

SOCIEDADES MULTICULTURALES, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTEGRAL. LA RESPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Ramón Pérez Juste

Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía

1. PRESENTACIÓN

Sirvan mis primeras palabras de justificación y de presentación de mi intervención. De justificación, porque debe quedar claro que mi intervención aquí no es por otro título que el de ser el Presidente del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, y ello por desempeñar el de Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía. Y de presentación, porque creo conveniente anticiparles el sentido de la misma.

Y es que, en efecto, quien ahora escribe no es un experto en el tema; es, tan sólo, un pedagogo que cultiva otros ámbitos, bastante alejados por cierto del que ha sido objeto de atención en este congreso. Soy, un pedagogo, no un experto en multi / pluri / interculturalidad, lo que repercute en el sentido y en el contenido mi propuesta. Por tanto, no esperen Vds. otra cosa que una reflexión de alguien preocupado por la educación y pasmado ante la problemática que representa el fenómeno de la inmigración para nues-

tra sociedad, para el sistema educativo y para todos y cada uno de los centros educativos de nuestro país, no sólo para aquellos en los que se dé la presencia de alumnos procedentes de diversas culturas. Por ello, esas reflexiones apenas trascenderán del ámbito de los principios y no pretenden sino dejar constancia de ciertas inquietudes que deberían dar lugar a reflexiones, investigaciones y debates de mayor calado y profundidad.

Mi tesis, la anticipo, y con ello desvelo lo que será el núcleo de mi intervención, es que avanzar hacia la interculturalidad tiene algo de nuevo, porque la situación en la que nos movemos es bastante nueva para nosotros, pero que la forma de abordar tal desafío, a juicio de quien les habla / escribe, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí: acomodada a las peculiaridades no ya del hecho de la multiculturalidad sino a las de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir.

2. EL CONTEXTO DE REFERENCIA

Para comprender el fenómeno de la multiculturalidad parece conveniente recordar que si nuestro país tuvo durante siglos una larga tradición de cruce de culturas, en algunos casos, como en el Toledo de los siglos XI a XIII¹, con ejemplar sentido de la convivencia, en los últimos siglos se ha podido considerar como una sociedad razonablemente monocultural hasta hace relativamente poco tiempo.

A mi juicio, ese razonable grado de monoculturalidad ha venido estando caracterizado en lo fundamental por lo que podríamos denominar los valores básicos de Occidente, teñidos por la tradición, primero grecorromana y, después, judeocristiana. Preciso es reconocer que, en este ámbito, Occidente viene adoleciendo de grandes carencias en los últimos tiempos² y que la reciente *Encuesta Europea de Valores* pone de relieve un notable cambio en las últimas décadas hacia la individualización y la secularización³, si bien, a mi entender, eso no nos aleja sustancialmente de tal tradición.

La notable monoculturalidad no impide en nuestro país tensiones y conflictos, fundamentalmente relacionados con uno de los componentes básicos de lo que denominamos *cultura*, el idioma, estimulados, al menos en parte, por factores políticos que, en este contexto, no vamos a considerar.

Desde 1978, con la aprobación de la Constitución vigente, el sistema

educativo ha tratado de dar respuesta a esa diversidad cultural intranacional, reconociendo a las comunidades autónomas la capacidad para diseñar y organizar una parte del currículo, parte que en el caso de las que cuentan con lengua propia, representa un porcentaje mayor que en el resto.

2.1. Aparición de la globalización

Pero en esa situación en la que sólo las cuestiones internas –lengua y política– representaban una tensión más o menos agudizada en función de los tiempos del calendario político y de la propia política, aparece un nuevo factor: España, como el mundo de nuestro entorno, viene experimentando las consecuencias de uno de los cambios de mayor trascendencia a escala planetaria, el de la *globalización*.

La globalización, objeto de posicionamientos encontrados⁴, es un fenómeno probablemente en expansión, que, en el marco que nos ocupa, está dando lugar a dos realidades claramente contrapuestas: de una parte, a un mundo en el que es difícil poner barreras como consecuencia de las facilidades para la comunicación (turismo, comercio, economía, medios de masas, internet), lo que induce a pensar en una progresiva homogeneidad cultural⁵ si bien el contenido, la dirección y el sentido de la misma, como el de toda realidad viva, resulte muy difícil de prever y, más todavía, de encauzar y controlar.

