

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: EL CASO DE LA COMUNIDAD AMISH EN ARGENTINA

Introducción:

La actividad invita a interpretar un caso particular en el que se ponen en juego el derecho a la educación y la diversidad cultural, los deberes del Estado y los derechos de las comunidades. Se ofrece para esto un informe audiovisual sobre el caso en nuestro país (en dos partes), se ejemplifica con un caso real ocurrido en 1972 en EEUU y se propone reflexionar a partir de una serie de fragmentos sobre el tema como orientadores de la reflexión. La actividad está pensada para desarrollarse en una clase de dos horas. Supone que se haya trabajado previamente -al menos para ponerse en tema-: los propósitos de la educación, la formación ciudadana y el mundo del trabajo, las obligaciones del Estado, la responsabilidad docente, la educación como derecho y los grupos social o económicamente vulnerables respecto del acceso a la educación: familias en situación de pobreza, grupos migrantes, pueblos originarios. La comunidad Amish (o menonita) es un caso particular en el que esta vulnerabilidad resulta invisibilizada en tanto el alejamiento de la escolarización es decisión de la propia comunidad. ¿Qué pasa con los derechos de los niños y adolescentes en estos casos? ¿Es posible pensar para este caso una educación con perspectiva intercultural?

Destinatarios: Estudiantes de profesorado y capacitaciones docentes

Desarrollo:

Actividad de Inicio: (10 minutos o 20 si se incluyen el material audiovisual complementario)

Se conversa con el grupo en general en torno al tema. Se sugieren algunas preguntas orientadoras.

- ¿Por qué afirmamos que la educación es un derecho? ¿De quién es la responsabilidad de garantizar tal derecho? ¿Qué implica garantizarlo? ¿Qué ejemplos podemos aportar de grupos cuyos derechos educativos están siendo vulnerados?
 - ¿Qué sucede cuando una comunidad se niega a recibir la educación que el Estado considera necesaria y entiende como derecho? ¿Qué derechos tienen o no las familias sobre la educación de sus hijos?
 - ¿Se pueden compatibilizar la educación como política pública y el respeto a la diversidad cultural? ¿Por qué? ¿De qué manera se podría?
 - ¿Quiénes son los Amish? ¿Qué sabemos de esa comunidad?
- Se ofrece como complemento el siguiente material audiovisual sobre la comunidad Amish en Argentina:
- Visión 7 “Refugiados en el pasado”, informe especial sobre la comunidad menonita en Argentina. Emitido por Visión Siete, noticiero de la TV Pública argentina, el 15 de junio de 2010. Duración 11 minutos en total
- Parte 1 <http://www.youtube.com/watch?v=EMrThoVHN3I>
- Parte 2 http://www.youtube.com/watch?v=nz_fsXofN7U&NR=1&feature=endscreen

Actividad de Desarrollo: (1 hora - 1 hora 30 minutos, según la cantidad de estudiantes)

1. **Leer y comentar** el siguiente caso:

Cuando el derecho a la educación y el derecho a la identidad cultural parecen contraponerse

Ejemplos problemáticos sobre la educación de niños y adolescentes en la comunidad Amish.

El caso de la comunidad en Wisconsin:

En 1972 en el Estado de Wisconsin (EEUU) los padres de tres jóvenes, miembros de una comunidad Amish, dos de quince años y uno de catorce, que habían cursado ocho años de escuela primaria pública, se negaron a que concurren a los dos años adicionales obligatorios que el estado de Wisconsin les exigía.

Esta negatoria redundó en que las familias fueran condenadas a pagar una multa de cinco dólares, y, peor aún, quedaban amenazadas por la reincidencia en la cual obviamente iban a incurrir. Estos, miembros de la Antigua Orden Religiosa Amish y de la Iglesia Conservadora Amish Menonita apelaron la sanción y el caso llegó al más alto tribunal de justicia norteamericano por violación a la garantía del libre ejercicio del culto, protegida por la Primera Enmienda, aplicable a los estados conforme a la Catorceava Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos.

