, reducir, moderar, mientras que el individuo, buscará liberarse, ampliarse, emanciparse.

Existe por lo tanto, entre éstas unidades la caracterización de irreductibilidad, e inseparabilidad entre ellas. Es la base de la existencia, y de la complejidad del ser humano como tal. «Sin embargo las finalidades del individuo, o de los individuos, no se reducen ni a vivir para la especie, ni a vivir para la sociedad. El individuo aspira a vivir plenamente su vida. Finalidades individuales que se han desarrollado en el curso de su existencia : la felicidad, el

---

4. Edgar Morin. *Les Septs Savoirs nécessaires à l'Education du Futur*. Ibid. Pp.58-59. (Subrayado nuestro. Traducción del autor).



amor, el bienestar, la acción, la contemplación, el conocimiento, la dominación, la aventura»<sup>5</sup>.

El desarrollo de la humanidad<sup>6</sup>, ha marcado indefectiblemente las perspectivas para el nuevo siglo. Estos principios rectores del desarrollo de la humanidad constituyen el factor sine qua non de la creatividad de las civilizaciones, de la estructuración de las sociedades, y de la prefiguración de modos de vida. Pero son al mismo tiempo, fuente de contradicciones y de conflictos que han estado presentes a lo largo del desarrollo de la especie humana.

## Parte II. Hacia una redefinición ?.. de la Cultura

---

*«La cultura es en un principio generadora y regeneradora de la complejidad de las sociedades humanas. Ella integra a los individuos en la complejidad social, y condiciona el desarrollo de su propia complejidad individual.»*

- Edgar Morin

En este sentido, el papel de cada cultura es esencial. Este principio definido como : «el conjunto de conocimientos, del saber hacer, de reglas, normas, prohibiciones, estra-

---

5. Edgar Morin. *La méthode : l'Identité humaine*. Éditions du Seuil, Paris, 2001. P. 46. (Traducción del autor).

6. Arnold Toynbee. *La grande aventure de l'humanité*. Grande Bibliothèque Payot, Paris, 1994.

tegias, creencias, ideas, valores, y mitos que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controlan la existencia de la sociedad, y mantienen toda la complejidad psicológica y social. No existe una sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. *Así siempre habrá la cultura en las culturas, pero la cultura no existe, sino a través de las culturas*»<sup>7</sup>.

La cultura constituye por lo tanto un capital cognoscitivo, técnico y mitológico no innato, es decir peculiar, característico, natural. Es a través de la cultura que se forma y se desarrolla el capital social y humano. El individuo es cultura de la misma manera que la sociedad. La cultura acumula, conserva, transmite, lo hace mediante la acción individual y colectiva. El capital fundamental del/los/individuo/s, y de, la /las/sociedad/s es la cultura. Cada sociedad nutre sus propios valores culturales, su propia forma de vida, su propia evolución, pues estos son origen y mutación de la especie humana. La cultura confiere a la sociedad sus propias características, su antes y después, su pasado, su presente y su futuro. Las culturas progresan, cambian, se protegen, se nutren, se mantienen y se regeneran, de la misma manera que se extinguen, se dilapidan, se destruyen, se modifican y desaparecen.

En todas las sociedades existen valores comunes, expresiones culturales determinadas y únicas, distintas y variables, (la música, la poesía, la literatura, el teatro, pero

---

7. Edgar Morin. *Les Septs Savoirs nécessaires à l'Éducation du Futur*. UNESCO, Éditions Seuil, Paris. 1999. p. 60. (Subrayado nuestro. Traducción del autor).

igualmente la religión, la técnica, la magia, los mitos). Estos hechos sociológicos otorgan a las sociedades su diversidad, al mismo tiempo que su unicidad, su complejidad, su particularidad y su universalidad.

Para el Director general de la UNESCO, «la cultura es el conjunto de elementos simbólicos, estéticos y significativos que forman la urdimbre de nuestra vida, y le confieren unidad de sentido y propósito, desde el nacimiento hasta la muerte. Se trata también del modo en que las comunidades se expresan y vinculan entre sí, como grupos que comparten preocupaciones y experiencias, que sirven a su vez para proyectar recuerdos, hallazgos e incluso traumas y temores más allá de los límites de nuestra existencia mortal, a las generaciones venideras. Es una manera de divertirse, de otorgar una nueva dimensión a nuestra existencia, y de trascender lo cotidiano y lo inmediato en la búsqueda de elevarse y de dar mayor importancia a la vida. La cultura es, sobre todo, comportamiento cotidiano, que refleja la «forma de ser» de cada cual, el resultado de sus percepciones y reflexiones, la elección íntima entre las distintas opciones que la mente elabora, la respuesta personal a las cuestiones esenciales, el fruto en cada uno, del conocimiento adquirido, la huella de los impactos del contexto en que se vive»<sup>8</sup>.

La cultura – es decir este conjunto de conocimientos – se desarrolla en contextos históricos determinados, son producto de la actividad de los hombres, se difuminan en

---

8. Federico Mayor Zaragoza. *La Nouvelle Page*. Éditions du Rocher/Éditions UNESCO, Paris, 1994. Pp. 109-110. (traducción del autor).

situaciones específicas, configuran sociedades, crean estructuras, moldean nuestro pensamiento, nuestra imaginación así como nuestras conductas, se vuelven referentes con los cuales enfrentamos determinadas situaciones tanto personales como sociales.

La cultura es comunicación de la conducta y de las conductas, vehículo de nuestros criterios, pensamientos y acciones, es dinámica que nos lleva por senderos de creatividad, libertad y transformación. Es lo que nos permite crear e innovar. Es nuestro desarrollo psicológico, sociológico e histórico, pero igualmente natural y biológico. La cultura es potencialidad, energía vital, conocimiento, fragilidad y reconocimiento de las otras culturas, por lo tanto, de otras diversidades, de otras potencialidades, de otras fragilidades, de otras energías y de otros conocimientos.

Cada cultura concentra en sí un doble patrimonio, por un lado, un patrimonio cognocitivo y técnico (saber, conocimientos, prácticas, normas, instrumentos), y por otro lado, un patrimonio mitológico (creencias, comportamientos, valores, actitudes), esta doble riqueza es transmitida a través del lenguaje, el cual emana de una diversidad de contextos históricos, que mediante la comunicación, la información y la tecnología, va valorizando, modificando, asumiendo, aceptando, rechazando, y erigiéndose en cultura común, singular y diversa.

El patrimonio cultural está tanto en los individuos, como en la suma de éstos, y en la multiplicación del conjunto asumido como sociedad organizada y determinada por reglas, leyes, y tradiciones. Esta relación es a la vez comple-

mentaria y antagonista (dialógica). La pertenencia de los individuos a una determinada sociedad se inscribe sobre la base del respeto o nó a este patrimonio cultural.

Todos y cada uno de nosotros somos identidad, pueblo, tierra, universo.

De allí, se deduce que la cultura es protegida y reconocida mediante la reflexión y la acción, de los hombres en épocas históricas determinadas. La utilización o la socialización de las artes y de las técnicas, del conocimiento y de las tradiciones, llega a ser un imperativo necesario, pero también, es imprescindible su reintegración «hacia afuera». La cultura aprende, enseña, recoge, otorga, modifica e incorpora, nuevos aprendizajes, técnicas o valores. Es dualidad del saber, dialéctica de la acción. Es teoría y práctica de individualidades y de sociabilidades.

El patrimonio cultural marca la acción de los hombres, así como de la diversidad de pueblos y comunidades, los sigue de por vida, desde su nacimiento hasta su desaparición, y en este sentido se combina con el desarrollo biológico y genético de los individuos.