De otra, y como reacción, a la aparición y fortalecimiento de tendencias a resaltar los elementos identitarios de grupos humanos más o menos amplios, al hilo de las tensiones políticas, que tratan de destacar sus elementos específicos muy por delante y por encima de los que les son comunes con otros grupos, sea dentro del estado-nación, sea en el marco de superestados como la Unión Europea, sea en el de la comunidad mundial.

2.2. Globalización, inmigración y multiculturalidad

Pero estos hechos, ya de por sí de extraordinario relieve, se ven afectados por otra de las consecuencias de la globalización: la imparable emigración de grupos cada vez más numerosos de personas que, conocedores de los deseables niveles de vida de los países del primer mundo, en fuerte contraste con la pobreza cuando no la miseria de sus lugares de origen, con frecuencia si no siempre fruto de antiguas y prolongadas injusticias, deciden arrostrar los problemas no ya de buscar la vida en otros países de cultura muy diferente, sino incluso de todo lo que implica una inmigración ilegal.

El hecho es que Occidente en general, y España en particular, ven como en los últimos años, centenares de miles de personas que vienen de fuera, con o sin papeles, deben ser atendidos en sus necesidades y derechos básicos, entre ellos el de la Educación.

Este hecho representa una situación nueva tanto para la sociedad, no acostumbrada a tal fenómeno –a veces muy manifiesto como consecuencia de la concentración de estas personas en espacios muy concretos– y para los responsables políticos, encargados de atender a tales necesidades y derechos fundamentales, como para los educadores, en modo alguno formados para una situación de tal naturaleza.

2.3. La sociedad ante el fenómeno de la inmigración

La sociedad en general, no preparada para el fenómeno, lo aprecia y lo vive con una mezcla de ideas y sentimientos a veces en clara contradicción. Por una parte, los medios y los políticos, por lo general, hacen ver no ya la justicia de atender a estas personas sino la necesidad que tenemos de ellas y de sus aportaciones positivas: aumentar la natalidad, atender trabajos que nosotros no cubrimos, asegurar las pensiones... Pero, por otra parte, esa sociedad asiste, entre recelosa y temerosa, a costumbres, formas de vestir, modos de vida, episodios de violencia que la prensa airea,... surgiendo así determinados sentimientos y emociones contrarias, hasta llegar a su consideración como amenaza (al puesto de trabajo, a la remuneración más elevada de actividades profesionales, a “nuestro” modo de ser, a la seguridad...).

En una situación tal, la sociedad, que en términos generales acepta intelectualmente el fenómeno, se encuentra emocionalmente dispuesta a pasarse “al otro lado” (racismo, xenofobia, exclusión) tan pronto como se dan episodios susceptibles de ser tratados demagógicamente⁶.

2.4. La escuela ante la nueva situación

Tal es el contexto de referencia con el que el sistema educativo, que no ha articulado normativa específica a la situación, y la escuela, cada escuela, se encuentran y para el que deben elaborar y ofrecer respuestas educativas.

La verdad es que la situación, centro a centro, es muy variada. Hay lugares en que los niños autóctonos han llegado a quedar casi en minoría y otros –la mayoría– en los que no hay ningún niño extranjero. Por ello, la Escuela se encuentra ante una situación muy diferente.

En el primer caso, ha sido necesaria una *pedagogía de urgencia*: ha habido que salir al paso de la situación, y han sido los educadores los que se han visto obligados a encontrar soluciones y respuestas, con buena voluntad y valiéndose de su formación genérica y del intercambio de experiencias. Responsabilidad de las autoridades es ofrecer cuanto conocimiento científico, cuantas experiencias y cuantos medios y recursos –personal especiali-

zado, materiales curriculares...– sean precisos para que las respuestas no se parezcan mucho a la clásica forma de aprender por ensayo y error.

Pero es preciso reconocer que lo verdaderamente necesario es poder ofrecer respuestas generales, que permitan en ese caso resolver la situación sobre la marcha, pero, en el otro, disponer de las herramientas –actitudes, valores, organización, medios, recursos, ... – para aplicarlos cada vez que sea necesario. En este caso, la Pedagogía debe actuar preventivamente, anticipándose a una situación que será generalizada en poco tiempo.