Apoyados en lo que entonces eran trescientos años de historia, iniciada en Europa y continuada con doscientos años en América, la Corte, entendió que los Amish habían demostrado suficientemente la seriedad de sus creencias religiosas, y que formaban parte importante de la comunidad norteamericana. Es más, entendió probado en la causa que ellos seguían formando a sus hijos con un tipo de educación que los preparaba para vivir la vida rural en su comunidad, y que ésta era parte de su modo de vida, el cual, a su vez, estaba íntegramente e íntimamente ligado a sus convicciones religiosas. Se consideró acreditado que la vivencia de las creencias y la conducta diaria en contacto con la tierra y con el trabajo manual cumplían un papel vital en la práctica religiosa de la comunidad.

Es sabido que esta secta, así la llama la Corte, ha mantenido constante su estilo de vida, rechazando la televisión, los automóviles, el teléfono, la radio, la vestimenta y costumbres de la sociedad moderna.

Los padres de estos chicos norteamericanos entendieron que la concurrencia a la escuela secundaria que era obligatoria por dos años más, hasta los dieciséis años de edad inclusive, exponía a sus hijos a la influencia mundana de valores tales como el éxito, la competencia, el individualismo, que contradecían sus creencias e impedían la salvación de aquellos a los que su religión les requiere vivir en iglesia, en una comunidad aislada del mundo y de la influencia mundana. Mientras la escuela secundaria pública pone el acento en logros de tipo intelectual o científico, y en la vida social con los otros estudiantes, la formación Amish, se basa en el conocimiento informal, en aprender haciendo las cosas, en una vida de bondad antes que una vida intelectual, en sabiduría antes que conocimiento intelectual.

Los recurrentes señalaron que sus hijos no sólo se verían sometidos a un medio hostil, en una edad crucial para su desarrollo humano y espiritual, sino que además se los apartaría física y emocionalmente de su comunidad en un período de la adolescencia en que los niños Amish deben aprender a realizar y gozar de los trabajos manuales, fundamentales para prepararse para su bautismo adulto, que les permite integrarse a la comunidad espiritual Amish. Es más, la continuidad de esta influencia mundana terminaría con las comunidades Amish, al obligarlos a optar entre asimilarse a la sociedad y cambiar hacia una religión diferente, más "tolerante", que los alejaría de la salvación, o finalmente mudarse de estado.

El estado de Wisconsin sostuvo que los jóvenes menonitas estarían peor preparados para la vida que los que asistían a la escuela pública, y que era función suya velar para que los valores de la sociedad se transmitieran por igual a todos. Inclusive sostuvo que se estaba discriminando a los jóvenes al impedirles integrarse a los estándares modernos de la nación. A lo cual la Corte se preguntó: ¿qué valores? ¿Qué vida? ¿La de la sociedad moderna o la de las comunidades que pregonan la salvación mediante la vida rural, sencilla, aislada de la contaminación de la sociedad? ¿Quién decide en el orden espiritual acerca de lo que está bien y lo que está mal?

Al analizar el modo de vida "valioso", la Corte tuvo presente que los Amish no roban, ni mienten, ni firman contratos, bastando la palabra, que jamás dejan de cumplir. En el razonamiento del estado de Wisconsin subyace la presunción de que la formación Amish no prepara para la vida, lo cual no parece ni razonable ni cierto, dijo la Corte. Por otra parte, a lo largo de la historia siempre hubo comunidades que se retiraron de la vida mundana con objeto de preservar valores o modos de vida que el mundo antes o después consideró estimables.

En definitiva, la Corte admitió por mayoría que la libertad de culto de los Amish era conculcada por esta exigencia de dos años más de escuela secundaria, sosteniendo que el mínimo de educación exigible por el Estado estaba suficientemente satisfecho con los ocho años de educación elemental que estos niños ya habían cumplido. Otros Estados de EEUU llegaron a acuerdos con los Amish para instalar escuelas intermedias con profesores de su comunidad, y con el cumplimiento de contenidos mínimos curriculares que no afectarían los elevados motivos religiosos de los alumnos

Los Amish en Argentina:

Los menonitas llegaron a la Argentina en el año 1987, procedentes de México y Bolivia. En aquella fecha adquirieron 10.000 hectáreas en la Pcia. de La Pampa, que a su vez dividieron en diez campos. Cada uno de estos lotes posee una iglesia y una escuela propia. Hoy habitan el territorio cerca de 1.200 personas. Se consideran a sí mismos extranjeros y no ciudadanos argentinos, por lo que no participan de la actividad política, ni siquiera para votar.

