

EDUCACIÓN EN VALORES, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA

J. M. Touriñán López

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

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

La sociedad civil, el desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera, segunda y tercera generación son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse con ellos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico, que es el sentido más profundo de la educación; es decir, la educación en cuanto cuestión axiológica.

La educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento del otro y es un ejercicio de educación en valores. Así las cosas, podemos justificar que la educación intercultural y la educación en valores son objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

2. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LAS SOCIEDADES ABIERTAS

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Popper, 1981; Romay, 2002; Escámez, 2003).

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica y la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el

reconocimiento y respeto al otro, configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Touriñán, 2003 y 2004; SEP, 2004).

Familia, escuela y sociedad civil se encuentran en una nueva encrucijada de responsabilidad social compartida respecto de la educación que nos obliga a reformular el sentido de la educación en valores. Los derechos de tercera generación, la identidad localizada y la transnacionalidad, propia del mundo globalizado, exigen de las instituciones una responsabilidad social corporativa para afrontar los retos de la educación desde la familia, la escuela y la sociedad civil de manera compartida (Varios, 2004a; SITE, 2004).

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

Hoy estamos en condiciones de afirmar que la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad, porque una sociedad civil es deseable si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas (Varios, 2003; Vázquez, 2001; Escámez y otros, 1998; Cortina y otros, 1996; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Naval y otros, 2002; Ibáñez-Martín, 2004; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2004).

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es –como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso Mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997– qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (SID, 1997).

El tópico de la occidentalización resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante. Por el contrario, la orientación hacia el desarrollo consoli-

da la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien les impone los límites a nuestro desarrollo, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de progresar (Varios, 1999; Touriñán, 1998a).

A diferencia del término mundialización y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término “global” mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales, la comunicación ha de mantenerse omnipresente (SID, 1999).

La *sociedad global* genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la *sociedad mundial* que van más allá del Gobierno, el Parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *producción global*, hoy ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes labora-

les y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. En esta sociedad global, la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación juegan un papel especialmente significativo (Mattelart, 1998; Dehesa, 2002; Browning y otros, 2000).

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial sopor-tada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo (Beck, 1998; Roma, 2001; Gray, 2000; Dehesa, 2002).

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras (Berger y Huntington, 2002). Todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conoci-

miento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad (SID, 2000; Gray, 2000). En palabras de Drucker, lo que sabemos hoy, o por lo menos intuimos, es que los países desarrollados están abandonando también cualquier cosa que pudiera llamarse “capitalismo”. El mercado seguirá siendo el integrador efectivo de la actividad económica, pero, en tanto que sociedad, los países desarrollados se han desplazado ya al postcapitalismo. En estos, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993; Lessnoff, 2001; Popper, 1981; Dahrendorf, 2002).

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra *El malestar de la globalización* que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan *cuatro rasgos en la globalización*:

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales.
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro.
- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional.
- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico.

En palabras de F. Altarejos, estas últimas –las corrientes culturales–, bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural –que es de verdadera inculturación en muchos países–, proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el 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 y otros, 2003, p. 16).

El año 1996 fue declarado en Europa el Año de la Educación y de la Formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión XII de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud), conocido coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Lo genuino de este libro no es el hecho de hablar de la sociedad cognitiva; muy diversos autores, que ya son clásicos en la literatura pedagógica, han hablado de esta cuestión hace ya más de un cuarto de siglo (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Hussén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979; García Amilburu, 2003; Elvin, 1973). Lo

genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor de la educación en un momento de crisis socio-económica.

Partiendo de *tres acontecimientos* que impactan en nuestro mundo de hoy –la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica–, el Libro Blanco propone *dos objetivos* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995):

- Valorar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- Valorar el desarrollo de la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario, como dice E. Fontela, un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Fontela, 2001; Unesco, 1995; Varios, 1994; Touriñán, 2000 y 2003a; Tedesco, 1995).

La Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, ha reforzado esta preocupación compartida en la universidad, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la

cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, art. 151).

Todos estos elementos entroncan de modo singular con la educación en valores, pues en su desarrollo *se asume, a modo de postulado, que la formación en el compromiso axiológico no es sólo una cuestión de derechos, sino también de voluntades, porque supone una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas* (Colom, 1992; Touriñán, 2004).

En contraposición a este desarrollo orientado en un compromiso de voluntades, es un hecho que la evaluación de la preparación de los jóvenes realizada en el “Informe Pisa 2003” nos hace pensar que los jóvenes de hoy no comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de fracaso en nuestro sistema educativo, al estar situados por debajo de la media europea, parece indicar que la excelencia ya no es una virtud en las aulas, frente a la mediocridad, a pesar de que la actitud positiva y favorable

de nuestros adolescentes hacia la escuela sea mejor que la manifestada en dos tercios de los 40 países encuestados (OCDE, 2004).

Tal parece que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado –pendiente de actualización–, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la no mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, han sido causas de esta situación, y es evidente que ante ella el papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover innovación y calidad, como si se trata de favorecer su arraigo.

Entendemos que, en esta propuesta temática la familia, la escuela y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación, y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del Estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Touriñán, 2004; Ortega y Mínguez, 2003).

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días debido al

carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil.

Este nuevo desafío tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de los derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Se ha cambiado el marco y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, sociedad civil y el mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourriñán, 2004).

Es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. El encuentro se favorece si se propician principios de cooperación a favor de la justicia y del

reconocimiento del otro, a través de la educación, desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Tourriñán, 2003).

Es verdad que el conocimiento especializado es condición necesaria en la función pedagógica, pero también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas. Es innegable que los padres educan y que, además, en determinadas ocasiones, los padres son al mismo tiempo padres y profesionales de la educación. Es innegable, por otra parte, que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso, como dicen algunos, educación espontánea. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea necesario para la función pedagógica, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

Un padre de familia, no experto en pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial –que ha visto, o que han utilizado con él–, que consigue un cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales, obrando de ese modo, se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado,

pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común.

Cabe afirmar, en principio, que, si bien no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado está presente en los procesos de intervención educativa, personal y familiar, sean estos no formales o informales. Y precisamente porque las áreas de intervención educativa familiar tienen su propia complejidad, tiene sentido hablar de educación de padres, de educación familiar y de formación de especialistas (Touriñán, 2001).

En términos clásicos del papel de la familia en el desarrollo, hay una urdimbre afectiva que, desde la vida de familia, repercute en nuestro desarrollo, y hay un diálogo recuperable en la vida de familia que requiere nuevas respuestas y nuevas formas de actuación para desarrollar nuestras destrezas de educación familiar, porque la urgencia e importancia de su influencia condiciona nuestra vida futura (Ortega y Mínguez, 2003).

La relación directa es el típico modo de influencia familiar. Y resulta de especial interés enfatizar que, en el ámbito de la educación familiar, la imputabilidad absoluta de las acciones y la responsabilidad compartida de las consecuencias establecen un carácter peculiar distintivo respecto de lo que es propio de la sociedad competitiva. En la vida familiar, cualquier hecho puede ser imputado normalmente a quien lo ha ejecutado, pero también es verdad que la familia (padres y hermanos), en la mayor parte de las ocasiones, no tiene ningún inconveniente en conformarse con imputar a cada miembro su acción, sin tener interés en que sufra individualmente las consecuencias de ella; el perdón, el sentimiento, la afectividad y la empatía forman parte del normal modo de crecimiento y maduración en el ámbito familiar.

La educación es factor de desarrollo social y la familia, la escuela y la sociedad civil son factores de desarrollo educativo; y esto no debe hacernos relegar a un segundo plano el hecho de que, con la modernización social, se produce una disminución significativa del tiempo real que los adultos pasan con sus hijos, y ese tiempo es ocupado ahora por otras instituciones como las guarderías, los clubs sociales, o por la exposición a los medios de comunicación, en especial la televisión y las redes. Lo más significativo es que, con la reducción de ese tiempo, también se limitan las oportunidades de reiterar e

insistir en y con los mismos estímulos, que es lo propio también de la educación familiar (pocas cosas y reiteradamente) frente a la acción escolar.

