

La educación intercultural como ejercicio de educación en valores

En este trabajo defendemos que la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se fundamenta en dos proposiciones:

- El sentido axiológico de la comunicación intercultural.
- La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores.

Nuestro postulado final es que la comunicación intercultural tiene sentido axiológico y, necesariamente, tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, de tal manera que la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores, porque:

- El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.
- La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.
- La educación intercultural es promotora de innovación.
- La interculturalidad es una propuesta axiológica.

Palabras clave: democratización, educación en valores, educación intercultural, sociedad civil.

Ea010

José M.
Touriñán
López

Catedrático de Teoría
de la Educación.
Universidad de Santiago de
Compostela
hejmtl@usc.es

Intercultural Education Understood as an Exercise of Education in Values

In this work we defend that intercultural education is an exercise of education in values that is based on two propositions:

- The axiological sense of intercultural communication.
- Intercultural communication understood as an exercise in value choice.

Our final postulate is that intercultural communication has axiological meaning and, necessarily, we must choose values in intercultural communication, in such a way that intercultural education becomes an exercise of education in values, because:

- Interculturalism is an exercise in tolerance.

- Intercultural education is a way of personal and group enhancement.
- Intercultural education gives rise to innovation.
- Interculturality is an axiological proposal.

Keywords: democratization, education in values, intercultural education, civil society.

1. INTRODUCCIÓN

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto del interculturalismo. Lo que permanece, es el interculturalismo como tarea. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su contorno.

2. EL SENTIDO AXIOLÓGICO DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Muy diversos estudios en torno al concepto de migración, ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global, raza y etnicidad están abogando por la necesidad de reconceptualizar acerca de la educación intercultural y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos han llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Hallak, 2003; Harcourt, 2003; Kleinwächter, 2003; Lee, 2003; Naval, Print y Veldhuis, 2002). Los estudios antes mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural –encuentro a través de la educación–, en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas. La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando conceptos cargados de inclusores que condicionan desfavorablemente el contexto social. En este sentido, nos dice Lee que el término “gente de color” o el término “diversidad cultural”, por ejemplo, no tienden generalmente a incluir a aquellos que se autoidentifican como blancos. “Gente de color” implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. “Culturalmente diversos” implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o, alternativamente, exclusión. Lo cual quiere decir que en el debate de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto “inter-

cultural” con matices ajenos a la interculturalidad (García Pastor, 2003; Lee, 2003; Sociedad Española de Pedagogía [SEP], 2004; Touriñán, 2004).

En el año 1992 la Sociedad Española de Pedagogía promovió y organizó el X Congreso Nacional de Pedagogía bajo el título “Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida” (SEP, 1992). En palabras del presidente del Congreso, la sociedad europea tiende a una ideología apoyada en la consideración positiva de la diversidad, de tal manera que la educación tendrá que ser intercultural, es decir, potenciadora de la interrelación entre las diversas culturas en orden a garantizar un espacio cultural común sin renuncia a la identidad original (De la Orden, 1992).

En el año 1992 la búsqueda de soluciones a la multiplicidad de problemas de la educación intercultural se centraba en la idea de diversidad cultural y en la identidad; la educación era el camino adecuado para la integración intercultural. Las cuestiones fundamentales se vertebraban en torno a las preguntas (De la Orden, 1992):

- ¿Cómo potenciar el objetivo educacional de promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural?
- ¿Cómo hacer que la educación sea un instrumento eficaz para integrar individuos de culturas diferentes en sistemas de valores y actitudes participadas?
- ¿Hacia dónde tenderán las futuras políticas educativas de los países europeos en vías de integración?
- ¿Qué cambios se prevén como necesarios en la organización y dirección de los sistemas educativos nacionales para institucionalizar una educación intercultural?

El X Congreso Nacional de Pedagogía reconocía abiertamente que trabajar en contextos caracterizados por la diversidad cultural llevaba emparejado el doble compromiso de utilizar la diversidad cultural como recurso educativo y de fomentar valores fundamentales para el desarrollo del dialogo y la tolerancia. Tal compromiso exigía prácticas educativas interculturales tendentes a propiciar el cambio en las relaciones que tienen lugar en el seno de las escuelas y entre estas y sus entornos sociales. Asimismo, en las conclusiones, se insistía en el riesgo intrínseco que supone acentuar el eurocentrismo como norma obligada para desarrollar un interculturalismo de carácter universalista (SEP, 1992).

Desde el año 1992 se han propiciado muy diversos foros de debate acerca del problema de la interculturalidad. En el año 2004 el XIII Congreso Nacional de Pedagogía se centró en el problema de la educación en contextos multiculturales desde las cuestiones de la diversidad y la identidad. Mucho se ha avanzado en el desarrollo de la educación intercultural, pero, ateniéndonos al título del XIII Congreso “La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad”, parece un principio aceptado que la vertebración de la interculturalidad supone afrontar pedagógicamente la diversidad y la identidad, tal como se desprende de sus conclusiones (*La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, 2004; SEP, 2004):

- La educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo de interculturalismo. En el ámbito de la educación se ha utilizado el concepto de interculturalismo con matices ajenos a la interculturalidad. Es necesario establecer estrategias para superar este desfase y ello supone hacer frente a nuevas perspectivas en el sujeto educando, así como en el desarrollo curricular, en el desarrollo organizativo y en el desarrollo profesional.
- Repensar el interculturalismo es un hecho ineludible en el ámbito de la educación que debe ser abordado desarrollando estrategias de encuentro con fundamento en principios que permitan buscar la convergencia entre diversidad, identidad localizada, globalización y pluralismo.
- El desarrollo de estrategias de encuentro se favorece en educación, si se propician orientaciones de glocalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación. Las estrategias de encuentro a través de la educación son un problema de orden moral y de compromiso público hacia la defensa de la libertad, la igualdad y la diversidad como valores fundamentales para la acción justa y el reconocimiento del otro.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico desde 1992 que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo (Tourinán, 2004). Lo que permanece es el interculturalismo como tarea. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado (Tourinán, 2003). La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del "otro" y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. La educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, desde la exclusión y negación de los "otros". Es necesario repensar la interculturalidad, porque nos hemos centrado en la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona (Abdallah-Preteuille, 2001; Jordán, Ortega y Mínguez, 2002; Ortega, 2001a, 2004b).