En esta cultura, la religión es el principio rector y fundamental no sólo del orden social sino también de todas las esferas de la actividad humana, incluidas la política y la economía. La lectura que hacen de la Biblia los obliga a una vida de profunda austeridad y renuncia de los objetivos habituales de la época moderna (p.e. el afán de consumo, los bienes suntuarios, la carrera tecnológica).

Los menonitas surgieron como un grupo moderado de anabaptistas. Rechazan el bautismo de los niños y conceden valor al bautismo de los adultos creyentes. Declaran que la Biblia no exige ni enseña formalmente la práctica de este sacramento en los niños. La primera comunidad de devotos del bautismo, que recibió el nombre de menonitas, apareció en Zurich, el 25 de enero de 1525. Víctimas de persecuciones, tanto de los príncipes católicos como de los protestantes, poco antes de 1530 se establecieron mayormente en los Países Bajos y en el noreste de Alemania. En la comunidad de Amsterdam, cuya dirección era ejercida por Jan Mattys, prevaleció el anabaptismo radical y revolucionario. Aquí surge entonces la corriente moderada y pacífica cuya cabeza estaba constituida por Simons Menno (1492-1561), sacerdote holandés de quien deviene el nombre de esta comunidad. En la actualidad se encuentran colonias en los Estados Unidos, Canadá, México, América Central, Bolivia y Argentina.

La comunidad menonita siempre cuenta con escuelas. Todos los niños sin excepción asisten seis años para recibir instrucción escolar. La edad para ingresar es de seis años, las escuelas son mixtas y se enseña básicamente la lectura y escritura del alemán alto, las matemáticas y la religión. Poseen un programa particular de educación diseñado por ellos mismos y elaboran e imprimen sus propios libros de texto. Sólo los hombres se pueden dedicar a la enseñanza en las escuelas. Los menonitas consideran que la educación que reciben en seis años es suficiente para desarrollar las actividades que ellos pretenden y para la clase social a la que pertenecen. Consideran que una educación de más alto nivel implica una aspiración para radicarse en las grandes ciudades y por ende abandonar las actividades del campo y la vida comunitaria, por lo cual no desean que sus hijos alcancen niveles de educación superior.

Cuando en 1998 la Directora general de Educación de la provincia de La Pampa, Raquel Somovilla, tuvo que responder a interrogatorios periodísticos acerca de las negociaciones que su Dirección estaba llevando adelante con los dirigentes de la comunidad de Nueva Esperanza (así se llama la colonia menonita) dijo: "No queremos molestarlos ni en lo religioso ni en lo comercial. Sólo queremos que cumplan con la ley. Sabemos que hay que hacer un estudio de los niños, de cuánto castellano saben, y después hacer una adaptación curricular". La diferencia que ella encontraba con el caso americano en ese momento es que los adolescentes norteamericanos habían cumplido con un ciclo básico primario elemental, y los menonitas pampeanos, no. El entonces gobernador, Rubén Marín, dijo: "Presumimos que vamos a llegar a un acuerdo, incluso haremos una escuela en su propia colonia".

Actualmente la Ley de Educación Nacional (2006) garantiza tanto el respeto por la diversidad cultural como la obligatoriedad desde los 5 años hasta finalizada la educación secundaria. El Estado argentino a partir de la incorporación de los tratados Internacionales de Derechos Humanos en el art. 75 inc. 17 de la Constitución de 1994 garantiza el derecho a educar para que se **preserven los rasgos propios** (art. PIDESC)

Recopilación de información y armado del caso: Prof. Patricia La Porta

Preguntas orientadoras para la reflexión conjunta tras la lectura del caso: ¿cuáles son los problemas importantes que plantea este caso? ¿Cuál es el conflicto de derechos planteado? ¿Qué sucede con la obediencia a la ley del Estado que se habita? ¿Qué argumentos esgrime cada parte para defender su postura? ¿Qué postura apoyarían y por qué? ¿Estarían de acuerdo en que la comunidad determinara qué conocimientos deberían incluirse en la educación para que no ofendan y contradigan sus concepciones religiosas? ¿Si el Estado de Wisconsin o el Estado Argentino no sostuvieran la obligación de los niños a cumplir con una escolaridad similar a la de todos los otros niños, estarían garantizando la libertad de los niños a elegir el tipo de vida que desean llevar de adultos? ¿Cuáles de estas posiciones defienden mejor el derecho de los niños, niñas y adolescentes que el Estado Argentino se ha comprometido constitucionalmente a defender?