La educación y las tradiciones predeterminan los individuos, los modifican, los obliga a comportamientos y actitudes que los llevan por senderos de certidumbre e incertidumbre, de opciones y de desesperanzas. Las huellas de la cultura están en las herencias de los individuos, y por tanto de las sociedades. La cultura, por lo tanto, puede ser instrumento de libertad o de sumisión, de autonomía o de sojuzgamiento.

En este sentido la cultura es ambivalente, pues en toda comunidad humana, existe diversidad de intereses y de comportamientos, de acciones y de percepciones de realidades únicas, complementarias y contradictorias. El ser individual y social es solidario pero también individualista, es muchos, pero también uno, es pacífico, pero también conflictivo, es abierto, pero también cerrado. Esta doble racionalidad posee sus propias características. El individuo, posee características propias, complejas, determinadas, contradicciones específicas. La sociedad posee igualmente su propia dinámica, que lo hace singular, original y sorprendente, única y extraordinaria, universal y particular<sup>9</sup>.

De la capacidad que tengamos en comprender nuestra cultura, se orientará la capacidad y el respeto para entender y aceptar otras culturas. La diversidad de culturas, es continuación de la cultura. Estas están allí, y aquí, allá y mas allá, coexisten, nos rodean, nos orientan, nos hacen y nos deshacen, generan armonía, concordancia o solidaridad, o son portadoras de conflicto, intolerancia, antagonismo o competencia. Para Claude Lévi Strauss : «la diversidad cultural esta detrás de nosotros, a nuestro alrededor y ante nosotros»<sup>10</sup>.

---

9. Edgar Morin. *La méthode : l'Identité humaine*. Ibid. Pp. 183-187.

10. Ibid. Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo. p.9.

### Parte III. Hacia una nueva configuración de la diversidad mundial

---

*«Mientras una civilización ejerza sobre otras una presión política, intelectual y moral, no podrá haber esperanza de paz para la humanidad. La negación de las especificidades culturales de un pueblo equivale a la negación de su dignidad.»*

- Alpha Oumar Konaré

El telón de fondo de esta nueva configuración en las relaciones internacionales fue el final de la confrontación entre los sistemas económicos y políticos adversos. Una nueva manera de entender el mundo se formaba. Se abría la posibilidad de enfrentar, asumir y rescatar, un específico momento de la historia.

De una lógica bipolar, se pasó a una multipolar. Se produjo una extensión y una expansión de los problemas mundiales. Este proceso de transición ocultó una creciente variedad de nuevas dificultades entre hombres y pueblos. Aparecieron una serie de contradicciones de carácter étnico, cultural y religioso. Se extendió el nivel de las reivindicaciones locales y nacionales. La lógica de irrespeto de los derechos fundamentales se diseminó por todo el planeta.

Todos los continentes tienen pendientes conflictos de distinto orden. La soberanías nacionales se vuelven cada vez mas estrechas. Los criterios de identidad se vuelven homogéneos. Las amenazas entre culturas emergen a una superficie plagada de contradicciones. Las distensiones se

exteriorizan de manera súbita, las vertientes religiosas afloran con sus múltiples secuencias, de fanatismos e intolerancias. Se recuestiona la existencia de los propios estados nacionales en un orden internacional en plena descomposición y desagregación.

El funcionamiento estatal da paso a un tipo de movilidad de la sociedad que caracteriza los nuevos tiempos. Rupturas y recomposiciones se producen. En este contexto «la lógica del rechazo y el *narcisismo de las pequeñas diferencias* empezaron a amenazar la paz y la seguridad, minar tanto el desarrollo económico como la armonía social, violar la dignidad intrínseca de la persona humana, disminuir la fe de cada sociedad en sus recursos y amenazar la diversidad de culturas que es indispensable para el bienestar del género humano»<sup>11</sup>.

En este contexto, la cultura aparece no solamente como un paradigma causal, es igualmente un instrumento de estrategia política determinada. Esta línea de conducta asume contornos específicos en la medida del reconocimiento de la complejidad cultural en presencia y de las persistentes tentativas de homogeneización.

Este fenómeno cultural tiene un efecto directo sobre el sistema internacional, a la vez que condiciona, tanto, la acción de los individuos, al interior de estructuras políticas determinadas, cuanto, el apareamiento de formas y

---

11. Ibid. *Informe de la Comisión Mundial de la Cultura y el Desarrollo*. UNESCO, París, 1996. p.8.



acciones con estructuras particularistas con fuertes contenidos de religiosidad y de fanatismo.

Se van fraguando en este contexto una crisis de los mecanismos de identidad de los individuos, creando nuevas condiciones de reposicionamiento de determinadas culturas. El retorno a lo «sagrado», hacia una interiorización que permita una explicación, pero al mismo tiempo una acción, frente a los fenómenos de alienación cultural, de homogeneización de modos y concepciones de vida, y a una estandarización de modelos económicos y científicos, aparecen como los momentos de mayor complejidad de la realidad internacional.

En este sentido, los individuos buscan una nueva forma de reconstrucción social de lo sagrado, así como un nuevo paradigma de legitimidad de lo individual frente a lo social, así como en relación a las influencias exteriores.

La manipulación de los símbolos religiosos ocupan por lo tanto un lugar particular. Estos sujetos deslegitiman el orden interno, al mismo tiempo que buscan constituirse en actores externos. Crean sus estructuras propias de contestación, tanto en función de la contradicción con el modelo occidental de dominación, así como con otros modelos culturales de los cuales se sienten rechazados. Varias estrategias de acción de lo religioso se han producido a lo largo de la última década, y aquello en varios continentes<sup>12</sup>.

---

12. Bertrand Badie. Marie-Claude Smouts. *Le Retournement du monde : sociologie de la scène internationale*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz, Paris. 1995. Pp. 23-67.

Los referentes culturales son manipulados o sufren efectos de distorsión. La sociedad en su conjunto persigue el establecimiento de ciertos paradigmas universales. Esta nueva configuración mundial y su componente reflexivo podría explicarse en función de :

1. un mayor *reconocimiento del pluralismo*, es decir, pluralidad de culturas, de valores, de modelos de desarrollo económico, político o social, de contextos educativos, de modalidades diversas de formaciones científicas y técnicas, de variedad de métodos de prevención de los conflictos etc.,
2. una mayor necesidad de *formular un código ético y moral de carácter universal*, respetuoso de la dignidad de todas las personas, en todos los órdenes culturales,
3. así como una profunda reflexión para una mayor *comprensión del principio de equidad, igualdad y solidaridad*, entre todos los seres humanos tanto en sus aspiraciones inmediatas, así como en la prefiguración de un futuro próximo.

#### **Parte IV. La cultura, el desarrollo y la sociedad**

---

El estudio de estos fenómenos hacía trascender los análisis sobre economía, ciencia y sociedad. La comunidad mundial vivía momentos de flujo y reflujo importantes después del proceso de tensión internacional creciente entre las dos concepciones perceptibles en la realidad internacional de décadas pasadas.

Los Estados sufrían modificaciones importantes, pero también los pueblos y sobre todos los hombres. La historia de los pueblos ha sido una historia de desarrollo desigual e inexorable<sup>13</sup>. Las razones que llevaron a impulsar proyectos de desarrollo económico habían fracasado. Este desarrollo se sustentaba únicamente en consideraciones economicistas (ganancia, mercado), que dejaron de lado consideraciones de orden cultural. El ser humano había sido desestimado en su importancia. Se volvía imperativo manejar nuevos instrumentos de análisis y nuevos parámetros de explicación.