En perspectiva evolutiva de la búsqueda constante, al entorno social le corresponde asumir que el diálogo entre culturas plantea problemas de convivencia, que nacen del contac-

to entre grupos étnicos distintos, y problemas de supervivencia, que se acentúan con la distancia entre el norte y el sur (Puig Rovira, 1993). Conviene no olvidar, en este sentido, que la centralidad de Internet en muchas áreas de la actividad social, económica y política se convierte en marginalidad para los que no tienen o tienen acceso limitado a la red, así como para los que no son capaces de sacarle partido, acrecentándose, de este modo, la divisoria digital desde una perspectiva global (Castells, 2001; García Carrasco, 2002). Pero, además, como dice el profesor Escámez, el diálogo entre culturas produce problemas morales, porque las personas en conflicto cultural son capaces del menosprecio, la xenofobia y el racismo. Hay un compromiso obligado de aunar voluntades para no desestructurar la comunicación, como consecuencia de obviar el triple reconocimiento que se le debe al individuo en el marco social (ético-personal, étnico-cultural y cívico-jurídico), que nos obliga a defender la interculturalidad como proyecto ético (Escámez, 1992, 1999; Martínez y Puig, 1991; Roma, 2001).

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural (Dahrendorf, 2002; Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Díaz, 2002).

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Consejo Escolar del Estado, 2001; Ortega, 2001b; Ortega, Mínguez y Saura, 2003). La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad (Escámez, s.f.; Touriñán, 2003).

3. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL COMO EJERCICIO DE ELECCIÓN DE VALORES

En el encuentro entre dos o más culturas pueden surgir diversos **tipos de ajuste** (Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Díaz, 2002; Thomas, 1985; Touriñán, s.f.; Vázquez, 1994):

- **ELIMINACIÓN-DOMINACIÓN** total o parcial de los elementos de una de las culturas sobre la otra, o de alguno de sus elementos culturales respectivos. Este ajuste, conduce en general a la puesta en marcha de modelos segregacionista, asimilacionistas y compensatorios de deficiencias de la cultura sometida.
- **ACOMODACIÓN-PARALELISMO** entre grupos culturales que defienden la integración política, practican la tolerancia y aceptan la identidad cultural de minorías étnicas consolidadas. Este ajuste genera los llamados con propiedad modelos multiculturales.

■ **INTERPENETRACIÓN-FUSIÓN** de culturas que, partiendo del principio de integración política, cultural y cívica respecto de las minorías culturales, da lugar al nacimiento de una nueva cultura “intercultural”. Este tercer tipo de ajuste es el que da lugar ordinariamente a modelos interculturales propiamente dichos.

Esta tipología se ha venido manteniendo en los debates en torno a la interculturalidad debido a su utilidad explicativa y, recientemente, con afán de precisar más el papel protagonista de la cultura en los encuentros entre grupos culturales distintos, se está consolidando en el ámbito de la interpretación pedagógica el concepto de **enfoque**, para hacer referencia a los tipos de ajustes culturales. En este sentido, M. Bartolomé (1997) distingue tres enfoques fundamentalmente en el ámbito de la interacción entre culturas en las aulas:

- Propensión a la *afirmación hegemónica* de la cultura del país de acogida. Este enfoque genera modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.
- Propensión al *reconocimiento de la pluralidad* total o parcial respecto de los elementos culturales. Este enfoque genera los modelos multiculturales.
- Propensión a la *convivencia intercultural global* que favorece la integración cultural y política de las diferencias. Este enfoque genera los modelos interculturales.

El repaso general de la literatura en el tema permite afirmar que, bajo el consenso general, subyace un supuesto que debe ser explicitado. En nuestra opinión, la cuestión clave de los enfoques y ajustes en el encuentro entre culturas está en cómo se tratan las diferencias y, si esto es así, es posible agrupar los enfoques respecto de esa variable en dos grandes grupos de **modelos**:

- *Propuestas que tratan asimétricamente las diferencias culturales*. Este tipo de propuestas generan modelos de asimilación, segregación, compensación, contraculturalidad y radicalismo identitario y fundamentalista.
- *Propuestas que tratan simétricamente las diferencias culturales*. Este tipo de enfoque genera modelos multiculturales de acomodación paralela de culturas, modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad cultural.

Ajustes, enfoques y modelos derivados constituyen un entramado conceptual que afecta a nuestras proposiciones en el ámbito de la interculturalidad, sin que ello oculte el sentido básico de la relación intercultural como comunicación.

En términos generales, la comunicación intercultural se identifica con procesos de interacción, tanto verbales, como no verbales, que se dan entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad. Las **variables culturales** que identifican singularidades en la comunicación intercultural, desde una perspectiva centrada en esta, son (Tourriñán, s.f.):

- Las diferencias y las semejanzas entre culturas, porque los paradigmas de interpretación son diferentes dependiendo de las culturas (la idea de comunicación y educación no es la misma en Occidente que en Oriente).

- Los conflictos que surgen simultáneamente entre comunicación y cultura, porque la disparidad de niveles sociales y educativos de los sujetos que participan en los intercambios de información obligan a los participantes a intentar llegar a un consenso para superarlos.
- El control de la comunicación de la cultura, que se ve reforzada por el estatus de los interlocutores y por el contexto de la comunicación, en la misma medida que una información transmitida por un teórico o un experto en una materia determinada propicia la aprobación inmediata de un sujeto no especializado en el tema.
- El impacto ejercido en la comunicación por el desarrollo tecnológico, pues, la globalización tiende a favorecer el uso de la tecnología de la comunicación como sinónimo de cultura e instrumento de poder.
- La necesidad de introducir mecanismos de cambio que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en el ámbito de los derechos de tercera generación, que siempre están afectando, por cuestiones de transnacionalidad y glocalización, al valor de la territorialidad.

Desde el punto de vista de la comunicación intercultural, conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de **cinco fenómenos** esenciales para la construcción de estrategias en la comunicación intercultural (García Carrasco, 1992):

- La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.
- El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.
- La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
- La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia grupal.
- El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.

Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca terminado y en constante evolución. Precisamente por eso, defendemos que estas consideraciones conceptuales, de interés para el desarrollo de estrategias de intervención, refuerzan la comunicación intercultural en un **cuádruple sentido axiológico** que permite singularizar la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores (Tourrián, s.f.):

- El interculturalismo como ejercicio de tolerancia.

- La educación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo.
- La educación intercultural como promotora de innovación.
- La interculturalidad como propuesta axiológica.