En nuestros días, a la familia se le exige suplir con eficacia y calidad la merma de oportunidades de compartir el tiempo con los hijos. Pero, por otra parte, tampoco debemos olvidar que la escuela sigue manteniendo una estructura tradicional, mientras que la familia se ha modificado muy significativamente en los últimos treinta años, y esa diferencia incrementa la patente evidencia de la oportunidad y necesidad de reforzar la educación en su sentido axiológico (Consejo Escolar del Estado, 2001; Touriñán, 2001 y 2003a; Gairín 2004).

En efecto, en nuestros días, hay *cuatro ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento*:

- La idea de tercer sector (sociedad civil, sector no lucrativo) que, junto con el Estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización (Salamon y otros, 2001).
- La idea de tercer entorno (la sociedad-red), que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad (Echeverría, 1999). Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos:

como tercera comunicación (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como tercera revolución (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como tercer espacio (el de la pantalla interactiva –la interficie–, frente al del encajado de la escuela y al del libro). Este nuevo “Entorno” genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003; Varios, 2001; García Carrasco y García Peñalvo, 2002; García del Dujo, 2004; Touriñán, 2004b).

- La idea de mundialización, que, a partir del 11 de septiembre 2001 con el atentado a las torres gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transnacionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta (Castells, Giddens y Touraine, 2002).
- La idea de tercera o cuarta vía, que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación

continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Drucker, 1993; Colom, 2000).

Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. *En nuestros días, se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para* (Gómez Dacal, 2003):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, el cognitariado, voz con la que se nombra a quienes carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo, bajo la bandera de los derechos universales del hombre.

Como decíamos más arriba, el sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales.

Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil (Kymlicka, 2003; Lévinas, 1993; Cortina, 1997).

En este contexto, la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto.

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas, que son sujetos de derechos de primera, segunda y tercera generación, que contemplan ya, de manera inequívoca, la diversidad y la inclusión como formas genuinas de estos últimos.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que

estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) y experiencia (histórico-social, natural, trascendental, geográfico-ambiental, audio-visual-virtual), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (Touriñán, 2004c).

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación; eso sí, acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos ha tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una

determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque la tarea fundamental de toda educación, *de la educación sin adjetivos*, es la *formación integral* de la *persona* (Pérez Juste, 2005).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, respecto del sentido de la educación en valores en la sociedad abierta, *que la educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.

La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Hallak, 2003; Ortega, 2004; Touriñán, 2003; Escámez, 2003; Martínez, 2000; Touriñán y Rodríguez, 2000; Morín, 2000; Saverter, 2002):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”.
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Estamos convencidos de que la propuesta “Educación en valores como objetivo de formación para la convivencia pacífica” es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias del encuentro, profesional y personal. Esto es así porque la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, pues la tensión entre la defensa de la propia identidad, la comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas con sentido axiológico.

Todos estos elementos configuran un contexto de innovación en el ámbito de la propuesta que va más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la crea-

ción de modelos interculturales de inclusión transnacional de la identidad y la diversidad cultural. La propuesta se convierte, de este modo, en una propuesta orientada a la innovación y en una vía de fortalecimiento personal y de grupo (Touriñán, 2004c; SEP, 2004; SITE, 2004).

La sociedad civil, el desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera, segunda y tercera generación son cuestiones actuales impregnadas de valores, y su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse con ellos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico, que es el sentido más profundo de la educación; es decir, la educación en cuanto cuestión axiológica (Ortega y Mínguez, 2001; Escámez, 2003 y 1987)

Ahora bien, tan cierto es que la educación en valores es una necesidad inexorable, porque tenemos que orientarnos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en valores en un sentido definido:

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en

el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.

- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento de hecho de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores, de manera que cada agente institucional conozca públicamente cual es la responsabilidad de cada uno.
- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que favorezcan modelos intercultur-

rales para el ejercicio de la educación en valores.

Así las cosas, podemos afirmar que algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto del sentido axiológico. Lo que permanece es la urgencia de educar en valores. Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. En coherencia con estas reflexiones, puede decirse, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como rendimiento*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica (Tourrián, 2005a).

3. POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Hablar de la posibilidad de la educación en valores implica, en el sentido más básico, reconocer la posibilidad de la educación que corresponde a una especificación o parte, respecto del todo. Ahora bien, dado que pudiera haber posiciones controvertidas que defienden la posibilidad de la educación y niegan la posibilidad de la educación en valores, conviene mantener, desde el punto de partida, como hemos dicho en el apartado anterior, que la educación es doblemente axiológica: la educación es un valor y desarrolla valores. Si esto es así, incurriríamos en contradicción al defender la posibilidad de la educación, negando al mismo tiempo la de la educación en valores. Para nosotros es posible la educación y es posible la educación en valores, porque, de manera radical, no hay educación si no se educa en valores.

Con todo, y antes de probar la posibilidad de la educación en valores, procede recordar las argumentaciones más características de la posibilidad de la educación, que siempre se han movido entre el autoritarismo y el no intervencionismo en posiciones antinómicas (Touriñán, 1979; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a y 1972).

3.1. Posibilidad general de la educación

En el ámbito educativo, se esgrimen frecuentemente *tres lemas*

como argumentos para manifestar el carácter de necesidad social de la educación de calidad:

a) La “*explosión escolar*”, lema que preside las reflexiones del Informe Faure «Aprender a ser», hace referencia a una característica peculiar de la sociedad actual: existe un interés generalizado por recibir educación; la educación se extiende a todos los sujetos en la misma medida en la que se reconoce aquélla como un derecho personal y social. La calidad de educación se pone de manifiesto, en este caso, en tanto en cuanto se exige hacer compatible una enseñanza individualizada con la atención a grupos numerosos de alumnos (Faure, 1973).

b) La “*sociedad del saber*” es también un lema caracterizador de la sociedad moderna. Nuestra sociedad es, en efecto, una sociedad del conocimiento en la que la información desborda los canales tradicionales de transmisión y exige educación de calidad: no sólo se demandan nuevos modos de comunicación, sino nuevos modos de enfrentarse a la información que permitan, con criterio adecuado, estar al día en nuestro ámbito. El problema es aprender críticamente, es decir, no sólo adquirir información, sino saber desprenderse o dar un tratamiento adecuado a la que queda obsoleta (Hussén, 1985).

c) La “*sociedad educativa*”. Este lema, que es el título en castellano de un libro de T. Hussén, pone de manifiesto los aspectos más importan-

tes de la necesidad social de calidad de educación que han sido recogidos por diversos autores. De un lado, advierte que educación de calidad y escolarización no se identifican de forma absoluta y, por consiguiente, la escuela tiene que adecuarse a las demandas actuales. De otro, hace especial hincapié en el reto que la virtualidad educativa de los sistemas no formales e informales supone para la calidad de la educación (Hussén, 1978).

La educación de calidad es una necesidad social, porque a la educación se le pide que organice y seleccione sus recursos, técnicas y procedimientos para estar a la altura de las exigencias que las circunstancias actuales marcan.

La calidad en la educación no es un objetivo imposible; más bien es un objetivo relacional, relativo a las circunstancias reales en las que se pretende lograrlo. Pero, a todas luces, *es un objetivo posible y necesario* (Tourriñán, 2001). Y así las cosas, vaya por delante la afirmación de que hoy no se duda de la posibilidad de educar, sino que, más bien, se desconfía de la indiscriminada generalización de la influencia educativa por las posibilidades que existen de manipular la relación educativa y de impedir las oportunidades educativas (Tourriñán, 1997).