Varias organizaciones internacionales han propuesto análisis y estudios específicos de solución de estos problemas. Así, para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el desarrollo humano es «un proceso encaminado a aumentar las opciones de las personas, que mide el desarrollo según una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de disfrutar de buena salud, recibir educación, realizar un trabajo productivo, expresar la propia creatividad y ver respetados tanto la dignidad personal como los derechos humanos»<sup>14</sup>.

El desarrollo no podía seguir siendo considerado como un proceso lineal, único y uniforme. El reconocimiento por

---

13. Samir Amin. *Les Défis de la Mondialisation*. Forum du Tiers Monde. Ver. Capítulo IV. «L'avenir de la Polarisation Mondiale». Pp. 111-187. L'Harmattan, Paris/Montréal, 1996.

14. *Informe sobre Desarrollo Humano*. PNUD, Naciones Unidas, 1994.

parte de la comunidad internacional del llamado Derecho al Desarrollo constituía una etapa importante del aporte de la dimensión cultural para el análisis del desarrollo. Las diversas manifestaciones de los hombres, sus costumbres, concepciones, acciones e ideas eran valores esenciales, para construir su futuro. La utilización de nuevos paradigmas explicativos interpelaban de manera frontal la «occidentalización de la economía y de la sociedad»<sup>15</sup>.

Dicho sistema de valores, con pretensión universalista, se enfrentaba a otro de características muy diversas, que reclamaba el derecho de forjar visiones y versiones diferentes de la modernización, el bienestar y la seguridad internacionales. Quedaba claro por lo tanto, una muy elocuente capacidad de enfrentar los retos del futuro basados en el reconocimiento de que la sociedad es, ante todo, un mosaico de concepciones culturales diferentes, de construcciones históricas y de modelos de convivencia que consideran el importante papel del hombre como «sujeto del desarrollo y del bienestar».

Era fundamental tomar en consideración, el análisis del desarrollo desde una nueva perspectiva, que permitiese la eliminación paulatina de la creciente disparidad entre países ricos y pobres, pero que sobre todo respetase los

---

15. Serge Latouche. *L'Occidentalisation du monde : essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*. Éditions La Découverte, Paris, 1989.  
Christian Comeliau. *Les impasses de la modernité : critique de la marchandisation du monde*. Économie humaine. Éditions du Seuil, Paris, 2000.

Oswaldo de Rivero. *El Mito del Desarrollo : los países inviables en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. FCE, Lima, Perú, 2001.

distintos patrimonios culturales de los pueblos. Los procesos de desarrollo económico y social no podían estar desvinculados de los contextos humanos y culturales.

El desarrollo de las sociedades humanas ha sido marcado por la consecución de niveles mínimos de bienestar y solidaridad, así como de conflictos y de iniquidades diversas. Los propios mecanismos del progreso económico y social, habían generado múltiples conflictos (desde guerras civiles, conflictos étnicos), pasando por la instauración de regímenes autoritarios y procesos de violación masivos de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Era obvio que una serie de nuevas inquietudes interpelaban a los responsables mundiales. Se hacía evidente que la obtención del bienestar de los hombres y de los pueblos constituía una tarea que iba de par con la instauración de un contexto histórico apropiado<sup>16</sup>. El ser humano es un ente complejo, contradictorio y fundamentalmente dinámico. Era indiscutible por lo tanto, considerar la necesidad de construir determinados valores universales comunes en lo que se ha dado en llamar los nuevos principios de una Ética Global<sup>17</sup>.

---

16. Ver : Naciones Unidas. Asamblea General. *Declaración del Milenio*. Doc. A/RES/55/2. 13 Septiembre 2000.

17. Javier Pérez de Cuéllar. *Nuestra Diversidad Creativa*. Informe de la Comisión Mundial de la Cultura y del Desarrollo. Ediciones UNESCO, Paris, 1996.

## **Parte V. De la libertad cultural, de los derechos humanos y de la democracia participativa**

---

El respeto de una cultura, conlleva igualmente su libertad cultural que significa más que la simple libertad individual o colectiva. La libertad cultural garantiza la libertad integral, protege no sólo al grupo, sino a todas las personas que lo constituyen. La libertad cultural es igualmente fuente de creatividad, y de imaginación a través de la literatura, el arte, la poesía, la pintura, la arquitectura.

Esta libertad, es fuente de armonía y de convivencia, esencia de expresión de la totalidad del ser humano. Esta es dinámica, ya que estimula la diversidad de lenguas, religiones, concepciones, códigos morales, mediante el estudio de la historia, la filosofía, la ética, las ciencias humanas y las ciencias sociales. Esta es fundamento de la imaginación en la política, así como el comienzo de una nueva perspectiva del ser humano, en la búsqueda de la creación de condiciones óptimas para su desarrollo físico, mental, material y social.

La democracia (sistema que comprende : el control de los ciudadanos, la separación de los poderes, la pluralidad de las opiniones y el conflictos de las ideas), y la participación ciudadanas son igualmente fundamentos de la cultura. No se puede considerar la actividad cultural ausente de la libertad de expresión, asociación y opinión, así como de la necesidad de participación, acción, proposición y transformación de los individuos.

Fundamento de la cultura es igualmente el respeto universal de los derechos humanos, y del derecho internacional humanitario, que previene las violaciones de las poblaciones civiles en tiempos de guerra, e intenta humanizar los conflictos.

El respeto de las minorías, es una de las más importantes retos y desafíos de los tiempos modernos. La sociedad contemporánea está representada no solamente por las grandes entidades estatales como son los Estados, sino que además por la existencia de cerca de 10.000 sociedades diferentes.

En este sentido, la acción de la comunidad internacional debe proyectar no solo el reconocimiento que éstas comunidades tienen, sino que además sus derechos fundamentales. Requiere por otro lado, la implementación de esfuerzos conjuntos para salvaguardar las identidades propias de dichas sociedades<sup>18</sup>.

En este aspecto, la situación de los llamados pueblos indígenas y tribales es ilustrativo. Estos poseen sus señas particulares de identidad, sus valores, sus creencias, sus tradiciones espirituales, sus prácticas ancestrales, sus instituciones culturales y sociales, su pasado histórico, su particular relación con la naturaleza. De igual manera estos pueblos determinan sus propias concepciones relativas al trabajo, sus actividades en el seno de la familia, su relación

---

18. Yacoub Joseph. *Au-delà des Minorités : une alternative à la prolifération des Etats*. Les Éditions de l'Atelier, Paris, 2000. Ver : Capítulo II. Pp. 27-66.

con otras comunidades, sus actividades educativas, la administración de la justicia, la acción frente a la sociedad, a la cuál interpelan, pero de la cuál son parte integrante.

Estos pueblos van poco a poco incorporando demandas no solamente de reconocimiento por parte de los Estados, sino igualmente por parte de la comunidad internacional. Claro ejemplo de ello, es el principio de la libre-determinación, en virtud del cuál estos pueblos optan por la aplicación libre y soberana de sus objetivos políticos, y de su propio desarrollo económico, social y cultural, así como de la promoción, de la defensa y de la protección, de su patrimonio cultural tradicional<sup>19</sup>.

Las Naciones Unidas han incorporado varias resoluciones con el fin de garantizar que estos pueblos disfruten igualmente del conjunto de normas e instrumentos internacionales relativos a la protección, promoción y defensa de los principios básicos de derechos humanos y de las libertades fundamentales, tanto individuales como colectivas<sup>20</sup>.

---

19. Ver : Organización Internacional del Trabajo. OIT. Convenio No. 169. *Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. (adoptado el 27 de junio de 1989).

