

# **INTERCULTURALISMO, GLOBALIDAD Y LOCALIDAD: ESTRATEGIAS DE ENCUENTRO PARA LA EDUCACIÓN (SECCIÓN PRIMERA, XIII CONGRESO NACIONAL Y II IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA)**

**José Manuel Touriñán López**  
**Universidad de Santiago de Compostela**

## ***I.- REPENSAR EL INTERCULTURALISMO***

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

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

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

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

Desde el año 1992 se han propiciado muy diversos foros de debate acerca del problema de la interculturalidad y a nosotros nos corresponde insistir en el XIII Congreso Nacional de Pedagogía en el problema de la educación en contextos multiculturales desde las cuestiones de la diversidad y la identidad. Mucho se ha avanzado en el desarrollo de la educación intercultural, pero, ateniéndonos al título del

XIII Congreso "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad", parece un principio aceptado que la vertebración de la interculturalidad supone afrontar pedagógicamente la diversidad y la identidad.

**Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico desde 1992 que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo.** La Primera Sección del XIII Congreso centra su trabajo en las estrategias de encuentro para la educación desde la perspectiva de la convergencia entre interculturalismo, globalidad y localidad. Esto quiere decir, por una parte, que la interculturalidad como hecho permanece en tanto que estrategia para el logro de una educación a la altura de los tiempos. Pero, además, esto quiere decir, por otra parte, que el interculturalismo como proyecto de voluntades se fortalece y modifica a medida que la educación intercultural se consolida y adapta como forma de actuación adecuada.

A finales del siglo XX las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permitían afirmar la permanencia de **cinco fenómenos** esenciales para la construcción de una teoría de la educación 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.

Este conjunto de bases tiene un carácter tan arraigado en el desarrollo de la interculturalidad que se asume, a modo de **postulado**, que el desarrollo de la multiculturalidad no es una cuestión de derechos sino de voluntades, porque supone una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas (Colom, 1992; Vázquez, 1990).

Para decirlo en palabras de Gonzalo Vázquez, el desarrollo de una teoría de la educación intercultural 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-, porque la educación intercultural supone la convergencia de pensamiento, palabra y acción de manera que se puedan salvar los límites de lo universal, de lo próximo ambiental y de lo singularmente personal (Vázquez, 1994).

Tan cierta es esta afirmación, como el reconocimiento de que todavía había mucha andadura que realizar para que la actitud intercultural llegara a ser efectivamente un proyecto voluntariamente compartido. Precisamente por eso Félix Etxebarria afirmaba, en su estudio sobre las interpretaciones del interculturalismo en Europa, que la lucha por la liberación de la dominación, por muy vinculada que esté a la educación, no constituye educación intercultural, porque sigue ocupándose únicamente de minorías, sin que el resto de la colectividad se vea afectado. El panorama que se puede

imaginar no es, en ese caso, el del entendimiento y el de la armonía, sino el del enfrentamiento y la confrontación (Etxeberría, 1992).

Esta misma denuncia es en la que el profesor Sarramona profundiza en el año 1999 al estudiar el desafío de la educación intercultural para las minorías históricas, reconociendo que la supervivencia cultural de las minorías se enfrenta, no sólo a la influencia de culturas externas a su territorio, sino también a la pervivencia prolongada de culturas desarrolladas internamente a causa de la inmigración, siendo posible que la cultura histórica llegue a devenir la cultura más débil en su propio territorio (Sarramona, 1999).

Parece obvio que, en perspectiva evolutiva, lo que permanece en la búsqueda constante de la educación intercultural es la seguridad de 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). 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; lo que permanece es, por tanto, el compromiso obligado de no desestructurar la comunicación obviando el triple reconocimiento en la persona: individual, étnico-cultural y cívico-jurídico (Escamez, 1992).

Lo que permanece, en palabras del profesor Jordán, es el firme propósito de considerar la interculturalidad dentro del mundo de lo posible, de plantearse lo factible, lo que realmente estamos en condiciones de hacer, que, de forma realista, se resume en las siguientes acciones (Jordán, 1992):

- Analizar y refrendar los aspectos y valores comunes entre culturas que se encuentran.
- Reconocer los valores universales en las diferencias.
- Cultivar actitudes y habilidades de comunicación, comprensión y respeto.
- Practicar ejercicios de construcción de configuraciones culturales más ricas y adaptadas a los nuevos retos.

Parece obvio, por tanto, que el sentido de la permanencia nos lleva a defender que **la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo:**

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la intergración 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.

En definitiva, se puede decir que, **lo que permanece, es el interculturalismo como tarea. Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado.** 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 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.

Desde estas condiciones de base, muy diversos estudios en torno al concepto de migración, ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global, raza y etnicidad están abogando por la **reconceptualización en el ámbito de la educación intercultural** (Harcourt, 2003; Kleinwächter, 2003; Naval, 2003; Hallak, 2003; Lee, 2003). Estos estudios recientes **permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos han llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente.** Los estudios antes mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural -de encuentro a través de la educación-, en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas. **La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando el concepto de interculturalismo con matices ajenos a la interculturalidad.** En este sentido, nos dice Lee que el término "gente de color" o el término "diversidad cultural", por ejemplo, no tienden generalmente a incluir a aquellos que se autoidentifican como "blancos". "Gente de color" implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. "Culturalmente diversos" implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o alternativamente exclusión (Lee, 2003; García Pastor, 2003).

En nuestros días hay **cuatro ideas que han modificado el contexto** de trabajo y de pensamiento respecto de la interculturalidad como hecho y del interculturalismo como propuesta:

- La idea del Tercer Sector que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde las sociedades civiles como forma de organización (Sálamon, 2001).
- La idea del Tercer Entorno que, junto con la vida rural y la vida urbana, configura nuevas posibilidades a través de la sociedad digital (Echeverría, 1999)
- 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 política (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Druker, 1993; Colom, 2000).

**La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada**, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a 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-Preteille, 2001). Así pues, la educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, como un hermoso pero pasajero ideal pedagógico de tintes humanistas, porque la situación desde este fondo podría oscurecer el alcance de la exclusión y negación de los "otros" (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002).

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

La multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad como una meta acorde con los nuevos tiempos en que vivimos. 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).

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). Es obvio que, cuanto mayor sea la globalización -es decir, cuanto mayores sean los flujos de capital, de inversión directa y de tecnología que acuden a los países en desarrollo y cuanto mayor acceso tengan estos países por medio de sus exportaciones a los países ricos-, menores serán los flujos potenciales de inmigración; pero también es verdad que la globalización consiste en la posibilidad de grandes movimientos migratorios que permiten asignar más eficientemente la mano de obra en el mundo y reducir crecientes desigualdades (Dehesa, 2000). 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).

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 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. Pensamos, además, que el encuentro se favorece a través de la educación, si se propician orientaciones de glocalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación.

## **II.- GLOBALIDAD, MUNDIALIZACIÓN, DIVERSIFICACIÓN Y PROPUESTA GLOCAL**

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

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 (S.I.D., 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 laborales 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 (Matelart, 1998; Dehesa, 2000; Browning y otros, 2000).