La educación es posible desde el punto de vista social, porque se ha reconocido como un derecho social, es decir, como una tarea cuyo éxito depende de la cooperación positiva de

los demás, incluido el Estado, que asigna buena parte del erario público para esa tarea. Por su parte, la psicología ha permitido comprobar que el proceso de desenvolvimiento humano es un proceso no sólo de maduración, sino de desarrollo y aprendizaje de hábitos, destrezas y competencias dentro de los grupos humanos. La biología, además, muestra que el desarrollo humano es un complejo resultado de interacciones de herencia y ambiente. Y la antropología, a su vez, confirma que *el hombre es un ser inacabado*; su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente; antes bien, el hombre tiene posibilidad de transformar los estímulos en eventos mentales sin consecuencias ejecutivas necesarias, de tal manera que necesariamente se convierte en un ser activo que participa en su propio desarrollo, transformando sus carencias en recursos para su existencia y perfeccionamiento (Tourriñán, 2001 y 1997; Gehlen, 1980; García Carrasco y García del Dujo, 1996; Marín, 1983).

La educación es necesaria, porque el hombre es incompleto en un doble sentido: no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás (Tourriñán, 1979).

La calidad de educación es posible, porque, al ser inacabado, el hombre tiene en su haber unas exigencias que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satis-

facérlas. Para satisfacerlas, tiene que marcarse fines y aprender a lograrlos, porque cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según ellas son, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. *El conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es la marca de la posibilidad real de calidad de educación y del carácter axiológico de la acción educativa.*

Por otra parte, *la calidad de educación es necesaria*, porque cualquier tipo de influencia no es educativo. Obviamente, cualquier proceso de influencia puede transformarse en un proceso de influencia educativa, pero esto no contradice la afirmación anterior. Cualquier tipo de influencia no es educativa, porque, en caso contrario, deberíamos defender erróneamente que influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse es educación (Touriñán, 1996).

La calidad de educación es, por consiguiente, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. Pero, además, como *el hombre es limitado* (la respuesta humana no sólo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, porque la respuesta afecta en cada circunstancia, y de acuerdo con las oportunidades, a su realidad interna y externa), *la posibilidad y la necesidad se convierten en un objetivo moral* (Puig, 2003; Ibáñez-Martín, 2004; Escámez, 2004).

3.2. Posibilidad específica de la educación en valores

Es un dato de la experiencia que el hombre, ni nace perfecto, ni nace determinado a una forma concreta de realizarse, ya que, a lo largo de su existencia y al tiempo que se va realizando en la forma elegida de entre todas las posibles, mejora sus disposiciones naturales. Pero, asimismo, también es otro dato de la experiencia que el hombre no se realiza de modo humano por el simple desarrollo espontáneo de sus disposiciones. La madurez del adulto no es un puro crecimiento físico; es una forma de perfección que exige la disposición intencional de los medios apropiados para realizarse del modo específicamente deseado.

La educación transforma la animalidad en humanidad. Un animal es, por su mismo instinto, todo lo que puede ser; una razón que le es ajena ha tomado por él todas las medidas. Pero el hombre debe usar necesariamente su propia razón. No tiene el instinto del animal y es preciso que él se cree a sí mismo su plan de conducta. Mas, como no es inmediatamente capaz de hacerlo, sino que llega al mundo en estado inmaduro, tiene necesidad de la ayuda de los otros.

Los dos principios que subyacen a estos datos de la experiencia —la ausencia de una determinación unívoca preestablecida en el hombre y la necesidad de intervención de un agente intencional para realizarnos de modo perfecto— son *los pilares lógicos del reco-*

nocimiento incuestionable de los valores como fundamento de la educación.

La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse hecho incontrovertible porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás.

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida.

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible (Tourinán, 1977).

Por consiguiente, aceptando el modo imperfecto que tiene el hombre de captar la verdad, podemos afirmar que podemos hacer estimaciones incorrectas, y, en consecuencia, la educación deberá esforzarse para poner los

medios pertinentes, a fin de que nuestras estimaciones se adecuen al carácter propio del valor y sean siempre ese intento honesto de manifestar la verdad en cada conducta práctica.

Podemos decir, por tanto, que lo valioso en sí, tiene en educación un sentido metafísico y epistemológico: es una cualidad de las cosas, aquello que las hace excelentes una vez que hemos hecho abstracción de las necesidades y conveniencias del momento. *No en vano, cuando nosotros decimos que algo es valioso, estamos afirmando que estimamos ese algo, porque hemos realizado un juicio sobre la naturaleza y cantidad de la excelencia de sus cualidades, aunque no pueda elegirlo en mis circunstancias actuales, teniendo en cuenta las oportunidades de obrar.*

Para que el valor alcance realmente carácter pedagógico, debe cumplir unas condiciones que le permitan adaptarse al modo humano de perfeccionarse; de tal manera que, si el hombre es movido a realizarse únicamente por aquello que conoce como valioso –caso de que ese conocimiento sea erróneo– pueda aprehender de nuevo ese valor y decidir modos más lúcidos de realizarse.

En nuestra opinión, los valores tienen carácter pedagógico y la educación en valores, se adecua al modo humano de perfeccionarse, permitiendo que la educación se muestre siempre como esa ayuda que beneficia al hombre en cada conducta práctica. *En definitiva, es posible la educación en valores, por-*

que los valores son cognoscibles, son enseñables y son realizables. Veamos el fundamento de esta afirmación.

3.2.A. POSIBILIDAD DE CONOCER EL VALOR

La posibilidad de conocer el valor es algo que está fuera de toda duda, porque es posible conocer las cualidades concretas que hacen a un objeto estimable para un sujeto. *Los valores son cognoscibles, porque hay un carácter axiológico en los hechos y hay una condición fáctica en el valor.* Precisamente por eso, en el ámbito de la educación, hablamos de hechos y decisiones pedagógicas, y esto quiere decir que, del mismo modo que los profesionales de la psicología, sociología, etc., establecen qué cosas son hechos de su ámbito y cuales son procesos de toma de decisiones técnicas, el profesional de la educación debe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones de su propio ámbito. Veamos, pues, el fundamento del carácter axiológico y de la condición fáctica, cuestiones a las que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Touriñán y Rodríguez, 1993; Touriñán, 1987).

3.2.A.1. El carácter axiológico de los hechos

En un sentido primario es cierto que “hecho” es todo lo que sucede o acontece. Ahora bien, en un sentido técnico, los hechos tienen una significación más precisa; los hechos científicos

son construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Esto es así porque la imagen que nos hacemos de las cosas no es, en absoluto, reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; por una parte, el argumento nos sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa, y, por otra, nos sirve para comprender que los hechos científicos están elaborados, porque nuestras experiencias directas e inmediatas no son la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Popper –creador de los principios defendidos por el racionalismo crítico– mantiene dos tesis básicas que sostienen el carácter elaborado de los hechos científicos:

- La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas.
- La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

Respecto de la primera tesis, nos dice Popper que hemos de rechazar como totalmente infundada toda epistemología subjetivista que pretenda elegir como punto de partida eso que a ella no le parece, en absoluto, problemático; es

decir, “*nuestras experiencias observacionales ‘directas’ o ‘inmediatas’*. Hay que admitir que, en general, estas experiencias son perfectamente ‘buenas’ y ‘eficaces’, pero no son ni directas, ni inmediatas, ni mucho menos fiables” (Popper, 1974, p. 75).

Respecto de la segunda tesis, Popper mantiene que las observaciones, es decir, lo que nosotros referimos de los acontecimientos en los enunciados básicos –que son los que constituyen la base de credibilidad de la ciencia–, no son hechos puros, es decir, cosas sucedidas o acontecimientos, sino aspectos significativos y seleccionados de los mismos. “*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, por tanto, que en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son ‘aprobemáticos’, sino afectados de carga teórica. *Esa afectación de carga teórica es el fundamento del carácter axiológico de los hechos*.

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin

dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban –se eligiesen o no– pueden perder su significación. Es en ese sentido, y no en otro, en el 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 hechos científicos y acontecimientos hay una relación que acabamos de ver. Y, si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que, de acuerdo con la exposición reali-

zada, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos tienen que contrastarse. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción.