2. **Formar grupos de reflexión** de 4 o 5 personas. Se le brindará a cada grupo un fragmento de texto (ver anexo) para trabajar. Se destinarán 25 minutos aproximadamente **para la lectura de un fragmento bibliográfico y la discusión** a partir de la siguiente consigna:

Luego de reflexionar conjuntamente sobre este caso problemático, y tomando como eje la educación como derecho, la formación ciudadana y el respeto a la diversidad cultural, reflexionen sobre las perspectivas de abordaje del tema que podrían tomar familias, estudiantes y docentes dentro de la comunidad Amish en nuestro país. Para esto, invitamos a leer el siguiente fragmento como marco de referencia. Luego, elaboren un breve texto con lo discutido para compartir sus reflexiones con los otros grupos. Procuren incorporar algún concepto del texto con el que están trabajando.

3. **Puesta en común** (duración según la cantidad de grupos. Entre 3 y 5 minutos por grupo). Cada grupo socializa la respuesta que elaboró.

Actividad de Cierre: (10 minutos)

Breve espacio de reflexiones individuales, comentarios y debate luego de la puesta en común. Vinculación de estas reflexiones con otros ejemplos propuestos en la actividad de inicio.

Bibliografía:

- Fonet-Betancourt, Raúl, (2009) “Transformación intercultural de la filosofía” (entrevista de Marisa DiMartino) Revista Topologik Nro.5, www.topologik.net
- Gentilli, Pablo,(2011) “Adentro y afuera: El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión escolar en América Latina” en Gentilli, P. (2011) Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación, Clacso, Buenos Aires, p.12-14

Documentación:

- Consideraciones acerca de la Interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la provincia.

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/espaciopedagogico/gestioninstitucional/consideracionesacercadelainterculturalidaddepb.doc>

- Ley de Educación Nacional http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Pactos Internacionales con jerarquía constitucional que garantiza los derechos culturales. <http://www.derhuman.jus.gov.ar/normativa.html>.
- Gowland Mitre, Alberto, (13/junio/1998) “Los menonitas y la obligación escolar” , en diario La Nación – Opinión. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/los-menonitas-y-la-obligacion-escolar-nid99855/>

ANEXO: Material para el trabajo en grupos

Fragmento 1: Ley Nacional de Educación Nro. 26206 - Capítulo XI Educación Intercultural Bilingüe

Artículo 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Artículo 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de: a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe. b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema. c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica. d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Artículo 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Pregunta orientadora para la reflexión: ¿De qué manera este artículo de la Ley Nacional de Educación nos permite pensar el caso de esta comunidad, aunque no sea un pueblo originario? ¿Puede este artículo ayudarnos a pensar cómo abordar el derecho a la educación en una

comunidad cuya escuela no responde a los mandatos de esta ley, a los contenidos que pide la provincia de La Pampa, que no tiene educación inicial ni secundaria?

Fragmento 2: Gentili, Pablo, “Adentro y afuera: El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión escolar en América Latina” en Gentili, P. (2011) Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación, Clacso, Buenos Aires, p.12-14

La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Por tal motivo, indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho, así como todo avance en la lucha contra la alienación, segregación o negación de oportunidades, aunque, como hemos afirmado, siempre suponen grandes conquistas populares, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos y que condicionan o niegan este derecho. Es apresurado, por lo tanto, considerar que un derecho se consagra por la superación parcial de las condiciones que lo negaban en el pasado. En otras palabras, la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos. Afirmar que en América Latina ha habido un proceso de inclusión educativa efectiva, sin analizar las particularidades que caracterizaron su desarrollo, puede resultar engañoso. En rigor, lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto a la obligatoriedad escolar, cuyo potencial democrático aún depende de dotar a estas experiencias de oportunidades de ciertas condiciones políticas revirtiendo tendencias que, como las que indicaremos a seguir, limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de este derecho. Cuando se trata de un derecho, no hay, digámoslo así “inclusión por la mitad”. La suma de las “porciones” de un derecho no garantizan la realización de las condiciones que le dan sentido y le atribuyen necesidad histórica, aunque el haber avanzado en la conquista de las posiciones y ámbitos que definen un derecho sean siempre una necesidad y un imperativo democráticos. No podemos dejar de reconocer que hemos avanzado notablemente en la conquista del derecho a la educación en América Latina y el Caribe, aunque esta marcha democrática depende de las posibilidades que, en el futuro, tengamos de revertir el sentido de las contramarchas que nos alejan o cuestionan las de condiciones y oportunidad efectivas para hacer de este derecho algo más que una estadística que adorna la propaganda gubernamental a la hora de mostrar el cumplimiento de metas y objetivos definidos para las próximas décadas, siglos o milenios.