20. Ver : Resoluciones Naciones Unidas. *Proyecto de Declaración Sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas*. (E/CN.4/SUB.2/1994/2/Add.1. 1994). Resolución de la Asamblea General de la ONU. *Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*. 1993. (A/RES/48/133), 20 de diciembre 1993. *Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*. (A/RES/49/214), 23 diciembre 1994.



En este contexto los principios de universalidad de los derechos humanos<sup>21</sup>, y de co-responsabilidad compartida adquieren toda su importancia. De igual manera los postulados relativos a la igualdad entre los hombres, la no discriminación y el respeto de la situación jurídica y social de la dignidad humana.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos «todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y en derechos, y están dotados de razón y conciencia, y por lo tanto todos los seres humanos han de comportarse fraternalmente los unos con los otros». De la misma manera, dichas libertades y dichos derechos se aplican al conjunto de los seres humanos «sin distinción, de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición»... «de la misma manera que no habrá distinción fundada en la situación jurídica, política de un país o de un determinado territorio»<sup>22</sup>.

De lo que se trata es por lo tanto de proteger a las generaciones presentes y futuras, atendiendo imperativos de desarrollo sostenible, de democracia plena y participativa,

---

21. Para un análisis más detallado de este debate ver : Xabier Etxerberria. *El debate sobre la universalidad de los derechos humanos*. En *La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su cincuenta aniversario : un estudio interdisciplinar*. Instituto de Derechos Humanos. Universidad de Deusto. Bilbao. España. 1999. Pp. 309-393.

22. Asociación para las Naciones Unidas en España. *La Declaración Universal de los Derechos Humanos : comentario artículo por artículo*. Ediciones Icaria/Antrazyt, Barcelona, 1998.

Barend Van der Heijden. Bahia Tahzib-Lie. Editors. *Reflections on the Universal Declaration of Human Rights*. Martinus Nijhoff Publishers. The Hague/Boston/London, 1998.

de respeto integral de los derechos humanos. En este sentido, es importante sentar las bases de construcción de principios universales comunes que aseguren el establecimiento de los preceptos de la Cultura de Paz, para todos en igualdad de condiciones y responsabilidades. O como lo explicita la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo, cuando nos dice que : «así como los derechos deben conllevar deberes, las opciones crean vínculos, las alternativas lealtades y las libertades limitaciones. La modernización ha ampliado el abanico de opciones, pero ha destruido algunos vínculos. El objetivo debe ser una sociedad en que la libertad no sea libertinaje, la autoridad no sea autoritarismo, y las obligaciones sean algo más que dolorosas restricciones»<sup>23</sup>.

## **Parte VI. De los principios del Pluralismo y del Multiculturalismo.**

---

Una de las característica profundas de las sociedades contemporáneas, es lo que se ha dado en llamar ; el fenómeno del pluralismo cultural y del multiculturalismo, conceptos que obviamente conllevan una multiplicidad de connotaciones tanto teóricas como prácticas.

Existen muchos enfoques normativos de las diversidades étnicas, de los fenómenos de la identidad, así como de la interculturalidad. Largo ha sido el proceso de las llamadas

---

23. Ibid. Informe de la Comisión Mundial de la Cultura y el Desarrollo. UNESCO, Paris, 1996. p.12.

sociedades monoculturales, hacia las sociedades multiculturales. Varias escuelas de pensamiento, intentan explicar estos nuevos fenómenos<sup>24</sup>.

El principio del pluralismo cultural, en tanto doctrina, preconiza que en las sociedades actuales los paradigmas de la cultura y las demandas sociales están definidas por la acción de actores identificados plenamente con posiciones comunitaristas. Este principio representa un vasto movimiento de retorno a los valores de la familia, la religión o la cultura, cuyo lazo social es el modelo intercomunitario, por oposición al modelo liberal, marcado por un abandono de estos vectores.

Este fenómeno multicultural<sup>25</sup>, se desarrolla en un tipo de sociedad determinado en la cuál coexisten grupos cultu-

---

24. Por un lado tenemos la filosófica : (Walzer, Taylor, Habermans, Rawls) cuyos análisis se basan en el principio del «deber ser», «la búsqueda del bien» el alcance de la «igualdad» en su relación con las diferencias, en realidades concretas. La escuela histórica y sociológica : (Takaki, Touraine, Glazer), cuyos análisis sobre las diversidades culturales y de identidad, es mirado desde la óptica crítica, así como la multiplicidad de manipulaciones sociales o políticas. Y por último los juristas y politólogos : (Kimlicka, Rex, Rouland), cuyos estudios se sitúan en la intersección del nivel jurídico-político y sus múltiples soluciones. Ver : Fred Constant. *Le Multiculturalisme*. Dominos/Flammarion, Paris, 2000. Pp. 10-12. También : A. Semprini. *Le Multiculturalisme*. PUF, Paris, Coll. Que sais-je ? 1997.

25. Esta revolución multicultural, en palabras de Jean Leca : se caracteriza por la afirmación que un conjunto de grupos prescritos, reconocibles por una marca social imborrable, de los cuales en derecho y en práctica, los miembros no pueden retirarse... estas comunidades estarían dotadas de estilos de vida y de leyes propias, reivindicando un derecho a la reproducción de sus propios estilos de vida, así como reivindicaciones particulares de su propia situación. Para una cronología de esta revolución multicultural. Ver : Fred Constant. Op. «La révolution multiculturelle». Pp. 23-37.

rales o religiosos diversos, marcados por estilos de vida, tradiciones propias, identidades específicas, posiciones religiosas determinadas, así como también por demandas civiles y sociales concretas<sup>26</sup>.

El concepto de multiculturalismo, aparece por los años 60, y su dinámica difunde nuevos problemas en realidades sociales determinadas, en función de la explosión de identidades diferenciadas propias, y por la acción de nuevos actores políticos. El multiculturalismo se define ante todo, por la importancia de los grupos constitutivos de origen, en sociedades receptoras, así como por sus particulares estilos de vida. Dicho paradigma podría ser definido por tres aspectos esenciales :

1. El nivel de lo público, es decir la acción de grupos con identidades específicas, cuya finalidad es lograr construirse un espacio en la estructura económica, y una representación en la política,
2. El nivel de la adquisición y adaptación de nuevos derechos sobre todo a las minorías nacionales, (Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares. Resolución. 45/158. ONU. 18 de Diciembre 1990).
3. El nivel de la aplicación de los derechos de ciudadanía plenos e integrales, mediante la participación en actividades asociativas, procesos de integración, o en tareas de

---

26. Ver : Eric Hobsbawm. Op. Capítulo 11. Révolution culturelle. Pp. 419-447.

codesarrollo y de cooperación internacionales (a este efecto el papel de los movimientos sociales, de las ONGs es sintomático).

La crisis de los Estados, y el debilitamiento de las estructuras jurídico-sociales y políticas, ha desencadenado que la cohesión social se resquebraje, y se generen desigualdades al interno de diversos sectores, que tienden a expresarse en términos de conflictos de identidad, niveles mayores de pobreza y de exclusión, así como en incontrolables procesos de expatriación de grupos humanos diversos

En los países del Sur, cuyas estructuras de cohesión social (efectos de participación ciudadana, respeto de sus derechos fundamentales, acceso a las posibilidades educativas, a los mercados de trabajo, beneficios de la seguridad social y mayor participación política) se han paralizado o han desaparecido, los lazos de la solidaridad nacional se han fracturado, obligando a grandes grupos humanos a la emigración forzada, al éxodo y al desplazamiento de miles de personas hacia contextos socio-culturales complejos y no necesariamente en disponibilidad de aceptarlos. En sociedades de acogida por el contrario, se han producido movimientos de repulsión, racismo, xenofobia, discriminación e intolerancia hacia estos nuevos flujos migratorios internacionales.