3.2.A.2. La condición fáctica del valor

La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas, porque, si se identificaran con ellas, la luz más valiosa sería la que más ilumina, aunque nos ciegue, y el calor más valioso sería el más intenso, aunque nos quemé. Las investigaciones actuales confirman que el valor no es una esencia inmutable y “a priori”, antes al contrario, hoy se reconoce que los valores no son absolutamente independientes de los bienes. Los valores, ni son “a priori”, ni subjetivos; tienen carácter relacional (Fronidzi, 1972, p. 194; Touriñán, 1987, pp. 142-148; Escámez, 2003).

No son “a priori”, porque no existe la absoluta independencia respec-

to de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades, no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia las cosas que usamos se nos dieran de modo natural y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo, y así sucesivamente, según el caso.

Frente a toda posición “a priori”, hay que reconocer que el hecho de que el valor de la amistad no se merme, porque un amigo traicione la amistad, no es prueba de “apriorismo”; lo que prueba no es la independencia absoluta de bienes y valores, sino la existencia de una valoración incorrecta o el descubrimiento de que el presunto amigo ha dejado de elegir la amistad. En efecto, cuando un amigo traiciona la relación de amistad, no cumple lo que de la amistad se espera, se produce, en primer lugar, un sentimiento negativo hacia el presunto amigo –que, como ya sabemos, no altera el valor de la amistad–, y, en segundo lugar, la traición de la relación de amistad exige que el presunto amigo haya decidido otro tipo de meta distinta a la relación de amistad, y esto quiere decir que elige abandonar esa relación, que no la va a cultivar ya con el que se siente traicionado. Las razones del abandono pueden ser muy diversas, pero ninguna de ellas supone

que no se valore ya la amistad, a menos que se confunda valoración y elección.

Valorar la amistad a pesar de la traición del amigo no exige recurrir al “a priori” del valor, sino más sencillamente a:

- una falsa expectativa con respecto a una persona, que se comprueba al observar que sus actos no responden a lo que esa relación de amistad exige;
- un desacuerdo respecto de lo que la relación de amistad exige, que da pie a considerar que el otro traiciona la relación;
- una decisión de abandonar la relación de amistad que trae consigo la desaparición de las conductas que permitían hablar de amistad en ese caso.

Si a pesar de nuestras experiencias negativas respecto de la amistad, la seguimos valorando, ello no se debe a un “a priori” del valor, sino a que reconocemos, o bien a que habíamos hecho una estimación errónea de la amistad, exigiéndole más de lo que da de sí, o bien a que consideramos que es realizable esa relación de amistad, a pesar de nuestras experiencias negativas. Lo que no tiene sentido es decir “apriorísticamente” que la amistad es como es, y, por tanto, es valiosa aunque sea imposible de realizar de ese modo entre los hombres.

Por otra parte, los estudios actuales acerca del valor permiten descartar la tesis subjetivista del valor,

porque sus presupuestos son falsos en diversos aspectos:

- El valor no es un sentimiento, aunque ambos se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de una persona hacia otra persona o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos su proceso de valoración para variar su sentimiento.
- El valor no se identifica con la valoración. La valoración es el proceso de conocimiento del valor, y sólo a través de la valoración los valores existen para nosotros, pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.
- El valor no se identifica con la elección. Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.

- Valoración y elección no se identifican, porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado, y esto no es realista.

Valor, valoración, elección y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son, en absoluto, proyección de estados psicológicos personales.

Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es “a priori”, es relacional. El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos (Marín, 1976; Touriñán, 1987; Escámez, 2003; Martínez, 2000).

La relación valoral puede establecerse entre dos objetos, y, así, decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de éstas. También puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valorar, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana. O también puede establecerse la relación valoral entre una cosa con-

creta y las propiedades del ámbito del que se habla y, en este caso, se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico, porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para ellas; si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano.

El grado de conocimiento de esos ámbitos o dimensiones, así como de las propiedades que pueden relacionarse, marca nuestro conocimiento del valor. Un médico nos dice qué cosas tienen valor curativo con respecto a las propiedades de un sujeto; un economista nos dice qué formas de actividad tienen valor económico; un biólogo nos dice qué acontecimientos tienen valor biológico y qué diferencia hay entre lo físico y lo biológico. Cada científico, en su ámbito, establece objetivamente las relaciones de valor. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho, pues el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede determinar el valor biológico de más cosas, sino que, además, cabe la

posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, los valores cambian también. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban –se eligiesen o no– pueden perder su significación: se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían (Bollnow, 1960). La ciencia tiene valor como forma de conocimiento, pero su valor ha variado desde la concepción heredada hasta las corrientes historiográficas; es valiosa la ciencia, pero ni es infalible, ni es sólo un discurso lógico, como hemos defendido en otras investigaciones (Tourinán, 1987).

Así pues, frente al neutralismo axiológico, hay que decir, no sólo que los hechos están valorados; además del *carácter axiológico de los hechos*, la crítica del subjetivismo axiológico nos permite *afirmar la condición fáctica del valor*. Cuando afirmamos que un trabajo determinado es de calidad científica, no sólo estamos afirmando el carácter axiológico de los hechos, sino también la condición fáctica del valor, o lo que es lo mismo, la posibilidad de su conocimiento, porque tiene carácter relacional. Se puede fundamentar, por tanto, la

posibilidad de conocer el valor, apelando al carácter axiológico de los hechos y a la condición fáctica del valor.

3.2.B. POSIBILIDAD DE ENSEÑAR EL VALOR

La posibilidad de enseñar el valor se fundamenta en la introspección y evidencia de modificación de nuestras posibilidades de desarrollo, gracias a la ayuda que nos prestan los demás. Si el hombre no pudiese contar con la ayuda de otros hombres que le presentan simplificadas muchas experiencias, esto abocaría, indudablemente –por el carácter inacabado, incompleto y limitado de sus capacidades–, al infradesarrollo humano.

Forma parte de la experiencia de que se puede enseñar el valor la convicción personal de que, a menos que nos consideremos satisfechos con afianzar meramente la estabilidad o eficiencia social de un código, no estimaremos del mismo modo el comportamiento de aquel hombre que hace lo correcto, porque ha sido tan condicionado que apenas puede hacer otra cosa que la que hace, y el de aquel otro que elige lo correcto sabiendo que es libre de elegir lo contrario.

Los valores son enseñables, porque es posible integrar lo fáctico y lo normativo, orientando la acción de las personas. Veamos, pues, el fundamento de la tesis, a la que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Tourinán, 1987a, 1996 y 1998).

3.2.B.1. La integración de lo fáctico y lo normativo en el ámbito del conocimiento de la educación

En el ámbito del conocimiento de la educación, la integración de lo fáctico y lo normativo es una necesidad inexorable, porque (Touriñán, 1996):

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativo transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo utilizar ese conocimiento para pro-

bar su error y ejercitar las destrezas en el uso de los criterios de prueba teóricos de ese área.

- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos formales, no-formales o informales e influencias no educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta. No basta con exponer acontecimientos, hay que decir por qué unos son hechos educativos y otros no, para darles el tratamiento adecuado. Y esto requiere la integración de lo fáctico y lo normativo.

Desde el punto de vista de la investigación pedagógica, la integración de lo fáctico y lo normativo, es posible (Touriñán, 1998):

- No existe un hiato insalvable científicamente entre hechos y valores. Los hechos científicos no se “ven” simplemente; son interpretaciones a la luz de teorías que convierten a determinados acontecimientos en sig-

nificativos para la investigación; existe una condición axiológica en los hechos científicos. Los valores no son subjetivos ni “a priori” son cualidades relacionales, responden a la relación entre las propiedades de dos objetos en un ámbito o a las cualidades propias del ámbito en que está el objeto. Hablamos del valor nutritivo del cianuro para las plantas, del valor científico de un trabajo y del valor educativo de una determinada influencia, porque existe la condición fáctica en el valor. La condición fáctica del valor y el carácter axiológico de los hechos explican por qué la ciencia crea valores en su ámbito.