3.1. El interculturalismo como ejercicio de tolerancia

La multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad como una meta acorde con los nuevos tiempos en que vivimos (Sarramona, 1999, 2002). Esto es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y de las posibilidades de defensa de la diversidad cultural en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento en el desarrollo. Ahora bien, ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en ese contexto ideológico. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. En este sentido, mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la penetración cultural, el multiculturalismo, en palabras de Sartori, se contrapone al pluralismo y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir, lo cual quiere decir, desafortunadamente, que el multiculturalismo debe aceptar proteger y fomentar la deferencias con independencia de su valor intrínseco y evitar la evolución natural del choque de civilizaciones o culturas (Ortega, 1996, 2004a; Sartori, 2001; SEP, 2004; Touriñán, 2004).

Hay un *límite a la elasticidad de la tolerancia* en las sociedades abiertas y pluralistas que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Jover, 2001; Martínez, 2003). El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. “Más allá de ciertos significados históricos, el ethos de la subsidiariedad se configura hoy como un compuesto de iniciativa y solidaridad. Es el ethos de una sociedad en la que se prima la iniciativa de abajo hacia arriba, en la que el protagonismo lo adquieren los ciudadanos” (Jover, 2002, p. 19).

Como dice Morín (2002), el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una “tierra-patria” de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad. Tan cierta es esta reflexión que el “**sesgo radical**”, en palabras de Víctor Pérez Díaz, es la defensa de la libertad de las personas, que es el

reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en esa dirección garantizando la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de “emigrantes potenciales” y, precisamente gracias a ello, un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002, p. 134; véase también Dehesa, 2002; Romay Becarria, 2002; Valcárcel, 2002).

Estamos convencidos de que repensar el interculturalismo es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias de encuentro a través de la educación, porque, como hemos dicho anteriormente, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que *hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada*. Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente; y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Abdallah-Pretceille, 2001). El encuentro se favorece a través de la educación, si se propician orientaciones de globalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación (SEP, 2004; Touriñán, 2004).

La encrucijada, en palabras de Gonzalo Vázquez (1994), exige abrazar **tres niveles de referencia existencial** para el hombre –su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia–, y, así las cosas, cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que se puedan salvar en la educación intercultural los límites de lo universal, de lo próximo ambiental y de lo singularmente personal.

En perspectiva evolutiva de la búsqueda constante, al entorno social le corresponde asumir que el diálogo entre culturas plantea problemas de convivencia, que nacen del contacto entre grupos étnicos distintos, y problemas de supervivencia, que se acentúan con la distancia entre el norte y el sur (Puig Rovira, 1993). Conviene no olvidar en este sentido que la centralidad de Internet en muchas áreas de la actividad social, económica y política se convierte en marginalidad para los que no tienen o tienen acceso limitado a la red, así como para los que no son capaces de sacarle partido, acrecentándose, de este modo, la divisoria digital desde una perspectiva global (Castells, 2001; García Carrasco, 2002). Pero, además, como dice el profesor Escámez, el diálogo entre culturas produce problemas morales, porque las personas en conflicto cultural son capaces del menosprecio, la xenofobia y el racismo. Hay un compromiso obligado de aunar voluntades para no desestructurar la comunicación, como consecuencia de obviar el triple reconocimiento que se le debe al individuo en el marco social (ético-personal, étnico-cultural y cívico-jurídico), que nos obliga a defender la interculturalidad como proyecto ético (Escámez, 1992, 1999; Martínez y Puig, 1991; Roma, 2001).

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural (Dahrendorf, 2002; Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Díaz, 2002).

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Consejo Escolar del Estado, 2001; Ortega, 2001b; Ortega, Mínguez y Saura, 2003). Sin embargo, la carga a favor del problema como problema de voluntades no debe hacernos olvidar que el problema analizado es de manera prioritaria también un problema de legitimidad. Hoy en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo, ni del poder legislativo; será preferentemente el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (Gervilla, 2002; Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2003; Valcárcel, 2002). La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad (Touriñán, 2003).

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieran el subsidio del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil (Cortina, 1997; Kymlicka, 2003; Lévinas, 1993).

Este nuevo desafío tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación; y esto exige replantear los problemas en la sociedad civil desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. Las propuestas de glocalización (que implican pensar globalmente y actuar localmente) no buscan la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación.

El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica.

El interculturalismo es una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de tolerancia.

3.2. La educación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo

La educación intercultural ha alcanzado en el ámbito de la educación carta de identidad y, de modo genérico, se acepta que tiene dos significados básicos que enfatizan específicamente el carácter de programa o el carácter de modalidad. El profesor Gonzalo Vázquez (1994, p. 26) señala esas **dos significaciones**, que siguen vigentes y se dan al concepto de educación intercultural, destacando, en cada una de ellas, el carácter de programa o de modalidad y utilizando las fuentes de la APA y del ERIC para fundamentarlas:

- Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales, diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural.
- Educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual.

Asimismo, el profesor Gonzalo Vázquez en ese mismo trabajo (1994, p. 30) identifica las **condiciones básicas** que deben confluír para que se dé la educación intercultural:

- Identificar el sujeto de la educación intercultural.
- Establecer la meta de la educación.
- Determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logra es meta.
- Proyectar tales procesos en un marco curricular y de programas específicos adecuados.

En el mismo afán de sistematizar las aportaciones estructurales de la investigación, el profesor Gonzalo Vázquez (1994, p. 33) identifica las **fases y procesos** de la educación intercultural, del siguiente modo:

- Reconocimiento y expresión de la propia identidad.
- Apertura a la identidad del otro.
- Reconocimiento y “jerarquización” de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas.
- Búsqueda de impulso de la homogeneidad.
- Respeto de los valores pluri e interculturales conformes con unos principios básicos admitidos.

La primera consideración de la que hay que partir para comprender la entidad de los destinatarios de la educación intercultural es que, por definición, estos son la sociedad en su conjunto, es decir, todos los ciudadanos. La educación intercultural es una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa.

Desde la óptica intercultural, en la que el derecho a la diferencia se debe ejercer de manera paralela al de la igualdad, la operativización de la educación intercultural exige definir como destinatarios, tanto a los miembros de las culturas mayoritarias, como al de las minoritarias.

Aún siendo todos los individuos destinatarios por igual de la educación intercultural, es determinante en su caracterización la pertenencia a una u otra cultura, así como el significado y el poder que esta tiene para el resto de la sociedad. De ahí que el programa de educación intercultural tenga que tener en cuenta los diversos marcos culturales implicados en cada caso. La diversidad es una referencia esencial para mantener la igualdad.

