

# **EDUCACIÓN EN VALORES, EDUCACIÓN INTERCULTURAL E FORMACIÓN PARA A CONVIVENCIA PACÍFICA**

**J. M. Touriñán López**

Universidade de Santiago de Compostela

## **RESUMO**

Democratización e cidadanía marcan condicións específicas para a comprensión da convivencia. Hoxe falamos do conflito como forma integrante da convivencia e falamos tamén de convivencia pacífica.

Neste artigo, deféndese que a educación en valores é obxectivo da formación para a convivencia pacífica, atendendo a tres propostas fundamentantes:

O sentido da educación en valores nas sociedades abertas.

A posibilidade da educación en valores.

A comunicación intercultural como exercicio de elección de valores.

O noso postulado final é que a educación intercultural prepara para a convivencia pacífica, porque aquela lévanos ao recoñecemento do outro, e ten sentido axiolóxico, porque a comunicación intercultural é un exercicio de escoller valores; e dado que os valores son cognoscibles, son ensinables e son realizables, a educación en valores e a educación intercultural convértense en obxectivos da formación para a convivencia pacífica.

## **PALABRAS CLAVE**

Democratización, cidadanía, educación en valores, educación intercultural, convivencia, sociedade civil.

## **1. INTRODUCCIÓN**

O sentido do social enriqueceuse nos nosos días, debido ao carácter transnacional das accións globais. Xa non falamos simplemente de dereitos sociais que requiren a subsidiación do Estado cuns medios que non pertencen a ningún individuo en particular; falamos de dereitos que reclaman a cooperación positiva dos estados e a sociedade civil, máis alá das fronteiras territoriais. Isto modifica o carácter de territorialidade do Estado e o sentido do compromiso da Sociedade civil.

A sociedade civil, o desenvolvemento, a interculturalidade, a cidadanía, o traballo, a identidade e os dereitos de primeira, segunda e terceira xeración son cuestións actuais impregnadas de valores e a súa aprendizaxe e a maneira de asumilos e comprometerse con eles marca o contido da educación no seu sentido axiolóxico, que é o sentido máis profundo da educación; é dicir, a educación en canto cuestión axiolóxica.

A educación intercultural prepara para a convivencia pacífica, porque aquela nos leva ao recoñecemento do outro e é un exercicio de educación en valores. Así as cousas, podemos xustificar que a educación intercultural e a educación en valores son obxectivos da formación para a convivencia pacífica.

## **2. O SENTIDO DA EDUCACIÓN EN VALORES NAS SOCIEDADES ABERTAS**

Nas sociedades abertas occidentais, a cidadanía e a convivencia convertéronse en eixes fundamentais da educación, xa que representan de xeito xenuíno os ámbitos externo e interno da educación da responsabilidade con sentido democrático (Popper, 1981; Romay, 2002; Escámez, 2003).

O nesgo propio da mundialización, a civilización científico-técnica e a sociedade da información, xunto co sentido democrático das sociedades abertas, que se manifesta na participación, a autonomía e o recoñecemento e respecto ao outro, configuran o novo marco de pensamento que xustifica o sentido da educación en valores no noso mundo (Touriñán, 2003 e 2004; SEP, 2004).

Familia, escola e sociedade civil atópanse nunha nova encrucillada de responsabilidade social compartida respecto da educación que nos obriga a reformular o sentido da educación en valores. Os dereitos de terceira xeración, a identidade localizada e a transnacionalidade, propia do mundo globalizado, esixen das institucións unha responsabilidade social corporativa para afrontar os retos da educación dende a familia, a escola e a sociedade civil de xeito compartido (Varios, 2004a; SITE, 2004).

Trátase de entender que se modificou de tal xeito o marco do desenvolvemento humano, que o reto é facerlle fronte á responsabilidade compartida individual e corporativamente, sen renunciar ás competencias de cada unha das institucións implicadas. Nin os pais son os profesionais da educación, nin a escola ten que suplantar ou substituír a función da familia. Sociedade civil, familia e escola afrontan o reto da formación para a convivencia non só como unha cuestión de feito, senón como un compromiso de vontades cara ao que é valioso na educación: o desenvolvemento persoal e a convivencia pacífica na sociedade aberta e pluralista.

Hoxe estamos en situación de afirmar que a condición de cidadanía e a convivencia pacífica permítenlles aos humanos facer valer a súa humanidade, porque unha sociedade civil é desexable se os seus membros promoven e xestionan valores e propician liñas de cooperación entre as persoas (Varios, 2003; Vázquez, 2001; Escámez e outros, 1998; Cortina e outros, 1996; Ortega, Mínguez e Saura, 2003; Naval e outros, 2002; Ibáñez-Martín, 2004; Pérez Serrano e Pérez de Guzmán, 2004).

A ciencia, a tecnoloxía e a sociedade da información coa súa pegada de globalización fan que as palabras desenvolvemento, progreso e occidentalización se equiparen intencionalmente, correndo o risco de xerar propostas de desenvolvemento que impongan as solucións particulares de occidente a non importa que país en calquera das súas circunstancias. A cuestión clave é –como definiu a Sociedade para o Desenvolvemento Internacional no seu Congreso Mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997– que tipo de globalización queremos, xa que a globalización debe ser un instrumento para reforzar o compromiso cívico a favor das identidades culturais rexionais (SID, 1997).

O tópico da occidentalización resumiría o conxunto das calidades propias da actitude globalista homoxeneizante. Pola contra, a orientación cara ao desenvolvemento consolida a tese da construción solidaria dos dereitos, pois na consolidación dos dereitos sociais, non é o outro quen lles impón os límites ao noso desenvolvemento, senón que o outro é aquel con quen poderemos lograr a vocación común de progresar (Varios, 1999; Touriñán, 1998a).

A diferenza do termo mundialización e das súas diversas formas nas linguas latinas, que sempre significan a dimensión xeográfico-espacial dun acontecemento, o termo “global” mantén un significado sinónimo de holístico no mundo anglosaxón, de onde procede. Global expresa a idea de unidade totalizadora e sistémica. Unha empresa global é unha estrutura orgánica na que cada parte serve ao todo, de maneira que calquera fallo de interoperabilidade ou obstáculo ao libre cambio dos fluxos ten como resultado o risco de colapsar o sistema. Nos acontecementos globais, a comunicación debe manterse omnipresente (SID, 1999).

A *sociedade global* xera un conxunto de oportunidades de acción e de poder para as empresas no ámbito da *sociedade mundial* que van máis alá do Goberno, o Parlamento, a opinión pública e os xuíces. Na *producción global*, hoxe xa é posible separar territorial lugar de investimento, lugar de produción, lugar de declaración fiscal e lugar de residencia. Pódense exportar postos de traballo onde son máis baixos os custos laborais e as cargas fiscais. Pódense esmiuzar os produtos e as prestacións de servizos, repartindo a fabricación dos compoñentes entre diversos lugares do mundo. Nesta sociedade global, a educación, a investigación,

o desenvolvemento tecnolóxico, a innovación e as redes de información e comunicación xogan un papel especialmente significativo (Mattelart, 1998; Dehesa, 2002; Browning e outros, 2000).

Globalidade, globalización e globalismo son tres termos asociados ao debate da sociedade mundial soportada polas tecnoloxías da información e as comunicacións nos seus diversos planos cultural, político, económico e socioeducativo (Beck, 1998; Roma, 2001; Gray, 2000; Dehesa, 2002).

É un sentir común que existe unha afinidade entre as distintas globalizacións (económica, política, cultural e socioeducativa). Pero existe tamén a convicción de que esa pluralidade sen unidade das globalizacións fai que non sexan redutibles unhas ás outras, nin explicables unhas polas outras (Berger e Huntington, 2002). Todas elas deben entenderse e resolverse á vez en si mesmas e en mutua interdependencia, de tal xeito que, no ámbito das tecnoloxías da información e as comunicacións, cada vez cobra máis forza a proposta de defender a existencia de *sociedades do coñecemento* no mundo globalizado, fronte á existencia da sociedade do coñecemento nese mundo, pois parece evidente que a implantación dun modelo uniforme a escala planetaria non responde á verdadeira historia dos nosos tempos, nin ao sentido da diversidade (SID, 2000; Gray, 2000). En palabras de Drucker, o que sabemos hoxe, ou polo menos intuimos, é que os países desenvolvidos están a abandonar tamén calquera cousa que puidese chamarse “capitalismo”. O mercado seguirá sendo o integrador efectivo da actividade económica, pero, en tanto que sociedade, os países desenvolvidos desprazáronse xa ao poscapitalismo. Nestes, o factor de produción absolutamente decisivo deixou de ser o capital ou o solo ou a man de obra; agora é o saber. O valor na nova sociedade créase mediante a innovación e a produtividade; ambas as dúas son aplicacións de saber ao traballo e esa relación co coñecemento favorece o carácter aberto da sociedade do coñecemento (Drucker, 1993; Lessnoff, 2001; Popper, 1981; Dahrendorf, 2002).

Asumindo con Stiglitz que a globalización pode ser unha grande oportunidade, sempre que estea enmarcada por regras que sexan xustas e equitativas, pois esa é a alegación central da súa obra *O malestar da globalización*, que denuncia a política antisocial do Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), convén insistir en que, dende a perspectiva pedagóxica, se destacan *catro trazos na globalización*:

- É un proceso de interpenetración cultural, trazo que o diferencia das relacións internacionais.
- É un feito inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta cara ao futuro.

- É un fenómeno que se singulariza pola súa extensión, o seu ritmo acelerado de crecemento, a profundidade do seu impacto e o seu carácter multidimensional.
- É un sistema complexo con dimensións interconectadas no que as redes de información, os fluxos migratorios e financeiros e as correntes culturais teñen un lugar específico.

En palabras de F. Altarejos, estas últimas –as correntes culturais–, bolen tanto como os intercambios comerciais e os fluxos financeiros, non só no que se refire aos movementos migratorios que poñen o interculturalismo no primeiro plano da dinámica social. Tamén se vai desenvolvendo, sutil e discretamente, pero de modo constante e crecente, un proceso interno de revisión cultural –que é de verdadeira inculturación en moitos países–, proceso no que se poñen de manifesto e se acentúan as notas propias das comunidades, ao tempo que se perciben máis vividamente as influencias alleas na configuración da sociedade. Precisamente por iso, mantén o profesor Altarejos que “la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como *el proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello, se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido, pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo” (Altarejos e outros, 2003, p. 16).

O ano 1996 foi declarado en Europa o Ano da Educación e da Formación Permanente. O 20 de novembro de 1995, Mdme. Cresson presentou o informe da Comisión XII das Comunidades Europeas (Comisión da Educación, Formación e Xuventude), coñecido coloquialmente como Libro Branco da Educación e a Formación e cuxo título é *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

O xenuíno deste libro non é o feito de falar da sociedade cognitiva; moi diversos autores, que xa son clásicos na literatura pedagóxica, faláron desta cuestión hai xa máis dun cuarto de século (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Hussén, 1978 e 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979; García Amilburu, 2003; Elvin, 1973). O auténtico do volume é formular o valor educativo do investimento en capital humano e o valor da educación nun momento de crise socioeconómica.

Partindo de *tres acontecementos* que causan impacto no noso mundo de hoxe –a sociedade da información, a mundialización e a civilización científico-técnica–, o Libro Branco propón *dous obxectivos* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995):

- Valorar a cultura xeral para calquera tipo de formación.
- Valorar o desenvolvemento da aptitude para o emprego en todos os niveis de formación.

Neste mesmo contexto, o da sociedade do coñecemento e da información, faise necesario, como di E. Fontela, un redeseño da vida humana que faga desaparecer as barreiras que existen no tempo entre educación, traballo e ocio, de tal maneira que a estrutura da organización da vida no século XXI se aproxime paulatinamente a unha interacción permanente entre educación-formación, emprego-traballo e ocio-consumo-participación social (Fontela, 2001; Unesco, 1995; Varios, 1994; Touriñán, 2000 e 2003a; Tedesco, 1995).

O Cumio de Ministros de Cultura da Unión Europea, que tivo lugar en Salamanca en marzo de 2002, reforzou esta preocupación compartida na universidade, insistindo na necesidade da creación de estratexias comúns para potenciar o papel da cultura en cada país e con carácter xeral, de tal maneira que se atenda ás oportunidades que ofrece a rede para difundir programas culturais, porque o apoio á cultura é elemento fundamental no desenvolvemento europeo, tanto dende o punto de vista do florecemento da diversidade nacional e rexional das culturas dos estados membros como da importancia do patrimonio cultural común (Tratado Constitutivo da Comunidade Europea, art. 151).

Todos estes elementos entroncan de modo singular coa educación en valores, pois no seu desenvolvemento *asúmese, a xeito de postulado, que a formación no compromiso axiolóxico non é só unha cuestión de dereitos, senón tamén de vontades, porque supón unha comunidade de metas e a viabilidade harmónica entre homes e culturas* (Colom, 1992; Touriñán, 2004).

En contraposición a este desenvolvemento orientado a un compromiso de vontades, é un feito que a avaliación da preparación dos mozos realizada no “Informe Pisa 2003” nos fai pensar que os mozos de hoxe non comprenden o mundo mellor que os de hai unha ou dúas décadas. A sensación de fracaso no noso sistema educativo, ao estar situados por debaixo da media europea, parece indicar que a excelencia xa non é unha virtude nas aulas, fronte á mediocridade, a pesar de que a actitude positiva e favorable dos nosos adolescentes cara á escola sexa mellor que a manifestada en dous terzos dos 40 países enquisados (OCDE, 2004).

Mesmo parece que as infraestruturas deficientes nos centros, as leis educativas que se foron aplicando de xeito experimental, o atraso histórico e a falta de obxectivos compartidos profesional e familiarmente, a formación do profesorado –pendente de actualización–, a escasa dotación de recursos, a ausencia de adaptación entre horarios escolares e esixencias familiares e laborais, a non melloira das condicións da aula, xunto coa repartición desequilibrada entre tarefas e

motivación estudantil, foron causas desta situación, e é evidente que ante ela o papel dos directivos é fundamental para vencer as resistencias ás innovacións, tanto se se trata de promover innovación e calidade como se se trata de favorecer o seu arraigamento.

Entendemos que, nesta proposta temática, a familia, a escola e a sociedade civil son axentes que integran e desenvolven a educación, e cremos, ademais, que, agora, a sociedade civil pode reforzar a familia e a escola dun modo singular e distinto ao do Estado para fortalecer o papel dos pais na educación dos fillos (Tourriñán, 2004; Ortega e Mínguez, 2003).

O sentido do social enriqueceuse nos nosos días debido ao carácter transnacional das accións globais. Xa non falamos simplemente de dereitos sociais que requiren a subsidiación do Estado cuns medios que non pertencen a ningún individuo en particular; falamos de dereitos que reclaman a cooperación positiva dos estados e a sociedade civil, máis alá das fronteiras territoriais. Isto modifica o carácter de territorialidade do Estado e o sentido do compromiso da Sociedade civil.

Este novo desafío ten que asumir as consecuencias de entender a transnacionalidade e a glocalización como condicións inherentes dos dereitos de terceira xeración. E no marco dos dereitos de terceira xeración, o xogo do desenvolvemento non está nun equilibrio pactado entre os estados para conxugar soberanía e subsidiariedade. Cambiouse o marco e o Estado non está por enriba das regras de xogo. Son unhas novas regras nas que Estado, sociedade civil e o mercado son corresponsables do desenvolvemento mundial (Tourriñán, 2004).

É un reto ineludible afrontar estratexias de encontro a través da educación, porque a brecha radical estriba en que non se asume no seu sentido pleno o novo papel da sociedade civil, que na súa maioría de idade fai valer a súa forza transnacional nos foros mundiais co apoio das redes dixitalizadas. O encontro favorécese se se propician principios de cooperación a favor da xustiza e do recoñecemento do outro a través da educación, dende unha ética que asume a realidade do outro e está elaborada a partir da singularidade das situacións e a universalidade dos valores (Tourriñán, 2003).

É verdade que o coñecemento especializado é condición necesaria na función pedagóxica, pero tamén é certo que hai educación na que non interveñen especialistas. É innegable que os pais educan e que, ademais, en determinadas ocasións, os pais son ao mesmo tempo pais e profesionais da educación. É innegable, por outra parte, que hai procesos de educación informal, que hai autoeducación, e mesmo, como din algúns, educación espontánea. Agora ben, que o coñecemento especializado sexa necesario para a función pedagóxica non significa que calquera tipo de intervención educativa requira o mesmo nivel de competencia técnica.



Un pai de familia, non experto en pedagogía, sabe que, obrando dun modo especial –que viu, ou que utilizaron con el–, consegue certo efecto educativo. Pero o coñecemento das razóns polas cales, obrando dese modo, se consegue ese efecto, é unha competencia teórica que require estudo especializado. Só na medida en que dominamos esa competencia, estamos en condicións de controlar o proceso e mellorar a intervención.

A función pedagóxica require coñecemento especializado, pero a realización dunha acción educativa non esixe máis nivel especializado de competencia técnica que o esixido para facer efectiva a meta proposta. E isto quere dicir que existen moi diversas intervencións que non poden ser resoltas sen alto nivel de competencia técnica e que existen outras intervencións cuxa xeneralización e repetición as converten en coñecementos especializados de uso común.