- No existe un hiato insalvable, a nivel pragmático, entre hechos y decisiones técnicas. Existe efectivamente un salto lógico entre cuestiones descriptivas y cuestiones prescriptivas. Pero, en la práctica, la ciencia y la tecnología hacen reglas y normas. Orientan la acción en el sentido de que la propia construcción científica no es tal si se separa de su contrastación. A la ciencia le corresponde, en la práctica, decidir con fundamento de elección técnica cual es su marco teórico. A la tecnología le corresponde prescribir,

las reglas de acción pertinentes para producir en el sistema los cambios legitimados por el marco teórico. La integración de lo fáctico con lo normativo exige el reconocimiento de la investigación como una posibilidad de análisis de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; y, por la misma razón, como una posibilidad de censura para todas aquellas metas o submetas sociales que quieran proponerse como objetivos del ámbito y no sean coherentes con la representación teórica del ámbito.

- No toda prescripción es científico-tecnológica. Existen prescripciones morales o práxicas. La ciencia no es suficiente para resolver los problemas prácticos, pero es necesaria para descubrir su fundamento teórico.

La integración de lo fáctico y lo normativo en la investigación pedagógica exige el reconocimiento de una responsabilidad peculiar en el profesional: ni decide las metas sociales, ni elige en lugar del educando su modo de vida, pero conoce la coherencia y compatibilidad de esas metas en su ámbito y sabe capacitar al educando para que pueda alcanzarlas. Esa es la cuestión de encrucijada para la orientación de la acción desde los hechos (Tourrián, 1987a).

3.2.B.2. La orientación de la acción desde los hechos

Desde el punto de vista lógico, todos los tratadistas reconocen que es imposible derivar una norma (debe) de una afirmación factual (es). Deducir quiere decir etimológicamente “sacar de”; y, en la conclusión de un argumento deductivo, no puede haber nada que no se halle previamente en las premisas. Por esta razón si las premisas expresan relaciones fácticas, no hay modo de concluir proposiciones normativas. Asimismo, tampoco puede apelarse a la inducción, como mantiene el naturalismo clásico, pues afirmar que debe hacerse “X”, porque produce las consecuencias “Y”, supone incurrir en la falacia naturalista del argumento de la pregunta abierta, es decir, siempre cabe preguntar si *deben* elegirse las consecuencias “Y”. El salto lógico entre *es* y *debe* existe (Hudson, 1974 y 1983).

Como dice Popper, la decisión de luchar contra la esclavitud, por ejemplo, no depende del hecho de que todos los hombres nazcan libres e iguales y de que nadie nazca encadenado. Aun cuando todos naciesen libres, podría suceder que algunos hombres intentasen encadenar a otros o que llegasen a creer, incluso, que es su obligación ponerles cadenas. Precisamente por eso, puede afirmarse que ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones como, por ejemplo, alterarlo, protegerlo de quienes quieren

modificarlo, abstenernos de intervenir, etcétera (Popper, 1977, pp. 94-97).

Por las razones anteriores, hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

Es sabido que este planteamiento no necesita revisión. Entre hechos y decisiones morales hay un salto lógico. Pero, al mismo tiempo, mantenemos que necesita suplementación, porque, como es sabido, acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no se identifican necesariamente. Frente a ese planteamiento, deben tenerse en cuenta los siguientes argumentos (Touriñán, 1987 y 1987a):

- Junto con el rigor sintáctico, debe reconocerse que, a nivel semántico, las significaciones de nuestros enunciados declarativos están afectadas por valoraciones y nuestros valores están apoyados en el significado que damos a los enunciados declarativos. Como hemos visto ya, hay un carácter axiológico en los hechos. Justamente por eso, cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico.
- El carácter orientador de la acción no viene dado siempre o sólo por

frases que contienen el término *debe*. Por una parte, existen comunidades primitivas que no disponen del término *debe* y orientan su acción por medio de condicionales de la forma ‘si haces X, te ocurrirá Y’. Por otra parte, la diferencia entre ‘no debes hacer X’ y ‘si haces X, te ocurrirá Y’ es primordialmente lógica, no pragmática. Únicamente, si al ‘debes’ le atribuimos carácter absoluto e incondicional, la diferencia es de otro tipo, pero ello equivaldría irracionalmente a afirmar que esta norma tiene vigencia, cualesquiera que sean las necesidades y circunstancias del sujeto que la elige: “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).

- Es un hecho que los enunciados nomológicos (no hay máquinas de movimiento continuo) justifican enunciados normati-

vos tales como ‘no intentarás construir el móvil perpetuo’ (Bunge, 1976, p. 22). La propia ciencia sería incapaz de progresar si, ante la diversidad de aparatos técnicos y de teorías de un ámbito de conocimiento, no pudiese establecer normas frente a ellos, que orientasen la acción del investigador (Bunge, 1976, p. 24).

- El paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en un ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es “un paso inevitable del “es” al “debe” fundamentado en el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión” (Ladrière, 1977, p. 108).

Por consiguiente, podemos decir que, fundándose en el conocimiento del funcionamiento del sistema en que trabaja (historia, química, medicina, o cualquiera otra de las disciplinas científicas), el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor legitiman al profesional para no aceptar sin más cualquier tipo de objetivo que la sociedad pudiera proponerle como punto de partida para la elaboración de su teoría o de su consejo orientador de la acción, porque, como ya sabemos, el conocimiento de las condiciones de

funcionamiento del sistema restringe el margen de posiciones de valor que, justificadamente, pueden y deben adoptarse. Podemos afirmar, por tanto, que es posible enseñar el valor, porque es factible la integración de lo fáctico y lo normativo, orientando la acción.

3 2.C. POSIBILIDAD DE REALIZAR LOS VALORES

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer los valores, por sí mismo o por medio de la enseñanza; y, más aún, no basta tampoco con que éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Si abandonamos la educación en el conocimiento, caemos en un intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que no basta conocer el bien para obrar bien: conocer el valor no implica elegir el valor. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados.

Los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas. Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está inte-

resado en lograr, depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro (Escámez, 1987; Martínez, 2000).

Que los valores pueden ser realizados forma parte de la experiencia introspectiva de cada uno, porque es obvio que la pregunta “¿Qué quiero llegar a ser?” es un signo real del modo en que cada hombre lleva a cabo los valores. Según la respuesta que dé a la misma y los medios que elija para cumplirla, nos muestra hasta qué punto está hipotecando su vida o hasta qué punto está dispuesto a perfeccionarse moralmente, realizando los valores. *Los valores son realizables, porque nos marcamos fines, que son siempre valores elegidos, y los alcanzamos.* Veamos el fundamento de esta tesis a la que también le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Touriñán, 1977, 1989, 1997 y 2002; Touriñán y Rodríguez, 1993).

3.2.C.1. Las finalidades como valores elegidos

La experiencia de que nos marcamos fines viene derivada de nuestra experiencia de que tomamos decisiones de diverso tipo. *La decisión es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades en cada circunstancia* (Touriñán y Rodríguez, 1993). En general, la deci-

sión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata del problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso se puede afirmar *que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige* (Tourrián, 1989 y 1998).

Otro modo de acercarse a la decisión es considerarla como proceso. En este caso la decisión es *el proceso mediante el cual se llega a la elección de un curso de acción entre un conjunto de cursos alternativos*. Precisamente por eso nos dice el profesor Martínez que educar en valores es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos (Martínez, 2000, p. 39)

Cuando se habla de toma de decisiones en la educación, debemos tener muy en cuenta que suelen entrecruzarse tres tipos genéricos de decisión, que se fundamentan en conocimientos y variables diferentes. En el proceso de planificación confluyen decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas (Tourrián, 2002).