Los individuos y los grupos son los intermediarios de las diversas manifestaciones culturales, y tras ellas surge el arraigo de la cultura en un “aquí y ahora” porque entre cultura (de acogida y de origen) y espacio se da una relación bidireccional. Lo cultural no lo explica todo, y sus dimensiones, diacrónica y sincrónica, le confieren un valor plural que no puede ser reducido a un esquema de explicación causal (García del Dujo, s.f.).

El mundo de cada sujeto está condicionado por la percepción que tiene de la realidad, y esta viene marcada por su cultura y formación, permitiendo que los alumnos profundicen en el conocimiento que tienen de la representación de las cosas y de nuestros puntos de vista.

Como ya hemos dicho, la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente y esto exige replantear los problemas desde una ética que asume la realidad del “otro” y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Abdallah-Pretceille, 2001). Así pues, la educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, como un hermoso pero pasajero ideal pedagógico de tintes humanistas, porque la situación, desde este fondo, podría oscurecer el alcance de la exclusión y negación de los “otros” (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002).

Es necesario repensar la interculturalidad, porque, como dice el prof. Ortega (2001a): “la escolarización ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo cognitivo, como si se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad; en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura. Han primado más los aspectos culturalistas que los antropológicos y morales. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona” (p. 71).

Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Abdallah-Pretceille, 2001).

El acercamiento intercultural para el fortalecimiento de la persona y del grupo requiere seguir una **estrategia de tres pasos** en la comunicación intercultural:

- **DESCENTRALIZACIÓN.** Con este concepto nos remitimos a la distancia que el profesional tiene que establecer con respecto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional, etc.). En este recorrido se producirá una apropiación del principio de relatividad cultural: todas las culturas son esencialmente iguales a pesar de sus diferencias; están todas adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social dado; son el escenario del discurrir de una historia concreta.
- **PENETRACIÓN EN EL SISTEMA DEL OTRO.** Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema; situarse en su lugar. Las minorías que están asentadas en un país desde hace muchos años han sufrido aculturación; como resultado de la evolución dinámica y de la implicación de los sujetos en la realidad, la introducción para los jóvenes en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades constituidas a partir de dos o más códigos culturales y de las estrategias identitarias que intentan integrar los códigos en conflicto. La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica:
 - tolerar los diferentes aspectos,
 - descubrir los marcos de referencia únicos,
 - ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad.
- **NEGOCIACIÓN-MEDIACIÓN.** Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo, para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes. El profesorado será el encargado directo de jugar este rol de mediador entre la escuela, los niños y la familia, tanto para la elaboración de los programas adaptados como para ayudar y resolver dificultades escolares. Mediante la negociación, el educador tiene que descubrir el campo común donde cada uno se encuentra y donde se es capaz de reconocer al otro (su identidad, sus valores fundamentales, etc.).

La concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de esta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de

pensar y códigos de expresión diferentes. La globalidad y la pluridimensionalidad son los elementos que caracterizan el movimiento intercultural y favorecen la consecución del objetivo propuesto (Ruiz, 2003; Sabariego, 2002).

Desde esta perspectiva, quien dice intercultural, dice necesariamente interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad; también dice reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones donde intervienen los múltiples registros de una misma

cultura y de las interacciones entre los sujetos culturalmente diferentes, identificados en el espacio y en el tiempo. La educación intercultural es por tanto, fortalecimiento del grupo y del individuo, porque, si bien la interacción es el elemento fundamental, lo primero y esencial es el otro, no su cultura (Abdallah-Preteuille, 2001; Ortega, 2004b; Rey, 1992).

En las situaciones de enseñanza y aprendizaje, los **fundamentos** que aparecen implícitos o explícitos para el fortalecimiento individual y del grupo son:

- El respeto a las demás nacionalidades y al sentido de territorialidad.
- La consideración de la diversidad creativa de las culturas.
- El respeto a las diferentes estructuras de convivencia.
- El derecho de todos a la comunicación y al desarrollo de las mentalidades (en igualdad de condiciones).
- El derecho a participar, a identificarse local y globalmente en la vida social, política, etc.
- El derecho a combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque el yo, multifacético, está inevitablemente abierto a influencias procedentes incluso de fuera de su contorno.
- El derecho a una cultura transnacional, que supera el marco territorializado y capacita a las personas para combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural.

La educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo de interculturalismo. Y dado que en el ámbito de la educación se ha utilizado el concepto de interculturalismo con matices ajenos a la interculturalidad, cada vez es más necesario establecer estrategias para superar este desfase. Si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que la educación intercultural nos obliga, consecuentemente con su sentido axiológico, a ir más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y aproximarse a la creación de *modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad, es decir, modelos que aúnen la diversidad cultural y la inclusión* como forma genuina de fortalecimiento personal y de grupo, que no es lo mismo que fortalecimiento de mi grupo (Bartolomé Pina, 1997, 2001; SEP, 2004; Touriñán, 2004).

3.3. La educación intercultural como promotora de innovación

Desde el punto de vista de la formación del profesorado, las metas de la educación intercultural se concretan desde dos marcos (Galino y Escrivano, 1990):

1. La educación intercultural, como una competencia que requiere formación específica respecto de:

- La preparación profesional de los docentes sobre las relaciones entre las distintas subculturas de un mismo país o región.
- La participación en todos los niveles de los programas por parte de la totalidad de categorías del personal educador.
- La reelaboración de instrumentos educativos orientados a superar los prejuicios étnicos y nacionales.
- La consideración de la relación entre la escuela y el medio local, nacional, internacional y transnacional.

2. La educación intercultural, como perspectiva (enfoque) para la formación de los profesionales, haciendo hincapié, en este caso, en el hecho de que la perspectiva intercultural refuerza la competencia profesional en Educación en valores y el aprendizaje cooperativo en redes:

- Respecto de la competencia profesional en educación en valores, la perspectiva intercultural demanda la preparación del maestro para una situación de reciprocidad entre los alumnos que provienen de las diferentes nacionalidades y culturas, y entre maestros y alumnos que pueden proceder de distintas culturas.
- Respecto del aprendizaje cooperativo en redes, la educación intercultural como enfoque fortalece el sentido del aprendizaje en comunidades distribuidas y enfatiza la coordinación entre maestros de procedencias variadas en la programación de la enseñanza, lo cual exige necesariamente facilitar la colaboración y propiciar la convivencia en pie de igualdad entre los educadores pertenecientes a las culturas que buscan relacionarse.