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial soportada 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).

En la estela del debate anglosajón, **globalidad** significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso **sociedad mundial** significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La **globalización** es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (Organizaciones no gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación, de autoidentificación y también de cooperación al desarrollo. Así lo entiende el Fondo Monetario Internacional, que insiste en el carácter de proceso de acelerada integración mundial de las economías a través de la producción, el comercio, los flujos financieros la difusión tecnológica, las redes de información y las corrientes culturales (Dehesa, 2000)

El **globalismo** es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial, según la cual el mercado mundial desaloja o substituye al poder, al quehacer político territorial de los estados.

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 conocimiento 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 (S.I.D., 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 poscapitalismo. 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, 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 Europea, 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). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico 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 Europea, 1995):

- Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- Desarrollar 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 2003; Tedesco, 1995).

Este rediseño no podrá llevarse a cabo sin que se introduzcan adaptaciones en los sistemas educativos y, en concreto en los universitarios, que han de afrontar el reto que supone para la institución la extensión de sus áreas de acción en este nuevo entorno. El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es sólo una parte de la educación superior, que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país (Touriñán, 1992; Porta y Lladonosa, 1998; Solá, 2002).

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).

Es mi opinión personal, teniendo en cuenta estos presupuestos, los conceptos básicos y los principios expuestos, que el TUE sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común que acepta y asume la pluralidad nacional existente en un proyecto de integración no excluyente de la diversidad y respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas de la construcción del proyecto común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de enseñanza superior europea caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Ministerio de Industria, 1990):

- Diversidad lingüística.
- Diversidad administrativa y estructural de sistemas.
- Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socio-económico.
- Diversidad de lugares y exigencias.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Tourinián, 1997).

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Tourinián, 1995):

- la alternativa regionalización-internacionalización,
- la alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- la alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- la alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad Regional-uniformidad inter e intra Comunidad,
- la alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

Parece obvio que, en este nuevo contexto, el futuro inmediato del panorama educativo actual está condicionado de manera significativa por tres acontecimientos: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica. (Unesco, 1995; Comisión Europea, 1995; Heilbroner, 1998; Colom, 2000).

Las palabras claves de esta cultura general vienen encuadradas en un marco de la sociedad de la información mundializada (aldea global) en la que hay conceptos aceptados que van a modificar nuestro mundo. Sociedad digital, biotecnología, ecotecnología, imagen electrónica, acceso electrónico a la información, correo electrónico, teletrabajo, teleformación, telemedicina, teleadministración, son neologismos que afectan al entorno socio-educativo. En algunos casos, los neologismos responden a hibridaciones sectoriales, como es el caso de las palabras: glocalización (unión de global y local), edutainment (educación y entretenimiento), e infotainment (información y entretenimiento) (Morín, 2000; Silvio, 2000; Faure, 1973; Dyaz, 1998; Trillas, 1998; Terceiro, 2001; Tourinián, 1999; García Carrasco, 2002)

Ahora bien, en el mundo de la globalización, no sólo son nuevas la vida cotidiana y las transacciones comerciales, más allá de las fronteras del estado nacional, sino que también es nuevo, debido al denso entramado de la sociedad mundial, el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, la dinámica social y de población, el trabajo y el capital. Así mismo también son nuevas las translocalizaciones

correspondientes a los conceptos de euro-región, comunidades de trabajo supra-regionales, seguridad global, acontecimiento global, escenarios propios de la actividad laboral y la libre circulación de los productos de las industrias culturales globales (Roma, 2001; SID, 1997 y 2000).

Los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías, en un momento posterior, y las autopistas de la información, en nuestros días, simbolizan, como propuesta, el acceso a un mundo mejor de carácter solidario que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. La realidad es que, en cada caso, ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración y la interculturalidad en los programas de tendencia hacia la descentralización. Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados, sino espacios unidos por el **carácter glocal** (Matelart, 1998; Touriñán, 1999 b y 2000; Borja y Castells, 1999).

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales.

Las geofinanzas y sus espacios abstractos desterritorializados constituyen un ejemplo claro de la cibereconomía en un mundo globalizado; se trata, en este contexto, de poner, por delante de la producción y la inversión industrial, la función financiera y el movimiento especulativo de capitales en tiempo real en un marco territorial global que desborda los límites territoriales sobre los que se asienta la soberanía de los estados. Se ratifica, como ya decíamos, que cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser **glocal**; es decir, a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados (Matelart, 1998; Heilbroner, 1998).

Ese carácter plural sin unidad que se ejerce en cada lugar hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. El principio de las organizaciones no gubernamentales (**think globally, act locally**) es una traducción para la intervención social del concepto del mundo empresarial que une en cada actuación lo global y lo local: **la propuesta glocal**. Es imposible pensar el desarrollo de las políticas culturales en el mundo actual sin establecer **estrategias de glocalización**. Diversas razones avalan esta situación y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas (Borja, 1999; Castells, 2001; Touriñán, 1999<sup>a</sup> y 2000; Echeverría, 1999; Romano, 1998; Varios, 2001; Terceiro, 2001; Ontiveros, 2001; Burbules, 2000; Cabero, 2001):

- Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.
- Se está configurando de manera inexorable por efecto de las TIC,s un espacio social electrónico distinto de los dos espacios tradicionales. Junto

a la ciudad y el campo, que son los dos entornos primarios, hablamos ya del “Tercer Entorno” o espacio social electrónico.

- Las administraciones nacionales se apoyan cada vez más en **actores transnacionales**.
- En cada lugar concreto se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como de la permeabilidad de la sociedad de la información.

La propuesta glocal, en el caso de las enseñanzas, alcanza dimensiones estratégicas por las posibilidades que tienen de abrir nuevos mercados para nuevas áreas sectoriales de influencia por medio de títulos propios, títulos compartidos y respuestas de oferta de formación a la carta, bajo condiciones controladas de flexibilidad en la administración y gestión de las nuevas posibilidades de uso del espacio, del tiempo y del acceso a la información en el mercado virtual.

El reto para la formación, a pesar de la diversificación, es la **innovación de calidad** para atender, con fidelidad a sus metas y misiones, a las demandas de la nueva sociedad tecnológica (Tourrián, 1999 y 2001).

El **papel de los directivos** es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover la innovación, como si se trata de favorecer su arraigo. Las acciones básicas son (Varios, 1999<sup>a</sup> y 1997; Gaziel y otros, 1997; 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

Estamos convencidos de que el resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación. Hay que propiciar estrategias de encuentro a través de la educación y el encuentro se favorece, si se formulan orientaciones de glocalización desde la educación.

### **III.- CULTURA, CIVILIZACIÓN Y EDUCACIÓN. APROXIMACIÓN A LA DIVERSIDAD**

La cumbre de ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, mantiene como una de sus preocupaciones fundamentales la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general. La unión Europea atenderá a las oportunidades que ofrece la Red

para difundir programas culturales pues se ha tomado conciencia de que 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).