Puede afirmarse que la decisión técnica se identifica con reglas y normas

derivadas del propio proceso, en función del conocimiento que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar en ese ámbito. A su vez, la elección moral no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es la ordenación que hace el hombre de sus exigencias de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en cada ámbito de su existencia. Por su parte, la elección política es, con propiedad, ordenación de metas y alternativas de acción para lograrlas, pero no respecto de la propia vida personal, sino respecto del bien común vinculante en la sociedad.

La elección técnica no es una elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es una competencia definir qué objetivos pueden fundarse como objetivos de un ámbito, basándose en el conocimiento científico de ese ámbito. La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; es elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar (Tourrián, 1987). La decisión es técnica, en primer lugar, porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidad y, en segundo lugar, porque el criterio de decisión se basa, estrictamente, en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa para alcanzar el objetivo.

Las *elecciones morales genuinas* nos van a plantear opciones para orientar nuestros personales objetivos de acción: ¿Debo ir a la escuela hoy? ¿Debo cumplir las promesas hechas? ¿Debo respetar la vida de mi enemigo? En todos estos casos, la elección que orienta nuestra vida no tiene un objetivo previo, sino la simple y complicada afirmación de que el valor de cada una de esas cosas se elige como *meta última, aquí y ahora*, con carácter de opción fundamental y sin un objetivo previo elegido. Cuando nos preguntamos si debemos ir a la escuela hoy, no estamos haciendo una pregunta de elección técnica; si elegimos educar, debemos ir al lugar en que lo hacemos. Nos estamos planteando un problema moral: ¿Existe un deber más fundamental hoy para nosotros que ir a la escuela? Por ejemplo: ¿Debemos ir a la escuela o debemos atender a nuestra madre enferma? Ambas opciones son igualmente urgentes; las dos son requeridas por la situación. Pero tenemos que decidir cuál es la más fundamental.

Las elecciones de la ciencia son técnicas, porque se hacen a partir de un objetivo previamente elegido. Es decir, un médico decide que no debe decir la verdad porque eso es condición necesaria para curar a un paciente (que es su ámbito de actividad), pero la ciencia no puede decirnos lo que es bueno moralmente hablando. Preguntas tales como: ¿Debemos ir a la escuela hoy? o ¿Debemos elegir la educación?, no se

responden desde la ciencia. Desde la ciencia sabemos qué cosas son de valor educativo, cómo lograrlas y qué debemos hacer una vez que hemos decidido educar, pero la ciencia no nos da la respuesta al problema de si debemos educar o hacer otra cosa, porque esa respuesta *exige una comparación entre valores de carácter relativo a las necesidades de cada persona para orientar su propia vida*. No se trata de afirmar que, cuando elegimos uno de esos valores, los demás no sean valiosos. Valor y elección son distintos. Se trata más bien de resolver la cuestión de si hay un deber más fundamental que otro, aquí y ahora. Cuando el médico dice que debe mentir o que no debe decir la verdad a su paciente, lo hace con fundamento de elección técnica. No es que sea valioso mentir, sino que hay un deber más fundamental que decir la verdad, porque si lo que ha decidido es curar, esa relegación se impone como condición necesaria. Pero, cuando estamos centrados en el objetivo prioritario de la acción, no está claro cuál es el patrón por el que decido. Si decimos que debemos sacrificar nuestra vida para mantener un secreto, estamos haciendo un juicio moral que supone comparación entre valores: el valor de la vida y el valor de la promesa. Si decimos que debemos sacrificar nuestra vida para mantener un secreto cuyo desvelamiento implicaría desastres para el que nos lo ha confiado, elegimos por las consecuencias. No hay duplicado de experiencia, porque el

argumento inductivo, como hemos dicho al estudiar la decisión pedagógica, deja siempre abierta la posibilidad de preguntarse si debemos elegir las consecuencias “Y”, que son las que se producen al elegir nuestra vida, a pesar de los desastres que le ocasione al que me ha confiado el secreto. Tampoco nos basta la elección técnica con su paso del “es” al “debe”, porque sólo sirve para fundamentar elecciones dentro del sistema, es decir, una vez que uno ha elegido ya respetar la promesa.

Por su parte, la *elección política* es, con propiedad, ordenación y elección entre metas y sus correspondientes alternativas de acción para lograrlas oportunamente respecto del bien común. El objetivo previo a la decisión política es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en un ámbito y cómo se pueden satisfacer, para establecer, con racionalidad económico-financiera, cuáles son las prioridades que se pueden alcanzar.

La decisión política fija la prioridad de una expectativa sobre otra desde el punto de vista de la institución que soporta la decisión, basándose en variables de coherencia ideológica institucional, pertinencia socio-cultural y oportunidad organizativa, básicamente, y asume una expectativa y un modo de lograrla.

El postulado básico de la decisión política es que ésta es correcta, siempre que no se contradiga lo demostrado por el conocimiento propio del

ámbito de la realidad sobre el que se decide (en nuestro caso, la educación). Se entiende, por tanto, que la decisión política parte casi siempre de alternativas y soluciones que le presentan los técnicos de cada ámbito (informes de expertos). En este sentido, el político no tiene que decidirse necesariamente a favor de un determinado problema, pero en el problema que elija como prioritario, ha de adoptar la solución satisfactoria avalada por el conocimiento técnico del ámbito al que pertenece el problema.

La experiencia de la decisión, como vemos, nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada como la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en las que nos encontramos. Y esto quiere decir que, en cada situación concreta de acción, se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula, en modo alguno, la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores (Tourriñán, 2005).

La posibilidad de realizar el valor nos coloca en situación de postu-

lar *el sentido patrimonial de la elección de las metas*. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; *la cuestión principal es cuantas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi proyecto de vida personal. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia, lo dice también respecto de cualquier área de expresión y experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual* (Touriñán, 2005a).

4. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL COMO EJERCICIO DE ELECCIÓN DE VALORES

En el encuentro entre dos o más culturas, pueden surgir diversos *tipos de ajuste* (Thomas, 1985; Vázquez, 1994; Pérez Díaz, 2002; Gimeno, 2001; Touriñán y Oliveira, 2004):

ELIMINACIÓN-DOMINACIÓN, total o parcial, de los elementos de una de las culturas sobre la otra, o de alguno de sus elementos culturales respectivos. Este ajuste, conduce, en general, a la puesta en marcha de modelos segregacionistas, asimilacionistas y compensatorios de deficiencias de la cultura sometida.

ACOMODACIÓN-PARALELISMO entre grupos culturales que defienden la integración política, practican la tolerancia y aceptan la identidad cultural de minorías étnicas consolidadas. Este ajuste genera los llamados, con propiedad, modelos multiculturales.

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

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

- *Propensión a la afirmación hegemónica* de la cultura del país de acogida. Este enfoque genera modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.
- *Propensión al reconocimiento de la pluralidad* total o parcial respecto de los elementos cultura-

les. Este enfoque genera los modelos multiculturales.

- *Propensión a la convivencia intercultural global*, que favorece la integración cultural y política de las diferencias. Este enfoque genera los modelos interculturales.

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

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

Ajustes, enfoques y modelos derivados constituyen un entramado conceptual que afecta a nuestras propo-

siciones en el ámbito de la interculturalidad, sin que ello oculte el sentido básico de la relación intercultural como comunicación.

En términos generales, la comunicación intercultural se identifica con procesos de interacción, tanto verbales como no verbales, que se dan entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad. Las *variables culturales que identifican singularidades en la comunicación intercultural*, desde una perspectiva centrada en esta, son (Tourrián y Oliveira, 2004):

- Las diferencias y las semejanzas entre culturas, porque los paradigmas de interpretación son diferentes dependiendo de las culturas (la idea de comunicación y educación no es la misma en Occidente que en Oriente).
- Los conflictos que surgen simultáneamente entre comunicación y cultura, porque la disparidad de niveles sociales y educativos de los sujetos que participan en los intercambios de información obligan a los participantes a intentar llegar a un consenso para superarlos.
- El control de la comunicación de la cultura, que se ve reforzada por el status de los interlocutores y por el contexto de la comunicación, en la misma medida que una información transmitida por un teórico o un

experto en una materia determinada, propicia la aprobación inmediata de un sujeto no especializado en el tema.