Cabe afirmar, en principio, que, se ben non co grao de elaboración que ten nas accións dos profesionais da educación, o coñecemento especializado está presente nos procesos de intervención educativa, persoal e familiar, sexan estes non formais ou informais. E precisamente porque as áreas de intervención educativa familiar teñen a súa propia complexidade, ten sentido falar de educación de pais, de educación familiar e de formación de especialistas (Touriñán, 2001).

En termos clásicos do papel da familia no desenvolvemento, hai unha urdidreira afectiva que, dende a vida de familia, repercute no noso desenvolvemento, e hai un diálogo recuperable na vida de familia que require novas respostas e novas formas de actuación para desenvolver as nosas destrezas de educación familiar, porque a urxencia e importancia da súa influencia condiciona a nosa vida futura (Ortega e Mínguez, 2003).

A relación directa é o típico modo de influencia familiar. E resulta de especial interese resaltar que, no ámbito da educación familiar, a imputabilidade absoluta das accións e a responsabilidade compartida das consecuencias establecen un carácter peculiar distintivo respecto do que é propio da sociedade competitiva. Na vida familiar, calquera feito pode ser imputado normalmente a quen o executou, pero tamén é verdade que a familia (pais e irmáns), na maior parte das ocasións, non ten ningún inconveniente en conformarse con imputar a cada membro a súa acción, sen ter interese en que sufra individualmente as consecuencias dela; o perdón, o sentimento, a afectividade e a empatía forman parte do normal modo de crecemento e maduración no ámbito familiar.

A educación é factor de desenvolvemento social e a familia, a escola e a sociedade civil son factores de desenvolvemento educativo; e isto non debe facernos relegar a un segundo plano o feito de que, coa modernización social, se produce unha diminución significativa do tempo real que os adultos pasan cos seus



fillos, e ese tempo é ocupado agora por outras institucións, como as garderías, os clubs sociais ou pola exposición aos medios de comunicación, en especial a televisión e as redes. O máis significativo é que, coa redución dese tempo, tamén se limitan as oportunidades de reiterar e insistir en, e cos mesmos estímulos, que é o propio tamén da educación familiar (poucas cosas e reiteradamente) fronte á acción escolar.

Nos nosos días, á familia esíxeselle suplir con eficacia e calidade a min-gua de oportunidades de compartir o tempo cos fillos. Pero, por outra parte, tam-pouco debemos esquecer que a escola segue mantendo unha estrutura tradicional, mentres que a familia se modificou moi significativamente nos últimos trinta anos, e esa diferenza incrementa a patente evidencia da oportunidade e necesidade de reforzar a educación no seu sentido axiolóxico (Consejo Escolar del Estado, 2001; Touriñán, 2001 e 2003a; Gairín, 2004).

En efecto, nos nosos días, hai *catro ideas que modificaron o contexto de traballo e de pensamento*:

- A idea de terceiro sector (sociedade civil, sector non lucrativo), que, xunto co Estado e o mercado, contribúe a rexer os destinos do mundo dende as súas agrupacións como formas de organización (Salamon e outros, 2001).
- A idea de terceiro ámbito (a sociedade-rede), que, xunto co ámbito rural e o ámbito cidade, configura novas posibilidades para a socie-dade (Echeverría, 1999). Estas posibilidades foron analizadas xa dende moi diversos conceptos: como terceira comunicación (a audiovisual-virtual, fronte á xestual e verbal), como terceira revolu-ción (a da linguaxe de hipertexto-multimedia-dixital, fronte á da lin-guaxe oral e escrita), como terceiro espazo (o da pantalla interactiva –a interficie–, fronte ao do encerado da escola e ao do libro). Este novo “Ámbito” xera condicións icónicas e simbólicas singulares que afectan á linguaxe, á comunicación e á forma de vida (OCDE, 2003; Varios, 2001; García Carrasco e García Peñalvo, 2002; García del Dujo, 2004; Touriñán, 2004b).
- A idea de mundialización, que, a partir do 11 de setembro 2001 co atentado ás torres xemelgas, empezou a modificar o sentido da transnacionalidade, porque a seguridade cidadá, o terrorismo inter-nacional e a inseguridade xurídica alcanzan novas formas e conse- cuencias xerais para a vida no planeta (Castells, Giddens e Touraine, 2002).

- A idea de terceira ou cuarta vía que, baixo a proposta de sociedade do coñecemento e de respecto ao desenvolvemento sostido, propugnan facer fronte á globalización e á transformación continua da vida persoal no mundo moderno dende o triplo obxectivo do benestar económico, cohesión social e liberdade (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Drucker, 1993; Colom, 2000).

As circunstancias actuais non son as do século pasado. *Nos nosos días, estase a crear un espazo mundial no que as fronteiras se fan transparentes para os intercambios socioeconómicos e científico-culturais e orixínanse as condicións necesarias para* (Gómez Dacal, 2003):

- O rexurdimento de fluxos migratorios atraídos polas posibilidades que ofrecen mercados laborais máis ricos e desenvolvidos.
- A aparición dunha nova clase social marxinal, o cognitariado, voz coa que son nomeados os que carecen dos recursos cognitivos necesarios para o éxito na sociedade do país de acollida.
- A posibilidade de creación dun sistema xurídico transnacional que ampara dereitos que se establecen, facendo abstracción do contexto histórico e cultural de cada pobo, baixo a bandeira dos dereitos universais do home.

Como dicíamos máis arriba, o sentido do social enriqueceuse nos nosos días debido ao carácter transnacional das accións globais. Xa non falamos simplemente de dereitos sociais que requiren a subsidiación do Estado cuns medios que non pertencen a ningún individuo en particular; falamos de dereitos que reclaman a cooperación positiva dos estados e a sociedade civil, máis alá das fronteiras territoriais. Isto modifica o carácter de territorialidade do Estado e o sentido do compromiso da sociedade civil (Kymlicka, 2003; Lévinas, 1993; Cortina, 1997).

Neste contexto, a escola, a familia e a sociedade civil teñen que propiciar por elas mesmas a posibilidade de preparar os individuos para a innovación. A función educadora require a utilización do pensamento e da experiencia persoal enriquecida pola propia comunidade humana. Isto é así porque se favorece unha actividade socialmente organizada nun marco de relacións inter e intra persoais que axudan á construción individual de cada suxeito.

Intelixencia, vontade e afectividade orgánzanse a través da educación en procesos orientados dende esas tres dimensións xerais a desenvolver persoas, que son suxeitos de dereitos de primeira, segunda e terceira xeración, que contemplan xa, de xeito inequívoco, a diversidade e a inclusión como formas xenuínas destes últimos.

Espazo, tempo e persoa son eixes-fundamento da intervención pedagóxica. A educación ten que estar á altura dos tempos e favorecer o tránsito dende determinantes externos de conduta a determinantes internos con sentido persoal e patrimonial no resultado da educación, realizando unha intervención de calidade, dende as tres dimensións xerais de intervención, en todas as áreas do currículo.

O currículo escolar da educación ten que darlle resposta aos ámbitos de educación xeral que configuran o humano actual, proporcionando respostas de contido propio das áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) e experiencia (histórico-social, natural, transcendental, xeográfico-ambiental, audiovisual-virtual), atendendo ao carácter axiolóxico da educación que impregna a intervención, as finalidades e a selección e organización de contidos da educación (Tourriñán, 2004c).

Atendendo a estes cambios, non debemos esquecer que avanzamos cara a unha situación bastante nova para todos, pero a forma de abordar tal desafío, como di Pérez Juste, non o é en modo ningún, nin o debe ser, porque non debería consistir máis que nunha educación auténtica, a educación; iso si, acomodada ás peculiaridades de todos os cambios dos tempos que nos tocou vivir. A proposta pedagóxica que sustenta a súa tese fundaméntase en tres ideas básicas: a) o valor do sentimento de *pertenza* a unha determinada *identidade* para contar cunha personalidade madura; b) a primacía do respecto, sen condicións, á *dignidade da persoa*, de todas as persoas, de cada persoa; e c) a corresponsabilidade da sociedade e das súas institucións no desafío que representa a pluriculturalidade: a escola non pode estar soa fronte a tal realidade. E isto é así, porque a tarefa fundamental de toda educación, *da educación sen adxectivos*, é a *formación integral* da persoa (Pérez Juste, 2005).

Se as nosas reflexións son correctas, podemos afirmar, respecto do sentido da educación en valores na sociedade aberta, *que a educación en valores segue sendo unha necesidade inexorable*: temos que orientarnos e aprender a elixir, hai que estar capacitado para optar, porque o noso proxecto de vida, individual e socialmente, é, de feito, unha cuestión aberta e, de dereito, un compromiso de vontades, axiolóxicamente orientado cara a un mundo persoal e social mellor.

A educación é, polo tanto, un valor e, ademais, desenvolve valores. O sentido axiolóxico e a súa permanencia na educación lévanos a defender que a educación desempeña un papel decisivo no desenvolvemento (Hallak, 2003; Ortega, 2004; Tourriñán, 2003; Escámez, 2003; Martínez, 2000; Tourriñán e Rodríguez, 2000; Morín, 2000; Savater, 2002):

- A educación é elemento fundamental para o éxito da integración nun mundo que reclama competencias específicas para “aprender a ser”, “aprender a facer”, “aprender a aprender” e “aprender a vivir xuntos”.

- A educación é un dos instrumentos máis eficaces para promover e protexer a identidade cultural.
- A educación é a vía axeitada para conseguir persoas autónomas capaces de defender e promover os dereitos nun mundo globalizado.

Estamos convencidos de que a proposta “Educación en valores como obxectivo de formación para a convivencia pacífica” é un reto ineludible que debemos abordar dende as estratexias do encontro, profesional e persoal. Isto é así porque a globalización, o pluralismo e os fluxos migratorios constitúen a armazón dende a que hai que buscar a converxencia entre diversidade, interculturalidade e identidade localizada, pois a tensión entre a defensa da propia identidade, a comunidade e o imperativo de mundialización forza os individuos a enfrontarse aos problemas con sentido axiolóxico.

Todos estes elementos configuran un contexto de innovación no ámbito da proposta que vai máis alá dos modelos interculturais de integración territorial das diferenzas culturais, para aproximarse á creación de modelos interculturais de inclusión transnacional da identidade e a diversidade cultural. A proposta convértese, deste modo, nunha proposta orientada á innovación e nunha vía de fortalecemento persoal e de grupo (Touriñán, 2004c; SEP, 2004; SITE, 2004).

A sociedade civil, o desenvolvemento, a interculturalidade, a cidadanía, o traballo, a identidade e os dereitos de primeira, segunda e terceira xeración son cuestións actuais impregnadas de valores, e a súa aprendizaxe e o xeito de asumilos e comprometerse con eles marca o contido da educación no seu sentido axiolóxico, que é o sentido máis profundo da educación; é dicir, a educación en canto cuestión axiolóxica (Ortega e Mínguez, 2001; Escámez, 2003 e 1987).

*Agora ben, tan certo é que a educación en valores é unha necesidade ineludible, porque temos que orientarnos e aprender a decidir o noso proxecto de vida, como que as circunstancias do mundo actual modificaron a urxencia e oportunidade das finalidades, dos procedementos e das condicións dos axentes da educación en valores nun sentido definido:*

- Dende o punto de vista dos dereitos recoñecidos, a énfase nos conceptos de cidadanía e convivencia propiciou unha perspectiva nova na educación en valores que coloca no primeiro plano finalidades orientadas a optimizar o sentido máis básico da alteridade, do respecto ao outro, do social, da democratización, do respecto á diversidade e da realización dos dereitos de terceira xeración.
- Dende o punto de vista das condicións dos axentes, familia, escola e sociedade civil afrontan a tarefa da educación en valores con sentido cooperativo ante unha responsabilidade compartida na que o

voluntarismo é matizado polo recoñecemento de feito das responsabilidades sociais corporativas na educación en valores, de maneira que cada axente institucional coñeza publicamente cal é a responsabilidade de cadaquén.

- Dende o punto de vista dos procedementos, parece razoable afirmar que as condicións da sociedade actual, marcadas pola globalización, a identidade localizada, a transnacionalidade, a sociedade do coñecemento e as novas tecnoloxías que favorecen a sociedade-rede e a comunicación virtual, apuntan ao desenvolvemento de estratexias de encontro, principios de integración e propostas de cooperación que favorezan modelos interculturais para o exercicio da educación en valores.

Así as cousas, podemos afirmar que algo cambiou e algo permanece no debate pedagóxico respecto do sentido axiolóxico. O que permanece é a urxencia de educar en valores. Pero algo cambiou de xeito moi significativo no resultado. As circunstancias actuais non son as do século pasado. O reto do sentido axiolóxico na educación é pensar no individuo como ser que é quen de combinar a cultura universalizada e a circundante. A cuestión non é o dereito a unha cultura universal, senón o dereito a combinar libremente a experiencia persoal e colectiva baixo a garantía de reservar o dereito de entrar e saír en cada oportunidade cultural. En coherencia con estas reflexións, pode dicirse, por unha parte, que o obxectivo fundamental da *educación en valores, como tarefa*, é o desenvolvemento de destrezas, hábitos, actitudes e coñecementos que capacitan as persoas para estar, moverse, intervir, actuar, aprender e interrelacionarse cos valores, porque do que se trata na tarefa é de construír experiencia axiolóxica, e tamén podemos afirmar, por outra parte, que o obxectivo fundamental da *educación en valores, como rendemento*, é a adquisición no proceso educativo dun conxunto de condutas que capacitan o educando para decidir e realizar o seu proxecto, utilizando a experiencia axiolóxica (Tourriñán, 2005a).

### 3. POSIBILIDADE DA EDUCACIÓN EN VALORES

Falar da posibilidade da educación en valores implica, no sentido máis básico, recoñecer a posibilidade da educación que corresponde a unha especificación ou parte respecto de todo. Agora ben, dado que podería haber posicións controvertidas que defenden a posibilidade da educación e negan a posibilidade da educación en valores, convén manter, dende o punto de partida, como dixemos no apartado anterior, que a educación é dobremente axiolóxica: a educación é un valor e desenvolve valores. Se isto é así, incorreríamos en contradición ao defender a posibilidade da educación, negando ao mesmo tempo a da educación en

valores. Para nós é posible a educación e é posible a educación en valores, porque, de xeito radical, non hai educación se non se educa en valores.

Con todo, e antes de probar a posibilidade da educación en valores, procede recordar as argumentacións máis características da posibilidade da educación, que sempre se moveron entre o autoritarismo e o non intervencionismo en posicións antinómicas (Touriñán, 1979; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a e 1972).

### 3.1. Posibilidade xeral da educación

No ámbito educativo, esgrímense frecuentemente *tres lemas como argumentos para manifestar o carácter de necesidade social da educación de calidade*:

- a) A “*explosión escolar*”, lema que preside as reflexións do Informe Faure «Aprender a ser», fai referencia a unha característica peculiar da sociedade actual: existe un interese xeneralizado por recibir educación; a educación esténdese a todos os suxeitos na mesma medida en que se reconece aquela como un dereito persoal e social. A calidade de educación pon de manifesto, neste caso, en tanto en canto se esixe facer compatible un ensino individualizado coa atención a grupos numerosos de alumnos (Faure, 1973).
- b) A “*sociedade do saber*” é tamén un lema caracterizador da sociedade moderna. A nosa sociedade é, en efecto, unha sociedade do coñecemento na que a información desborda as canles tradicionais de transmisión e esixe educación de calidade: non só se demandan novos modos de comunicación, senón novos modos de enfrontarse á información que permitan, con criterio axeitado, estar ao día no noso ámbito. O problema é aprender criticamente, é dicir, non só adquirir información, senón saberse desprender ou dar un tratamento axeitado á que queda obsoleta (Hussén, 1985).
- c) A “*sociedade educativa*”. Este lema, que é o título en castelán dun libro de T. Hussén, pon de manifesto os aspectos máis importantes da necesidade social de calidade de educación que foron recollidos por diversos autores. Dun lado, advirte que educación de calidade e escolarización non se identifican de forma absoluta e, por conseguinte, a escola ten que adecuarse ás demandas actuais. Doutro, fai especial fincapé no reto que a virtualidade educativa dos sistemas non formais e informais supón para a calidade da educación (Hussén, 1978).

A educación de calidade é unha necesidade social, porque á educación pídesele que organice e seleccione os seus recursos, técnicas e procedementos para estar á altura das esixencias que as circunstancias actuais marcan.

*A calidade na educación non é un obxectivo imposible; máis ben é un obxectivo relacional, relativo ás circunstancias reais nas que se pretende logralo. Pero, evidentemente, é un obxectivo posible e necesario* (Tourriñán, 2001). E así as cousas, vaia por diante a afirmación de que hoxe non se dubida da posibilidade de educar, senón que, máis ben, se desconfía da indiscriminada xeneralización da influencia educativa polas posibilidades que existen de manipular a relación educativa e de impedir as oportunidades educativas (Tourriñán, 1997).