La actividad socialmente organizada para la construcción compartida de la cultura desde la escuela pone de manifiesto *unas características especiales del centro escolar vinculadas al hecho de la diversidad*. Se trata de las siguientes:

- El contexto escolar constituye un ecosistema en el que la integración dinámica de las partes proporciona nuevo sentido a las conexiones con los otros.
- El contexto adquiere una fuerza determinante, porque lo que sucede en el centro cobra significado a la luz de los códigos que arraigan en el propio centro.
- Las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial se enfatizan en el complejo entramado de las redes de comunicación escolares. Por eso, en el contexto escolar adquiere especial importancia el mundo de la representación e interpretación frente al mundo puramente operacional. La cuestión clave del contexto escolar no procede de la consideración de los hechos aislados, sino de los procesos que se desarrollan para reconstruir la actividad personal del alumno.

- En el contexto escolar se crean indicadores de situación, que afectan directamente a los intercambios entre los miembros del centro, entendiendo por tales a padres, profesores, alumnos y demás personal administrativo.

Conviene insistir en que el espacio de desarrollo de la educación intercultural no debe restringirse a contextos educativo-escolares, sino que debe incorporar en su discurso lo que, desde la Pedagogía, se denominan procesos no formales (adquisición de educación mediante estímulos directamente educativos, en actividades no conformadas por el sistema escolar) o informales (adquisición de educación mediante estímulos no directamente educativos, es decir, que no están ordenados de manera exclusiva para obtener resultados educativos); en la educación intercultural juega un papel especialmente significativo la posibilidad de obtener resultados educativos en procesos en los que ese resultado es un medio para otra actividad (Tourriñán, 1996). Con todo, no es menos relevante el contexto del sistema escolar. La educación intercultural en los niveles básicos debe considerarse como parte del currículo. No es una asignatura o un área de conocimiento. Su lugar es justamente, el de la transversalidad y el del desarrollo de actitudes fundadas hacia el compromiso axiológico y moral. Por consiguiente, todos los alumnos deberán ser sujetos de educación intercultural y hemos de ser capaces de proyectar ese compromiso a través de las diferentes disciplinas (Alonso, Pereira y Soto, 2003; Martínez, 2003; Santos Rego y Tourriñán López, 2004).

Es la realidad la que nos impele a considerar el marco escolar como el mejor espacio de reciprocidad, ya que es en este donde el “niño extranjero” y el “autóctono” cohabitan, comparten experiencias, se conocen y aprenden a aceptarse. La escuela y el aula son los espacios donde se dan las relaciones más diversificadas, donde hay que fomentar las relaciones de igual a igual, donde las relaciones de amistad permiten el cambio de “rol” según el momento y las ocasiones, donde el conflicto se genera y se supera, donde emigrante y autóctono se aceptan, tanto en sus diferencias, como en sus similitudes.

Todos estos elementos configuran el *contexto de la innovación* respecto de la comunicación intercultural en el aula, que va más allá de los problemas propios de la integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la búsqueda de soluciones que permitan unificar en la actuación del profesor la inclusión y la diversidad como derechos que responden al reconocimiento, no sólo internacional, sino también transnacional, creando modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad. De manera prioritaria la comunicación intercultural es promotora de innovación, porque la tensión entre la defensa de la identidad en la propia comunidad y el imperativo de mundialización no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar además a la aceptación y acogida de su persona y *ello supone hacer frente a nuevas perspectivas en el sujeto educando, así como en el desarrollo curricular, en el desarrollo organizativo y en el desarrollo profesional (La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, 2004; Ortega, Mínguez y Saurá, 2003; Tourriñán, 1999).*

La inclusión es un término nuevo que, desde el punto de vista conceptual, abarca integración política y cultural, evitando la discriminación. En este sentido, Carmen García nos dice que la inclusión presenta la ventaja teórica de ampliar el significado hasta más allá de la propia educación especial desde el momento en que se utiliza como contrario y opuesta al de exclusión y éste queda asociado a la esfera de lo social. El planteamiento de la inclusión implica una reestructuración que demanda respuestas políticas ante la igualdad de oportunidades y la creación de un modelo de escuela basado en una pedagogía capaz de incluir las diferencias, dentro de un marco organizativo abierto, adaptable a las necesidades contextuales (García Pastor, 2003).

Desde el punto de vista pedagógico, la educación intercultural se asocia con la gestión de patrones culturales y con la intervención técnica a través de procesos formales, no formales e informales de educación y, de manera inequívoca, la necesidad de difundir programas culturales como apoyo y reconocimiento a las diversas culturas es un instrumento fundamental para ayudar a comprender la diversidad y el patrimonio cultural común (Naval, 2003; Touriñán, 2002).

Estamos obligados a plantear las viejas dificultades como nuevos retos, con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque también las organizaciones tienen que estar a la altura de los tiempos. Hay una exigencia de *racionalizar el modelo de decisión en la oferta cultural, atendiendo a criterios de* (Attinà, 2001; Gairín, 2004; García del Dujo, s.f.; Touriñán, 2002):

- Idoneidad socio-cultural.
- Oportunidad organizativa.
- Coherencia ideológica institucional.

Estos tres criterios enfatizan el significado en la comunicación intercultural de la pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, orientación estratégica y transparencia como indicadores básicos de decisión respecto de la oferta cultural que se puede compartir (Touriñán, 2002). La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral institucional en el ámbito de la cultura. Se dice de dos cosas que son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y especialmente cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo. Desde el punto de vista de la lógica, la transparencia y la orientación estratégica implican *compatibilidad* entre oferta cultural elaborada e ideología de la institución. A su vez, la compatibilidad expresa *conformidad* de una propuesta a una regla o criterio (Martínez, Buxarraís, Martín, Payà, Puig, y Trilla, s.f.; Rodríguez Neira, s.f.).

Resulta obvio afirmar que la orientación estratégica respecto de la oferta se traduce en la concreción de las misiones y metas cualitativas que conforman la idoneidad sociocultural de la oferta cultural propuesta; y también resulta obvio afirmar que la coherencia se está vinculando cada vez más al cumplimiento y declaración pública de compromiso con un *códi-*

go *deontológico* de la institución respecto de la promoción, gestión y creación cultural. En este sentido, la exigencia de innovación en la propuesta de comunicación intercultural no es tanto un problema de idoneidad sociocultural o de organización racionalizada –que también exige coherencia–, como un *problema de orden moral y de compromiso público* de la institución con la cultura y con el servicio al interés general social (Escámez, 2003; Ibáñez-Martín, s.f.).