El significado de la palabra “cultura” puede ser tan amplio o tan estrecho que su riqueza semántica puede convertirse en ambigüedad conceptual, mermando considerablemente su utilidad. Nos dice Eagleton que seguimos atrapados entre unas nociones de cultura tan amplias que no valen para nada y otras que resultan exageradamente rígidas, siendo por ello una de nuestras necesidades más urgentes situarnos más allá de ellas (Eagleton, 2001).

Desde el punto de vista antropológico, en un cierto sentido, la cultura lo abarca todo, desde los estilos de peinado y los hábitos de bebida hasta el modo de comportarse; en su sentido estético la cultura engloba las artes y desde un punto de vista más popular, la cultura comprende desde la identidad hasta la ciencia-ficción. Hasta tal punto esto es así que la cultura (la palabra) también puede concebirse como una lucha constante por conectar tres significados de la cultura (productos) que se mantienen histórica y filosóficamente hablando -la cultura en el sentido de las artes, la cultura como civilidad y vida valiosa y la cultura como sentido y estilo de vida social-, porque las análisis más depurados de la evolución humana conducen a la hipótesis de que los recursos culturales son elementos constitutivos, no accesorios, del pensamiento humano, en el sentido de que las herramientas, la caza, la organización de la familia y luego el arte, la religión y la ciencia modelaron somáticamente al hombre, y por consiguiente, estos elementos son necesarios no sólo para su supervivencia, sino para su realización existencial (Geertz, 2000).

Si a lo dicho anteriormente le añadimos el hecho de que la industria cultural ha jugado un papel esencial en la producción de bienes de consumo, estamos en condiciones de percibir con más precisión por qué la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo. Si la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo, es porque ha quedado integrada en el proceso general de producción de bienes de consumo y se ha acentuado de manera evidente el valor político de la cultura (Eagleton, 2001, p183). Se trata de entender el hecho de que cantar una balada de amor bretona, o montar una exposición de arte afroamericano, por ejemplo, no son cosas, ni perpetua, ni inherentemente políticas; se vuelven políticas, cuando se vinculan a un proceso social de oposición, modificación o apoyo al orden social establecido (Otero Novas, 2001).

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

es la política de las civilizaciones. El choque de civilizaciones reemplaza a la rivalidad entre las superpotencias. La política global se ha vuelto multipolar y multicivilizacional (Huntington, 2001).

Kroeber y Kluckhohn en su clásico trabajo sobre la revisión crítica del concepto de cultura y de su casi sinónimo civilización, clasificaron 164 definiciones en dos grandes grupos: las definiciones pertenecientes a las concepciones humanistas, etnocéntricas y elitistas y las definiciones pertenecientes a las concepciones menos valorativas que buscaban resaltar el poder explicativo de la ciencia en el ámbito de la cultura (Kroeber y Kluckhohn, 1952). Es obvio que esta recopilación no resuelve ni contempla los problemas enunciados en los párrafos precedentes, pero sí nos permite reflexionar sobre la versatilidad de los términos que nos ocupan.

A modo de resumen, podemos decir que el **concepto de cultura** se ha asociado a los siguientes significados preferentemente:

- La forma y el estilo de vida de un pueblo
- El refinamiento y perfeccionamiento individual
- Las ideas y valores tradicionales
- Desarrollo de la civilidad y legado espiritual de un pueblo
- Un patrón de significados transmitidos históricamente
- La mentalidad colectiva, ya sea de élite, de masas o popular
- La instrucción adquirida por una persona
- El conjunto de productos de la cultura
- Los diversos ámbitos susceptibles de ser cultivados (cultura física, intelectual, moral, general, especializada, técnica, artística, científica, material, espiritual, etc.)
- Cultivo de los objetos naturales
- La civilización como lo heredado socialmente en la vida del hombre, material y espiritual
- La conciencia de identidad étnica
- Subsistema de la sociedad que interacciona con otros subsistemas, tales como el político o el económico y puede constituir, a su vez, sus propios subsistemas, tales como el arte, la ciencia, las humanidades etc.
- Sistema de símbolos y significados propios de cada cultura (concreción de las culturas).

Por su parte, el **concepto de civilización** ha sido asociado básicamente a los siguientes significados:

- Conjunto de costumbres moderadas (civilidad y urbanidad) propias del hombre urbano como contraposición a las costumbres rústicas
- Fase histórica que refleja un desarrollo superior en relación con el progreso y desarrollo social de los pueblos.
- La entidad cultural más amplia y elevada del grupo humano, que engloba, tanto el sentido material de la realización, como el sentido técnico y espiritual
- Entidad contrapuesta al concepto de cultura inmaterial y que hace referencia sólo al progreso material de los pueblos
- Concepto sinónimo de cultura en su sentido etnográfico más amplio identificado con un todo complejo que incluye conocimiento, creencias,

arte, costumbres, leyes, moral y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto que miembro de una sociedad

- Sentido plural del termino; sólo hay civilizaciones y no existe una civilización definida como ideal, ni un criterio único de “civilizado”
- La asociación humana más perdurable, que tiene continuidad histórica a través de los cambios de sus unidades políticas, sociales, económicas e incluso ideológicas
- Sinónimo de civilización universal o confluencia de la humanidad en un conjunto de valores, creencias, orientaciones, prácticas e instituciones comunes para pueblos y personas
- Sinónimo de civilización mundial entendida como conjunto de pautas de consumo y de cultura popular occidental que gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones y a la difusión de innovaciones de la industria cultural se están generalizando en el mundo (civilización globalizada).

En referencia a los conceptos de cultura y civilización, el **concepto de educación** adopta la forma de una herramienta cultural que sirve para formar a las personas con objeto de que puedan contribuir a dominar y mejorar el progreso material y espiritual del individuo y de la sociedad. Esto es así entendido, porque social y colectivamente, el mayor grado de cultura de un pueblo comprende y coincide con el de su “civilización”, aun cuando sea verdad que puede haber individuos cultos que son pobres y pueden existir hombres cultos en pueblos atrasados materialmente (Morin, 2000; Diccionario Ciencias Sociales, 1975; Diccionario de Pedagogía, 1970; Delors, 1996; Ferrer, 1998; Rodríguez Neira y otros, 2000).

Desde una perspectiva histórica, el concepto de cultura tiene su arranque en la palabra latina “cultura”, cuyo primer sentido de “cultivo” se aplicó a “agricultura” y a “culto”. Pero es en el siglo XVIII, cuando el término "cultura" es utilizado en lengua alemana en el sentido moderno de cultura aplicado a sociedades humanas. La tradición alemana identifica el término "cultura" con hechos intelectuales, artísticos y religiosos e implica un cultivo personal, una progresión hacia la perfección espiritual (por medio de la educación). Esta tradición romántica de la cultura no permaneció estática en su desarrollo y el pensamiento historicista, el idealismo y el estilo hermenéutico contribuyeron a acentuar en el concepto de cultura el sentido de etnicidad y de la política identitaria de carácter nacional o regional, tan afín al pensamiento actual (Kuper, 2001).