- El impacto ejercido en la comunicación por el desarrollo tecnológico, pues la globalización tiende a favorecer el uso de la tecnología de la comunicación como sinónimo de cultura e instrumento de poder.
- La necesidad de introducir mecanismos de cambio que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en el ámbito de los derechos de tercera generación, que siempre están afectando, por cuestiones de transnacionalidad y globalización, al valor de la territorialidad.

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

- La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.
- El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.

- La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
- La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia grupal.
- El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.

Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca terminado y en constante evolución. Precisamente por eso, defendemos que estas consideraciones conceptuales, de interés para el desarrollo de estrategias de intervención, refuerzan la comunicación intercultural en un *cuádruple sentido axiológico* que permite singularizar la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores (Touriñán y Olveira, 2004):

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

4.1. El interculturalismo como ejercicio de tolerancia

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

culturas (Sartori, 2001; Ortega, 1996 y 2004a; SEP, 2004; Touriñán, 2004).

Hay un *límite a la elasticidad de la tolerancia* en las sociedades abiertas y pluralistas que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Jover, 2000). El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. “Más allá de ciertos significados históricos, el ethos de la subsidiariedad se configura hoy como un compuesto de iniciativa y solidaridad. Es el ethos de una sociedad en la que se prima la iniciativa de abajo hacia arriba, en la que el protagonismo lo adquieren los ciudadanos. 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).

El desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una “tierra-patria” de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros

derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad (Morín, 2002). Tan cierta es esta reflexión que el “*sesgo radical*”, en palabras de Víctor Pérez Díaz, es la defensa de la libertad de las personas, que es el reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones, para que se reformen y evolucionen en esa dirección garantizando la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de “emigrantes potenciales” y, precisamente gracias a ello, un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002; Valcárcel, 2002; Romay, 2002; Dehesa, 2002).

Estamos convencidos de que repensar el interculturalismo es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias de encuentro a través de la educación, porque, como hemos dicho anteriormente, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada. Esto es así porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente, y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singu-

laridad de las situaciones y la universalidad de los valores (Abdallah-Preteceille, 2001). El encuentro se favorece a través de la educación, si se propician orientaciones de glocalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación (Touriñán, 2004; SEP, 2004).

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

En perspectiva evolutiva de la búsqueda constante, al entorno social le corresponde asumir que el diálogo entre culturas plantea problemas de convivencia, que nacen del contacto entre grupos étnicos distintos, y problemas de supervivencia, que se acentúan con la distancia entre el norte y el sur (Puig, 1992). Conviene no olvidar en este sentido que la centralidad de internet en muchas áreas de la actividad social, económica y política se convierte en marginalidad para los que no tienen o tienen acceso limitado a la red, así como para los que no son capaces de sacarle partido, acrecentándose, de este modo, la divisoria

digital desde una perspectiva global (Castells, 2001; García Carrasco, 2002). Pero, además, como dice el profesor Escámez, el diálogo entre culturas produce problemas morales, porque las personas en conflicto cultural son capaces del menosprecio, la xenofobia y el racismo. Hay un compromiso obligado de aunar voluntades para no desestructurar la comunicación, como consecuencia de obviar el triple reconocimiento que se le debe al individuo en el marco social (ético-personal, étnico-cultural y cívico-jurídico), que nos obliga a defender la interculturalidad como proyecto ético (Escámez, 1992 y 1999; Martínez y Puig, 1991; Roma, 2001).

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

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Orte-

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

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad

civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil (Kymlicka, 2003; Lévinas, 1993; Cortina, 1997).

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

El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica. El interculturalismo es una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación, que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de tolerancia.

4.2. La educación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo

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

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

Asimismo, el profesor Gonzalo Vázquez, en ese mismo trabajo, identifica *las condiciones básicas que deben*

confluir para que se dé la educación intercultural (Vázquez, 1994, p. 30):

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

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

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

La primera consideración de la que hay que partir para comprender la entidad de los destinatarios de la educación intercultural es que, por definición, estos son la sociedad en su conjunto, es decir, todos los ciudadanos. La educación intercultural es una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la forma-

ción de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa.

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

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

Los individuos y los grupos son los intermediarios de las diversas manifestaciones culturales, y tras ellas surge el arraigo de la cultura en un “aquí y ahora”, porque entre cultura (de acogida y de origen) y espacio se da una relación bidireccional. Lo cultural no lo explica todo, y sus dimensiones, diacrónica y sincrónica, le confieren un valor plural que no puede ser reducido a un esquema de explicación causal (García del Dujo, 2004).

El mundo de cada sujeto está condicionado por la percepción que tiene de la realidad, y esta viene mar-

cada por su cultura y formación, permitiendo que los alumnos profundicen en el conocimiento que tienen de la representación de las cosas y de nuestros puntos de vista.

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

Es necesario repensar la interculturalidad, porque, como dice el 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 antropo-

lógicos 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).

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

- DESCENTRALIZACIÓN. Con este concepto nos remitimos a la distancia que el profesional tiene que establecer con respecto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional,...). En este recorrido se producirá una apropiación del principio de relatividad cultural: todas las culturas son esencialmente iguales, a pesar de sus diferencias; están todas adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social dado; son el escenario del discurrir de una historia concreta.
- PENETRACIÓN EN EL SISTEMA DEL OTRO. Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema, situarse en su lugar. Las minorías que están asentadas en un país desde hace muchos años han sufrido aculturación; como resultado de la evolución

dinámica y de la implicación de los sujetos en la realidad, la introducción para los jóvenes en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades constituidas a partir de dos o más códigos culturales y de las estrategias identitarias que intentan integrar los códigos en conflicto. La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica:

- Tolerar los diferentes aspectos,
- Descubrir los marcos de referencia únicos,
- Ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad.

• **NEGOCIACIÓN-MEDIACIÓN.**

Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo, para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes. El profesorado será el encargado directo de jugar este rol de mediador entre la escuela, los niños y la familia, tanto para la elaboración de los programas adaptados como para ayudar y resolver dificultades escolares. Mediante la negociación, el educador tiene que descubrir el campo común

donde cada uno se encuentra y donde se es capaz de reconocer al otro (su identidad, sus valores fundamentales, etc.).

La concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de esta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes. La globalidad y la pluridimensionalidad son los elementos que caracterizan el movimiento intercultural y favorecen la consecución del objetivo propuesto (Sabariego, 2002; Ruiz, 2003).

Desde esta perspectiva, quien dice intercultural, dice necesariamente interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad; también dice reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones donde intervienen los múltiples registros de una misma cultura y de las interacciones entre los diferentes culturales, identificados en el espacio y en el tiempo. La educación intercultural es, por tanto, fortalecimiento del grupo y del individuo, porque, si bien la inte-

racción es el elemento fundamental, lo primero y esencial es el otro, no su cultura (Ortega, 2004; Abdallah-Pretceille, 2001; Rey, 1992).

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

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

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

4.3. La educación intercultural como promotora de innovación

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

1. La educación intercultural, como una competencia que requiere formación específica respecto de:
 - La preparación profesional de los docentes sobre las relaciones

entre las distintas subculturas de un mismo país o región.

- La participación en todos los niveles de los programas por parte de la totalidad de categorías del personal educador.
- La reelaboración de instrumentos educativos orientados a superar los prejuicios étnicos y nacionales.
- La consideración de la relación entre la escuela y el medio local, nacional, internacional y transnacional.