*A educación é posible* dende o punto de vista social, porque se recoñeceu como un dereito social, é dicir, como unha tarefa cuxo éxito depende da cooperación positiva dos demais, incluído o Estado, que asigna boa parte do erario público para esa tarefa. Pola súa banda, a psicoloxía permitiu comprobar que o proceso de desenvolvemento humano é un proceso non só de maduración, senón de desenvolvemento e aprendizaxe de hábitos, destrezas e competencias dentro dos grupos humanos. A bioloxía, ademais, mostra que o desenvolvemento humano é un complexo resultado de interaccións de herdanza e ambiente. E a antropoloxía, á súa vez, confirma que *o home é un ser inacabado*; a súa resposta non está determinada pola súa estrutura unívoca; antes ben, o home ten posibilidade de transformar os estímulos en eventos mentais sen consecuencias executivas necesarias, de tal maneira que necesariamente se converte nun ser activo que participa no seu propio desenvolvemento, transformando as súas carencias en recursos para a súa existencia e perfeccionamento (Tourriñán, 2001 e 1997; Gehlen, 1980; García Carrasco e García del Dujo, 1996; Marín, 1983).

*A educación é necesaria, porque o home é incompleto* nun dobre sentido: non nace en condicións de utilizar as súas disposicións con lucidez, nin aprende por si só cunha total desconsideración á axuda que lle prestan os demais (Tourriñán, 1979).

*A calidade de educación é posible*, porque, ao ser inacabado, o home ten no seu haber unhas esixencias que non lle marcan de forma incondicionalmente eficaz o modo de satisfacelas. Para acadalas, ten que marcar fins e aprender a logralos, porque calquera obxecto non satisfai igualmente cada esixencia, xa que cada un ten unhas propiedades e, segundo elas son, así afectan ás propiedades da esixencia que queremos satisfacer. *O coñecemento desas relacións e a oportunidade real de logralas é a marca da posibilidade real de calidade de educación e do carácter axiolóxico da acción educativa.*

Por outra parte, *a calidade de educación é necesaria*, porque calquera tipo de influencia non é educativo. Obviamente, calquera proceso de influencia pode transformarse nun proceso de influencia educativa, pero isto non contradí a afirmación anterior. Calquera tipo de influencia non é educativa, porque, no caso con-



trario, deberíamos defender erroneamente que influír nunha persoa para que deixe de facer o que ten que facer para educarse é educación (Touriñán, 1996).

A calidade de educación é, por conseguinte, unha necesidade social e configúrase como un obxectivo posible e necesario. Pero, ademais, como *o home é limitado* (a resposta humana non só produce os efectos que el quere, senón os que teñen que producirse, porque a resposta afecta en cada circunstancia, e de acordo coas oportunidades, á súa realidade interna e externa), *a posibilidade e a necesidade convértense nun obxectivo moral* (Puig, 2003; Ibáñez-Martín, 2004; Escámez, 2004).

### 3.2. Posibilidade específica da educación en valores

É un dato da experiencia que o home, nin nace perfecto, nin nace determinado a unha forma concreta de realizarse, xa que, ao longo da súa existencia e ao tempo que se vai realizando na forma elixida de entre todas as posibles, mellora as súas disposicións naturais. Pero, así mesmo, tamén é outro dato da experiencia que o home non se realiza de modo humano polo simple desenvolvemento espontáneo das súas disposicións. A madurez do adulto non é un puro crecemento físico; é unha forma de perfección que esixe a disposición intencional dos medios apropiados para realizarse do modo especificamente desexado.

A educación transforma a animalidade en humanidade. Un animal é, polo seu mesmo instinto, todo o que pode ser; unha razón que lle é allea tomou por el todas as medidas. Pero o home debe usar necesariamente a súa propia razón. Non ten o instinto do animal e é preciso que el cree o seu plan de conduta. Mais, como non é inmediatamente capaz de facelo, senón que chega ao mundo en estado inmaduro, ten necesidade da axuda dos outros.

Os dous principios que subxacen a estes datos da experiencia –a ausencia dunha determinación unívoca preestablecida no home e a necesidade de intervención dun axente intencional para realizarnos de modo perfectivo– son *os piares lóxicos do recoñecemento incuestionable dos valores como fundamento da educación*.

A educación carece de toda xustificación intelixible cando se rexeita o carácter fundamentante dos valores: se o home non ten unha inserción preestablecida nunha forma concreta de facerse –feito incontrovertible, porque non todos temos que ser o mesmo na vida necesariamente– infírese que só decidirá realizarse dun modo concreto cando lle sexa posible desvelar o valor desa forma específica de levarse a cabo, coa súa capacidade e coa axuda dos demais.

Pero, ademais, como o home non nace perfecto, nin alcanza a perfección que lle é propia de modo espontáneo, non entenderá correctamente o valor de tal forma concreta de realizarse mentres que a educación non poña os medios axeitados para que el poida forxar unha capacidade de elección lúcida.

En consecuencia, dende o punto de vista da lóxica, os valores son fundamento da educación e pódese dicir que é falsa toda proposición que pretenda negar a necesidade de presupoñer un modelo de persoa ao cal se orienta e no cal se realiza cada persoa, se o aprehende e estima como desexable e posible (Tourinián, 1977).

Por conseguinte, aceptando o modo imperfecto que ten o home de captar a verdade, podemos afirmar que podemos facer estimacións incorrectas, e, en consecuencia, a educación deberá esforzarse para poñer os medios pertinentes, co fin de que as nosas estimacións se adecúen ao carácter propio do valor e sexan sempre ese intento honesto de manifestar a verdade en cada conduta práctica.

Podemos dicir, polo tanto, que o valioso en si, ten en educación un sentido metafísico e epistemolóxico: é unha calidade das cousas, aquilo que as fai excelentes unha vez que fixemos abstracción das necesidades e conveniencias do momento. *Non en van, cando nós dicimos que algo é valioso, estamos afirmando que estimamos ese algo, porque realizamos un xuízo sobre a natureza e cantidade da excelencia das súas calidades, aínda que non poida elixilo nas miñas circunstancias actuais, tendo en conta as oportunidades de obrar.*

Para que o valor atinxa realmente carácter pedagóxico, debe cumprir unhas condicións que lle permitan adaptarse ao modo humano de perfeccionarse; de tal maneira que, se o home se ve movido a realizar unicamente aquilo que coñece como valioso –caso de que ese coñecemento sexa erróneo– poida aprehender de novo ese valor e decidir modos máis lúcidos de realizarse.

Na nosa opinión, os valores teñen carácter pedagóxico e a educación en valores adecúase ao modo humano de perfeccionarse, permitindo que a educación se mostre sempre como esa axuda que beneficia ao home en cada conduta práctica. *En definitiva, é posible a educación en valores, porque os valores son cognoscibles, son ensinables e son realizables.* Vexamos o fundamento desta afirmación.

### **3.2.A. POSIBILIDADE DE COÑECER O VALOR**

A posibilidade de coñecer o valor é algo que está fóra de toda dúbida, porque é posible coñecer as calidades concretas que fan un obxecto estimable para un suxeito. *Os valores son cognoscibles, porque hai un carácter axiolóxico nos feitos e hai unha condición fáctica no valor.* Precisamente por iso, no ámbito da educación, falamos de feitos e decisións pedagóxicas, e isto quere dicir que, do mesmo modo que os profesionais da psicoloxía, socioloxía, etc., establecen que cousas son feitos do seu ámbito e cales son procesos de toma de decisións técnicas, o profesional da educación debe estar en condicións de establecer feitos e decisións do seu propio ámbito. Vexamos, pois, o fundamento do carácter axioló-

xico e da condición fáctica, cuestións ás que lle dedicamos espazo específico nos traballos (Touriñán e Rodríguez, 1993; Touriñán, 1987).

### 3.2.A.1. O carácter axiolóxico dos feitos

Nun sentido primario, é certo que “feito” é todo o que sucede ou acontece. Agora ben, nun sentido técnico, os feitos teñen unha significación máis precisa; os feitos científicos son construcións organizadas que garanten a credibilidade do contido das proposicións que facemos acerca dos acontecementos.

Isto é así porque a imaxe que nos facemos das cousas non é, en absoluto, reduplicativa; toda imaxe selecciona necesariamente certos aspectos do orixinal. É obvio que isto non quere dicir que non poidamos ver distintas persoas a mesma cousa; por unha parte, o argumento sérvenos como proba de que a imaxe que nos facemos das cousas non é reduplicativa, e, por outra, sérvenos para comprender que os feitos científicos están elaborados, porque as nosas experiencias directas e inmediatas non son a garantía de credibilidade do contido das proposicións que facemos sobre os acontecementos.

Popper –creador dos principios defendidos polo racionalismo crítico– mantén dúas teses básicas que sosteñen o carácter elaborado dos feitos científicos:

- A improcedencia de confiar nas experiencias observacionais directas e inmediatas.
- A defensa dos feitos científicos como construcións afectadas de carga teórica.

Respecto da primeira tese, dinos Popper que debemos rexeitar como totalmente infundada toda epistemoloxía subxectivista que pretenda elixir como punto de partida iso que a ela non lle parece, en absoluto, problemático; é dicir, “*nuestras experiencias observacionales ‘directas’ o ‘indirectas’*. Hay que admitir que, en general, estas experiencias son perfectamente ‘buenas’ y ‘eficaces’, pero no son directas, ni inmediatas, ni mucho menos fiables” (Popper, 1974, p. 75).

Respecto da segunda tese, Popper mantén que as observacións, é dicir, o que nós referimos dos acontecementos nos enunciados básicos –que son os que constitúen a base de credibilidade da ciencia–, non son feitos puros, isto é, cousas sucedidas ou acontecementos, senón aspectos significativos e seleccionados destes. “*Las observaciones son siempre interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; es decir, son interpretaciones a la luz de teorías*” (Popper, 1977, p. 103).

Cabe afirmar, polo tanto, que na investigación científica, dende as teses do racionalismo crítico, os feitos científicos están afectados de carga teórica, é dicir, están valorados como adecuados para explicar os acontecementos. Por conseguinte,

te, se non hai unha certeza absoluta na base empírica da ciencia e as nosas observacións son interpretacións á luz de teorías, isto implica que os feitos non son ‘aproblemáticos’, senón afectados de carga teórica. *Esa afectación de carga teórica é o fundamento do carácter axiolóxico dos feitos.*

O carácter axiolóxico dos feitos científicos permite entender sen dificultade que cada científico no seu ámbito establece obxectivamente as relacións pertinentes. Un feito biolóxico non é calquera tipo de feito científico, porque o biólogo se ocupou en delimitar e contrastar os enunciados que lle permiten afirmar a pertinencia de determinados feitos no seu ámbito. Na mesma medida que o seu coñecemento avanza, non só pode atribuír valor biolóxico a máis cousas, senón que, ademais, cabe a posibilidade de que o biolóxico se defina doutro modo máis axustado á posible explicación da realidade. O coñecemento non ten, como vimos, garantía absoluta de certeza. Neste sentido, o valor dos datos mellórase. Non se trata de que elixamos cousas distintas en momentos históricos distintos (hoxe non é frecuente escoller o carro como transporte, aínda que non negamos o seu valor), trátase, máis ben, de recoñecer que, ao redefinir o ámbito de pertenza, os obxectos que nun momento se valoraban –elixísen ou non– poden perder a súa significación. É nese sentido, e non noutro, no que me parece que debe entenderse con Taylor que “el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse” (Taylor, 1976, p. 165).

Entre feitos científicos e acontecementos hai unha relación que acabamos de ver. E, se non esquecemos que a organización intelectual do ámbito condiciona os feitos científicos dese ámbito, é posible afirmar que, de acordo coa exposición realizada, o acontecemento se converte en feito pedagóxico significativo á luz da teoría. É o propio marco teórico o que nos di qué é o que debe ser explicado, porque existe o carácter axiolóxico dos feitos. Pero, ademais, os feitos teñen que contrastarse. Representamos o acontecemento en conceptos, pero non consideramos aceptable esa representación se non supera as condicións de proba. Dende o punto de vista do descubrimento, a teoría presupón o coñecemento de certos acontecementos. Dende o punto de vista da xustificación, a teoría precede os feitos e dirixe a súa produción.

### **3.2.A.2. A condición fáctica do valor**

A condición fáctica do valor ten o seu fundamento na afirmación verdadeira de que os valores teñen carácter relacional e non se identifican coas propiedades das cousas, porque, se se identificasen con elas, a luz máis valiosa sería a que máis ilumina, aínda que nos cegue, e a calor máis valiosa sería a máis intensa, aínda que nos queime. As investigacións actuais confirman que o valor non é

unha esencia inmutable e “a priori”, antes ao contrario, hoxe recoñécese que os valores non son absolutamente independentes dos bens. Os valores, nin son “a priori”, nin subxectivos; teñen carácter relacional (Frondizi, 1972, p. 194; Touriñán, 1987, pp. 142-148; Escámez, 2003).

Non son “a priori”, porque non existe a absoluta independencia respecto dos bens: se todo fose indestrutible e imperecedeiro, non cabería a posibilidade de falar de valor vital para as cousas; se todo fose inmune ás enfermidades, non se falaría de valor curativo; se en cada circunstancia as cousas que usamos se nos desen de modo natural e sen limitación, non falaríamos do seu valor económico; se a resposta humana estivese determinada unívoca pola estrutura do home, non falaríamos de valor educativo, e así sucesivamente, segundo o caso.

Fronte a toda posición “a priori”, hai que recoñecer que o feito de que o valor da amizade non diminúa porque un amigo traizoe a amizade, non é proba de “apriorismo”; o que proba non é a independencia absoluta de bens e valores, senón a existencia dunha valoración incorrecta ou o descubrimento de que o presunto amigo deixou de elixir a amizade. En efecto, cando un amigo traizoa a relación de amizade e non cumpre o que da amizade espera, prodúcese, en primeiro lugar, un sentimento negativo cara ao presunto amigo –que, como xa sabemos, non altera o valor da amizade–, e, en segundo lugar, a traizón da relación de amizade esixe que o presunto amigo decida outro tipo de meta distinta á relación de amizade, e isto quere dicir que elixe abandonar esa relación, que non a vai cultivar xa co que sente traizoado. As razóns do abandono poden ser moi diversas, pero ningunha delas supón que non se valore xa a amizade, a menos que se confunda valoración e elección.

Valorar a amizade a pesar da traizón do amigo non esixe recorrer ao “a priori” do valor, senón máis sinxelamente a:

- unha falsa expectativa con respecto a unha persoa, que se comproba ao observar que os seus actos non responden ao que esa relación de amizade esixe;
- un desacordo respecto do que a relación de amizade esixe, que dá pé a considerar que o outro traizoa a relación;
- unha decisión de abandonar a relación de amizade que trae consigo a desaparición das condutas que permitían falar de amizade nese caso.

Se a pesar das nosas experiencias negativas respecto da amizade, a seguimos valorando, iso non se debe a un “a priori” do valor, senón a que recoñecemos, ou ben a que fixeramos unha estimación errónea da mesma, esixíndolle máis do que dá de si, ou ben a que consideramos que é realizable esa relación de amizade,

a pesar das nosas experiencias negativas. O que non ten sentido é dicir “aprioristicamente” que a amizade é como é, e, polo tanto, é valiosa aínda que sexa imposible de realizar dese modo entre os homes.

Por outra banda, os estudos actuais acerca do valor permiten descartar a tese subxectivista do valor, porque os seus presupostos son falsos en diversos aspectos:

- O valor non é un sentimento, aínda que ambos os dous se relacionan a través da valoración. As experiencias crecentes de manipulación da propaganda permiten comprobar que podemos variar o sentimento dunha persoa cara a outra persoa ou cousa sen alterar o valor do obxecto; é suficiente que confundamos o seu proceso de valoración para variar o seu sentimento.
- O valor non se identifica coa valoración. A valoración é o proceso de coñecemento do valor, e só a través da valoración os valores existen para nós, pero do feito de que eu non coñeza un valor, non se desprende que non exista.
- O valor non se identifica coa elección. É obvio que eliximos o que valoramos, pero non é verdade que só teña valor o que eu elixo. As cousas seguen conservando o seu valor, aínda que non as elixa. Eu elixo pedagogía, pero iso non quere dicir que non sexa valiosa a carreira de arquitectura. A miña elección supón relacionar as miñas necesidades actuais coas cousas valiosas. Pero o valor de algo segue existindo sen relacionarse lóxicamente coas miñas necesidades actuais.
- Valoración e elección non se identifican, porque realizamos valoracións que non implican decisión. Se identificamos valoración e elección, afirmamos que toda valoración esixe a elección do valorado, e isto non é realista.

*Valor, valoración, elección e sentimento* non se confunden. Os valores non se identifican coas propiedades das cousas, pero non son absolutamente independentes dos bens, porque as propiedades que valoramos están realmente no obxecto ou é posible desenvolverllas; non son, en absoluto, proxección de estados psicolóxicos persoais.

Así as cousas, o valor, nin é subxectivo, nin é “a priori”, é relacional. O valor é unha calidade relacional que captamos na relación valoral, que é o encontro intencional do home cos obxectos para descubrir qué propiedades teñen e en que medida afectan ás propiedades doutros obxectos (Marín, 1976; Touriñán, 1987; Escámez, 2003; Martínez, 2000).

A relación valoral pode establecerse entre dous obxectos, e así dicimos que o cianuro ten valor nutritivo para as plantas, porque coas súas propiedades favorece o crecemento destas. Tamén pode ser o home un dos elementos da relación valoral, e, así, dise que o cianuro é un disvalor vital para o home, porque as súas propiedades destrúen en determinadas doses a vida humana. Ou tamén pode establecerse a relación valoral entre unha cousa concreta e as propiedades do ámbito do que se fala e, neste caso, dise, por exemplo, que determinadas accións teñen valor científico, porque manteñen as condicións que se consideran propias da investigación científica.