Pregunta para la reflexión: ¿Cuál es el problema de la inclusión y educación escolar en relación con la formación de ciudadanos autónomos, democráticos y con igualdad de oportunidades para su desarrollo futuro? ¿Puede compatibilizarse la inclusión educativa con el respeto a la diversidad cultural y la realidad de la comunidad menonita?

Fragmento 3: Fornet-Betancourt, Raúl, (2009) “Transformación intercultural de la filosofía” (fragmento de la entrevista de Marisa DiMartino) Revista Topologik Nro.5, www.topologik.net

Yo distingo entre multiculturalidad, transculturalidad e interculturalidad. Para mí, la multiculturalidad es el dato bruto, fáctico, de que hay una multiplicidad de culturas en un mismo lugar: en Madrid, en Nápoles, en Barcelona; dondequiera que vayas, hay muchas culturas que comparten un espacio, un territorio geográfico común. Es la “multiplicidad” de las culturas que se da en un territorio. La multiculturalidad reconoce que hay varias culturas, pero no va mucho más allá. Por eso trata de organizar los espacios, en una especie de convivencia más o menos pacífica y tolerante dentro del marco geográfico donde se halla la multiplicidad de culturas. A diferencia de esto, la transculturalidad es un proyecto que, para mí, parte del supuesto ideológico de que las culturas tradicionales ya no existen; de que sobre todo los jóvenes actuales son “transculturales”, que pasan de una cultura a otra, que no tienen una identidad propia y que son un producto “híbrido”, toman aspectos de diferentes culturas y hacen una mezcla híbrida. Se les considera, pues, sujetos “pluridentitarios”. A diferencia de la multiculturalidad y de la transculturalidad, la interculturalidad mantiene el horizonte de que hay identidades culturales con referencias más o menos estables, no digamos fijas, pero sí estables, porque tienen ciertas estabildades identitarias: como son por ejemplo las lenguas. Nosotros hablamos una lengua y no es lo mismo hablar italiano o alemán; heredamos una manera de festejar, tenemos un sentido de la fiesta; tenemos un sentido de la tragedia; de llevar lo cotidiano. O sea heredamos referencias culturales más o menos estables, que nos sirven para escribir una biografía personal. La interculturalidad toma muy en serio esta dimensión de la biografía personal, como una cuestión de estabilidad identitaria. Por eso, frente a la multiculturalidad propone el diálogo, no la tolerancia, sino el diálogo. Para la interculturalidad la tolerancia es poco. Hay que ir más allá de la tolerancia, hay que aprender a convivir realmente con amor y aprender a compartir vidas. La tolerancia es un respeto, pero la interculturalidad es una calidad en las relaciones humanas, una relación de mejor calidad entre las culturas y no fría como el soportar al otro. La diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad se puede resumir así: la interculturalidad fomenta la calidad de una relación dialógica con el otro, donde se da una transformación común sin que desaparezcan las diferencias. El desafío de la interculturalidad está en las diferencias, porque al mismo tiempo que se acercan por el diálogo intercultural y por la transformación recíproca, se alejan (porque tú sigues siendo napolitana, pero te enriqueces; entonces, por el enriquecimiento con el otro te acercas a él, pero al mismo tiempo no pierdes tu propio punto de partida). Hay una interacción dialéctica entre estos momentos del acercarse y el alejarse. Las relaciones de la interculturalidad son, pues, un proceso histórico abierto. La multiculturalidad va más bien a crear “guetos” (los italianos, los indios, los africanos del norte, los marroquíes), mientras que la interculturalidad es el diálogo participativo que busca la construcción común de identidades. Aquí se nota otra gran diferencia con la transculturalidad, pues son identidades que no se eligen y que siguen teniendo su característica propia, abierta, pero propia”.