De allí, que una de las características principales de las sociedades con fuertes conglomerados de ciudadanos extranjeros sea la manifestación de un nuevo tipo de racismo y de discriminación, pero ya no analizado en función de la «inferioridad biológica» o de la «diferen-

ciación racial», sino por consideraciones de orden cultural, como la lengua, la religión, las costumbres o las tradiciones. Este «nuevo racismo», llamado también «racismo simbólico»; persiste sobre todo, por la amenaza que representa para los sectores dominantes nacionales, el establecimiento de nuevos grupos de hombres y mujeres de contextos históricos diferentes.

Este fenómeno constituye más o menos determinada patología, pues «el otro», o los «otros», son incompatibles, desde la óptica cultural, con los miembros de la nueva comunidad. De allí que la posibilidad de integración todavía tarda en ser considerada como un nuevo fenómeno de sociedad y por lo tanto, como referente para la formulación de un tratamiento integral y positivo.

Este nuevo racismo de carácter diferencialista tiende a la exclusión y no a la inclusión, al rechazo y no a la integración, tiende a la destrucción y no a la construcción, tiende a la separación y no a la incorporación.

Estos comportamientos se hallan sobre todo presentes en sociedades altamente empujadas de tecnología, valores mercantiles, violencias estructurales y culturales, con estructuras sociales desintegradoras, altamente excluyentes, discriminatorias, con identidades amorfas carentes de todo principio de solidaridad y de respeto. Estos tienen un papel decisivo, ya que marcan acciones, posiciones y sentimientos ajenos a los valores esenciales de los seres humanos.

De allí emana una pertinente pregunta, a saber. ¿Cómo y sobre la base de qué principios socio-políticos deben

regirse la coexistencia de estos grupos con identidades diferentes ?

A nuestro entender, el tratamiento que, sobre este problema, deberían establecer las sociedades democráticas podría consistir en :

1. reconocer el ideal multiculturalista, (existencia de grupos étnicos, culturales o religiosos diferentes en una misma sociedad),
2. incorporar a estos nuevos ciudadanos, mediante procesos de integración adecuados, garantizándoles amplitud de libertades y de responsabilidades,
3. reconocer el respeto de las diferencias y de las identidades, (estas constituyen un conjunto de estructuras ideológicas, que tienden a promover una visión alternativa del bien común y de lo justo,
4. afirmar que la diversidad cultural constituye una riqueza, una suma y por lo tanto una multiplicación de voluntades, propias al desarrollo de un país, (el ideal democrático se amplía en función de la combinación de juicios y valores que emanan de la multiculturalidad, otorgando mayores garantías individuales y colectivas),
5. aceptar la noción de relativismo cultural, como prefiguración de respeto y de tolerancia,
6. reafirmar igualmente que la noción de «bien común», es vital como caracterización de un nuevo tipo de sociedad, abierta, solidaria, respetuosa de los derechos fundamentales, justa, y equitativa.

## **Parte VII. Elementos para una Cultura de Paz, Solidaridad y Respeto mutuo**

---

*«La Educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes del enemigo y, al mismo tiempo promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones.»*

*- Janusz Symonides*

En este sentido recordemos que la desatención a los imperativos de desarrollo humano y de bienestar de los pueblos, así como la persistente violación de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, han sido la causa de contradicciones entre actores, y movimientos sociales frente a la política inequitativa de los Estados. En los últimos años, la sociedad actual ha generado decenas de conflictos de todo orden.

Si consideramos que el progreso económico, social, político y moral, tiene su importancia, es decir la consecución de bienes y servicios, el desarrollo tecnológico y científico, las comunicaciones, los avances de la medicina y de los transportes, de las capacidades de trabajo, de los hombres en unidades de producción, pero también en unidades culturales y morales específicas, este proceso conlleva igualmente otro tipo de desarrollo, aquél que rebasando los ámbitos puramente economicistas o de crecimiento, logra niveles de satisfacción paulatinos y eficientes de las necesidades humanas, de los requerimientos de los



hombres y mujeres por mejorar sus condiciones de vida, de cultura y de participación popular y política.

Se vuelve por lo tanto imperativo, la adopción de nuevas formas de pensar, analizar, reflexionar y actuar. Se hacen necesarias nuevas formas de vida, de trabajo, de reflexión y de crítica, frente a un tipo de expansión científico y técnico globalizador y alienante, así como a modelos de bienestar económicos inequívocos e injustos. Las comunidades de hombres, intentan por lo tanto, insuflar una dimensión ética, cultural y moral al análisis del desarrollo económico<sup>27</sup>.

Debemos por lo tanto, aprender para comprender, conocer para reconocer, crear para recrear, pensar para participar, actuar para ser. Estos elementos, a nuestro parecer, son la base de lo que se ha dado en llamar los valores esenciales de una futura educación para la Paz<sup>28</sup>.

---

27. Amartya Sen. *Ethique et Economie*. Presses Universitaires de France, Paris, 1993. Igualmente del mismo autor. *Un Nouveau Modèle Economique : développement, justice, liberté*. Éditions Odile Jacob, Paris, 1999. Capítulo XXII. Pp. 281-296.

28. Intensa y variada es la documentación sobre este tema, señalemos algunos textos de base. Jacques Delors. *Educación : un tesoro escondido dentro*. UNESCO 1996. Federico Mayor Zaragoza. *La Nouvelle Page*. Editions du Rocher/Editions UNESCO. 1994. UNESCO *La Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. Octubre 1994. John Paul Lederach. *Preparing for Peace*. Syracuse University Press, 1996. Elise Boulding. *The Concept of Peace Culture*. UNESCO. 1992. Antonio Bejarano. *Una Agenda para la Paz : aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Tercer Mundo Editores, Bogotá, Colombia, 1995. Boutros Boutros-Ghali. *Un Programa de Paz*. Naciones Unidas, Nueva York, 1995. Johan Galtung. *Peace by Peaceful Means : peace and conflict development and civilization*. PRIO, Oslo, 1996. Hague Appeal for Peace. *Agenda de La Haya para la Paz y la Justicia en el siglo XXI*. Nueva York, 1999.

Se trata de fomentar nuevas estructuras de educación, aprendizaje, comprensión y reconocimiento, así como nuevos mecanismos de educación democrática, reconocer el papel importante de nuevos actores sociales, cuyas dinámicas imprimen una nueva perspectiva para el fortalecimiento de una ciudadanía global, con participación popular.

Este nuevo proceso educativo deberá ser entendido bajo nuevos parámetros democráticos abiertos y solidarios. O como lo señala Jacques Delors, cuando apunta que : «la educación tiene la misión de capacitar a cada uno de nosotros sin excepciones, en desarrollar todos sus talentos al máximo y a realizar su potencial creativo, incluyendo la responsabilidad de sus propias vidas y el cumplimiento de los objetivos personales»... «establece por lo tanto que cuatro serán los pilares fundamentales para lograr este conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo, y que perfectamente podrían considerarse los cuatro ejes de la Educación para la Paz, la solidaridad y el respeto entre los hombres y entre los pueblos»<sup>29</sup>.