O valor é relacional, é dicir, supón incidencia das propiedades dun obxecto nas propiedades doutro obxecto nun ámbito ou dimensión que afecta ao obxecto. Como vimos xa, se as plantas non tivesen que nutrirse, o cianuro non tería valor nutritivo para elas; se o home non puidese educarse, non teríamos valores educativos respecto do xénero humano.

O grao de coñecemento deses ámbitos ou dimensións, así como das propiedades que poden relacionarse, marca o noso coñecemento do valor. Un médico dinos qué cousas teñen valor curativo con respecto ás propiedades dun suxeito; un economista dinos qué formas de actividade teñen valor económico; un biólogo dinos qué acontecementos teñen valor biolóxico e qué diferenza hai entre o físico e o biolóxico. Cada científico, no seu ámbito, establece obxectivamente as relacións de valor. Un feito biolóxico non é calquera tipo de feito, pois o biólogo ocupouse en delimitar e contrastar os enunciados que lle permiten afirmar a pertinencia de determinados feitos no seu eido. Na mesma medida que o seu coñecemento avanza, non só pode determinar o valor biolóxico de máis cousas, senón que, ademais, cabe a posibilidade de que o biolóxico se defina doutro xeito máis axustado á posible explicación da realidade. O coñecemento non ten, como vimos, garantía absoluta de certeza. Neste sentido, os valores cambian tamén. Non se trata de que elixamos cousas distintas en momentos históricos distintos (hoxe non é frecuente escoller o carro como transporte, aínda que non negamos o seu valor), trátase máis ben de recoñecer que, ao redefinir o ámbito de pertenza, os obxectos que nun momento se valoraban –seleccionánsense ou non– poden perder a súa significación: créanse novos valores ou reformúlanse os que xa existían (Bollnow, 1960). A ciencia ten valor como forma de coñecemento, pero o seu valor variou dende a concepción herdada ata as correntes historiográficas; é valiosa a ciencia, pero nin é infalible, nin é só un discurso lóxico, como defendemos noutras investigacións (Touriñán, 1987).

Así pois, fronte ao neutralismo axiolóxico, hai que dicir, non só que os feitos están valorados; ademais do *carácter axiolóxico dos feitos*, a crítica do sub-



xectivismo axiolóxico permítenos *afirmar a condición fáctica do valor*. Cando afirmamos que un traballo determinado é de calidade científica, non só estamos a afirmar o carácter axiolóxico dos feitos, senón tamén a condición fáctica do valor, ou o que é o mesmo, a posibilidade do seu coñecemento, porque ten carácter relacional. Pódese fundamentar, polo tanto, a posibilidade de coñecer o valor, apelando ao carácter axiolóxico dos feitos e á condición fáctica do valor.

### **3.2.B. POSIBILIDADE DE ENSINAR O VALOR**

A posibilidade de ensinar o valor fundaméntase na introspección e evidencia de modificación das nosas posibilidades de desenvolvemento, grazas á axuda que nos prestan os demais. Se o home non puidese contar coa axuda doutros homes que lle presentan simplificadas moitas experiencias, isto abocaría, indubidablemente –polo carácter inacabado, incompleto e limitado das súas capacidades–, ao infradesenvolvemento.

Forma parte da experiencia de que se pode ensinar o valor a convicción persoal de que, a menos que nos consideremos satisfeitos con afianzar simplemente a estabilidade ou eficiencia social dun código, non estimaremos do mesmo modo o comportamento daquel home que fai o correcto, porque foi tan condicionado que apenas pode facer outra cousa que a que fai, e o daqueloutro que elixe o correcto sabendo que é libre de escoller o contrario.

*Os valores son ensinables, porque é posible integrar o fáctico e o normativo, orientando a acción das persoas*. Vexamos, pois, o fundamento da tese, á que lle dedicamos espazo específico noutros traballos (Touriñán, 1987a, 1996 e 1998).

#### **3.2.B.1. A integración do fáctico e o normativo no ámbito do coñecemento da educación**

*No ámbito do coñecemento da educación, a integración do fáctico e o normativo é unha necesidade inexorable*, porque (Touriñán, 1996):

- Calquera tipo de influencia non é educación, porque no caso contrario, influír nunha persoa para que deixe de facer o que ten que facer para educarse, sería tamén educación.
- O feito de que calquera tipo de influencia non sexa educación, non anula nin invalida a posibilidade de transformar calquera tipo de influencia nun proceso educativo. Nada impide, lóxicamente, que o educando, por si mesmo e a partir da experiencia que outros lle comunican (proceso de autoeducación), ou por medio das experiencias que outros lle comunican (procesos de heteroeducación), poida analizar con criterio fundado no coñecemento da educación

esa influencia negativa e transformala nun proceso de influencia educativa. Non é educativo transmitir como verdadeiro un coñecemento dunha área cultural que a investigación teórica da área proba como falso. Non obstante, si é educativo utilizar ese coñecemento para probar o seu erro e exercitar as destrezas no uso dos criterios de proba teóricos desa área.

- O feito de que calquera tipo de influencia non sexa educación, pero poida transformarse nun proceso de influencia educativa, non anula nin invalida a posibilidade de obter resultados educativos por medio de procesos de influencia non orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informais).

Distinguir calquera outro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos formais, non-formais ou informais e influencias non educativas, esixe a valoración pedagóxica de diversos modos de conduta. Non abonda con expoñer acontecementos, hai que dicir por que uns son feitos educativos e outros non, para darlles o tratamento axeitado. E isto require a integración do fáctico e o normativo.

*Dende o punto de vista da investigación pedagóxica, a integración do fáctico e o normativo, é posible* (Touriñán, 1998):

- Non existe un hiato insalvable cientificamente entre feitos e valores. Os feitos científicos non se “ven” simplemente; son interpretacións á luz de teorías que converten determinados acontecementos en significativos para a investigación; existe unha condición axiolóxica nos feitos científicos. Os valores non son subxectivos nin “a priori” son calidades relacionais, responden á relación entre as propiedades de dous obxectos nun ámbito ou ás calidades propias do ámbito en que está o obxecto. Falamos do valor nutritivo do cianuro para as plantas, do valor científico dun traballo e do valor educativo dunha determinada influencia, porque existe a condición fáctica no valor. A condición fáctica do valor e o carácter axiolóxico dos feitos explican por que a ciencia crea valores no seu ámbito.
- Non existe un hiato insalvable, no nivel pragmático, entre feitos e decisións técnicas. Existe, efectivamente, un salto lóxico entre cuestións descritivas e cuestións prescritivas. Pero, na práctica, a ciencia e a tecnoloxía fan regras e normas. Orientan a acción no sentido de que a propia construción científica non é tal se se separa da súa contrastación. Á ciencia correspóndelle, na práctica, decidir con fundamento de elección técnica cal é o seu marco teórico.

Á tecnoloxía correspóndelle prescribir as regras de acción pertinentes para producir no sistema os cambios lexitimados polo marco teórico. A integración do fáctico co normativo esixe o recoñecemento da investigación como unha posibilidade de análise de fins e medios subsidiarios que están lóxicamente implicados na tarefa; e, pola mesma razón, como unha posibilidade de censura para todas aquelas metas ou submetas sociais que se queiran propoñer como obxectivos do ámbito e non sexan coherentes coa representación teórica do ámbito.

- Non toda prescrición é científico-tecnolóxica. Existen prescricións morais ou práxicas. A ciencia non é suficiente para resolver os problemas práxicos, pero é necesaria para descubrir o seu fundamento teórico.

A integración do fáctico e o normativo na investigación pedagóxica esixe o recoñecemento dunha responsabilidade peculiar no profesional: nin decide as metas sociais, nin elixe en lugar do educando o seu modo de vida, pero coñece a coherencia e compatibilidade desas metas no seu ámbito e sabe capacitar o educando para que poida alcanzalas. Esa é a cuestión de encrucillada para a orientación da acción dende os feitos (Tourrián, 1987a).

### **3.2.B.2. A orientación da acción dende os feitos**

Dende o punto de vista lóxico, todos os tratadistas recoñecen que é imposible derivar unha norma (debe) dunha afirmación factual (é). Deducir quere dicir etimoloxicamente “sacar de”; e, na conclusión dun argumento dedutivo, non pode haber nada que non se ache previamente nas premisas. Por esta razón, se as premisas expresan relacións fácticas, non hai modo de concluír proposicións normativas. Así mesmo, tampouco pode apelarse á indución, como mantén o naturalismo clásico, pois afirmar que debe facerse “X”, porque produce as consecuencias “Y”, supón incorrer na falacia naturalista do argumento da pregunta aberta, é dicir, sempre cabe preguntar se *deben* elixirse as consecuencias “Y”. O salto lóxico entre *é* e *debe* existe (Hudson, 1974 e 1983).

Como di Popper, a decisión de loitar contra a escravitude, por exemplo, non depende do feito de que todos os homes nazan libres e iguais e de que ninguén naza encadeado. Aínda cando todos nacesen libres, podería suceder que algúns homes intentasen encadear a outros ou que chegasen a crer, mesmo, que é a súa obriga poñerlles cadeas. Precisamente por iso, pode afirmarse que ante un feito calquera podemos adoptar diversas decisións, como, por exemplo, alteralo, protexelo dos que queren modificalo, absternos de intervir, etcétera (Popper, 1977, pp. 94-97).

Polas razóns anteriores, feitos e decisións non se confunden. A deliberación e a formulación dunha decisión son feitos, pero o que se decidiu que debe facerse non é un feito.

É sabido que esta formulación non necesita revisión. Entre feitos e decisións morais hai un salto lóxico. Pero, ao mesmo tempo, mantemos que necesita suplementación, porque, como é sabido, acontecementos intencionais e acontecementos morais non se identifican necesariamente. Fronte a esa formulación, deben terse en conta os seguintes argumentos (Touriñán, 1987 e 1987a):

- Xunto co rigor sintáctico, debe recoñecerse que, no nivel semántico, as significacións dos nosos enunciados declarativos están afectadas por valoracións e os nosos valores están apoiados no significado que damos aos enunciados declarativos. Como vimos xa, hai un carácter axiolóxico nos feitos. Xustamente por iso, cando afirmamos que un traballo ten valor científico, estamos a afirmar que ese traballo cumpre todo aquilo que coidadosamente podemos significar como científico.
- O carácter orientador da acción non vén dado sempre ou só por frases que conteñen o termo *debe*. Por unha parte, existen comunidades primitivas que non dispoñen do termo *debe* e orientan a súa acción por medio de condicionais da forma ‘se fas X, acontecerache Y’. Por outra parte, a diferenza entre ‘non debes facer X’ e ‘se fas X, acontecerache Y’ é primordialmente lóxica, non pragmática. Unicamente, se ao ‘debes’ lle atribuímos carácter absoluto e incondicional, a diferenza é doutro tipo, pero iso equivalería irracionalmente a afirmar que esta norma ten vixencia, calquera que sexan as necesidades e circunstancias do suxeito que a elixe: “En cuanto advertimos que en el nivel pragmático se disuelven las barreras entre lo fáctico y lo normativo, empezamos a sospechar que el lenguaje ha estado pensando por nosotros (...). Un análisis incompleto –puramente sintáctico– nos ha hecho olvidar que una expresión puede poseer un contenido o efecto orientadores de la acción sin que en ella aparezcan términos ostensiblemente normativos” (Bunge, 1976, p. 18).
- É un feito que os enunciados nomolóxicos (non hai máquinas de movemento continuo) xustifican enunciados normativos tales como ‘non intentarás construír o móbil perpetuo’ (Bunge, 1976, p. 22). A propia ciencia sería incapaz de progresar se, ante a diversidade de aparatos técnicos e de teorías dun ámbito de coñecemento,

non puidese establecer normas fronte a eles, que orientasen a acción do investigador (Bunge, 1976, p. 24).

- O paso dunha proposición científica nomolóxica a un enunciado pragmático, orientador da acción nun ámbito, non constitúe en modo ningún unha inferencia lóxica, representa un salto no nivel sintáctico, pero é “un paso inevitable do “é” ao “debe” fundamentado no coñecemento que se ten das condicións do funcionamento do sistema en cuestión” (Ladrière, 1977, p. 108).

Por conseguinte, podemos dicir que, fundándose no coñecemento do funcionamento do sistema en que traballan (historia, química, medicina, ou calquera outra das disciplinas científicas), o carácter axiolóxico dos feitos e a condición fáctica do valor lexitiman o profesional para non aceptar sen máis calquera tipo de obxectivo que a sociedade puidese propoñelo como punto de partida para a elaboración da súa teoría ou do seu consello orientador da acción, porque, como xa sabemos, o coñecemento das condicións de funcionamento do sistema restrinxe a marxe de posicións de valor que, xustificadamente, poden e deben adoptar. Podemos afirmar, polo tanto, que é posible ensinar o valor, porque é factible a integración do fáctico e o normativo, orientando a acción.

### 3.2.C. POSIBILIDADE DE REALIZAR OS VALORES

O carácter pedagóxico do valor non queda consumado porque o home poida coñecer os valores, por si mesmo ou por medio do ensino; e, máis aínda, non abonda tampouco con que este poida perfeccionar o seu coñecemento do valor ata facelo irrefutable. Se abandonamos a educación no coñecemento, caemos nun intelectualismo desfasado, xa que todos sabemos que non abonda con coñecer o ben para obrar ben: coñecer o valor non implica elixir o valor. O carácter pedagóxico íntegro dos valores esixe que poidan ser realizados.

Os valores enchen a súa aptitude pedagóxica, pois, ademais de ser cognoscibles e ensinables, poden ser realizados; poden converterse na norma que dá excelencia ás nosas condutas. E neste caso, hai que dicir que o modo adecuado para lograr que un educando acepte o valor de algo e o realce de modo persoal non consiste en facelo consideracións retóricas sobre os beneficios dun valor, senón en facerlle descubrir que o bo resultado daquilo que está interesado en lograr depende da súa capacidade para aceptar ese valor específico e de poñer os medios axeitados para reiterar e afianzar a conduta de logro (Escámez, 1987; Martínez, 2000).

Que os valores poden ser realizados forma parte da experiencia introspectiva de cada un, porque é obvio que a pregunta “¿Que quero chegar a ser?” é un signo real do modo en que cada home leva a cabo os valores. Segundo a resposta

que dea a esta e os medios que elixa para cumprila móstranos ata que punto está a hipotecar a súa vida ou ata que punto está disposto a perfeccionarse moralmente realizando os valores. *Os valores son realizables, porque nos marcamos fins, que son sempre valores elixidos, e alcanzámolos*. Vexamos o fundamento desta tese á que tamén lle dedicamos espazo específico noutros traballos (Touriñán, 1977, 1989, 1997 e 2002; Touriñán e Rodríguez, 1993).

### 3.2.C.1. As finalidades como valores elixidos

A experiencia de que marcamos fins vén derivada da nosa experiencia de que tomamos decisións de diverso tipo. *A decisión é un acto polo que se responde, de acordo coas oportunidades, a unha realidade interna e externa que modifica a premiosidade das necesidades en cada circunstancia* (Touriñán e Rodríguez, 1993). En xeral, a decisión identifica un curso de acción, por iso se di que a teoría da decisión trata do problema da elección entre dous ou máis cursos de acción, que son decisións posibles, para atopar o óptimo, segundo as preferencias do decisor. Neste sentido, tomar unha decisión é elixir, entre varias alternativas posibles, unha delas. Precisamente por iso pode afirmarse *que tomar unha decisión é realizar un xuízo sobre esas alternativas e elixir a que se considere mellor. E isto, no fondo, non é máis que afirmar un valor que se elixe* (Touriñán, 1989 e 1998).

Outro modo de achegarse á decisión é considerala como proceso. Neste caso, a decisión é *o proceso mediante o cal se chega á elección dun curso de acción entre un conxunto de cursos alternativos*. Precisamente por iso, dinos o profesor Martínez que educar en valores é promover condicións para aprender a construír os nosos singulares sistemas de valores e crear condicións que afectan aos procesos educativos (Martínez, 2000, p. 39).

Cando se fala de toma de decisións na educación, debemos ter moi en conta que adoitan entrecruzarse tres tipos xenéricos de decisión, que se fundamentan en coñecementos e variables diferentes. No proceso de planificación, conflúen decisións técnicas, decisións morais e decisións políticas (Touriñán, 2002).

Pode afirmarse que a decisión técnica se identifica con regras e normas derivadas do propio proceso, en función do coñecemento que se ten do ámbito específico e a partir da elección primaria de traballar nese ámbito. Á súa vez, a elección moral non é elección dentro dun ámbito, senón confrontación de ámbitos diversos respecto da propia vida e proxecto persoal; é a ordenación que fai o home das súas esixencias de acordo coas relacións que se dan na realidade en cada eido da súa existencia. Pola súa banda, a elección política é, con propiedade, ordenación de metas e alternativas de acción para logralas, pero non respecto da propia vida persoal, senón respecto do ben común vinculante na sociedade.