En la tradición francesa la palabra que representa los ideales y los logros materiales y espirituales del hombre y de los grupos sociales es el vocablo “civilización”. Dicho vocablo procede del latín “civilitas” y su sentido más básico es el de lograr o impartir modos de vida refinados. En el siglo XVIII adquiere su uso moderno, atendiendo a las dos estipulaciones que Lucien Febvre le atribuye: un sentido descriptivo, coincidente con los aspectos materiales, intelectuales, morales y políticos de la vida colectiva de un grupo humano y un sentido normativo, coincidente con el ideal de alto grado de desarrollo y progreso y consonte con la idea de civilización universal, científica y racional propia de la Ilustración (Kuper, 2001). Esta concepción francesa avanzó durante el siglo XIX al amparo de las ideas del positivismo, el socialismo científico y el utilitarismo, consolidando en el devenir histórico la idea de civilización científico-técnica (Munford, 1979). Esta idea de civilización mundial científico técnica es la que ampara la cultura del progreso y la globalización en nuestros días (Kuper, 2001).

En la tradición inglesa de los intelectuales liberales, desde J.S. Mill a E.B. Tylor, la cultura se identifica con los valores culturales eternos del arte, la filosofía y la religión dentro de la estructura de la sociedad, de tal manera que en el pensamiento inglés, frente a la visión humanista convencional de la cultura que tenía que ver con el desarrollo intelectual y espiritual de un individuo, grupo o clase, se consolida el sentido de cultura como estilo de vida de la sociedad (Tylor, 1977, p.1). La cultura en el sentido de T.S. Elliot no se confina a una minoría privilegiada, sino que abarca a grandes y a humildes, a la élite y a lo popular, a lo sagrado y a lo profano, y cada clase tiene la función de mantener la parte de la cultura total de la sociedad que pertenece a dicha clase (Kuper, 2001; Moreno Báez, 1966).

En el más puro sentido de la tradición inglesa, la cultura materializaba los valores sobre los que descansa el orden social, y dado que la cultura se transmite por el sistema educativo y se expresa en su forma más poderosa en el arte, la educación y el arte eran los campos que un intelectual comprometido debería intentar mejorar; la educación y la cultura condicionan la fortuna de una nación y precisamente por eso ambas constituyen un terreno decisivo para la acción política (Elliot, 1948).

Este sentido de la tradición inglesa ha sido matizado en Norteamérica, haciendo referencia, más a los valores de un determinado pueblo que a los lazos sociales concretos que le dan consistencia orgánica como pueblo. El problema no es la semejanza de los pueblos, porque cada cultura es un ensayo único e irrepetible de vivencia del mundo. La cuestión de la cultura, así interpretada, es el modo de vivir y de concebir la existencia que tiene un determinado grupo desde su nivel de conciencia.

El Diccionario de Ciencias Sociales (tomo I, p.602) contabiliza desde los estudios de Kroeber y Kluckhohn más de trescientas definiciones de cultura, lo cual nos hace pensar que, igual que hay discursos francés, alemán e inglés acerca de la cultura, y de la misma manera que existe un pensamiento ilustrado, otro romántico y otro clásico sobre la cultura, el relativismo cultural propicia la posibilidad de transformaciones estructurales del concepto de cultura que utilizan de modo diverso esas tres tradiciones centrales de la definición. Hoy se insiste en el discurso politizado sobre la cultura y es un hecho que las nuevas disciplinas culturales conocidas como “estudios culturales” incluyen en el concepto de cultura tanto las bellas artes, la literatura y la erudición, como las humanidades y los medios de comunicación, así como el folklore, el arte proletario, los deportes y la cultura de masas, ya sea esta relacionada o no con el amarillismo y los culebrones (Kuper, 2001).

Cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía tiene que considerar desde una propuesta de visión integrada, pues **no hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo**, ya que, como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural: “lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (...) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (...). La tarea esencial de toda actividad económica equilibrada es la de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en



el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal” (Munford, 1979, 3ªed., pp. 433-434).

Cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía tiene que considerar desde una propuesta de visión integrada e interculturalista, porque entendemos que la concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de esta, ya que, respetando las identidades, defiende su integración. El interculturalismo tiene como objetivo los modos de comunicación, de intercambio o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas, de pensar y códigos de expresión diferentes. No en vano, como decíamos en el contenido del primer epígrafe, el interculturalismo es también una forma de interrogarse acerca de los modos, de las costumbres, de los hábitos de personas que, procedentes de horizontes culturales diferentes e instalados en una sociedad diferente, consiguen adaptarse salvaguardando la libertad, para no quedar asimilados totalmente por la cultura de la sociedad de acogida (Gimeno, 2001; Vázquez, 2002).

Insistimos, por tanto, en que la Pedagogía tiene que propiciar una visión integrada e interculturalista, de los tres conceptos, pues no hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo (Tourinán, 2002).

Con el advenimiento de la sociedad de la información y la globalización cualquier elemento cultural, pensamiento, palabra o acción puede traspasar fácilmente las fronteras del territorio en el que se produce. Cualquier acontecimiento, por local que sea, puede convertirse en un acontecimiento global, al que tengan acceso los ciudadanos del mundo, por lo menos los de los países desarrollados. **El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado de la sociedad de la información cambia el marco territorial restringido de la sociedad pre-digital** (Pérez Díaz, 1997; Pérez Serrano, 1999; Tourinán, 2002; Tourinán, Rodríguez y Soto, 2000).

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en un mismo territorio. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Ortega 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; Olveira, Rodríguez y Tourinán, 2003; Valcárcel, 2002).

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’.

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

Estamos convencidos de que es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, 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. El encuentro se favorece, si se promueven principios de integración e inclusión a través de la educación.

#### **IV.- GLOBALIDAD, DERECHO AL DESARROLLO Y SOCIEDAD CIVIL**

En el contexto educativo de los países desarrollados se tiene una clara conciencia de la distinción entre derechos y libertades y la referencia a los derechos del hombre es inevitable, no sólo porque se quieren cumplir, sino también cuando se quiere reivindicar la reparación de la injusticia derivada de su omisión, incumplimiento o violación.

Vivimos una época en la que hablar de derechos y libertades se ha convertido en un hecho necesario; hecho que, entre otras cosas, ha contribuido a afianzar nuevas formas más completas de justicia social.

Lo cierto es que, si bien la sociedad actual es partidaria de la afirmación más positiva de los derechos y libertades, el abuso que se ha hecho con el significado de estos términos hace que, por contra, no estemos muy lejos de fomentar una actitud recelosa ante todo programa que nos hable de ellos.

A todos nos asombra -aunque se pueda explicar- que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones tan opuestas como las que se mantienen hoy en día en la práctica. La explicación de estas disparidades se

encuentra -querámoslo o no- en la utilización capciosa de los términos y en el atractivo innegable de su significado (Touriñán, 1979).