Pregunta para la reflexión: ¿Qué tipo de vínculo puede darse entre el Estado y la comunidad menonita desde cada una de las perspectivas sobre la diversidad cultural (multiculturalismo, transculturalidad e interculturalidad)?

Fragmento 4: Fonet-Betancourt, Raúl, (2009) “Transformación intercultural de la filosofía” (fragmento de la entrevista de Marisa DiMartino) Revista Topologik Nro.5, www.topologik.net

“Hay una situación de alienación a veces, que se da cuando las personas obran por inercia de las costumbres, sin una práctica consciente de la cultura. Es la diferencia que hay entre una cultura crítica y la repetición por costumbre de una cultura que se ha heredado. La interculturalidad tiene el desafío de interrumpir los hábitos y el curso del tiempo programático. La práctica intercultural significa dejar que el otro interrumpa nuestro proceso propio cultural, nuestros hábitos culturales. El desafío de la interculturalidad es romper este automatismo, esta mecánica, esta repetición. Esto significa llevar una práctica consciente de cultura. La utopía es que la cultura en la que tú realmente vives sea tu opción; yo hago cultura con las personas con las que yo realmente quiero vivir. Ésta es la cultura de las relaciones, cultivar las relaciones. No solamente un diálogo entre culturas o entre religiones o entre razas, etc., como en los otros modelos, sino un diálogo de las relaciones en las que queremos vivir. En este sentido, vemos la importancia de la “Cultura de las Relaciones”. Un diálogo es una cultura de las relaciones que mantenemos con nosotros, con el otro, con la naturaleza, fruto de una práctica intercultural. Esto tiene que ser fruto de una práctica educativa, por eso, la filosofía intercultural toma muy en serio el problema de la formación y de la pedagogía. El ser humano necesita y tiene que educarse, reeducarse, volver a aprender cosas, porque al mismo tiempo que la cultura nos da herramientas para aprender cosas, nos hace olvidar otras. [...]

“Para mí, la estrategia de la asimilación del otro, también de la integración, son negativas y tienen muy poco que ver con interculturalidad. Las políticas frente a los extranjeros en muchos de nuestros países aquí en Europa que van a “integrar” al otro, en realidad destruyen al otro. Aunque lo integren, hacen de la integración una neutralización de la alteridad y esto es un paso para mí muy negativo: la integración destruye y disminuye la riqueza, porque lo asimila; e integrarlo por asimilación significa que el inmigrante deja de ser lo que es y se convierte en una identidad próxima a nosotros, buscando la proximidad del “parentesco”. El paradigma de la integración, obviamente, se hace desde la cultura mayoritaria: es el otro quien tiene que integrarse, él tiene que pasar por la escuela, pasar por la universidad, pasar por todos los procesos de profesionalización o de socialización de nuestra cultura. Esto significa que pierde en realidad su memoria, su tradición, su identidad. Por eso, frente al planteamiento de la integración y de la asimilación, nosotros en el ámbito intercultural planteamos el tema de la “convivencia” y la palabra que usamos no es asimilación, sino “solidaridad”. Hay que ser solidario con las otras culturas y no integrarlas a nosotros. Solidaridad como un horizonte que va incluso más allá de la tolerancia, porque la solidaridad es más simétrica. El multiculturalismo, volviendo otra vez a la diferencia con la interculturalidad, lo que niega es el hecho, en la teoría, de que las relaciones entre las culturas lleguen a una relación simétrica; pero en la interculturalidad, por el bagaje ético de la solidaridad con el otro, se reclama llegar a una convivencia en que las culturas más fuertes apoyan a las culturas más débiles para superar la relación asimétrica”

Pregunta orientadora: ¿De qué manera las reflexiones sobre los conceptos de integración e inclusión nos ayudan a ver problemas y soluciones al vínculo entre la escuela tradicional y la comunidad menonita? ¿Cómo puede pensarse la formación ciudadana desde esta perspectiva?