A elección técnica non é unha elección de medios para fins dados. Pódenmos propoñer fins, pero é unha competencia definir qué obxectivos poden fundarse como obxectivos dun ámbito, baseándose no coñecemento científico dese ámbito. A elección técnica é unha elección de fins e medios subsidiarios que están loxicamente implicados na tarefa; é elección de fins e medios subsidiarios con fundamento no coñecemento da actividade que se vai realizar (Tourrián, 1987). A decisión é técnica, en primeiro lugar, porque é unha escolla dentro dun ámbito determinado de necesidade e, en segundo lugar, porque o criterio de decisión se basea, estritamente, no coñecemento do funcionamento do ámbito no que se actúa para alcanzar o obxectivo.

As *eleccións morais xenuínas* vannos formular opcións para orientar os nosos persoais obxectivos de acción: ¿Debo ir á escola hoxe? ¿Debo cumprir as promesas feitas? ¿Debo respectar a vida do meu inimigo? En todos estes casos, a elección que orienta a nosa vida non ten un obxectivo previo, senón a simple e complicada afirmación de que o valor de cada unha desas cousas se elixe como *meta última, aquí e agora*, con carácter de opción fundamental e sen un obxectivo previo elixido. Cando nos preguntamos se debemos ir á escola hoxe, non estamos a facer unha pregunta de elección técnica; se eliximos educar, debemos ir ao lugar en que o facemos. Estámonos a formular un problema moral: ¿Existe un deber máis fundamental hoxe para nós que ir á escola? Por exemplo: ¿Debemos ir á escola ou debemos atender a nosa nai enferma? Ambas as dúas opcións son igualmente urxentes; as dúas son requiridas pola situación. Pero temos que decidir cal é a máis fundamental.

As eleccións da ciencia son técnicas, porque se fan a partir dun obxectivo previamente seleccionado. É dicir, un médico decide que non debe dicir a verdade porque iso é condición necesaria para curar un paciente (que é o seu ámbito de actividade), pero a ciencia non pode dicirnos o que é bo moralmente falando. Preguntas tales como: ¿Debemos ir á escola hoxe? ou ¿Debemos elixir a educación?, non se responden dende a ciencia. Dende a ciencia sabemos que cousas son de valor educativo, como logralas e que debemos facer unha vez que decidimos educar, pero a ciencia non nos dá a resposta ao problema de se debemos educar ou facer outra cousa, porque esa resposta *esixe unha comparación entre valores de carácter relativo ás necesidades de cada persoa para orientar a súa propia vida*. Non se trata de afirmar que, cando eliximos un deses valores, os demais non sexan valiosos. Valor e elección son distintos. Trátase máis ben de resolver a cuestión de se hai un deber máis fundamental que outro, aquí e agora. Cando o médico di que debe mentir ou que non debe dicir a verdade ao seu paciente, faino con fundamento de elección técnica. Non é que sexa valioso mentir, senón que hai un deber máis fundamental que dicir a verdade, porque, se o que decidiu é curar, esa rele-



gación impoñe como condición necesaria. Pero, cando estamos centrados no obxectivo prioritario da acción, non está claro cal é o patrón polo cal decido. Se dicimos que debemos sacrificar a nosa vida para manter un segredo, estamos a facer un xuízo moral que supón comparación entre valores: o valor da vida e o valor da promesa. Se dicimos que debemos sacrificar a nosa vida para manter un segredo cuxo desvelamento implicaría desastres para o que nolo confiou, eliximos polas consecuencias. Non hai duplicado de experiencia, porque o argumento inductivo, como dixemos ao estudar a decisión pedagóxica, deixa sempre aberta a posibilidade de preguntar se debemos elixir as consecuencias “Y”, que son as que se producen ao elixir a nosa vida, a pesar dos desastres que lle ocasione ao que me confiou o segredo. Tampouco nos abonda a elección técnica co seu paso do “é” ao “debe”, porque só serve para fundamentar eleccións dentro do sistema, é dicir, unha vez que un elixiu xa respectar a promesa.

Pola súa banda, a *elección política* é, con propiedade, ordenación e elección entre metas e as súas correspondentes alternativas de acción para logralas oportunamente respecto do ben común. O obxectivo previo á decisión política é determinar cales son as necesidades que demanda a sociedade nun ámbito e como se poden satisfacer, para establecer, con racionalidade económico-financeira, cales son as prioridades que se poden alcanzar.

A decisión política fixa a prioridade dunha expectativa sobre outra dende o punto de vista da institución que soporta a decisión, baseándose en variables de coherencia ideolóxica institucional, pertinencia sociocultural e oportunidade organizativa, basicamente, e asume unha expectativa e un modo de lograla.

O postulado básico da decisión política é que esta é correcta, sempre que non se contradiga o demostrado polo coñecemento propio do ámbito da realidade sobre o que se decide (no noso caso, a educación). Enténdese, polo tanto, que a decisión política parta case sempre de alternativas e solucións que lle presentan os técnicos de cada ámbito (informes de expertos). Neste sentido, o político non ten que decidirse necesariamente a favor dun determinado problema, pero no problema que elixa como prioritario, ha de adoptar a solución satisfactoria avalada polo coñecemento técnico do ámbito ao que pertence o problema.

A experiencia da decisión, como vemos, confirmanos a experiencia de que nos marcamos fins, e esta experiencia, xunto coa experiencia de logro do decidido, é o fundamento da realización das finalidades, que está condicionada como a decisión mesma, tanto pola realidade interna e externa, como polas oportunidades que temos e as circunstancias nas que nos atopamos. E isto quere dicir que, en cada situación concreta de acción, se determina a presenza ou ausencia de oportunidades para exercer a competencia profesional e a realización dunha finalidade,

o cal non invalida ou anula, en modo ningún, a valiosidade educativa do que se decide como fin, nin a condición de experto no coñecemento da educación para o profesional da educación, nin o carácter persoal e autoformativo da educación en valores (Tourriñán, 2005).

A posibilidade de realizar o valor colócanos en situación de postular *o sentido patrimonial da elección das metas*. A cuestión primordial non é cantos contidos socialmente desexables aprendo e cantas finalidades intrínsecas pon en marcha o profesional da educación para formar o educando; *a cuestión principal é cantas desas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte do meu proxecto de vida persoal. Dito doutro modo, non é a clave canta Historia sei, senón como enriquece e axuda á construción do meu proxecto de vida a experiencia histórica adquirida. E quen di isto respecto da Historia, dío tamén respecto de calquera área de expresión e experiencia que forme parte do contido da educación na sociedade actual* (Tourriñán, 2005a).

#### **4. A COMUNICACIÓN INTERCULTURAL COMO EJERCICIO DE ELECCIÓN DE VALORES**

No encontro entre dúas ou máis culturas, poden xurdir diversos *tipos de axuste* (Thomas, 1985; Vázquez, 1994; Pérez Díaz, 2002; Gimeno, 2001; Tourriñán e Olveira, 2004):

ELIMINACIÓN-DOMINACIÓN, total ou parcial, dos elementos dunha das culturas sobre a outra, ou dalgún dos seus elementos culturais respectivos. Este axuste conduce, en xeral, á posta en marcha de modelos segregacionistas, asimilacionistas e compensatorios de deficiencias da cultura sometida.

ACOMODACIÓN-PARALELISMO entre grupos culturais que defenden a integración política, practican a tolerancia e aceptan a identidade cultural de minorías étnicas consolidadas. Este axuste xera os chamados, con propiedade, modelos multiculturais.

INTERPENETRACIÓN-FUSIÓN de culturas que, partindo do principio de integración política, cultural e cívica respecto das minorías culturais, dá lugar ao nacemento dunha nova cultura “intercultural”. Este terceiro tipo de axuste é o que orixina ordinariamente a modelos interculturais propiamente ditos.

Esta tipoloxía veuse mantendo nos debates arredor da interculturalidade, debido á súa utilidade explicativa, e, recentemente, con afán de precisar máis o papel protagonista da cultura nos encontros entre grupos culturais distintos, estase a consolidar no ámbito da interpretación pedagóxica o concepto de enfoque

para facer referencia aos tipos de axustes culturais. Neste sentido, M. Bartolomé distingue *tres enfoques*, basicamente no ámbito da interacción entre culturas nas aulas (Bartolomé, 1997):

- *Propensión á afirmación hexemónica* da cultura do país de acollida. Este enfoque xera modelos asimilacionistas, segregacionistas e compensatorios.
- *Propensión ao recoñecemento da pluralidade* total ou parcial respecto dos elementos culturais. Este enfoque xera os modelos multiculturais.
- *Propensión á convivencia intercultural global*, que favorece a integración cultural e política das diferenzas. Este enfoque xera os modelos interculturais.

O repaso xeral da literatura no tema permite afirmar que, baixo o consenso xeral, se atopa latente un suposto que debe ser explicitado. Na nosa opinión, a cuestión clave dos enfoques e axustes no encontro entre culturas está en como se tratan as diferenzas, e, se isto é así, é posible agrupar os enfoques respecto desa variable en *dous grandes grupos de modelos*:

- *Propostas que tratan asimetricamente as diferenzas culturais*. Este tipo de propostas xeran modelos de asimilación, segregación, compensación, contraculturalidade e radicalismo identitario e fundamentalista.
- *Propostas que tratan simetricamente as diferenzas culturais*. Este tipo de enfoque xera modelos multiculturais de acomodación paralela de culturas, modelos interculturais de integración territorial das diferenzas culturais e modelos interculturais de inclusión transnacional da diversidade cultural.

Axustes, enfoques e modelos derivados constitúen unha armazón conceptual que afecta ás nosas proposicións no ámbito da interculturalidade, sen que iso oculte o sentido básico da relación intercultural como comunicación.

En termos xerais, a comunicación intercultural identifícase con procesos de interacción, tanto verbais como non verbais, que se dan entre os membros que pertencen a grupos culturais diferentes en situacións de diversidade. As *variables culturais que identifican singularidades na comunicación intercultural*, dende unha perspectiva centrada nesta, son (Touriñán e Olveira, 2004):

- As diferenzas e as semellanzas entre culturas, porque os paradigmas de interpretación son diferentes dependendo das culturas (a idea de comunicación e educación non é a mesma en Occidente que en Oriente).

- Os conflitos que xorden simultaneamente entre comunicación e cultura, porque a disparidade de niveis sociais e educativos dos suxeitos que participan nos intercambios de información obrigan aos participantes a intentar chegar a un consenso para superalos.
- O control da comunicación da cultura, que se ve reforzada polo status dos interlocutores e polo contexto da comunicación, na mesma medida que unha información transmitida por un teórico ou un experto nunha materia determinada, propicia a aprobación inmediata dun suxeito non especializado no tema.
- O impacto exercido na comunicación polo desenvolvemento tecnolóxico, pois a globalización tende a favorecer o uso da tecnoloxía da comunicación como sinónimo de cultura e instrumento de poder.
- A necesidade de introducir mecanismos de cambio que favorezan o recoñecemento da diversidade e a inclusión no ámbito dos dereitos de terceira xeración, que sempre están a afectar, por cuestións de transnacionalidade e glocalización, ao valor da territorialidade.

Dende o punto de vista da comunicación intercultural, convén recordar que as bases sociais e antropolóxicas da educación intercultural permiten afirmar a permanencia de *cinco fenómenos esenciais para a construción de estratexias na comunicación intercultural* (García Carrasco, 1992):

- A intercomunicación dos grupos humanos propiciada pola expansión dos novos medios de comunicación.
- A creba dos patróns de identificación grupal e de referencia cultural como consecuencia dos movementos interterritoriais.
- A inutilidade da transferencia de modelos organizativos e estruturais duns espazos a outros como garantía de progreso ou de sostemento de nivel.
- A inexorable relatividade dos patróns de comportamento dos grupos para alcanzar felicidade, coherencia e concordancia grupal.
- O papel da heteroxeneidade cultural na identificación con grupos sociais de referencia.

Cando pensamos na comunicación intercultural, estamos presupoñendo e dando por aceptada a posibilidade de interacción e de cohabitación das persoas que pertencen a universos culturais diferentes, baseándonos no exercicio da solidariedade, exercicio nunca rematado e en constante evolución. Precisamente por iso, defendemos que estas consideracións conceptuais, de interese para o desenvolvemento de estratexias de intervención, reforzan a comunicación intercultural

nun *cuádruplo sentido axiolóxico* que permite singularizar a comunicación intercultural como exercicio de elección de valores (Touriñán e Olveira, 2004):

- O interculturalismo como exercicio de tolerancia.
- A educación intercultural como fortalecemento persoal e de grupo.
- A educación intercultural como promotora de innovación.
- A interculturalidade como proposta axiolóxica.

#### **4.1. O interculturalismo como exercicio de tolerancia**

A multiculturalidade é unha característica do contexto que rodea a interculturalidade como unha meta acorde cos novos tempos en que vivimos (Sarramona, 1999 e 2002). Isto é un postulado que se mantén como consecuencia da mundialización, da transnacionalización e das posibilidades de defensa da diversidade cultural nun mundo globalizado que entende o papel do coñecemento no desenvolvemento. Agora ben, nin o multiculturalismo nin o interculturalismo constitúen unha mera constatación da enorme multiplicidade de etnias, linguas e culturas e dos estilos que cómpre seguir nese contexto ideolóxico. O multiculturalismo e o interculturalismo son proxectos con carga ideolóxica, pois trátase do que queremos fomentar e defender. Neste sentido, mentres que o interculturalismo afonda na idea da convivencia e o avance da penetración cultural, o multiculturalismo, en palabras de Sartori, contraponse ao pluralismo e fai prevalecer o efecto da separación sobre a integración ou a inclusión, porque entende que as diferenzas deben ser discriminadas positivamente, non polo seu valor, senón polo simple feito de existir, o cal quere dicir, desafortunadamente, que o multiculturalismo debe aceptar protexer e fomentar a deferencias, con independencia do seu valor intrínseco, e evitar a evolución natural do choque de civilizacións ou culturas (Sartori, 2001; Ortega, 1996 e 2004a; SEP, 2004; Touriñán, 2004).

Hai un *límite á elasticidade da tolerancia* nas sociedades abertas e pluralistas que nos obriga a definir e a decidir entre dous valores: o valor da diversidade da cultura e o valor da igualdade dos dereitos de todos. A decisión pedagóxica neste caso é clara. A escola debe asumir a súa responsabilidade cívica. Xa non abonda con promover a adhesión ao sistema e valores democráticos. Precísase, sobre todo, impulsar unha cidadanía activa que se sinta parte na permanente construción da sociedade democrática (Jover, 2000). O dereito á educación refírese, polo tanto, a un ser situado, pero tamén a un suxeito con capacidade de distanciamento dende e sobre os condicionamentos culturais. “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 ciudada-

nos. Pero es también el ethos de una sociedad para la que resulta una condición necesaria el apoyo a los más débiles y desfavorecidos” (Jover, 2002, p. 19).

O desafío do século XXI é o desafío da mundialización, unha “terra-patria” de todos os humanos na que as instancias de nivel internacional sexan capaces de loitar contra os máis graves perigos, sexan estes perigos derivados da globalización ou do exacerbado sentido de localidade (Morín, 2002). Tan certa é esta reflexión, que o “*nesgo radical*”, en palabras de Víctor Pérez Díaz, é a defensa da liberdade das persoas, que é o reto da tradición occidental para todas as civilizacións, para que se reformen e evolucionen nesa dirección garantindo a oportunidade de saír do propio marco; é dicir, promover un marco orientado a facilitar a creación dun mundo de “emigrantes potenciais” e, precisamente grazas a iso, un mundo de xentes capaces de resistir as formas despóticas da autoridade pública do seu propio país, sexan estas autoridades políticas, sociais, económicas ou culturais (Pérez Díaz, 2002; Valcárcel, 2002; Romay, 2002; Dehesa, 2002).

Estamos convencidos de que repensar o interculturalismo é un reto ineludible que debemos abordar dende as estratexias de encontro a través da educación, porque, como dixemos anteriormente, a globalización, o pluralismo e os fluxos migratorios constitúen a armazón dende a que hai que buscar a converxencia entre diversidade, interculturalidade e identidade localizada. Isto é así porque a tensión entre a defensa da propia comunidade e o imperativo de mundialización forza os individuos a enfrontarse á vez cunha alteridade reducida e unha alteridade que crece exponencialmente, e isto esixe reformular os problemas dende unha ética elaborada a partir da singularidade das situacións e a universalidade dos valores (Abdallah-Preteille, 2001). O encontro favorécese a través da educación, se se propician orientacións de glocalización, principios de integración e inclusión e propostas de cooperación (Tourrián, 2004; SEP, 2004).

A encrucillada, en palabras de Gonzalo Vázquez, esixe abrazar *tres niveis de referencia existencial* para o home –a súa propia identidade persoal, a súa terra e o seu horizonte interrogativo e interpretativo do sentido da realidade e da existencia–, e, así as cousas, cada individuo afronta como reto a converxencia de pensamento, palabra e acción, de maneira que se poidan salvar na educación intercultural os límites do universal, do próximo ambiental e do singularmente persoal (Vázquez, 1994).

En perspectiva evolutiva da busca constante, ao ámbito social correspóndelle asumir que o diálogo entre culturas formula problemas de convivencia, que nacen do contacto entre grupos étnicos distintos, e problemas de supervivencia, que se acentúan coa distancia entre o norte e o sur (Puig, 1992). Convén non esquecer neste sentido que a centralidade de internet en moitas áreas da activida-

de social, económica e política se converte en marxinalidade para os que non teñen ou teñen acceso limitado á rede, así como para os que non son capaces de sacarlle partido, acrecentándose, deste modo, a divisoria dixital dende unha perspectiva global (Castells, 2001; García Carrasco, 2002). Pero, ademais, como di o profesor Escámez, o diálogo entre culturas produce problemas morais, porque as persoas en conflito cultural son capaces do menosprezo, a xenofobia e o racismo. Hai un compromiso obrigado de xuntar vontades para non desestruturar a comunicación, como consecuencia de obviar o triplo recoñecemento que se lle debe ao individuo no marco social (ético-persoal, étnico-cultural e cívico-xurídico), que nos obriga a defender a interculturalidade como proxecto ético (Escámez, 1992 e 1999; Martínez e Puig, 1991; Roma, 2001).