Los hombres organizados en comunidades humanas específicas deberán reconocerse sus propias prerrogativas de libertad individual y social, en base al principio de la igualdad de oportunidades<sup>30</sup>. La acción de éstos debe,

---

29. Estos son : **Aprender a conocer**, es decir adquisición de los instrumentos de la comprensión. **Aprender a hacer**, para poder actuar sobre nuestro entorno. **Aprender a vivir juntos**, con la finalidad de participar y cooperar con los demás individuos, en las actividades humanas. **Aprender a ser**. En Jacques Delors. *Educación : un tesoro escondido dentro*. UNESCO, Paris, 1966.

30. Amartya Sen. *Repenser l'Inégalité*. Éditions Seuil, Paris, 1992. Pp.41-63.

determinar democráticamente sus propios representantes, sus propias estructuras de cogestión y de participación, sus particulares formas de ejercer sus relaciones exteriores e internacionales. Los hombres deben ejercer sus derechos de manera integral y libre.

El principio básico debe ser : el respeto de la dignidad de la persona, de la cultura, así como el respeto de todos los hombres y de todas las culturas. Este debe ser su elemento unificador.

El respeto es más que la tolerancia. Este supone una actitud positiva hacia los demás, reconociendo sus determinados modos de vida y sus propias relaciones con la naturaleza. Respetando la situación de las poblaciones civiles víctimas directas de conflictos mortíferos. Respetando las leyes internacionales de la guerra, pero igualmente los principios universales de la paz y de la solidaridad humanas.

Conlleva igualmente una serie de requerimientos éticos, de cumplimiento y de obligatoriedad, incluye fomentar, promocionar y respetar los derechos humanos fundamentales, prevenir las injusticias, las iniquidades, la falta de solidaridad. Supone igualmente tener la capacidad y la apertura de espíritu necesario para resolver los conflictos de manera no-violenta, con entropía y con diálogo.

Estas acciones nos permitirán establecer las bases para la construcción de una Cultura de la Paz. Esta es definida como «un conjunto de valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, tolerancia y

solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos, tratando de atacar sus causas, solucionando los problemas mediante el diálogo y la negociación, garantizando a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos, además que también les proporciona los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades»<sup>31</sup>.

### **Parte VIII. Del Dialogo de Culturas como base de una nueva Etica Mundial**

---

*«En nuestra era, por primera vez desde la aurora de la historia, la humanidad se atreve a creer en la posibilidad de que toda la especie humana acceda a los beneficios de la civilización.»*  
- Arnold Toynbee

Hemos determinado anteriormente que la posibilidad de lograr un desarrollo sustentable para el conjunto de la humanidad se dará sobre la base del respeto mutuo, amplio y decidido del conjunto de diversidades culturales, por parte de los responsables mundiales. Allí radica, en un primer tiempo, el hecho de que la humanidad logre niveles de bienestar, de educación, de trabajo y de salud acordes a sus necesidades.

---

31. Ver : Informe Director General de la UNESCO. (A/52/292). Septiembre 1997. Asamblea General de la ONU. (Res. 51/101). Noviembre 1997.

No basta por otro lado, recordar que, en este proceso el ser humano juega un papel de primera importancia «*el ser humano es el sujeto central del desarrollo*» se formulaba durante la Conferencia Mundial de Viena sobre Derechos Humanos. Pero si, bien es cierto, que este ser humano esta llamado a desempeñar tal responsabilidad, será necesario dotarle de todos los instrumentos necesarios a tal actividad. En este sentido : el reconocimiento de la riqueza que constituye la diversidad cultural, así como del establecimiento de un conjunto de valores comunes, permitirá que dicho objetivo se logre.

El hombre aspira a vivir plenamente su vida, en libertad, respeto de su dignidad, garantía de su existencia, alejado de conflictos, guerras y violencias, en condiciones, en que se vuelva concreto, se encuentre palpable su esfuerzo humano, se realice en el pleno sentido de la palabra.

Las comunidades humanas siempre desde momentos remotos de la historia han intercambiado, técnicas, experiencias, valores, conocimientos, éstas se han desarrollado mediante la cooperación, el intercambio, satisfaciendo sus necesidades inmediatas, anticipando sus objetivos futuros, logrando establecer parámetros de respuesta a sus inquietudes tanto materiales como espirituales.

Hoy en día, cuando la humanidad ha experimentado una serie de mecanismos que lo vuelven extremadamente vulnerable, cuando la ciencia y la tecnología se han arrogado niveles de alta destrucción, cuando la vida misma de la naturaleza pelagra, se vuelve necesario e imprescindible la creación de nuevos senderos comunes, la implementación de nuevos valores que nos permitan pensar a

futuro, y por lo tanto, reconocer que la mejor manera de efectivizar los intereses de la humanidad, pasa por la aceptación de un conjunto de supuestos morales, aplicables a todos, para todos, y en todo lugar.

En este sentido, ¿ Cúal puede ser el aporte de las Culturas al establecimiento de ésos valores comunes ?, ¿ de ésa Etica Mundial ?.

Obviamente que una diversidad de opciones pueden surgir en respuesta. Indiquemos algunas de ellas :

- La riqueza que para el ser humano constituye la diversidad de culturas, no es sino la suma de experiencias, actitudes y comportamientos de los hombres, a través de los años. Las culturas no poseen fronteras determinadas.
- La modalidad de expresión, extensión y divulgación del conjunto de experiencias del conocimiento y de la técnica de una determinada cultura esta sujeto a interpretación. Tienden por lo tanto a plasmarse. Cada cultura tiene en sí, un cúmulo de normas y códigos a transmitir.
- La heterogeneidad de las culturas, implica que al interior de éstas exista una diversidad compleja y contradictoria en cuanto se refiere a valores religiosos, morales o sociales, así como diferencias de género, lengua, religión etc. Cada cultura se construye y forma lazos de solidaridad, adhesión, apoyo, protección y fraternidad entre los hombres, y entre los pueblos.

La Educación constituye en este contexto el lazo fundamental de adquisición, y de reconocimiento, (vulnerabilidad del ser humano, y de los seres humanos), de aprendizaje, y de conceptualización (igualdad moral fundamental), de comprensión, y de adaptación (conjunto de lazos afectivos, efectivos y sociales de existencia), de adquisición, y de elaboración (de principios universales de respeto de la dignidad humana, de legitimidad democrática y de responsabilidad ciudadana), de enseñanza, y de transmisión (del cúmulo de experiencias de los hombres). Educación para la comprensión, pero igualmente para la liberación.

Para la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo la instauración de una Etica Mundial pasa por la formulación de una serie de principios :

1. La promoción de los derechos humanos y de las responsabilidades individuales y colectivas, sobre la base del reconocimiento de la dignidad de la persona humana, y de la adquisición de una vida digna, efectivizada en un determinado nivel de bienestar, tanto material como espiritual.
2. La construcción democrática y el papel de la sociedad civil, como base para salvaguardar los derechos y las libertades fundamentales. La participación ciudadana constituye el embrión de la solidez de una democracia, y ésta a la vez, es el factor esencial del desarrollo, y elemento importante de la estabilidad tanto social como política. La democracia puede y debe ser factor de Desarrollo, de Solidaridad y de Paz.