Si se ha llegado a fomentar una actitud recelosa ante el tema de los derechos del hombre y las libertades, no es, ciertamente, porque ambos puedan significar prebendas o privilegios, sino por el uso indiscriminado de estos términos tal como si tuvieran la misma extensión, pues, aunque es verdad que, técnicamente hablando, el término derechos hace referencia a las libertades reconocidas y garantizadas por el estado, también es verdad que se puede hablar de derechos del hombre en un sentido más profundo; aquel sentido primario que considera los derechos como valores que especifican y reflejan el sentido que atribuimos a la dignidad humana.

Libertades y derechos reconocidos se identifican en el marco concreto de cualquier constitución, y por eso, a veces se confunden, pero, si no nos engañamos, tenemos que comprender su diferente extensión. Los derechos, además de ser poderes de obrar, libertades reconocidas en una constitución, hacen referencia a una exigencia ética cuya raíz no es el Estado, sino la dignidad de la persona y, precisamente a ellos, a los derechos en tanto que valores, nos remitimos cuando queremos que el Estado nos reconozca un nuevo poder. De todos es sabido que las libertades nacieron históricamente como privilegios que el poder público concedió a determinados señores en virtud, precisamente, de los derechos que les respaldaban, atendiendo a la especial dignidad que los solicitantes creían poseer; es decir, las libertades las garantiza el Estado en función de algo anterior y fundamental: los derechos del hombre, o sea, lo propio, lo que los hombres consideraban como inalienablemente suyo.

Parece claro, entonces, que los hechos nos presentan las relaciones de un modo totalmente opuesto al que se seguiría, si confundiéramos derechos y libertades. Confundir derechos y libertades es una manera hábil de anular la condición de persona humana; como nada esencial justificaría la existencia de los derechos y la garantía de las libertades, el hombre únicamente sería persona porque tiene los derechos que el Estado le otorga. Pero, si realmente los derechos del hombre se reducen a las libertades de hacer que concede el poder público, ¿con qué derecho se exigen más libertades de las que nos quiere dar?.

Precisamente por estas razones, los juristas serios mantienen que el elemento que nos permite juzgar el fundamento ético de un determinado Estado es, en el fondo, la amplitud con que defiende los derechos del hombre; lo juzgamos justo y conveniente, si fomenta y favorece el cumplimiento de las exigencias propias de la condición humana; lo juzgamos improcedente y despersonalizador en caso contrario.

Yo no quiero entablar aquí una polémica sobre el derecho colectivo al desarrollo, pero sí traer a colación el profundo significado de la educación como derecho social (Touriñán, 1979).

En la polémica de las libertades formales y las libertades reales, a todos nos consta que los hombres han tomado conciencia de que, cada hombre privado de la educación, no es víctima de las cosas, sino de los propios hombres. Sin embargo, conviene recalcar una vez más que, si los medios son los instrumentos que nos sirven para hacer lo que hemos decidido y la libertad está orientada al bien común, no tiene sentido justificarse formalmente diciendo, como diría H. Spencer, que se cumple el derecho a la educación, aunque los padres del educando no tengan los recursos económicos necesarios para afrontar los gastos que la acción educativa entraña. Sostener esto último, implica asumir el error de negar los derechos sociales y defender, no el recto uso del orden social, sino todo lo contrario, el descarado abuso de unas minorías determinadas.

Precisamente por el arraigo de esta profunda convicción, los debates en torno a las libertades han servido para acentuar en las legislaciones actuales avanzadas la distinción entre los **derechos individuales**, aquellos derechos por los que se garantiza al hombre una esfera de acción propia, independiente e inviolable cuyo deber correlativo es la omisión por parte de los demás y del Estado de cualquier acción que se interfiera con la esfera libre de la conducta individual, y los **derechos sociales**, aquellos derechos que, siendo propios también de la persona, no pueden realizarse más que con la sociedad, cuyo deber correlativo no es, como en los anteriores, la omisión, sino la cooperación positiva de los demás que se manifiesta en aportaciones, asistencias, etc., destinadas a subsanar la carencia de medios del individuo, es decir, a satisfacer las exigencias de lo social rectamente entendido.

En virtud de estas consideraciones, el derecho a la educación se reconoce hoy, no sólo como un derecho natural, personal y primario, sino también como un derecho social por excelencia, porque lo social no se opone al uso de la libertad del individuo o del Estado, sino que se opone al abuso que todos podemos hacer, tanto en el aspecto privado, como en el aspecto público, ya que la misión de lo social, como sabemos, es favorecer el desarrollo del bien privado de cada individuo con unos medios que no le pertenecen exclusivamente.

Cuando se ejerce el derecho de la educación en democracia, la extensión de la educación a todos los ciudadanos, la organización democrática de la educación y la transmisión de los ideales democráticos se constituyen en las tres acepciones del concepto de democratización en nuestros días.

Cualquiera de estas tres acepciones de la democratización ha sido analizada en el marco concreto de las organizaciones educativas. Para nosotros es un lugar común que la democratización supone un ajuste de los conceptos de igualdad de acceso, igualdad de trato, igualdad de resultados e igualdad de continuidad (Husén, 1978). "Aprender a ser" y "aprender a aprender" han sido los lemas que, desde hace ya más de 25 años la UNESCO consagró como emblemas del desarrollo a través de la democratización escolar (Faure, 1973; Botkin, 1979; Husén, 1978 y 1985; Touriñán, 1996; Ortega y Mínguez, 1998).

Hoy estamos convencidos de la necesidad de seguir manteniendo estos lemas, porque el derecho social y humano al desarrollo es un derecho de agentes personales que participan en su propio proceso de crecimiento y esto tiene un especial significado en las sociedades modernas que asumen que longevidad, vida digna y saber se convierten en los indicadores del índice de desarrollo.

El diez de diciembre de 1998 se cumplieron cincuenta años del momento histórico en el que la Asamblea general de la O.N.U. suscribió en París con su Resolución 217ª la "Declaración Universal de los Derechos Humanos", en cuyo artículo 26.2 se fijan los objetivos de la educación como uno de ellos: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".

Es curioso que esta Declaración de derechos humanos se firma y se asume tres años después de una guerra que causó millones de víctimas y en la que se vieron involucrados más de sesenta países. Sin caer en un pronunciamiento emotivo y paternalista, tal parece que sólo los desastres y las miserias generaron la conciencia de necesidad de avanzar en la cooperación internacional, la no violencia y la paz entre los pueblos. Pero incluso hoy, cincuenta años después, parece ser verdad que la Declaración

Universal resulta muchas veces más conocida por su quebrantamiento o violación que por el respeto real y el compromiso con cada uno de sus artículos (Varios, 1991).

La fácil transgresión de las libertades y los usos del poder permiten afirmar hoy que la situación de los derechos humanos y su reconocimiento no es igual en cualquier parte. Hoy se pueden contabilizar violaciones por omisión, que se producen cuando los agentes públicos y sociales encargados de la custodia de los derechos humanos omiten su intervención en situaciones que reclaman su respuesta autorizada. Existen violaciones también por acción, que se producen cuando los agentes investidos de autoridad, sean públicos o sociales, fuerzan a las personas e infringen el contenido de los derechos humanos con sus actuaciones (UNESCO, 1997).