*O reto intercultural* é pensar no individuo como ser capaz de combinar a cultura universalizada e a circundante, realizando “desprazamentos” dunha a outra sen problemas, porque o seu eu multifacético está inevitablemente aberto a influencias procedentes de fóra do seu contorno. A cuestión non é o dereito a unha cultura universal, senón o dereito a combinar libremente a experiencia persoal e colectiva baixo a garantía de reservar para si o dereito de entrar e saír en cada oportunidade cultural (Pérez Díaz, 2002; Dahrendorf, 2002; Gimeno, 2001).

O conflito e as confrontacións poden xurdir, cando se produce un choque cultural entre dúas ou máis culturas en contexto local. É un feito que a educación debe formar para a convivencia e educar para o conflito (Ortega, Mínguez e Saura, 2003; Consejo Escolar del Estado, 2001; SITE, 2001). Non obstante, a carga a favor do problema como problema de vontades non debe facernos esquecer que o problema analizado é, de xeito prioritario, tamén un problema de lexitimidade. Hoxe en día mantense que o século XXI non será o século do poder executivo nin do poder lexislativo; será, preferentemente, o século do poder xudicial. Se isto é así, é lexítimo preguntarse, fronte á inmigración ou á invasión cultural: ¿con que dereito se esixe un dereito novo dunha minoría cultural nun territorio de acollida que pode conculcar dereitos recoñecidos constitucionalmente nese territorio? (SITE, 2002; Olveira, Rodríguez e Touriñán, 2003; Valcárcel, 2002). A proposta intercultural afecta a cada individuo e a decisión do suxeito aparece, deste modo, como unha cuestión de dereitos e como unha cuestión axiolóxica e de compromiso ético coa dignidade, as liberdades, a igualdade, a transparencia, a solidariedade, a xustiza, a cidadanía e a diversidade (Touriñán, 2003).

O sentido do social enriqueceuse nos nosos días, debido ao carácter transnacional das accións globais. Xa non falamos simplemente de dereitos sociais que requiren a subsidiación do Estado cuns medios que non pertencen a ningún individuo en particular; falamos de dereitos que reclaman a cooperación positiva dos



estados e a sociedade civil, máis alá das fronteiras territoriais. Isto modifica o carácter de territorialidade do Estado e o sentido do compromiso da sociedade civil (Kymlicka, 2003; Lévinas, 1993; Cortina, 1997).

Este novo desafío ten que *asumir as consecuencias de entender a transnacionalidade e a glocalización como condicións inherentes dos dereitos de terceira xeración*, e isto esixe reformular os problemas na sociedade civil dende unha ética que asume a realidade do outro e que está elaborada a partir da singularidade das situacións e a universalidade dos valores. As propostas de glocalización (que implican pensar globalmente e actuar localmente) non buscan a confrontación, senón a sinerxía e a converxencia de liñas de traballo que identifiquen os sistemas educativos e as comunidades como instrumentos de desenvolvemento, identidade e diversificación.

O sentido transnacional da cultura e a cooperación no mundo globalizado cambia o marco territorial restrinxido da acción educativa na sociedade pluralista e multiétnica. O interculturalismo é unha cuestión de dereitos e un compromiso de vontades respecto da educación, que nos obriga a formular propostas de integración territorial das diferenzas culturais e propostas de inclusión transnacional da diversidade, de cara á concreta formulación e recoñecemento de liberdades como exercicio específico de tolerancia.

## **4.2. A educación intercultural como fortalecemento persoal e de grupo**

A educación intercultural alcanzou, no ámbito da educación, carta de identidade, e, de modo xenérico, acéptase que ten dous significados básicos que resaltan especificamente o carácter de programa ou o carácter de modalidade. O profesor Gonzalo Vázquez sinala esas *dúas significacións, que seguen vixentes e se lle dan ao concepto de educación intercultural*, destacando, en cada unha delas, o carácter de programa ou de modalidade e utilizando as fontes da APA e do ERIC para fundamentalas (Vázquez, 1994, p. 26):

- Programa educativo que implica dous ou máis grupos étnicos ou culturais, deseñado para axudarlles aos participantes a definir a súa propia identidade cultural para apreciar a doutros. Os seus propósitos principais son reducir prexuizos e estereotipos e promover o pluralismo cultural.
- Educación que implica dous ou máis grupos étnicos e que se diseña para axudarlles aos participantes a clarificar a súa propia identidade cultural e para apreciar a doutros, reducir os prexuizos e estereotipos e promover o pluralismo cultural e a participación por igual.

Así mesmo, o profesor Gonzalo Vázquez, nese mesmo traballo, identifica *as condicións básicas que deben confluír para que se dea a educación intercultural* (Vázquez, 1994, p. 30):

- Identificar o suxeito da educación intercultural,
- Establecer a meta da educación,
- Determinar os procesos e recursos a través dos cales se logra esa meta,
- Proxectar tales procesos nun marco curricular e de programas específicos axeitados.

No mesmo afán de sistematizar as achegas estruturais da investigación, o profesor Gonzalo Vázquez identifica *as fases e procesos da educación intercultural* do seguinte modo (Vázquez, 1994, p. 33):

- Recoñecemento e expresión da propia identidade.
- Apertura á identidade do outro.
- Recoñecemento e “xerarquización” dos elementos comúns e diferenciais das diversas culturas.
- Busca de impulso da homoxeneidade.
- Respecto dos valores pluri e interculturais conformes cuns principios básicos admitidos.

A primeira consideración da que hai que partir para comprender a entidade dos destinatarios da educación intercultural é que, por definición, estes son a sociedade no seu conxunto, é dicir, todos os cidadáns. A educación intercultural é unha cuestión de interese público e un dos contidos esenciais para a formación da conciencia cívica e a construción dunha sociedade democrática, tolerante, aberta, pluralista e xusta.

Dende a óptica intercultural, na que o dereito á diferenza se debe exercer de xeito paralelo ao da igualdade, a operativización da educación intercultural esixe definir como destinatarios tanto os membros das culturas maioritarias coma os das minoritarias.

Aínda sendo todos os individuos destinatarios por igual da educación intercultural, é determinante na súa caracterización a pertenza a unha ou outra cultura, así como o significado e o poder que esta ten para o resto da sociedade. De aí que o programa de educación intercultural teña que ter en conta os diversos marcos culturais implicados en cada caso. A diversidade é unha referencia esencial para manter a igualdade.

Os individuos e os grupos son os intermediarios das diversas manifestacións culturais, e tras elas xorde o arraigamento da cultura nun “aquí e agora”, porque entre cultura (de acollida e de orixe) e espazo se dá unha relación bidireccio-

nal. O cultural non o explica todo, e as súas dimensións, diacrónica e sincrónica, confírenlle un valor plural que non pode ser reducido a un esquema de explicación causal (García del Dujo, 2004).

O mundo de cada suxeito está condicionado pola percepción que ten da realidade, e esta vén marcada pola súa cultura e formación, permitindo que os alumnos afonden no coñecemento que teñen da representación das cousas e dos nosos puntos de vista.

Como xa dixemos, a tensión entre a defensa da propia comunidade e o imperativo de mundialización forza os individuos a enfrontarse á vez cunha alteridade reducida e unha alteridade que crece exponencialmente, e isto esixe reformular os problemas dende unha ética que asume a realidade do “outro” e está elaborada a partir da singularidade das situacións e a universalidade dos valores (Abdallah-Preteuille, 2001). Así pois, a educación intercultural non pode nin debe entenderse, teórica ou practicamente, como un fermoso pero pasaxeiro ideal pedagóxico de tinguiduras humanistas, porque a situación, dende este fondo, podería escurecer o alcance da exclusión e negación dos “outros” (Jordán, Ortega e Mínguez, 2002).

É necesario repensar a interculturalidade, porque, como di o profesor Ortega: “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” (Ortega, 2001, p. 71).

O achegamento intercultural para o fortalecemento da persoa e do grupo require seguir *unha estratexia de tres pasos na comunicación intercultural*:

- DESCENTRALIZACIÓN. Con este concepto remitímonos á distancia que o profesional ten que establecer con respecto a el mesmo, delimitando os seus marcos de referencia como portador dunha cultura e de subculturas (relixiosa, institucional, profesional, ética, nacional...). Neste percorrido producirase unha apropiación do principio de relatividade cultural: todas as culturas son esencialmente iguais, a pesar das súas diferenzas; están todas adaptadas a un contexto ecolóxico, económico, tecnolóxico e social dado; son o escenario do discorrer dunha historia concreta.
- PENETRACIÓN NO SISTEMA DO OUTRO. Para entender o outro, hai que penetrar no seu sistema, situarse no seu lugar. As

minorías que están asentadas nun país dende hai moitos anos sufriron aculturación; como resultado da evolución dinámica e da implicación dos suxeitos na realidade, a introdución para os mozos no sistema realízase a partir do descubrimento de novas identidades constituídas a partir de dous ou máis códigos culturais e das estratexias identitarias que intentan integrar os códigos en conflito. A penetración oriéntase á apropiación da cultura do outro, o cal implica:

- Tolerar os diferentes aspectos,
  - Descubrir os marcos de referencia únicos,
  - Ser capaz de facer observacións dende o punto de vista da outra persoa, da outra cultura, da outra realidade.
- **NEGOCIACIÓN-MEDIACIÓN.** Negociar supón asegurar unha serie de intercambios de puntos de vista para chegar a un acordo, para concluír un negocio. A mediación é o momento de intercambio que permite conciliar ou reconciliar dúas partes. O profesorado será o encargado directo de xogar este rol de mediador entre a escola, os nenos e a familia, tanto para a elaboración dos programas adaptados coma para axudar e resolver dificultades escolares. Mediante a negociación, o educador ten que descubrir o campo común onde cada un se atopa e onde se é capaz de recoñecer o outro (a súa identidade, os seus valores fundamentais, etc.).

A concepción intercultural incorpora á realidade multicultural unha interpretación baseada no dinamismo desta, xa que, respectando as identidades, defende a súa interrelación. O interculturalismo ten como obxectivos facilitar modos de comunicación, de intercambio ou de conexión entre múltiples grupos culturais, situando en igualdade maneiras distintas de pensar e códigos de expresión diferentes. A globalidade e a pluridimensionalidade son os elementos que caracterizan o movemento intercultural e favorecen a consecución do obxectivo proposto (Sabariego, 2002; Ruiz, 2003).

Dende esta perspectiva, quen di intercultural, di necesariamente interacción, intercambio, apertura, reciprocidade, interdependencia, solidariedade; tamén di recoñecemento dos valores, dos modos de vida, das representacións simbólicas que se refiren aos seres humanos, individuos e sociedades, nas súas relacións con outros e na aprehensión do mundo, recoñecemento das interaccións onde interveñen os múltiples rexistros dunha mesma cultura e das interaccións entre os diferentes culturais, identificados no espazo e no tempo. A educación intercultural é, polo tanto, fortalecemento do grupo e do individuo, porque, se ben a interacción é

o elemento fundamental, o primeiro e esencial é o outro, non a súa cultura (Ortega, 2004; Abdallah-Preteille, 2001; Rey, 1992).

Nas situacións de ensino e aprendizaxe, *os fundamentos que aparecen implícitos ou explícitos para o fortalecemento individual e do grupo* son:

- O respecto ás demais nacionalidades e ao sentido de territorialidade.
- A consideración da diversidade creativa das culturas.
- O respecto ás diferentes estruturas de convivencia.
- O dereito de todos á comunicación e ao desenvolvemento das mentalidades (en igualdade de condicións).
- O dereito a participar, a identificarse local e globalmente na vida social, política, etc.
- O dereito a combinar a cultura universalizada e a circundante, realizando “desprazamentos” dunha a outra sen problemas, porque o eu, multifacético, está inevitablemente aberto a influencias procedentes mesmo de fóra do seu contorno.
- O dereito a unha cultura transnacional que supera o marco territorializado e capacita as persoas para combinar libremente a experiencia persoal e colectiva baixo a garantía de reservar para si o dereito de entrar e saír en cada oportunidade cultural.

A educación desempeña un papel decisivo no desenvolvemento do interculturalismo. E dado que no ámbito da educación se utilizou o concepto de interculturalismo con matices alleos á interculturalidade, cada vez é máis necesario establecer estratexias para superar este desfase. Se as nosas reflexións son correctas, séguese que a educación intercultural nos obriga, consecuentemente co seu sentido axiolóxico, a ir máis alá dos modelos interculturais de integración territorial das diferenzas culturais e aproximarse á creación de *modelos interculturais de inclusión transnacional da diversidade, é dicir, modelos que xunten a diversidade cultural e a inclusión* como forma xenuína de fortalecemento persoal e de grupo, que non é o mesmo que fortalecemento do meu grupo (Tourrián, 2004; Bartolomé, 1997 e 2001; SEP, 2004).

### **4.3. A educación intercultural como promotora de innovación**

*Desde o punto de vista da formación do profesorado, as metas da educación intercultural concréntanse desde dous marcos* (Galino e Escribano, 1990):

1. A educación intercultural, como unha competencia que require formación específica respecto de:
  - A preparación profesional dos docentes sobre as relacións entre as distintas subculturas dun mesmo país ou rexión.

- A participación en todos os niveis dos programas por parte da totalidade de categorías do persoal educador.
  - A reelaboración de instrumentos educativos orientados a superar os prexuízos étnicos e nacionais.
  - A consideración da relación entre a escola e o medio local, nacional, internacional e transnacional.
2. A educación intercultural, como perspectiva (enfoque) para a formación dos profesionais, facendo fincapé, neste caso, no feito de que a perspectiva intercultural reforza a competencia profesional en educación en valores e a aprendizaxe cooperativa en redes:
- Respecto da competencia profesional en educación en valores, a perspectiva intercultural demanda a preparación do mestre para unha situación de reciprocidade entre os alumnos que proveñen das diferentes nacionalidades e culturas, e entre mestres e alumnos que poden proceder de distintas culturas.
  - Respecto da aprendizaxe cooperativa en redes, a educación intercultural como enfoque, fortalece o sentido da aprendizaxe en comunidades distribuídas e resalta a coordinación entre mestres de procedencias variadas na programación do ensino, o cal esixe, necesariamente, facilitar a colaboración e propiciar a convivencia en pé de igualdade entre os educadores pertencentes ás culturas que buscan relacionarse.

A actividade socialmente organizada para a construción compartida da cultura dende a escola pon de manifesto unhas *características especiais do centro escolar vinculadas ao feito da diversidade*. Trátase das seguintes:

- O contexto escolar constitúe un ecosistema no que a integración dinámica das partes proporciona novo sentido ás conexións cos outros.
- O contexto adquire unha forza determinante, porque o que sucede no centro cobra significado á luz dos códigos que arraigan no propio centro.
- As relacións e intercambios de natureza psicosocial resáltanse na complexa armazón das redes de comunicación escolares. Por iso, no contexto escolar adquire especial importancia o mundo da representación e interpretación fronte ao mundo puramente operacional. A cuestión clave do contexto escolar non procede da consideración dos feitos illados, senón dos procesos que se desenvolven para reconstruír a actividade persoal do alumno.

- No contexto escolar créanse indicadores de situación, que afectan directamente aos intercambios entre os membros do centro, entendendo por tales, pais, profesores, alumnos e demais persoal administrativo.

Convén insistir en que o espazo de desenvolvemento da educación intercultural non debe restrinxirse a contextos educativo-escolares, senón que debe incorporar no seu discurso o que, dende a pedagogía, se denominan procesos non formais (adquisición de educación mediante estímulos directamente educativos, en actividades non conformadas polo sistema escolar) ou informais (adquisición de educación mediante estímulos non directamente educativos, é dicir, que non están ordenados de xeito exclusivo para obter resultados educativos); na educación intercultural xoga un papel especialmente significativo a posibilidade de obter resultados educativos en procesos nos que ese resultado é un medio para outra actividade (Touriñán, 1996). Con todo, non é menos relevante o contexto do sistema escolar. A educación intercultural nos niveis básicos debe considerarse como parte do currículo. Non é unha materia ou unha área de coñecemento. O seu lugar é, xustamente, o da transversalidade e o do desenvolvemento de actitudes fundadas cara ao compromiso axiolóxico e moral. Por conseguinte, todos os alumnos deberán ser suxeitos de educación intercultural e temos que ser capaces de proxectar ese compromiso a través das diferentes disciplinas (Alonso, Pereira e Soto, 2003; Martínez, 2003; SITE, 2004).

É a realidade a que nos impele a considerar o marco escolar como o mellor espazo de reciprocidade, xa que é neste onde o “neno estranxeiro” e o “autóctono” cohabitan, comparten experiencias, se coñecen, aprenden a aceptarse. A escola e a aula son os espazos onde se dan as relacións máis diversificadas, onde hai que fomentar as relacións de igual a igual, onde as relacións de amizade permiten o cambio de “rol” segundo o momento e as ocasións, onde o conflito se xera e se supera, onde emigrante e autóctono se aceptan, tanto nas súas diferenzas coma nas súas similitudes.