Atendiendo a los tres criterios antes mencionados, tendría sentido *orientar la innovación hacia los siguientes ámbitos, desde la perspectiva de la educación intercultural*:

- La posibilidad de cambios estructurales en el sistema educativo y del sistema de enseñanza.
- La posibilidad de propiciar la integración territorial de las diferencias culturales desde los establecimientos escolares.
- La posibilidad de contemplar la cobertura de los objetivos de la educación intercultural, desde los programas escolares, atendiendo a consideraciones generales de:
 - Flexibilidad en los planes de estudios.
 - Oportunidad de organización de actividades de diversidad cultural que impliquen a las familias de los alumnos, de las distintas minorías culturales.
 - Orientación hacia el sentido patrimonial de la educación, como forma de respetar el entorno y la condición personal de modificador libre de su proyecto cultural en cada educando.
- La necesidad de transmitir por medio de la educación intercultural la idea de que podemos y debemos respetar la diversidad como un derecho nuevo de tercera generación que va más allá de los límites de un territorio concreto.

En todos estos ámbitos el papel de los directivos es fundamental y *las acciones básicas de apoyo a la innovación se identifican con* (Gaziel, Warnet y Cantón Mayo, 2000; Gento Palacios, 1998; Marchesi y Martín, 2000; Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Pérez Juste, López Ruipérez, Peralta y Municio, 2000):

- Enfatizar los procesos informativos
- Promover y facilitar la participación
- Propiciar la dotación de recursos
- Favorecer la negociación
- Facilitar el consenso de las personas clave
- Consolidar la credibilidad
- Justificar la necesidad de formación
- Generar procedimientos de pequeños pasos
- Potenciar la planificación del proceso de implantación de las innovaciones
- Fomentar la autonomía institucional y el compromiso de los padres.

3.4. La interculturalidad como propuesta axiológica

El interculturalismo impide el desplazamiento de las culturas minoritarias por las dominantes, y, por consiguiente, también es un medio para mejorar la igualdad de oportunidades de las minorías en la vida económica, social, cultural o educativa, poniendo de manifiesto la igualdad de los derechos de todos. No sólo se revalorizan las diferencias culturales con la interacción, sino que también permite compartir experiencias, enriqueciendo cultural y socialmente las partes implicadas.

La formulación intercultural es una clara respuesta a determinados fenómenos muy presentes y claves en la construcción y en la continuidad de nuestra sociedad, no sólo como espejo de los sistemas de dominaciones y exclusiones, sino también en el sentido de esa búsqueda de la que intentamos apropiarnos.

Por un lado, partimos de la base de que la dimensión intercultural no se refiere sólo a cuestiones vinculadas a fenómenos culturales. La identidad y la cultura no existen de manera objetiva; únicamente a través de las representaciones que los individuos y los grupos hacen de su propia cultura y de la de los demás como representaciones construidas y elaboradas en interdefinición. Lo que caracteriza a lo intercultural es esta perspectiva dinámica e interaccionista. La identidad de un individuo o de un grupo no se reduce a una suma de rasgos sino que, inscrito en un contexto sociológico, psicológico e histórico, va evolucionando y moldeándose en función de las situaciones. Precisamente por eso, podemos decir que la estructura de la identidad es más el resultado de una red de relaciones dinámicas en la que se insertan las personas y los grupos que un modelo exterior ideal. La visión intercultural se distingue del pluriculturalismo, en que este se satisface con una composición cultural en mosaico que subordina las culturas a las interacciones pasadas y presentes que las caracterizan y las estructuran, despreciando la movilidad de la identidad. La perspectiva interaccionista define la diferencia no como un dato “natural”, ni como un hecho “objetivo” con características estáticas, sino como una relación dinámica entre dos entidades que se confieren sentido mutuamente.

Por otro lado, el derecho a la diferencia, su respeto y la inclusión de la diversidad, son consustanciales al discurso intercultural; ahora bien, el concepto de la diferencia no es neutro, pues toda diferencia implica una norma de referencia: somos diferentes con respecto a algo o a alguien. Reivindicar el derecho a la diferencia, o respeto a ella, nos puede llevar a ratificar relaciones de tipo desigual, y este derecho se puede convertir en un arma de doble filo según las intenciones implícitas y colectivas de las personas y de los grupos. El discurso de la diferencia es un discurso ambiguo y lleno de tropiezos. Permite el cierre del otro en su diferencia, marcarlo y, por lo tanto, asegurar la pervivencia del poder y de la dominación. Por otra parte, esta sobrevaloración de la diferencia conduce al reduccionismo en la medida en que los fenómenos complejos se manifiestan como fruto de una causalidad única.

A la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial, la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la conce-

sión de ciudadanía. Limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional, ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001).

Para nosotros, está claro que el derecho de propiedad, de identidad y de soberanía constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra Constitución como el derecho a la educación y la cultura, y parece obvio que, si alguien, invocando cualquier idea ‘superior’, nos quiere imponer directa o indirectamente a través de los mecanismos coactivos del Estado, un nivel de sacrificio colectivo que no consideramos adecuado, ese alguien habría vuelto al vulgar y recurrente ‘fundamentalismo’.

La Sociedad Civil actual (el Tercer Sector no lucrativo que se distingue del Estado y del Mercado mundial –los otros dos sectores–) tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la interculturalidad, contribuyendo a que se gestione la diversidad y el patrimonio cultural con criterios de profesionalidad y con sentido de responsabilidad institucional compartida, porque la cultura no es competencia exclusiva de ninguna institución, y tiene carácter público y social que se ha reforzado con la defensa de la diversidad y la inclusión como derechos de tercera generación (Brunkhorst, 1995; Cortina, 1995, 1998; Escámez y Gil, 2001; Ortega, 2004a; Pérez Díaz, 1993, 1996, 1997; Pérez Serrano, 1994, 1999; Salamon, Anheier, List, Toepler, Sokolowski y cols., 2001; Touriñán, 2002, 2004; Touriñán, s.f.).