Estos dos tipos de violación, suelen complementarse con una tercera forma sutil de infracción que es conocida como violación por exclusión. Se trata, en este caso, de que los agentes públicos y sociales encuentren fórmulas para excluir del beneficio de los derechos universales a determinados grupos en función de muy diversas circunstancias, físicas, geográficas, morales, religiosas, sociales, etc.

Es probable que, si hubiera que buscar un lema definidor para la motivación urgente en el tema de los derechos del hombre actualmente, la mayoría se decantaría a favor de que esa motivación quedara amparada en la diferencia existente entre los países desarrollados y los no desarrollados respecto de la transformación de los derechos humanos en libertades reales. La toma de conciencia sobre los derechos humanos, la necesidad de su extensión a todos los hombres, su carácter fundamentante e inalienable, su inacabamiento y su progresividad, constituyen las mejores fuentes de argumentación para su defensa.

Conviene decir, llegados a este punto del discurso, que el inacabamiento y la progresividad de los derechos humanos se ha convertido en uno de los ejes fundamentales para definir la tercera generación de los derechos del hombre.

En su origen, los derechos del hombre, en tanto que libertades reales, se han concebido como derechos civiles y políticos y como derechos de primera generación. En su desarrollo, cada país que respeta los derechos civiles y políticos recogidos en la Declaración Universal, ha tratado de establecer vías seguras y estrategias democráticas para los derechos económicos, sociales y culturales (trabajo, salario, educación y asistencia sanitaria) recogidos en la citada Declaración. En este caso, son derechos de segunda generación, tanto por su momento de implementación, como por el orden en que las diversas naciones los han ido asumiendo.

En los últimos años se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene en los países del tercer mundo el concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo. Esta conciencia ha generado el concepto de derecho al desarrollo como derecho a participar en ese proceso y derecho a obtener una parte equitativa de sus beneficios. Estamos entrando en el ámbito de los **derechos de tercera generación**.

El concepto de tercer mundo fue utilizado por el demógrafo Alfred Sauvy en 1952. En su origen tercer mundo es una traducción del tercer estado de la Francia de la revolución que era el pueblo desposeído de privilegios. Los países del tercer mundo, son los marginados del sistema internacional. En contraposición con los derechos de la primera y segunda generación, que están recogidos en las constituciones y cartas de gobierno de los diversos países, los derechos de tercera generación siguen un camino inverso: gozan de reconocimiento en los textos internacionales pero sólo de manera muy aislada y particular están recogidos en aquellos textos constitucionales de países que han reformado recientemente su carta fundamental de gobierno (Varios, 1991).

Los derechos de tercera generación afectan de manera especial a la educación, pues la ciencia y 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 una tendencia en el desarrollo imponiendo las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es cómo crecer juntos y no sólo bajo la forma de ayuda "extranjera".

La orientación hacia el desarrollo consolida la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas. A su vez, **en los derechos de tercera generación se desvanece el sentido de territorialidad y subsidio de los derechos sociales, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes.**

La defensa de los derechos exige, por coherencia, favorecer en el ámbito de las actitudes humanas la creación o agrupación interdisciplinar de estrategias que permitan fomentar una actitud positiva y comprometida hacia todo aquello que genéricamente se identifica con el lema de la **educación para el desarrollo**. Se trata de reconocer que los nuevos rasgos que configuran el mundo del fin del milenio son tan peculiares, en cuanto al crecimiento de la persona como tal, que justifican la presencia formal de una disciplina sobre educación para el desarrollo en las escuelas, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen los derechos sociales (Tourinán, 1998).

No creo que sea este el lugar adecuado para desarrollar un programa de ese tipo, pero resulta obvio que es posible definir con coherencia y de manera integrada para cada centro y región, a través de las redes de la sociedad de la información:

- Un conjunto de conocimientos capaces de permitir la comprensión del mundo actual en sus mecanismos y engranajes;
- Un grupo de valores orientados hacia la participación consciente en ese tipo de problemas del desarrollo desde la óptica de la cooperación, la solidaridad y la justicia;
- Un conjunto de procedimientos capaces de operativizar las estrategias de acción que por el momento, Organizaciones no gubernamentales (ONGs) y voluntariado internacional intentan aplicar de modo ejemplar con su principio general de pensar globalmente para actuar localmente.

Las ONG,s representan una aspiración a otro tipo de espacio mundial, debido a la concepción que conllevan en sus áreas de intervención respecto de la democracia en la vida cotidiana (Tourinán y Santos, 1999). Con todo, resultaría aventurado afirmar que estamos asistiendo de manos de las ONG,s al advenimiento de una nueva sociedad civil internacional, pues no debemos olvidar que, salvo que se acepte el mito del fin del Estado -lo cual se acomodaría muy bien al mito de la república mercantil universal que propicia el globalismo-, el marco territorial delimitado sigue siendo el lugar de construcción de la ciudadanía (Mattelart,1998). En cualquier caso, al Tercer Sector (ONG,s y Fundaciones) les corresponde asumir un protagonismo especial, construyendo el futuro, junto con el Mercado y las Administraciones, pues es obvio que el Tercer Sector no tiene intereses de Estado más allá de las ideas de derechos, sociedad civil, cooperación al desarrollo, solidaridad internacional y diversidad cultural.

La Fundación BBVA ha publicado en el año 2001 un libro que recoge 22 de más de cuarenta trabajos que componen la investigación original llevada a cabo por L:M:

Salamon y sus colaboradores sobre el Sector civil global, con objeto de dar a conocer las dimensiones aproximadas del **Sector no lucrativo -Tercer Sector-**, que no se confunde con el concepto de “**Tercer Entorno**” que Echeverría definió como el espacio social electrónico (Salamon, 2001; Echeverría, 1999). Resulta sorprendente constatar que, desde un punto de vista comparado, transnacional, pocos tipos de organizaciones han recibido menos atención por parte de los científicos que las fundaciones filantrópicas. Salvo en su aspecto legal, las fundaciones no han sido analizadas desde el punto de vista de su estructura, gestión y evolución histórica (Domínguez y otros, 2001; Lorenzo y Cabra, 1991). Paradójicamente, los representantes de intereses empresariales y cívicos acentúan el papel y protagonismo de las fundaciones para construir la sociedad civil y prestar servicios a la sociedad, pues las fundaciones son un instrumento eficaz desde el punto de vista de la creación de actividad cultural para acrecentar la cooperación entre sector público, sector privado y sector no lucrativo

Esta aproximación general realizada en los párrafos anteriores, tiene como objeto introducirnos en las diferentes formas de racionalidad en la toma de decisiones, teniendo en cuenta que 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 cultura que debe ser gestionada 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 (Tourinán y Santos, 1999; Tourinán, 1997<sup>a</sup> y 1979; Salamon, 2001; Pérez Díaz, 1993, 1997 y 1996; Pérez Serrano, 1994 y 1999; Cortina, 1995 y 1998; Brunkhorst, 1995).