Todos estes elementos configuran o *contexto da innovación* respecto da comunicación intercultural na aula, que vai máis alá dos problemas propios da integración territorial das diferenzas culturais, para aproximarse á busca de solucións que permitan unificar na actuación do profesor a inclusión e a diversidade como dereitos que responden ao recoñecemento, non só internacional, senón tamén transnacional, creando modelos interculturais de inclusión transnacional da diversidade. De xeito prioritario, a comunicación intercultural é promotora de innovación, porque a tensión entre a defensa da identidade na propia comunidade e o imperativo de mundialización non se esgota no respecto á cultura do outro, senón que debe levar, ademais, á aceptación e acollida da súa persoa e *iso supón*



*facerlle fronte a novas perspectivas no suxeito educando, así como no desenvolvemento curricular, no desenvolvemento organizativo e no desenvolvemento profesional* (Touriñán, 1999; Ortega, Mínguez e Saura, 2003; Varios, 2004).

A *inclusión* é un termo novo que, dende o punto de vista conceptual, abrangue integración política e cultural, evitando a discriminación. Neste sentido, Carmen García dinos que a inclusión presenta a vantaxe teórica de ampliar o significado ata máis alá da propia educación especial dende o momento en que se utiliza como contrario e oposta ao de exclusión, e este queda asociado á esfera do social. A formulación da inclusión implica unha reestruturación que demanda respostas políticas ante a igualdade de oportunidades e a creación dun modelo de escola baseado nunha pedagogía capaz de incluír as diferenzas, dentro dun marco organizativo aberto, adaptable ás necesidades contextuais (García Pastor, 2003).

Dende o punto de vista pedagóxico, a educación intercultural asóciase coa xestión de patróns culturais e coa intervención técnica a través de procesos formais, non formais e informais de educación, e, de xeito inequívoco, a necesidade de difundir programas culturais como apoio e recoñecemento ás diversas culturas é un instrumento fundamental para axudar a comprender a diversidade e o patrimonio cultural común (Touriñán, 2002; Naval, 2004).

Estamos obrigados a formular as vellas dificultades como novos retos, coa firme convicción de que a cuestión non é un problema de novos e máis medios, senón máis acertadamente un problema de nova organización, porque tamén as organizacións teñen que estar á altura dos tempos. Hai unha esixencia de *racionalizar o modelo de decisión na oferta cultural, atendendo a criterios de* (Touriñán, 2002; Attiná, 2001; Gairín, 2004; García del Dujo, 2004):

- Idoneidade sociocultural.
- Oportunidade organizativa.
- Coherencia ideolóxica institucional.

Estes tres criterios resaltan o significado na comunicación intercultural da pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, orientación estratéxica e transparencia como indicadores básicos de decisión respecto da oferta cultural que se pode compartir (Touriñán, 2002). A transparencia é o referente semántico da coherencia como compromiso moral institucional no ámbito da cultura. Dise de dúas cousas que son coherentes cando están relacionadas entre si, e, especialmente, cando están relacionadas entre si de acordo con algún patrón ou modelo. Dende o punto de vista da lóxica, a transparencia e a orientación estratéxica implican *compatibilidade* entre oferta cultural elaborada e ideoloxía da institución. Á súa vez, a compatibilidade expresa *conformidade* dunha proposta a unha regra ou criterio (Puig e outros, 2004; Rodríguez Neira, 2004).

Resulta obvio afirmar que a orientación estratéxica respecto da oferta se traduce na concreción das misións e metas cualitativas que conforman a idoneidade sociocultural da oferta cultural proposta; e tamén resulta obvio afirmar que a coherencia se está a vincular, cada vez máis, ao cumprimento e declaración pública de compromiso cun *código deontolóxico* da institución respecto da promoción, xestión e creación cultural. Neste sentido, a esixencia de innovación na proposta de comunicación intercultural non é tanto un problema de idoneidade sociocultural ou de organización racionalizada –que tamén esixe coherencia–, como un *problema de orde moral e de compromiso público* da institución coa cultura e co servizo ao interese xeral social (Ibáñez-Martín, 2004).

Atendendo aos tres criterios antes mencionados, tería sentido *orientar a innovación cara aos seguintes ámbitos, dende a perspectiva da educación intercultural*:

- A posibilidade de cambios estruturais no sistema educativo e do sistema de ensino.
- A posibilidade de propiciar a integración territorial das diferenzas culturais dende os establecementos escolares.
- A posibilidade de contemplar a cobertura dos obxectivos da educación intercultural, dende os programas escolares, atendendo a consideracións xerais de:
  - Flexibilidade nos plans de estudos.
  - Oportunidade de organización de actividades de diversidade cultural que impliquen as familias dos alumnos das distintas minorías culturais.
  - Orientación cara ao sentido patrimonial da educación, como forma de respectar o ámbito e a condición persoal de modificador libre do seu proxecto cultural en cada educando.
- A necesidade de transmitir, por medio da educación intercultural, a idea de que podemos e debemos respectar a diversidade como un dereito novo de terceira xeración que vai máis alá dos límites dun territorio concreto.

En todos estes ámbitos, o papel dos directivos é fundamental e *as accións básicas de apoio á innovación identifícanse con* (Varios, 1999a e 1997; Gaziel e outros, 2000; Gento, 1998; Marchesi e Martín, 2000):

- Resaltar os procesos informativos.
- Promover e facilitar a participación.
- Propiciar a dotación de recursos.
- Favorecer a negociación.

- Facilitar o consenso das persoas clave.
- Consolidar a credibilidade.
- Xustificar a necesidade de formación.
- Xerar procedementos de pequenos pasos.
- Potenciar a planificación do proceso de implantación das innovacións.
- Fomentar a autonomía institucional e o compromiso dos pais.

#### **4.4. A interculturalidade como proposta axiolóxica**

O interculturalismo impide o desprazamento das culturas minoritarias polas dominantes, e, por conseguinte, tamén é un medio para mellorar a igualdade de oportunidades das minorías na vida económica, social, cultural ou educativa, poñendo de manifesto a igualdade dos dereitos de todos. Non só se revalorizan as diferenzas culturais coa interacción, senón que tamén permite compartir experiencias, enriquecendo cultural e socialmente as partes implicadas.

A formulación intercultural é unha clara resposta a determinados fenómenos moi presentes e claves na construción e na continuidade da nosa sociedade, non só como espello dos sistemas de dominacións e exclusións, senón tamén no sentido desa busca da que intentamos apropiarnos.

Por un lado, partimos da base de que a dimensión intercultural non se refire só a cuestións vinculadas a fenómenos culturais. A identidade e a cultura non existen de xeito obxectivo, unicamente a través das representacións que os individuos e os grupos fan da súa propia cultura e da dos demais como representacións construídas e elaboradas en interdefinición. O que caracteriza o intercultural é esta perspectiva dinámica e interaccionista. A identidade dun individuo ou dun grupo non se reduce a unha suma de trazos, senón que, inscrito nun contexto sociolóxico, psicolóxico e histórico, vai evolucionando e moldeándose en función das situacións. Precisamente por iso, podemos dicir que a estrutura da identidade é máis o resultado dunha rede de relacións dinámicas na que se insiren as persoas e os grupos ca un modelo exterior ideal. A visión intercultural distínguese do pluriculturalismo en que este se satisfai cunha composición cultural en mosaico que subordina as culturas ás interaccións pasadas e presentes que as caracterizan e as estruturan, desprezando a mobilidade da identidade. A perspectiva interaccionista define a diferenza, non como un dato “natural” nin como un feito “obxectivo” con características estáticas, senón como unha relación dinámica entre dúas entidades que se confiren sentido mutuamente.

Por outro lado, o dereito á diferenza, o seu respecto e a inclusión da diversidade son consubstanciais ao discurso intercultural; agora ben, o concepto da diferenza non é neutro, pois toda diferenza implica unha norma de referencia:

somos diferentes con respecto a algo ou a alguén. Reivindicar o dereito á diferenza, ou respecto a ela, pódenos levar a ratificar relacións de tipo desigual, e este dereito pódese converter nunha arma de dobre fío segundo as intencións implícitas e colectivas das persoas e dos grupos. O discurso da diferenza é un discurso ambiguo e cheo de tropezos. Permite o peche do outro na súa diferenza, marcalo e, polo tanto, asegurar a continuidade do poder e da dominación. Por outra parte, esta sobrevaloración da diferenza conduce ao reduccionismo, na medida en que os fenómenos complexos se manifestan como froito dunha causalidade única.

Á vista dos textos internacionais, non é discriminación racial a política que distingue entre dereitos dos cidadáns e non cidadáns, nin a que limita ou regula a concesión de cidadanía. Limitar os dereitos da inmigración non está proscrito por ningunha norma internacional nin viola os convenios que condenan a discriminación racial (Otero Novas, 2001).

Para nós, está claro que o dereito de propiedade, de identidade e de soberanía constitúen unha armazón tan sólida e fundamentante na nosa Constitución como o dereito á educación e á cultura, e parece obvio que, se alguén, invocando calquera idea ‘superior’, nos quere impoñer, directa ou indirectamente, a través dos mecanismos coactivos do Estado, un nivel de sacrificio colectivo que non consideramos axeitado, ese alguén volvería ao vulgar e recorrente ‘fundamentalismo’.

A sociedade civil actual (o terceiro sector non lucrativo que se distingue do Estado e do mercado mundial –os outros dous sectores–) ten un papel de singular importancia na promoción e fomento da interculturalidade, contribuindo a que se xestione a diversidade e o patrimonio cultural con criterios de profesionalidade e con sentido de responsabilidade institucional compartida, porque a cultura non é competencia exclusiva de ningunha institución e ten carácter público e social, que se reforzou coa defensa da diversidade e a inclusión como dereitos de terceira xeración (Salamon e outros, 2001; Pérez Díaz, 1993, 1997 e 1996; Pérez Serrano, 1994 e 1999; Cortina, 1995 e 1998; Brunkhorst, 1995; Touriñán e Olveira, 2004; Ortega, 2004a; Escámez e Gil, 2001; Touriñán, 2002 e 2004).

O termo “sociedade civil” foi obxecto de moi diversos estudos, e teño para min, que o seu uso licencioso xerou ambigüidade contextual e semántica. Hoxe falamos de “sociedade civil socialista” e de “sociedade civil liberal” coa mesma convicción que falamos de “sociedade civil internacionalista”. Agora ben, no contexto da mundialización, para min ten sentido falar de “sociedade civil global”, “sociedade civil transnacional” e “sociedade civil mundializada”. Convén insistir en que o significado de “sociedade civil” é un asunto complexo, xa que tal expresión non se refire só ás institucións, asociacións, grupos ou individuos en canto teñen intereses e actividades complementarias ou contrapostas ás das insti-

tucións do Estado, senón que, ademais, sociedade civil e cidadanía son termos de significado equivalente en canto se refiren a individuos e institucións cuxos dereitos ou deberes están garantidos ou esixidos polas leis dun Estado. Precisamente por iso, convén non esquecer que, en calquera caso, cando falamos de *construír a sociedade civil*, estamos a resaltar que o que caracteriza a sociedade civil é a participación e a responsabilidade dos seus membros nos asuntos sociais mediante diversas e plurais organizacións (Touriñán, 2003).

Temos que afondar nas esixencias singulares do compromiso institucional coa oferta cultural na nosa sociedade, dado que a construción compartida da cultura a través das redes nas sociedades do coñecemento é un problema de futuro que temos que atender con imaxinación e profesionalidade. O terceiro sector, como servizo á sociedade e á cultura, oríéntase, cada vez máis, cara ao mundo exterior e asume unha cota de responsabilidade compartida no desenvolvemento tecnolóxico e cultural, que esixe planificación e xestión estratéxica axustada á demanda (Ferguson, 1974; Mayor Zaragoza, 1993).

Para nós, e fronte aos fundamentalismos, a proposta de comunicación intercultural, reclama o respecto á diversidade e a inclusión como dereitos de terceira xeración. Compréndese, dende esta perspectiva, que a UNESCO, no seu estudo detallado e programático acerca da diversidade creativa que foi realizada pola Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, propoña as *seguintes claves conceptuais para a formulación e orientación das misións e metas das institucións que promovan actividades culturais* (UNESCO, 1997):

- Aceptar a diversidade creativa.
- Favorecer o capital humano.
- Fomentar a innovación produtiva.
- Impulsar a cooperación ao desenvolvemento.
- Respetar a identidade cultural e a multiculturalidade.
- Promover a interculturalidade e a integración cultural.
- Apoiar as canles tecnolóxicas de comunicación e información para o crecemento da cultura.
- Xerar redes culturais.
- Promover a creación de futuro nos diversos ámbitos de actividade creativa.
- Destacar a singularidade de cada unha das accións creativas.

Así as cousas, a proposta de interculturalidade obríganos a *estruturar as metas xerais na convivencia en tres grandes grupos*:

- Aceptar que a idea de que a diversidade cultural é un elemento positivo para todos os cidadáns.

- Promover e respectar os aspectos culturais de procedencia diversa e plural, máis alá mesmo do propio territorio.
- Manter actitudes e destrezas intelectuais, sociais e emocionais que permitan situarse co outro nunha sociedade multicultural, pluralista e aberta.

Na fase actual da historia global, todo parece apuntar, en palabras de Huntington, a que as causas fundamentais de conflito internacional son de carácter cultural, no sentido de que as diferenzas importantes entre civilizacións en materia de desenvolvemento político e económico están claramente enraizadas nas súas diferentes culturas. As grandes divisións da humanidade a partir dos anos noventa do século XX non son os tres bloques da Guerra Fría, senón os agrupamentos correspondentes ás civilizacións principais do mundo (occidental, latinoamericana, africana, islámica, sínica, hindú, ortodoxa, budista e xaponesa). A cultura e as identidades culturais están a modelar os patróns de cohesión, desintegración e conflito no mundo actual. Neste mundo do século XXI a política local é a política da etnicidade; a política global é a política das civilizacións. O choque de civilizacións substitúe a rivalidade entre as superpotencias. A política global volveuse multipolar e multicivilizacional (Huntington, 2001, p. 30, e máis amplamente, pp. 21-84).

A coñecida distinción entre formas residuais, dominantes e emerxentes de cultura é un bo reflexo do que queremos resaltar no parágrafo anterior, e que Samuel Huntington expresou de xeito persoal e acertado como “choque de civilizacións”, pois a influencia da cultura na política e na economía varía duns períodos a outros e é especialmente forte no mundo posterior á Guerra Fría.

Nos nosos días, o choque de civilizacións, que é un feito provocado por fundamentalismos enfrontados, pode ser transformado mediante un compromiso de vontades persoais e institucionais orientado á alianza de civilización para vivir xuntos e en paz nun mundo mellor no que a educación é, cada vez máis, o instrumento eficaz de transformación e adaptación do home como cidadán do mundo, pero localizado, que é capaz de solucionar conflitos reais sen convertelos en guerras de relixión e/ou identitarias. Como di Morín, formúlase ás sociedades coñecidas como democráticas a necesidade de rexenerar a democracia, mentres que, nunha grande parte do mundo, formúlase o problema de xerar democracia, ao mesmo tempo que as necesidades planetarias nos piden xerar ao seu nivel unha nova posibilidade democrática: “la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad” (Morín, 2000, p. 120).

Non é estraño, polo tanto, que, neste mesmo sentido, nos diga Reboul que a boa educación, xa sexa das maneiras, da mente ou do corazón (vontade, inteli-

xencia e afectividade), “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” (Reboul, 1999, p. 207).

A interculturalidade é un feito e unha cuestión de feito que implica a existencia e convivencia de valores e de modos de vida diversos; pero, ademais, é un exercicio de vontades e un compromiso moral, porque os coñecementos culturais, de por si, non melloran necesariamente a comprensión do outro, nin a relación.

Trátase de entender que se modificou de tal xeito o marco do desenvolvemento humano que o reto é facer fronte á responsabilidade compartida corporativamente, sen renunciar ás competencias de cada unha das institucións implicadas. Nin os pais son os profesionais da educación, nin a escola ten que suplantar ou substituír a función da familia. Sociedade civil, familia e escola afrontan o reto da formación para a convivencia, non só como unha cuestión de feito, senón como un compromiso de vontades cara ao que é valioso na educación: o desenvolvemento persoal e a convivencia pacífica na sociedade aberta e pluralista (Touriñán, 2004c).

Tal como vimos, o reto intercultural é pensar no individuo como ser capaz de combinar a cultura universalizada e a circundante, realizando “desprazamentos” dunha a outra sen problemas, porque o seu eu, multifacético, está inevitablemente aberto mesmo a influencias procedentes de fóra do seu contorno. A cuestión non é o dereito a unha cultura universal, senón o dereito a combinar libremente a experiencia persoal e colectiva baixo a garantía de reservar para si o dereito de entrar e saír en cada oportunidade cultural. O conflito e as confrontacións poden xurdir; é un feito que a educación debe formar para a convivencia e educar para o conflito (Ortega, 2005). Así pois, a interculturalidade é unha proposta axiolóxica, porque supón o compromiso de orientar a relación de convivencia nun sentido valioso: a convivencia pacífica.