Con ello, la Pedagogía hace su contribución, limitada obviamente, pero la suya, para ir creando, modificando y manteniendo las actitudes de la sociedad ante una situación que, cada vez en mayor medida, va a generalizarse no sólo a nuestro país sino a todo el llamado Primer Mundo, a través de la formación de las nuevas generaciones de alumnos autóctonos e inmigrantes.

El desafío que debemos afrontar es el de diseñar el tipo de respuesta educativa que debe darse a *todo* el alumnado y no sólo a quienes vienen de fuera. Ello no obsta para reconocer que con estos aparece un factor que complica la situación pues no siempre está claro para qué situación se les debe educar. En efecto: parece razonable pensar que deben ser pertrechados de cuantas herramientas les per-

mitan integrarse con el mayor éxito, eficiencia y eficacia, en esa sociedad a la que han venido porque la han considerado deseable o, al menos, preferible a la suya.

Sin embargo, el hecho de que deba favorecerse su integración, no debería entenderse como que deben prescindir de cualquier seña de su identidad, esto es, que se les debe educar sólo en los valores, creencias y costumbres de aquí, entre otras razones porque, en la mayoría de los casos, no es necesario ni imprescindible⁷; pero también, porque tal situación significaría de hecho, por parte nuestra, la falta de aprecio, cuando no el menosprecio, de sus raíces y de su cultura, algo que no nos corresponde y que debe ser siempre una decisión personal de ellos.

Es más: también cabe pensar si, desde un punto de vista de ciudadanos de otros países, tal forma de actuar no resulta otro modo de colonialismo⁸: quedarse con lo mejor de aquellos países supone, de hecho, su empobrecimiento en lo fundamental, en lo que algunos han dado en llamar *capital humano* y otros prefieren denominar *fuerza social*⁹.

Tal vez la solución vaya por la vía de favorecer la primera opción¹⁰ a la vez que, respetando las demás culturas, se crean elementos de acceso efectivo a sus componentes nucleares, dentro de la Escuela y fuera de ella, de forma que sean las personas, cada persona, las que tome esa gran decisión¹¹.

3. FUNDAMENTOS DE LA RESPUESTA PEDAGÓGICA: CULTURA, IDENTIDAD Y PERTENENCIA. LA DIGNIDAD DEL SER HUMANO

La propuesta pedagógica que formularé se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad.

3.1. El importante papel de la cultura

Entiendo que la *cultura* es un importante elemento para la personalidad madura. Permite el doble sentimiento de *identidad* y de *pertenencia*, tan importantes ambos, sobre todo en las primeras etapas de la vida, para la configuración de un sentimiento básico: el de *seguridad*, muy relacionado con las necesidades básicas de *valía*, *estima* y de *amor*¹².

Por tanto, parece necesario que los responsables de los sistemas educativos procuren la transmisión de los valores culturales básicos que, de alguna manera, configuran el alma de cada

pueblo, a fin de contribuir a esos sentimientos de identidad y pertenencia.

Sin embargo, preciso es reconocer que la identidad de los pueblos no es algo fijo e inmutable desde la noche de los tiempos¹³. En el caso de nuestro país, ni siquiera se ha mantenido inmutable desde la creación del Estado moderno entre los siglos XV y XVI. Esas señas de identidad han ido evolucionando¹⁴, y seguirán haciéndolo, tal vez con mayor rapidez e intensidad por las propias características de nuestro tiempo, en el que la comunicación y la difusión de la información, así como de costumbres y formas de vida, ha alcanzado niveles difícilmente imaginables apenas hace unas décadas.

Es más, algunos especialistas llegan a considerar como un grave riesgo el intento de replegarse hacia las esencias:

“La historia de las civilizaciones confirma que la dimensión histórica, cambiante, permeable de la cultura ha sido un hecho constante. Propugnar, por tanto, un repliegue cultural (cerrar puertas a la inmigración y el mestizaje cultural) para conservar “las esencias” de nuestra cultura (lengua, costumbres, tradiciones, etc.), en una sociedad globalizada, es hoy una tarea imposible y un suicidio para la propia cultura, pues el pasado cultural sólo perdura en sus virtualidades si es capaz de reinterpretar el presente y no es mecánicamente repetido, si su mundo

de significados es capaz de dar sentido a la vida de los individuos en el “habitar” de una tradición concreta”¹⁵.