Tenemos que ahondar en las exigencias singulares del compromiso institucional con la oferta cultural en nuestra sociedad, dado que la construcción compartida de la cultura a través de las redes en las sociedades del conocimiento es un problema de futuro que tenemos que atender con imaginación y profesionalidad. El Tercer Sector, como servicio a la sociedad y la cultura, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico y cultural, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda (Ferguson, 1974; Mayor Zaragoza, 1993)

Las sociedades del conocimiento están obligadas a modificaciones globales en sus organizaciones (Attiná, 2001) Estamos obligados a plantear las viejas dificultades como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque también las organizaciones tienen que estar a la altura de los tiempos. El sentido público de la acción cultural, el sentido polisémico de “cultura” y la racionalidad de la toma de decisiones exigen racionalizar el modelo de decisión en la oferta cultural, atendiendo a criterios de (Tourinán, 2002):

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

La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral institucional en el ámbito de la cultura. Se dice de dos cosas que son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y especialmente cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo. Desde el punto de vista de la lógica, la coherencia implica **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.

Resulta obvio afirmar que la coherencia ideológica institucional 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; pero no resulta tan 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 coherencia 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.

Tengo para mí que este nuevo desafío tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. 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.

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.

Estamos convencidos de que 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

## **V.- BIBLIOGRAFÍA.**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.

ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A. y FONTTODONA, J. (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.

ATTINÀ, F. (2001). *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós.

BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós

BERGER, P.L. y HUNTINGTON, S. P. (2002) *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós

BORJA, J. y CASTELLS, M. (1999) *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* (3ª ed.). Madrid: Taurus.

BOTKIN, J.W. (1979). *Aprender. Horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.

BROWNING, J. y otros (2000). *Claves de la nueva economía*. Madrid: Asociación para el progreso de la dirección (APD).

BRUNKHORST, H. (1995) *Del estado nacional a la sociedad civil: ¿una perspectiva europea?* Valencia: Episteme.



- BURBULES, N. (2000) *What it: The risk and promises of information technologies for education*. Boulder, CO: Westview.
- CABERO, J. (2001) *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (2001) *La era de la información. La sociedad red* (2ª ed.1ª reimp.). Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M., GIDDENS, A. y TOURAINE, A. (2002) *Teorías para la nueva sociedad*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995) *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas.
- COLÓM, A.J. (1992) *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía, Vol. 1, pp. 67-85.
- COLÓM, A.J. (2000) *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001) *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid: M.E.C.
- CORTINA, A. (1995) *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (1998) *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- DAHRENDORF, R. (1993) *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*. Madrid: Mandadori.
- DAHRENDORF, R. (1995) *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*. Madrid: Taurus.
- DAHRENDORF, R. (2002) *Después de la democracia. Barcelona: Crítica*.
- DEHESA, G. (2002) *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA.(1970) Barcelona: Labor (2ªed.).
- DICCIONARIO DE CIENCIAS SOCIALES (1975) Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- DOMÍNGUEZ, I. Y OTROS (2001) *La realidad de las fundaciones en España. Análisis sociológico, psicosocial y económico*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- DRUCKER, P. (1993) *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- DYAZ, A. (1998) *Mundo artificial*. Madrid: Temas de Hoy.
- EAGLETON, T. (2001) *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- ECHEVERRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- ELLIOT, T.S. (1948) *Notes Towards the Definition of Culture*. Londres: Faber and Faber.
- ESCÁMEZ, J. (1992) *Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía, Vol. 1, pp. 87-102.
- ETXEBERRÍA, F. (1992) *Interpretaciones del interculturalismo en Europa*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía, Vol. 1, pp. 39-65.
- FAURE, E. (1973) *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- FERGUSON, A. (1974) *Un ensayo sobre la historia de la sociedad civil*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.

- FONTELA, E. (2001) La globalización, tendencias económicas e implicaciones sociales (43-57). En A. Sáenz de Miera (Coord.) *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de universidades.
- GAZIEL, H. y OTROS (2000) *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1992) *Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía, Vol 1, pp. 15-37.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2002) Sociedad-Red, educación e identidad, en E. Gervilla (Coord.). *Globalización, inmigración y educación*, (13-92).Granada: SITE.
- GARCÍA PASTOR, C. (2003) Segregación, integración e inclusión. *Bordón* 55 (1), 9-26.
- GEERTZ, C. (2000) *Las interpretaciones de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GENTO PALACIOS, S. (1998) *La implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: Uned.
- GIDDENS, A. (1999) *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001) *La enseñanza de los derechos humanos. Treinta preguntas, veintinueve respuestas y setenta y seis actividades*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO, J.(2001) El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación* Número extraordinario de 2001, pp.121-142.
- GÓMEZ DACAL, G- (2003) Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación* (193) 7-28.
- GRAY, J. (2000) *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Buenos Aires: Paidós.
- GUSDORF, G. (1973) *¿Para qué los profesores?*. Madrid: Edicusa.
- HALLAK, J. (2003) Globalización, derechos humanos y educación. En L.NÚÑEZ y C.ROMERO eds. *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Nacional de Teoría de la Educación. pp. 127-142.
- HARCOURT, W. (2003) The changing face of migration. *Development* 46 (3). 3-6.
- HEILBRONER, R. (1998) *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- HUNTINGTON, S. P. (2001) *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (6ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- HUSSÉN, T. (1978) *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- HUSSÉN, T. (1985) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- JORDÁN, J.A. (1992) *La educación multicultural*. Barcelona: CEAC.
- JORDÁN; J., ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2002) Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación* (14), 93-119.
- JOVER, G. (2002) Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Union, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. y JOVER, G. (Eds.) *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 3-22.
- JOVER, G. (2000) Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2 (www3.usal.es/teoriaeducacion).
- JOVER, G. (2001) What does the Right to Education Mean? A Look at an International Debate from Legal, Ethical and Pedagogical Points of View, *Studies in Philosophy and Education*, 20 (3) 213-223

- KLEINWÄCHTER, W. (2003) Global governance in the interformation age. *Development* 46 (1), 17-25.
- KROEBER, A.L. y KLUCKHOHN, C. (1952) *Culture. A Critical Review of Concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University Press. (Papers of the Peabody Museum, 47:1).
- KUPER, A. (2001) *La cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.
- LEE, C.D. (2003) Reconceptualizing Race and Ethnicity in Educational Research. *Educational Research* 32( 5).
- LESSNOFF, M. H. (2001) *La filosofía política del siglo XX*. Madrid: Akal.
- LORENZO, R. Y CABRA, M.A. (1991) *Las fundaciones y la sociedad civil*. Madrid: Cívitas.
- MALOSSE, H. (1994) *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (2000) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MATTELART, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1993) *Papel de las fundaciones en el desarrollo de la sociedad civil*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- MINISTERIO DE INDUSTRIA Y ENERGÍA (1990) *Cooperación tecnológica interregional en Europa para los 90*. Conferencia Europea. Madrid, Octubre.
- MORENO BAEZ, E. (1996) *Los cimientos de Europa*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- MORÍN, E. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: Unesco/Iesalc.
- MORÍN, E. (2002) ¿Una segunda mundialización? *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).
- MUNFORD, L. (1979) *Técnica y civilización* (3ªed.). Madrid: Alianza Universidad.
- NAVAL, C. (2002) Education for democratic citizenxhip in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education* 37 (2), 107-128.
- OLVEIRA, E.; RODRÍGUEZ, A.;TOURINÁN, J.M. (2003) Emigración, interculturalismo y legitimación cultural. Las sociedades gallegas en el exterior. *Revista galego portuguesa de Psicoloxía e educación* 10( 8), 9-20.
- ONTIVEROS, E. (2001) *La economía en la red. Nueva economía, nuevas finanzas*. Madrid: Taurus.
- OTERO NOVAS, J.M. (2001) *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.
- ORDEN, A. De la, (1999) *Diversidad cultural y educación*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1, pp. 9-12
- ORTEGA, P (1996) *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel,
- ORTEGA, P. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- ORTEGA, P. Y MINGUEZ, R. (1998) Educación, cooperación y desarrollo. *Revista española de Pedagogía* 56 (211).
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R. Y SAURA, P. (2003) *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993) *La primacía de la sociedad civil*. Madrid: Alianza.