## **5. A XEITO DE CONCLUSIÓN**

Hoxe estamos en condicións de afirmar que a condición de cidadanía e a convivencia pacífica permítenlles aos humanos facer valer a súa humanidade, porque unha sociedade civil é desexable, se os seus membros promoven e xestionan valores e propician liñas de cooperación entre as persoas.

A proposta intercultural afecta a cada individuo e a decisión do suxeito aparece, deste modo, como unha cuestión de dereitos e como unha cuestión axiolóxica e de compromiso ético coa dignidade, as liberdades, a igualdade, a transparencia, a solidariedade, a xustiza, a cidadanía e a diversidade. Precisamente por



iso, a comunicación intercultural é un exercicio de elección de valores. Na comunicación intercultural, necesariamente, temos que elixir valores.

Agora ben, como dicíamos na epígrafe terceira, os valores enchen a súa aptitude pedagóxica porque, ademais de ser cognoscibles e ensinables, poden ser realizados; poden converterse na norma que lles dá excelencia ás nosas condutas. E neste caso, hai que dicir que o xeito adecuado para lograr que un educando acepte o valor de algo e o realice de modo persoal non consiste en facerlle consideracións retóricas sobre os beneficios dun valor, senón en facerlle descubrir que o bo resultado daquilo que está interesado en lograr, depende da súa capacidade para aceptar ese valor específico e de poñer os medios axeitados para reiterar e afianzar a conduta de logro.

O noso postulado final é que a educación intercultural prepara para a convivencia pacífica, porque aquela nos leva ao recoñecemento do outro, e ten sentido axiolóxico, porque a comunicación intercultural é un exercicio de elección de valores; e dado que os valores son cognoscibles, son ensinables e son realizables, a educación en valores e a educación intercultural convértense en obxectivos da formación para a convivencia pacífica.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona, Idea-Books.
- ALONSO, L., PEREIRA, C. e SOTO, J. (2003) La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención (136-203). En BENSÓ, C. e PEREIRA, C. (Coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria. Fundación Santa María.
- ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A. e FONTRDONA, J. (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona, Eunsa.
- ATTINÀ, F. (2001) *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*. Bos Aires, Paidós.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2001) Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural (75-107). En SORIANO, E. *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.) (1997) *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Bos Aires, Paidós.
- BERGER, P. L. e HUNTINGTON, S. P. (2002) *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Bos Aires, Paidós.
- BOLLNOW, O. F. (1960) *Esencia y cambio de las virtudes*. Madrid, Revista de Occidente.
- BOTKIN, J. W. (1979) *Aprender. Horizonte sin límites*. Madrid, Santillana.

- BROWNING, J. e Outros (2000) *Claves de la nueva economía*. Madrid, Asociación para el progreso de la dirección (APD).
- BRUNKHORST, H. (1995) *Del estado nacional a la sociedad civil: ¿una perspectiva europea?* Valencia, Episteme.
- BUNGE, M. (1976) *Ética y ciencia*. Bos Aires, Siglo XX.
- CASTELLS, M. (2001) *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial. 2ª ed. 1ª reimp.
- CASTELLS, M., GIDDENS, A. e TOURAINE, A. (2002) *Teorías para la nueva sociedad*. Santander, Fundación Marcelino Botín.
- COLOM, A. J. (1992) *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social* (67-85). En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1.
- COLOM, A. J. (2000) *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995) *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas.
- 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.
- CORTINA, A. e Outros (1996) *Un món de valors*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- DAHRENDORF, R. (1993) *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*. Madrid, Mondadori.
- DAHRENDORF, R. (1995) *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*. Madrid, Taurus.
- DAHRENDORF, R. (2002) *Después de la democracia*. Barcelona, Crítica.
- DEHESA, G. (2002) *Comprender la globalización*. Madrid, Alianza Editorial.
- DRUCKER, P. (1993) *La sociedad poscapitalista*. Barcelona, Apóstrofe.
- ECHEVERRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.
- ELVIN, H. L. (1973) *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona, Labor.
- ESCÁMEZ, J. (1987) La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral (207-240). En JORDÁN, J. A. e SANTOLARIA, F. (Eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU.
- ESCÁMEZ, J. (1992) Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales (87-102). En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1.
- ESCÁMEZ, J. (1999) Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales (247-262). En TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (Eds.) *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. 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 (205-237). En ORTEGA, P. (Ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- ESCÁMEZ, J. (2003a) Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (15) 21-31.
- ESCÁMEZ, J. (2004) *La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación*. Proyecto Educación en valores. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- ESCÁMEZ, J. e GIL, R. (2001) *La responsabilidad en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ESCÁMEZ, J. e Outros (1998) *Educación en la autonomía moral*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- FAURE, E. (1973) *Aprender a ser*. Madrid, Alianza.
- FERGUSON, A. (1974) *Un ensayo sobre la historia de la sociedad civil*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- FONTELA, E. (2001) La globalización, tendencias económicas e implicaciones sociales (43-57). En SÁENZ DE MIERA, A. (Coord.) *En torno al trabajo universitario*. Madrid, Consejo de Universidades.
- FRONDISI, R. (1972) *¿Qué son los valores?* México, FCE.
- GAIRÍN, J. (2004) Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro (274-328). En SEP. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia.
- GALINO, A. e ESCRIBANO, A. (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid, Narcea e Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.
- GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.) (2003) *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid, Dykinson.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1992) *Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural* (15-37). En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2002) Sociedad-Red, educación e identidad (13-92). En GERVILLA, E. (Coord.) *Globalización, inmigración y educación*. Granada, SITE.
- GARCÍA CARRASCO, J. e GARCÍA DEL DUJO, A. (1996) *Teoría de la educación. Educación y acción pedagógica*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- GARCÍA CARRASCO, J. e GARCÍA PEÑALVO, F. J. (2002) Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional. *Bordón* (54: 4) 527-543.
- GARCÍA DEL DUJO, A. e MARTÍN GARCÍA, A. V. (2002) Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (14) 67-92.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (2004) *Educación y ciudadanía: reconstrucción del problema en términos de relación*. Proyecto Educación en valores. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- GARCÍA PASTOR, C. (2003) Segregación, integración e inclusión. *Bordón* (55: 1) 9-26.
- GAZIEL, H. e Outros (2000) *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid, La Muralla.

- GEHLEN, A. (1980) *El hombre*. Salamanca, Sígueme.
- GENTO PALACIOS, S. (1998) *La implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid, Uned.
- GIDDENS, A. (1999) *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ DACAL, G. (2003) Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación* (193) 7-28.
- GRAY, J. (2000) *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Bos Aires, Paidós.
- GUSDORF, G. (1973) *¿Para qué los profesores?* Madrid, Edicusa.
- HALLAK, J. (2003) Globalización, derechos humanos y educación (127-142). En NÚÑEZ, L. e ROMERO, C. (Eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación.
- HUDSON, W. D. (1974) *Filosofía moral contemporánea*. Madrid, Alianza Universidad.
- HUDSON, W. D. (Ed.) (1983) *The is-ought question. A collection of papers on the central problems in moral philosophy*. Londres, The MacMillan Press.
- HUNTINGTON, S. (2001) *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Bos Aires, Paidós. 6ª ed.
- HUSSÉN, T. (1978) *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya.
- HUSSÉN, T. (1985) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2004) *Programas de educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica*. Proyecto Educación en valores. ATEI. Proyectos ([www.ateiamerica.com](http://www.ateiamerica.com)).
- JORDÁN, J. A. (1992) *La educación multicultural*. Barcelona, CEAC.
- JORDÁN, J. A., ORTEGA, P. e MÍNGUEZ, R. (2002) Educación, interculturalidad y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (14) 93-119.
- JOVER, G. (2000) Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (2) [www3.usal.es/teoriaeducacion](http://www3.usal.es/teoriaeducacion).
- JOVER, G. (2002) Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Union (3-22). En IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. e JOVER, G. (Eds.) *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht, Kluwer Academic.
- KYMLICKA, W. (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- LADRIÈRE, J. (1977) *El reto de la racionalidad*. Salamanca, Sígueme.
- LESSNOFF, M. H. (2001) *La filosofía política del siglo XX*. Madrid, Akal.
- LÉVINAS, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid, Caparrós.
- MANTOVANI, J. (1972) *Educación y plenitud humana*. Bos Aires, El Ateneo. 9ª ed.
- MANTOVANI, J. (1972a) *La educación y sus tres problemas*. Bos Aires, El Ateneo. 9ª ed.
- MARCHESI, A. e MARTÍN, E. (2000) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid, Miñón.

- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983) La educación como optimización del hombre (108-123). En VARIOS *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia, Límites.
- MARTÍNEZ, M. (2000) Construcción de valores y proceso educativo (39-69). En SANTOS REGO, M. (Ed.) *A pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela, ICE da USC.
- MARTÍNEZ, M. (2003) Educación en valores en la formación del profesorado (105-116). En BENSO, C. e PEREIRA, C. (Coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria. Fundación Santa María.
- MARTÍNEZ, M. e PUIG, J. M<sup>a</sup> (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Grao.
- MATTELART, A. (1998) *La mundialización de la comunicación*. Bos Aires, Paidós.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1993) *Papel de las fundaciones en el desarrollo de la sociedad civil*. Santander, Fundación Marcelino Botín.
- MORÍN, E. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, UNESCO-IESALC.
- MORÍN, E. (2002) ¿Una segunda mundialización? *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).
- NASSIF, R. (1980) *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid, Cincel.
- NAVAL, C. (2004) *Democracia y participación en la escuela*. Proyecto Educación en valores. ATEI. Proyectos ([www. Ateiamerica.com](http://www.Ateiamerica.com)).
- NAVAL, C. e Outros (2002) Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education* (37: 2) 107-128.
- OCDE (2003) *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid, MECD-OCDE.
- OCDE (2004) *Informe Pisa 2003*. OCDE-UNESCO. División de Indicadores y Análisis Educativos. (Poden verse os resultados de España comentados en MEC-INECSE: Instituto nacional de evaluación y calidad del sistema educativo e en EL PAÍS do 7 e 13 de decembro de 2003, pp. 23-25 e 34-37, respectivamente).
- OLVEIRA, E., RODRÍGUEZ, A. e TOURIÑÁN, J. M. (2003) Emigración, interculturalismo y legitimación cultural. Las sociedades gallegas en el exterior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (10: 8) 9-20.
- ORTEGA, P. (1996) *La tolerancia en la escuela*. Barcelona, Ariel.
- ORTEGA, P. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* (LVII: 227) 5-30.
- ORTEGA, P. (2004a) Cultura, valores y educación: principios de integración (47-80). En SEP *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia.
- ORTEGA, P. (2005) Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino* (13: 45) 333-352.
- ORTEGA, P. e MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel educación.

- ORTEGA, P. e MÍNGUEZ, R. (2003) Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* (15) 33-56.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. e 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. *Isegoria, 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. *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).
- PÉREZ JUSTE, R. (2005) Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino* (13: 45) 387-415.
- 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.
- PÉREZ SERRANO, G. e PÉREZ DE GUZMÁN, V. (2004) *Valores y juventud. Pautas educativas*. Proyecto Educación en valores. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- POPPER, K. R. (1974) *Conocimiento objetivo*. Madrid, Tecnos.
- POPPER, K. R. (1977) *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos.
- POPPER, K. R. (1981) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Bos Aires, Paidós.
- PUIG ROVIRA, J. M<sup>a</sup> (1992) Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo (117-134). En ORTEGA, P. *Educación y democracia*. Murcia, Cajamurcia.
- PUIG ROVIRA, J. M<sup>a</sup> (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.
- PUIG ROVIRA, J. M<sup>a</sup> e Outros (2004) *Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía en España*. Proyecto Educación en valores. ATEI Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- REBOUL, O. (1972) *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid, Narcea.
- REBOUL, O. (1999) *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea Books.
- REY, M. (1992) La perspective interculturelle du point de vue de l'éducation comparée. *Congrés de la Société espagnole de pédagogie*. Salamanca, Material multicopiado.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (2004) *Leyes, normas y reglas. El planteamiento moral y ético de Hegel*. Proyecto Educación en valores. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- ROMA, J. (2001) *Jaque a la globalización*. Barcelona, Grijalbo.
- ROMANO, V. (1998) *El tiempo y el espacio en la comunicación. La razón pervertida*. Hondarribia, Argitaletxe Hiru.



- ROMAY BECARÍA, J. M. (2002) *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago, Fundación Caixa Galicia.
- RUIZ ROMÁN, 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. e Outros (2001) *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid, Fundación BBVA.
- 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.
- SAVATER, F. (2002) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel. 16ª ed.
- SEP (2004) *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia, Sociedad Española de Pedagogía.
- SID (1997) *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad para el Desarrollo Internacional. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- SID (1999) *ICT,s. On the Agenda for Social Development*. Documento policopiado de la reunión internacional “La Sociedad del conocimiento y la comunicación”. Santiago de Compostela. Sociedad para el Desarrollo Internacional, Fundación Caixa Galicia e Igaci. Marzo de 2000.
- SID (2000) *Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting*. Santiago de Compostela. Sociedad para el Desarrollo Internacional, Fundación Caixa Galicia e Igaci.
- SITE (2001) *Conflicto, violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia, Cajamurcia.
- SITE (2002) *Globalización, inmigración y educación*. Granada, Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación.
- SITE (2003) *20 años de SITES*. Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- SITE (2004) *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lugo, ICE de la USC.
- STIGLITZ, J. (2002) *El malestar de la globalización*. Madrid, Taurus.
- TAYLOR, Ch. (1976) La neutralidad de la ciencia política (218-166). En RYAN, A. *La filosofía de la explicación social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- THOMAS, R. M. (1985) Multicultural Education. En HUSÉN, T. e POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The International Encyclopedia of Education Research and Studies*. Oxford, Pergamon (6) 3440-3442.



- 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. (1987) *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.
- TOURIÑÁN, J. M. (1987a) *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid, Escuela Española.
- TOURIÑÁN, J. M. (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico (15-36). En ESTEVE, J. M. (Ed.) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga, Universidad de Málaga.
- 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. (1997) La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación* (314) 157-186.
- TOURIÑÁN, J. M. (1998) Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta* (72) 97-131.
- TOURIÑÁN, J. M. (1998a) Educación y derecho al desarrollo. *Revista Española de Pedagogía* (56: 211) 415-436.
- 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. (2000) *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT* (219-249). Documentos de IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana, CYTED. E en *Documentos de Economía* (8) 1-70.
- TOURIÑÁN, J. M. (2001) Acción educativa familiar e intervención técnica (55-78). En VARIOS *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud preactiva*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia.
- TOURIÑÁN, J. M. (2001a) Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización (217-230). *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2001.
- TOURIÑÁN, J. M. (2002) Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198). *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- TOURIÑÁN, J. M. (2003) Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* (15) 213-234.
- TOURIÑÁN, J. M. (2003a) Mismo espacio y tiempo virtual. Una propuesta para la investigación de la intervención pedagógica. *Revista de Educación* (332) 213-232.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004) Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón* (56: 1) 25-47.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004a) Familia educación y sociedad civil (7-14). En SANTOS, M. e TOURIÑÁN, J. M. (Eds.) *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Santiago de Compostela, ICE da USC.

- TOURIÑÁN, J. M. (2004b) La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía* (LXII: 227) 31-56.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004c) (Coord.) *Educación en valores*. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- TOURIÑÁN, J. M. (2005) Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista Galega do Ensino* (13: 46) 513-538.
- TOURIÑÁN, J. M. (2005a) Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación* (12: 10). Xuño (en prensa).
- TOURIÑÁN, J. M. e OLVEIRA, E. (2004) *Educación intercultural y sociedad civil. Orientaciones estratégicas para la intervención*. Proyecto Educación en valores. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- TOURIÑÁN, J. M. e RODRÍGUEZ, A. (1993) Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (5) 33-58.
- TOURIÑÁN, J. M. e RODRÍGUEZ, A. (2000) Sociedad de la información y cooperación al desarrollo: una posición de valor en los sistemas educativos (183-214). En SANTOS REGO, M. (Ed.) *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela, ICE da USC.
- TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS REGO, M. A. (Eds.) (1999) *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- UNESCO (1995) *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París, Unesco.
- 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.
- VARIOS (1983) *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia, Límites.
- VARIOS (1994) *La crisis del Estado del bienestar*. Santiago de Compostela, Asociación Galega de Estudos de Economía do sector público.
- VARIOS (1997) *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid, MEC.
- VARIOS (1999) *Cooperación al desarrollo. Encuentro internacional de redes y centros de la sociedad civil iberoamericana*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia e Igaci.
- VARIOS (1999a) *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid, Narcea.
- VARIOS (2001) Globalización y Educación. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VARIOS (2002) Educación y futuro. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VARIOS (2003) Ciudadanía y educación. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- VARIOS (2004) La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. *Bordón* (56: 1).
- VARIOS (2004a) Corporate Social Responsibility. *Development* (47: 3).
- VÁZQUEZ, G. (1983) Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo. *Revista Española de Pedagogía* (161) 399-417.
- VÁZQUEZ, G. (1994) ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? (25-42). En SANTOS, M. A. (Ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona, PPU.
- VÁZQUEZ, G. (Ed.) (2001) *Educación y calidad de vida*. Madrid, Editorial Complutense.

Data de aceptación definitiva: 07/06/05