El término “sociedad civil” ha sido objeto de muy diversos estudios y tengo para mí que su uso licencioso ha generado ambigüedad contextual y semántica. Hoy hablamos de “sociedad civil socialista” y de “sociedad civil liberal”, con la misma convicción que hablamos de “sociedad civil internacionalista”. Ahora bien, en el contexto de la mundialización, para mí tiene sentido hablar de “sociedad civil global”, “sociedad civil transnacional” y “sociedad civil mundializada”. Conviene insistir en que el significado de “sociedad civil” es un asunto complejo, ya que tal expresión no se refiere sólo a las instituciones, asociaciones, grupos o individuos en cuanto tienen intereses y actividades complementarias o contrapuestas a las de las instituciones del Estado, sino que, además, sociedad civil y ciudadanía son términos de significado equivalente en cuanto se refieren a individuos e instituciones cuyos derechos o deberes están garantizados o exigidos por las leyes de un Estado. Precisamente por eso, conviene no olvidar que, en cualquier caso, cuando hablamos de *construir la sociedad civil*, estamos enfatizando que lo que caracteriza a la sociedad civil es la participación y la responsabilidad de sus miembros en los asuntos sociales mediante diversas y plurales organizaciones (Touriñán, 2003).

Tenemos que ahondar en las exigencias singulares del compromiso institucional con la oferta cultural en nuestra sociedad, dado que la construcción compartida de la cultura a través de las redes en las sociedades del conocimiento es un problema de futuro que tenemos que atender con imaginación y profesionalidad. El Tercer Sector, como servicio a la sociedad y la cultura, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de res-

ponsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico y cultural, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda (Ferguson, 1974; Mayor Zaragoza, 1993).

Paras nosotros, y frente a los fundamentalismos, la propuesta de comunicación intercultural reclama el respeto a la diversidad y la inclusión como derechos de tercera generación. Se comprende, desde esta perspectiva, que la UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa (1997), que fue realizado por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, proponga las *siguientes claves conceptuales para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales*:

- Aceptar la diversidad creativa.
- Favorecer el capital humano.
- Fomentar la innovación productiva.
- Impulsar la cooperación al desarrollo.
- Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.
- Generar redes culturales.
- Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa.
- Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas.

Así las cosas, la propuesta de interculturalidad nos obliga a *estructurar las metas generales en la convivencia en tres grandes grupos*:

- Aceptar que la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Promocionar y respetar los aspectos culturales de procedencia diversa y plural, más allá incluso del propio territorio.
- Mantener actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan situarse con el otro en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

En la fase actual de la historia global todo parece apuntar, en palabras de Huntington, a que las causas fundamentales de conflicto internacional son de carácter cultural, en el sentido de que las diferencias importantes entre civilizaciones en materia de desarrollo político y económico están claramente enraizadas en sus diferentes culturas. Las grandes divisiones de la humanidad a partir de los años noventa del siglo XX no son los tres bloques de la Guerra Fría, sino los agrupamientos correspondientes a las civilizaciones principales del mundo (occidental, latino-americana, africana, islámica, sínica, hindú, ortodoxa, budista y japonesa). La cultura y las identidades culturales están modelando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo actual. En este mundo del siglo XXI la política local es la política de la etnicidad; la política global es la política de las civilizaciones. El choque de civilizaciones reemplaza a la rivalidad entre las superpotencias. La política global se ha

vuelto multipolar y multicivilizacional (Huntington, 2001, p. 30 y más ampliamente pp. 21-84).

La conocida distinción entre formas residuales, dominantes y emergentes de cultura es un buen reflejo de lo que queremos enfatizar en el párrafo anterior y que Samuel Huntington ha expresado de manera personal y acertada como “choque de civilizaciones”, pues la influencia de la cultura en la política y en la economía varía de unos períodos a otros y es especialmente fuerte en el mundo posterior a la Guerra Fría.

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, puede ser transformado, mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la alianza de civilización para vivir juntos y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias. Como dice Morín (2000), se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: “la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo, supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad” (p. 120).

No es extraño, por tanto, que, en este mismo sentido, nos diga Reboul (1999) que la buena educación, ya sea de las maneras, de la mente o del corazón (voluntad, inteligencia y afectividad), “tiene valor de símbolo y lo que simboliza es la realidad social; pues la buena educación es de esencia democrática; ser bien educado con alguien es tratarlo como a un igual” (p. 207).

La interculturalidad es un hecho y una cuestión de hecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos culturales, de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación.

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o substituir la función de la familia. Sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Tourinán, s.f.).

Hoy estamos en condiciones de afirmar que la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad, porque una sociedad civil es deseable, si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas.

La interculturalidad es una propuesta axiológica, porque supone el compromiso de orientar la relación de convivencia en un sentido valioso: la convivencia pacífica. Ahora bien, como decíamos en otro trabajo respecto de la estimación personal del valor, los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser *realizados*; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas (Touriñán, 1977). Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro (Escámez, 1987; Puig Rovira, 2003; Touriñán, 1979).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tal como hemos visto, el reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad. Precisamente por eso, la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores. En la comunicación intercultural, necesariamente, tenemos que elegir valores.

Este pensamiento nos permite defender que la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se fundamenta en dos proposiciones: el sentido axiológico de la comunicación intercultural, por una parte, y la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores, por otra. Y así las cosas, no sólo la comunicación intercultural tiene sentido axiológico y necesariamente tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, sino que, precisamente por eso, la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores. ■

Fecha de recepción del original: 27-01-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 21-03-2006

ESTUDIOS
JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Alonso Escontrela, M. L., Pereira Domínguez, M. C. y Soto Carballo, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En M. C. Benso Calvo y M. C. Pereira Domínguez (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp.136-203). Concello de Ourense, Fundación Santa María y Universidad de Vigo. Ourense: Aurea.
- Attinà, F. (2001). *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Bartolomé Pina, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En Soriano, E., *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp.75-107). Madrid: La Muralla.
- Bartolomé Pina, M. (Coord.). (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Brunkhorst, H. (1995). *Del estado nacional a la sociedad civil: ¿una perspectiva europea?* Valencia: Episteme.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. La sociedad red* (2ª ed., 1ª reimp.). Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo Escolar del Estado. (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid: MEC.
- Cortina, A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Dahrendorf, R. (2002). *Después de la democracia*. Barcelona: Crítica.
- De la Orden, A.. (1992). Diversidad cultural y educación. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía* (vol. 1, pp. 9-12). Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- Dehesa, G. (2002). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escámez, J. (1987). La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 207-240). Barcelona: PPU.
- Escámez, J. (1992). Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía* (vol. 1, pp. 87-102). Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- Escámez, J. (1999). Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales. En J. M. Touriñán y M. A.Santos (Eds.), *Interculturalidad y educación para el desarrollo* (pp. 247-262). Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001. En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación, ayer y hoy* (pp. 205-237). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- Escámez, J. (s.f.). *La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación*. Extraído de <http://www.ateiamerica.com/doc/educapromo15.pdf>
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La responsabilidad en la educación*. Barcelona: Paidós.