- PÉREZ DÍAZ, V. (1996). Sociedad civil: una interpretación y una trayectoria. *Isegoria, Revista de Filosofía Moral y Política* (13), 19-38.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1997) *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2002) Globalización y libertad. *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación culitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1999) Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil. *Revista Española de Pedagogía* (213), 245-278.
- POPPER, K. R. (1981) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós
- PUIG, J.M. (1992) Minorías étnicas y educación democráticas: hacia el interculturalismo. En P. ORTEGA, *Educación y democracia* (117-134). Murcia: Caja Murcia
- PORTA, J. LLADONOSA, M. Coords. (1998) *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- REBOUL, O. (1972) *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. Y OTROS (2000) *Cambio educativo: presente y futuro*. VII Congreso nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ROMA, J. (2001) *Jaque a la globalización*. Barcelona: Grijalbo.
- ROMANO, V. (1998) *El tiempo y el espacio en la comunicación. La razón pervertida*. Hondarribia: Argitaletxe Hiru.
- ROMAY BECARÍA, J.M. (2002) *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago: Fundación Caixa Galicia.
- SALAMON, L.M. y OTROS (2001) *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid:Fundación BBVA.
- SARRAMONA, J. (1999) O desafío da educación intercultural para as minorías históricas. *Revista Galega do Ensino* (24), 247-268.
- SARRAMONA, J. (2002) *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SEP (1992) *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía, Salamanca: Diputación de Salamanca.
- S.I.D. (1997) *¿Qué globalización?*. Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- S.I.D. (1999) *ICT,s. On the Agenda for Social Development*. Documento policopiado de la reunión internacional “La Sociedad del conocimiento y la comunicación”. Santiago de Compostela. Fundación Caixa Galicia e Igaci. Marzo de 2000.
- S.I.D. (2000) *Globalization and Knowledge Society:Expert Meeting*. Santiago de Caompostela: Fundación Caixa Galicia e Igaci.
- SILVIO, J. (2000) *La virtualización de la universidad* Venezuela: Unesco/Iesalc.
- SITE (2001) *Conflicto, Violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia. ([www.ugr.es/~site](http://www.ugr.es/~site))

SITE (2002) *Globalización, inmigración y educación*. Granada: Seminario interuniversitario de Teoría de la educación.

SOLÁ, F. (2002) La organización de la universidad ante la nueva economía. (55-76). En A. Sáenz de Miera (Coord.) *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Consejo de Universidades.

STIGLITZ, J. (2002) *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.

TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

TERCEIRO, J.B. y MATÍAS, G. (2001) *Digitalismo: un nuevo horizonte socioeconómico*. Madrid: Taurus.

TOURIÑÁN, J.M. (1979) *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.

TOURIÑÁN, J.M. (1992) Un reto de los sistemas universitarios: los espacios de coordinación. Actas del Congreso Internacional de Universidades *La Universidad ante el Quinto Centenario*. Madrid: Editorial Complutense.

TOURIÑÁN, J.M. (1995) La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia. (72 pp.). *Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad*. México, D.F.: Instituto de Fomento e Innovación Educativa.

TOURIÑÁN, J.M. (1996) La liberté d'enseignement, démocratisation et autonomie scolaire. *Penser l'éducation*. (2). Ampliado en *Revista Bordón* 48 (3), 273-299.

TOURIÑÁN, J.M. (1997) Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (1), 9-32.

TOURIÑÁN, J.M. (1997 a) La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista galega de cooperación científica iberoamericana* (4), 40-61.

TOURIÑÁN, J.M. (1998) Educación y derecho al desarrollo. *Revista Española de Pedagogía* 56 (211), 415-436.

TOURIÑÁN, J.M. (1999) Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia, *Revista de Ciencias de la Educación* (180), 431-453.

TOURIÑÁN, J.M. (1999a) Informe sobre el valor de las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. *Proyecto USC. 2002*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

TOURIÑÁN, J.M. (1999 b) Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información, en J.M. Touriñán y M.A. Santos (eds.): *Interculturalidad y educación para el desarrollo*, (39-69) Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

TOURIÑÁN, J.M. (2000) Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica (219-249). La Habana: CYTED. Y en *Documentos de Economía* (8) 70pp.

TOURIÑÁN, J.M. (2002) Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, Número extraordinario de 2002, pp179-198.

TOURIÑÁN, J.M. (2003) Mismo espacio y tiempo virtual. Una propuesta para la investigación de la intervención pedagógica. *Revista de educación* (332), 213-232.

TOURIÑÁN, J.M.; RODRÍGUEZ, A. y SOTO, J. (2000) Desarrollo, Calidad de Educación y nuevas tecnologías. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* 5 (4), 9-18.

TOURIÑÁN, J.M. y SANTOS, M.A. (1999) *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

TRILLAS, E. (1998) *La inteligencia artificial. Máquinas y personas* Madrid: Debate.

TYLOR, E.B. (1977) *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.

UNESCO (1995) *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.

VALCÁRCEL, A. (2002) *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de hoy.

UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo. Madrid: Unesco-SM. Fundación Santa María.

VARIOS (1991) *Guía del tercer mundo*. Madrid: Instituto del Tercer Mundo. IEPALA.

VARIOS (1994) *La crisis del Estado del bienestar*. Santiago de Compostela: Asociación Galega de Estudios de Economía do sector público.

VARIOS (1997) *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid: MEC.

VARIOS (1998) Telecommunications and Teacher Education: a Social Constructivist Review, *Review of Research in Education* AERA (23).

VARIOS (1999). *Cooperación al desarrollo. Encuentro internacional de redes y centros de la sociedad civil iberoamericana*. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia e Igaci.

VARIOS (1999<sup>a</sup>) *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.

VARIOS (2001) Globalización y Educación, *Revista de Educación*, Número extraordinario 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

VÁZQUEZ, G. (1990) La educación multicultural. *Educar* (16)

VÁZQUEZ, G. (1994) ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? (25-42). En M.A. SANTOS ed. *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU.

VÁZQUEZ, G. (2002) El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de educación* Número extraordinario de 2002, 39-58.