3. La protección y el respeto de las minorías<sup>32</sup>. Los efectos de la globalización tienden a fragilizar las minorías. Las mayorías muchas veces se sienten inclinadas a ejercer su dominación y su discriminación. De allí el fuerte movimiento no solamente de reconocimiento, sino igualmente de auto-determinación.
4. El compromiso mundial para la resolución pacífica de los conflictos, mediante el dialogo y la negociación. Los problemas de justicia y equidad, de igualdad de oportunidades y de no-discriminación podrán únicamente implementarse en entornos de paz, conciliación, tranquilidad y amistad entre todos. Los inmensos costes que representan los conflictos y las guerras, exceden el límite de lo tolerable, así como un trágico despilfarro de recursos humanos y materiales. Crear por lo tanto una Cultura de Paz requerirá enormes esfuerzos de negociación, diálogo y restricciones mutuas.
5. Desarrollar el principio básico de la equidad intra e intergeneracional. Este afirma que las generaciones presentes son responsables del uso y cuidado del entorno natural, de sus recursos así como de la extrema fragilidad de sus especies. Este principio se aplica igualmente al reconocimiento que «todos los seres humanos hemos de tener los mismos derechos, con independencia de sexo, raza, religión o clase,

---

32. Ver : Naciones Unidas. *International Law on the Even of the Twenty-first Century*. Nueva York, 1997, Pp. 79-98. Baertschi, Bernard. & Mulligan, Kevin. *Les Nationalismes*. Ibid. Pp. 167-197. También : Los Derechos Humanos en un mundo dividido. Universidad de Deusto, Bilbao, 1999. Pp. 39-111.



especialmente el derecho a vivir con dignidad», y el deber de asumir plenamente y en conciencia nuestros actos individuales y colectivos. «Cada generación es un usuario, un guardián y un enriquecedor potencial del patrimonio natural, genético y cultural común de la humanidad»<sup>33</sup>.

## Conclusiones

El Diálogo de Culturas, así como los imperativos de una Ética Mundial constituyen sin lugar a dudas los mayores retos de la comunidad mundial de hombres y de pueblos. Son los signos evidentes, del camino de la humanidad, por forjar nuevos horizontes para el conjunto de seres humanos.

A pesar de la infinidad de posiciones y postulados de varias organizaciones internacionales, el reconocimiento de la diversidad cultural y de su riqueza tiene pendiente todavía resultados concretos.

Las Naciones Unidas se fundaron en la creencia de que el diálogo podía triunfar sobre la historia, de que la diversidad era una virtud universal y de que los pueblos del mundo estaban mucho más unidos por su destino común que separados por sus distintas identidades. En esta

---

33. Ver : Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo. Ibid. Pp. 23-

34. También : Informe Mundial sobre la Cultura : cultura, creatividad y mercados. Ibid. Pp. 125-152.

nueva mirada hacia el futuro, se persigue la consecución inminente de comprender la complejidad y la diversidad de las culturas.

Esta tarea nos fija prioridades, en :

- la necesidad de impulsar mayores niveles de diálogo, educación, y aprendizaje,
- el disfrute pleno de los logros de la humanidad, para todos los seres humanos,
- el proceso de mundializar el respeto de los derechos humanos,
- construir las condiciones necesarias a la instauración de la Paz y la Solidaridad mundiales,
- la aceptación que las distintas culturas constituyen ante todo un aporte a la humanidad, y,
- reconocer que el desarrollo de los hombres supone la aceptación de su integridad en tanto individuo y ser social, para consensuar un código de conducta universal.

Esto no significa que no tengamos perfecto derecho a enorgullecernos de nuestra fé o herencia cultural. Podemos y debemos hacerlo. Fortalecernos pero marcando nuestra identidad, nuestro patrimonio, pero con alteridad. A diferencia de lo que sostienen algunos, podemos amar lo que somos sin odiar lo que no somos. Tenemos que ser, para comprender.

Si esta relación dialógica no se lleva adelante día a día, con la participación de todas las naciones dentro de las civilizaciones, las culturas y los grupos, y entre ellos, no habrá paz que dure, ni desarrollo humano que sea seguro.

Lo que debe enseñarnos esa misma historia es que, paralelamente a una progresiva diversidad de culturas, existe una civilización mundial basada en valores comunes de democracia, respeto, participación, solidaridad, justicia y libertad.

Esta civilización y la variedad de culturas humanas que la componen, lejos de ser motivo de temor, debe ser celebrada. Esta diversidad será constructiva mediante el diálogo entre hombres de culturas diferentes. Esta ha llegado a ser una realidad histórica que debemos defender.

Para cumplir debidamente este objetivo, debemos actuar para promover el diálogo sin crear nuevas barreras y propugnar la cooperación, sin por ello coartar la integración.

Hoy en día, son muy pocos los que pueden afirmar que pertenecen exclusivamente a una sola civilización. Lo cierto es que entendemos mejor que nunca que somos producto de muchas culturas e impulsos, que nuestra fuerza reside en combinar lo conocido con lo desconocido, lo propio con lo ajeno, lo interno con lo externo, y que toda búsqueda de una civilización exclusiva, única, cerrada al mundo exterior, está condenada al fracaso. El manto que nos dá calor, es aquél de la diversidad. Nos abre nuevos horizontes y amplía nuestras fronteras.

Muchas guerras, conflictos y violencias, se deben al temor que nos causan los que difieren de nosotros, los que contradicen nuestros propósitos, los que no piensan como nosotros.

Las civilizaciones y las culturas no son hechos históricos antinómicos, constantes ni inmutables sino más bien procesos en constante evolución. Son pasado y presente.

La sociedad actual en la que la migración, la integración, la cooperación y la mundialización ponen en contacto más estrecho que nunca a diferentes razas, culturas y etnias, deben ser nuestros referentes diarios, para establecer mayor solidaridad, humanidad y respeto, hacia todos los seres humanos sin distinción de ninguna naturaleza.

¿ De qué forma, entonces, es el diálogo entre culturas y civilizaciones un concepto útil ?

En primer lugar, constituye una respuesta apropiada y necesaria a la idea de que es inevitable que se produzca un conflicto de civilizaciones. En ése contexto, nos brinda un entorno favorable para propugnar la cooperación y rechazar el conflicto.

En segundo lugar, nos ayuda a buscar en las raíces más profundas y antiguas de las culturas y las civilizaciones aquello que nos une, cualesquiera sean las barreras existentes, y nos demuestra que el pasado puede aportar elementos de unidad con la misma facilidad que elementos de enemistad. El diálogo de culturas es en este sentido, síntesis de humanidad.

En tercer lugar, y tal vez esto sea lo más importante, el diálogo puede ayudarnos a discernir el papel de la cultura y de la civilización en los conflictos contemporáneos. Puede igualmente ayudarnos a diferenciar la propaganda y

las imposturas tanto teóricas como prácticas, de las verdaderas causas de las guerras, de los conflictos y de las violencias en el mundo. El diálogo constructivo puede conducirnos a recobrar la memoria, y a actuar responsablemente, recorriendo caminos futuros hacia la paz, la armonía y la amistad entre todos.

Aquello supone la adopción de varios aspectos en aras de construir un mundo mejor, para las generaciones presentes como para las generaciones futuras.

- Promocionando la vigencia de los derechos humanos, y el respeto para todos de su dignidad intrínseca,
- Reconociendo el principio de universalidad, de diversidad cultural y social así como sus implicaciones y consecuencias para el conjunto de seres humanos,
- Asumiendo el principio de co-responsabilidad compartida, o solidaria, responsabilizar nuestras acciones y nuestras decisiones. La naturaleza y sus recursos son patrimonio común y debemos optar por su protección integral,
- Incorporando el principio de participación y decisión, todos los valores éticos comunes tienen que reflejarse en las actividades de los individuos y de las sociedades. Se trata de potenciar las capacidades de los seres humanos. Y por último,
- Fomentando El principio de reciprocidad, «lo que no quieras para ti, no lo quieras para los demás», y aquello se aplica al conjunto de actividades cotidianas.