- Ferguson, A. (1974). *Un ensayo sobre la historia de la sociedad civil*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.
- Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. En Sociedad Española de Pedagogía, *La Educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 274-328). Valencia: SEP.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea e Instituto de Estudios Pedagógico Somosaguas.
- García Carrasco, J. (1992). *Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural*. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía* (vol. 1, pp. 15-37). Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- García Carrasco, J. (2002). Sociedad-Red, educación e identidad. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, inmigración y educación* (pp. 13-92). Granada: SITE.
- García del Dujo, A. (s.f.). *Educación y ciudadanía: reconstrucción del problema en términos de relación*. Extraído de <http://www.ateiamerica.com/doc/educyciuda14.pdf>
- García Pastor, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*, 55(1), 9-26.
- Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- Gento Palacios, S. (1998). *La implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- Gervilla, E. (Coord.). (2002). *Globalización, inmigración y educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación*. Extraído de <http://www.ucm.es/info/site/site21.html>
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- Hallak, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación. En L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez (Eds.) *Evaluación de políticas educativas. Actas del VIII Nacional de Teoría de la Educación: ponencias* (pp. 127-142). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Harcourt, W. (2003). The changing face of migration. *Development*, 46(3), 3-6.
- Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (6ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Ibáñez-Martín, J. A. (s.f.). *Programas de educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica*. Extraído de <http://www.ateiamerica.com/doc/edumoral3.pdf>
- Jordan, J. A., Ortega, P. y Minguez, R. (2002). Educación, interculturalidad y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- Jover, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2. Extraído de [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/ DEFAULT.HTM](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.HTM)
- Jover, G. (2002). Rethinking subsidiarity as a principle of educational policy in the European Union. En J. A. Ibáñez-Martín y G. Jover (Eds.), *Education in Europe: Policies and Politics* (pp. 3-22). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Kleinwächter, W. (2003). Global governance in the information age. *Development*, 46(1), 17-25.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

- La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Número monográfico. (2004). *Bordón*, 56, 1.
- Lee, C. D. (2003). Why we need to re-think race and ethnicity in educational research. *Educational Researcher*, 32(5), 3-5.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (2003). Educación en valores en la formación del profesorado. En M. C. Benso Calvo y M. C. Pereira Domínguez (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp.105-116). Concello de Ourense, Fundación Santa María y Universidad de Vigo. Ourense: Aurea.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R., Martín, X., Payà, M., Puig, J. y Trilla, J. (s.f.). *Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía en España*. Extraído de <http://www.atei.es/doc/puigarticulos.pdf>
- Mayor Zaragoza, F. (1993). *Papel de las fundaciones en el desarrollo de la sociedad civil*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Morín, E. (2002). ¿Una segunda mundialización? En E. Morín, R., Petrella, S., George, S., Nair, V., Pérez-Díaz, I., Ramona, E. y Trías. *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos, nº 2; pp. 25-39). Madrid: Fundación M. Botín.
- Naval, C. (2003). *Democracia y participación en la escuela*. *Anuario Filosófico*, 36(1), 183-204.
- Naval, C., Print, M. y Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107-128.
- Olveira, E., Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2003). Emigración, interculturalismo y legitimación cultural. Las sociedades gallegas en el exterior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 9-20.
- Ortega, P. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (Coord.). (2001b). *Conflicto, violencia y educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia: Obra Cultural de Caja Murcia.
- Ortega, P. (2004a). Cultura, valores y educación: principios de integración. En Sociedad Española de Pedagogía, *La Educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 47-80). Valencia: SEP.
- Ortega, P. (2004b). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Otero Novas, J. M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.

- Pérez Díaz, V. (1993). *La primacía de la sociedad civil*. Madrid: Alianza.
- Pérez Díaz, V. (1996). Sociedad civil: una interpretación y una trayectoria. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 13, 19-38.
- Pérez Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad. En E. Morín, R., Petrella, S., George, S., Nair, V., Pérez-Díaz, I., Ramona, E. y Trías. *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos, nº 2; pp. 119-137). Madrid: Fundación M. Botín.
- Pérez Juste, R., López Ruipérez, F., Peralta, M. D. y Mucio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1999). Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil. *Revista Española de Pedagogía*, 213, 245-278.
- Puig Rovira, J. M. (1993). Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo. En P. Ortega Ruiz y J. Saez (Coords.), *Educación y democracia* (pp. 117-134). Murcia: Obra Cultural de la Caja de Ahorros de Murcia.
- Puig Rovira, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Rey, M. (1992). La perspectiva intercultural du point de vue de l'éducation comparée. En *X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (pp. 1327-1336). Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía-Grupo Anaya.
- Rodríguez Neira, T. (s.f.). *Leyes, normas y reglas. El planteamiento moral y ético de Hegel*. Extraído de <http://www.ateiamerica.com/pages/educarticulos.htm>
- Roma, J. (2001). *Jaque a la globalización*. Barcelona: Grijalbo.
- Romay Becarías, J. M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago: Fundación Caixa Galicia.
- Ruiz Roman, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salamon, L. M, Anheier, H. K., List, R., Toepler, S., Sokolowski, S. W. y cols. (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid: Fundación BBVA.
- Santos Rego, M. A. y Touriñán López, J. M. (Eds). (2004). *Familia, educación y sociedad civil*. XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación, Universidad de Santiago de Compostela, Lugo, 22-24.XI, 2004 (Colección Informes e Propostas, nº 14). Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións.
- Sarramona, J. (1999). O desafío da educación intercultural para as minorías históricas. *Revista Galega do Ensino*, 24, 247-268.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

- Sociedad Española de Pedagogía. (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- Sociedad Española de Pedagogía. (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia: SEP.
- Thomas, R. M. (1985). Multicultural Education. En T. Husén y T. N. Postlethwaite, (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and studies* (vol. 6, pp. 3440-3442). Oxford: Pergamon.
- Touriñán, J. M. (1977). La estimación personal del valor y su sentido pedagógico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 90, 271-282.
- Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-80.
- Touriñán, J. M. (1999). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 431-453.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación, núm. extr.*, 179-198.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 15, 213-234.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56(1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (s.f.). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Extraído de http://www.ateiamerica.com/doc/Articulo_foroAte_Oct_05.pdf
- UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? En M. A. Santos (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 25-42). Barcelona: PPU.