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

- Respecto de la competencia profesional en educación en valores, la perspectiva intercultural demanda la preparación del maestro para una situación de reciprocidad entre los alumnos que provienen de las diferentes nacionalidades y culturas, y entre maestros y alumnos que pueden proceder de distintas culturas.
- Respecto del aprendizaje cooperativo en redes, la educación intercultural como enfoque, fortalece el sentido del aprendizaje en comunidades distribuidas y enfatiza la coordinación entre maestros de procedencias variadas

en la programación de la enseñanza, lo cual exige, necesariamente, facilitar la colaboración y propiciar la convivencia en pie de igualdad entre los educadores pertenecientes a las culturas que buscan relacionarse.

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

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

para reconstruir la actividad personal del alumno.

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

Conviene insistir en que el espacio de desarrollo de la educación intercultural no debe restringirse a contextos educativo-escolares, sino que debe incorporar en su discurso lo que, desde la pedagogía, se denominan procesos no formales (adquisición de educación mediante estímulos directamente educativos, en actividades no conformadas por el sistema escolar) o informales (adquisición de educación mediante estímulos no directamente educativos, es decir, que no están ordenados de manera exclusiva para obtener resultados educativos); en la educación intercultural juega un papel especialmente significativo la posibilidad de obtener resultados educativos en procesos en los que ese resultado es un medio para otra actividad (Touriñán, 1996). Con todo, no es menos relevante el contexto del sistema escolar. La educación intercultural en los niveles básicos debe considerarse como parte del currículo. No es una asignatura o un área de conocimiento. Su lugar es, justamente, el de la transversalidad y el del desarrollo de actitudes fundadas hacia el compromiso axiológico y moral. Por consiguien-

te, todos los alumnos deberán ser sujetos de educación intercultural y hemos de ser capaces de proyectar ese compromiso a través de las diferentes disciplinas (Alonso, Pereira y Soto, 2003; Martínez, 2003; SITE, 2004).

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

Todos estos elementos configuran el *contexto de la innovación* respecto de la comunicación intercultural en el aula, que va más allá de los problemas propios de la integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la búsqueda de soluciones que permitan unificar en la actuación del profesor la inclusión y la diversidad como derechos que responden al reconocimiento, no sólo internacional, sino también transnacional, creando modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad. De manera prioritaria, la comunicación intercultural es promotora de innovación, porque

la tensión entre la defensa de la identidad en la propia comunidad y el imperativo de mundialización no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona y *ello supone hacer frente a nuevas perspectivas en el sujeto educando, así como en el desarrollo curricular, en el desarrollo organizativo y en el desarrollo profesional* (Touriñán, 1999; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Varios, 2004).

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

Desde el punto de vista pedagógico, la educación intercultural se asocia con la gestión de patrones culturales y con la intervención técnica a través de procesos formales, no formales e informales de educación, y, de

manera inequívoca, la necesidad de difundir programas culturales como apoyo y reconocimiento a las diversas culturas es un instrumento fundamental para ayudar a comprender la diversidad y el patrimonio cultural común (Touriñán, 2002; Naval, 2004).

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

- Idoneidad sociocultural.
- Oportunidad organizativa.
- Coherencia ideológica institucional.

Estos tres criterios enfatizan el significado en la comunicación intercultural de la pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, orientación estratégica y transparencia como indicadores básicos de decisión respecto de la oferta cultural que se puede compartir (Touriñán, 2002). La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral institucional en el ámbito de la cultura. Se dice de dos cosas que son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y, especialmente, cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o mode-

lo. Desde el punto de vista de la lógica, la transparencia y la orientación estratégica implican *compatibilidad* entre oferta cultural elaborada e ideología de la institución. A su vez, la compatibilidad expresa *conformidad* de una propuesta a una regla o criterio (Puig y otros, 2004; Rodríguez Neira, 2004).

Resulta obvio afirmar que la orientación estratégica respecto de la oferta se traduce en la concreción de las misiones y metas cualitativas que conforman la idoneidad sociocultural de la oferta cultural propuesta; y también resulta obvio afirmar que la coherencia se está vinculando, cada vez más, al cumplimiento y declaración pública de compromiso con un *código deontológico* de la institución respecto de la promoción, gestión y creación cultural. En este sentido, la exigencia de innovación en la propuesta de comunicación intercultural no es tanto un problema de idoneidad sociocultural o de organización racionalizada –que también exige coherencia–, como un *problema de orden moral y de compromiso público* de la institución con la cultura y con el servicio al interés general social (Ibáñez-Martín, 2004).

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

- La posibilidad de cambios estructurales en el sistema educativo y del sistema de enseñanza.

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

En todos estos ámbitos, el papel de los directivos es fundamental y *las acciones básicas de apoyo a la innovación se identifican con* (Varios, 1999a y 1997; Gaziel y otros, 2000; Gento, 1998; Marchesi y Martín, 2000):

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

4.4. La interculturalidad como propuesta axiológica

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

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

de esa búsqueda de la que intentamos apropiarnos.

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

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

A la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la concesión de ciudadanía. Limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001).

Para nosotros, está claro que el derecho de propiedad, de identidad y de soberanía constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra

Constitución como el derecho a la educación y la cultura, y parece obvio que, si alguien, invocando cualquier idea ‘superior’, nos quiere imponer, directa o indirectamente, a través de los mecanismos coactivos del Estado, un nivel de sacrificio colectivo que no consideramos adecuado, ese alguien habría vuelto al vulgar y recurrente ‘fundamentalismo’.

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

El término “sociedad civil” ha sido objeto de muy diversos estudios, y tengo para mí, que su uso licencioso ha generado ambigüedad contextual y semántica. Hoy hablamos de “sociedad civil socialista” y de “sociedad civil liberal” con la misma convicción que

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

Tenemos que ahondar en las exigencias singulares del compromiso institucional con la oferta cultural en nuestra sociedad, dado que la construcción compartida de la cultura a través de las redes en las sociedades del conocimiento es un problema de futuro que tenemos que atender con imaginación y profesionalidad. El tercer sector, como servicio a la sociedad y la cultu-

ra, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico y cultural, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda (Ferguson, 1974; Mayor Zaragoza, 1993).

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

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

- Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas.

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

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

En la fase actual de la historia global, todo parece apuntar, en palabras de Huntington, a que las causas fundamentales de conflicto internacional son de carácter cultural, en el sentido de que las diferencias importantes entre civilizaciones en materia de desarrollo político y económico están claramente enraizadas en sus diferentes culturas. Las grandes divisiones de la humanidad a partir de los años noventa del siglo XX no son los tres bloques de la Guerra Fría sino los agrupamientos correspondientes a las civilizaciones principales del mundo (occidental, latinoamericana, africana, islámica, sínica, hindú, ortodoxa, budista y japonesa). La cultura y las identidades culturales están modelan-

do los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo actual. En este mundo del siglo XXI la política local es la política de la etnicidad; la política global es la política de las civilizaciones. El choque de civilizaciones reemplaza a la rivalidad entre las superpotencias. La política global se ha vuelto multipolar y multicivilizacional (Huntington, 2001, p. 30, y más ampliamente, pp. 21-84).

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

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, puede ser transformado, mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la alianza de civilización para vivir juntos y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias. Como dice

Morín, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: “la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad” (Morín, 2000, p. 120).

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

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

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano, que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida

corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o substituir la función de la familia. Sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Tourrián, 2004c).

Tal como hemos visto, el reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Ortega, 2005). Así pues, la interculturalidad es una propuesta axiológica, porque supone el compromiso de orientar la relación de convivencia en un sentido valioso: la convivencia pacífica.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

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

La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad. Precisamente por eso, la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores. En la comunicación intercultural, necesariamente, tenemos que elegir valores.

Ahora bien, como decíamos en el epígrafe tercero, los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nues-

tras conductas. Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr, depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro.

Nuestro postulado final es que la educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento del otro, y tiene sentido axiológico, porque la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; y dado que los valores son cognoscibles, son enseñables y son realizables, la educación en valores y la educación intercultural se convierten en objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

6. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.