## Bibliografía General

- Amin, Samir. (1996). *Les Défis de la Mondialisation*. Forum du Tiers-Monde. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Asociación para las Naciones Unidas en España. (1998). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Barcelona : Ediciones Icaria/Antrazyt.
- Baertschi, Bernard. & Mulligan, Kevin. (2002). *Les Nationalismes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Badie, Bertrand. & Smouts, Marie-Claude. (1995). *Le Retournement du monde : sociologie de la scène internationale*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques/Dalloz.
- Barend Van der Heijden. & Bahia, Tahzib-Lie. (1998). *Reflections on the Universal Declaration of Human Rights*. The Hague/Boston/London : Martinus Nijhoff Publishers.
- Bayard, Jean-François. (1996). *L'illusion identitaire*. Paris : Fayard.
- Bejarano, Antonio. (1995). *Una Agenda para la Paz : aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogota : Tercer Mundo Editores.
- Borja, Rodrigo. (1997). *Enciclopedia de la política*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Boulding, Elise. (1992). *The Concept of Peace Culture*. Paris : UNESCO.
- Boutros-Ghali, Boutros. (1995). *Un Programa de Paz*. Nueva York : Naciones Unidas.
- Bloch, Ernest. (1961). *Droit naturel et dignité humaine*. Paris : Payot.
- Comelieu, Christian. (2000). *Les impasses de la modernité : critique de la marchandisation du monde*. Économie humaine. Paris : Seuil.
- Constant, Fred. (2000). *Le Multiculturalisme*. Paris : Flammarion.
- De Rivero, Oswaldo. (2001). *El Mito del Desarrollo : los países inviables en el siglo XXI*. Lima : Fondo de Cultura Económica. FCE.
- De Senarclens, Pierre. (1998). *Mondialisation, souveraineté et théories des relations internationales*. Paris : Armand Colin.

- Delors, Jacques. (1996). *Educación : un tesoro escondido dentro*. Paris : UNESCO.
- Fisas, Vicenç. (1998). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Barcelona : Ediciones Icaria. Antrazyt/UNESCO.
- Galtung, Johan. (1996). *Peace by Peaceful Means : peace and conflict development and civilization*. Oslo : PRIO.
- Hague Appeal for Peace. (1999). *Agenda de La Haya para la Paz y la Justicia en el siglo XXI*. Nueva York.
- Hobsbawm, Eric. (1994). *L'Age des Extrêmes : histoire du court XX siècle 1914-1991*. Paris : Éditions Complexe.
- Huntington, Samuel. (1997). *El Choque de Civilizaciones : y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona : Paidós.
- Grosser, Alfred. (1996). *Les identités difficiles*. Paris : Presses de Sciences Politiques. FNSP.
- Latouche, Serge. (1989). *L'Occidentalisation du monde : essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*. Paris : Éditions La Découverte.
- Laïdi Zaki. (2001). *Malaise dans la mondialisation*. Paris : Les Éditions Textuel.
- Lederach, John Paul. (1996). *Preparing for Peace*. Syracuse University Press.
- Lévi-Strauss, Claude. (2001,réed.) *Race et Histoire, Race et Culture*. Paris : Albin Michel/UNESCO.
- Mayor Zaragoza, Federico. (1994). *La Nouvelle Page*. Paris : Éditions du Rocher/UNESCO. Y *La Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Ginebra : Conferencia Internacional de Educación. Octubre 1994.
- Montaluisa Vivas, Rodrigo. (2000). *Temas sobre Derecho al Desarrollo*. Ciclo de conferencias en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas. Universidad Central del Ecuador. Mayo-Junio. (mimeo).
- Montaluisa Vivas, Rodrigo. (2001). *Los Conflictos Siglo XXI*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Derechos Humanos y Universalidad de la Paz. Guayaquil.

- Ecuador. Noviembre. (mimeo).
- Morin, Edgar. (1999). *Les Septs Savoirs nécessaires à l'Éducation du Futur*. Paris : Seuil/UNESCO.
- Morin, Edgar. (2001). *La méthode : l'Identité humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, Edgar. Kern, Anne-Brigitte. (1993). *Terre-Patrie*. Paris : Seuil.
- Osset, Miguel. (2001). *Más allá de los Derechos Humanos*. Barcelona : Ediciones Actual Eterno.
- Petrella, Ricardo. (1996). *Le bien commun : éloge de la solidarité*. Bruselas : Labor.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994). Informe sobre Desarrollo Humano. Naciones Unidas.
- Said, Edward. (2000). *Culture et Impérialisme*. Paris : Fayard/Le Monde Diplomatique.
- Sen, Amartya. (1993). *Ethique et Économie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Un Nouveau Modèle Économique : développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Repenser l'Inégalité*. Paris : Seuil.
- Toynbee, Arnold. (1994). *La grande aventure de l'humanité*. Paris : Grande Bibliothèque Payot.
- Touraine Alain. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? : égaux et différents*. Paris : Fayard.
- Touraine Alain & Khosrokhavar Farhad. (2000). *La recherche de soi : dialogue sur le Sujet*. Paris : Fayard.
- Yacoub Joseph. (2000). *Au delà des Minorités : une alternative à la prolifération des États*. Paris : Les Éditions de l'Atelier.
- Wieviorka, Michel. (1998). *Le racisme, une introduction*. Paris : La Découverte /Poche.
- Universidad de Deusto. Instituto de Derechos Humanos. (1999). *La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su cincuenta aniversario : un estudio interdisciplinar*. Bilbao : Universidad de Deusto. Y *Los Derechos Humanos en un mundo dividido*. Forum Deusto. Varios autores, 1999.



## **Bibliografía Naciones Unidas/UNESCO**

Pérez de Cuéllar, Javier. (1996). *Nuestra Diversidad Creativa*. Informe de la Comisión Mundial de la Cultura y del Desarrollo. Paris : UNESCO.

UNESCO. (1995). *Las Dimensiones Culturales del Desarrollo : hacia una aproximación práctica*. Paris : UNESCO.

Naciones Unidas. (1997). *International Law on the Eve of the Twenty-first Century : Views from the International Law Commission*. Nueva York.

UNESCO. (2000). *Pour ou contre les Droits Culturels ?* Paris : UNESCO.

UNESCO. (1999). *Informe Mundial sobre la Cultura : cultura, creatividad y mercados*. Madrid : Acento Editorial/ Fundación Santa María.

UNESCO. *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y Plan de Acción*.

Naciones Unidas. (2000). Asamblea General. *Año de las Naciones Unidas del Diálogo entre Civilizaciones*. (A/RES/54/113). 7 de febrero.

Naciones Unidas. (2000). Asamblea General. *Declaración del Milenio*. (A/RES/55/2). 13 septiembre.

Naciones Unidas. (2000). Asamblea General. *Año de las Naciones Unidas del Diálogo entre Civilizaciones*. (A/55/L.30). 9 noviembre.

Naciones Unidas. (2001). Asamblea General. *Año de las Naciones Unidas del Diálogo entre Civilizaciones*. (A/RES/55/23). 11 de enero.

Naciones Unidas. (2001) Asamblea General. *Derechos Humanos y Diversidad Cultural*.(A/RES/55/91). 26 febrero.

***Rodrigo Montaluisa Vivas*** est chercheur en droits de l'homme et en problèmes de paix. Il est également le directeur de la Fondation FERIS.

***Rodrigo Montaluisa Vivas*** es investigador en Derechos Humanos y Problemas de Paz. Director Internacional de la Fundación FERIS.

***Rodrigo Montaluisa Vivas*** is a researcher in human rights and peace issues. He is also Director of the FERIS Foundation.