Por tanto, y a la vez que se garantiza la transmisión de esos valores y la socialización en ellos, es necesario dotar a las nuevas generaciones de las herramientas intelectuales para tomar postura ante ellos, de forma que sólo se asuman desde una posición crítica, tras el oportuno análisis y reflexión, para lo que será indispensable una sólida formación intelectual¹⁶, algo que supera con mucho la tradicional formación académica, con demasiada frecuencia desvinculada de este tipo de preocupaciones y mucho más volcada a la transmisión de saberes ya hechos y acabados.

Esa mentalidad crítica debe permitir no sólo la aceptación o el rechazo de la cultura, en todo o en algunos de sus componentes, sino su evolución, su avance, mediante las aportaciones innovadoras de cada generación, buscando respuestas más adecuadas, positivas, justas y ajustadas a las características de cada tiempo.

Y es que la identidad, como bien señala el profesor Altarejos¹⁷, tiene una dimensión de *origen*, en la que yo tengo poco que hacer: se me da, me encuentro en ella. Pero también tiene otra que es el fruto de la construcción continua por medio de las personas que constituyen los diferentes grupos, y lo hacen sobre la base de su autonomía, del ejercicio de su libertad.

Renunciar a ello por considerar que esa identidad es algo inmutable por estar ligado al origen, a mi origen –algo claramente accidental y hasta azaroso– es hacerlo al avance, al progreso, a la contribución personal al desarrollo del ser humano¹⁸. En ese sentido, el actual Pontífice, en su Encíclica *Fides et ratio*, llega a afirmar:

“El hombre no ha sido creado para vivir solo. Nace y crece en una familia para insertarse más tarde con su trabajo en la sociedad. Desde el nacimiento, pues, está inmerso en varias tradiciones, de las cuales recibe no sólo el lenguaje y la formación cultural, sino también muchas verdades en las que, casi instintivamente, cree. De todos modos, el crecimiento y la maduración personal implican que estas mismas verdades puedan ser puestas en duda y discutidas por medio de la peculiar actividad crítica del pensamiento”.¹⁹

Una forma de mantener esa posición reflexiva y crítica consiste en promover en el alumnado una *actitud abierta* tanto hacia *lo demás* como, sobre todo, hacia *los demás*, esto es, no sólo hacia otras formas de vivir, pensar, trabajar o disfrutar sino hacia quienes viven, piensan, trabajan y disfrutan –felicidad– de modos diferentes del mío. Es más, UNESCO, ha llegado a proclamar la necesidad de defender la diversidad cultural como un imperativo ético²⁰. El texto de su artículo 4 no admite dudas:

Artículo 4 – Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural

“La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance”.

Me interesa, no obstante, resaltar algo que considero de gran importancia: la necesidad de contar con una sólida formación en los valores de la cultura de cada uno para poder abordar esa apertura de una forma madura, sin rechazos apriorísticos y sin relativismos estériles y peligrosos²¹. Un sano sentimiento de pertenencia a una determinada identidad lleva aparejado el *respeto* inexcusable a otras identidades. Porque si la citada formación intelectual permite el posicionamiento crítico hacia los elementos componentes de mi propia identidad y cultura, por la misma razón será posible aplicarlo a otras culturas, tanto para mantener los propios valores cuando personalmente los considero mejores –superiores, más adecuados, más elevados– como para abandonar algunos asumiendo otros alternativos por valorarlos como preferibles. De este modo se produce la *integración de*

las culturas en relación del modo más maduro y positivo: no subsumiendo o absorbiendo las culturas minoritarias en la mayoritaria sino dando a luz, aflorando, una nueva cultura, la resultante de su interacción y de las decisiones de sus miembros.

3.2. La persona por encima de la cultura: dignidad radical del ser humano

Sin embargo, hay algo mucho más importante y trascendente: por encima de las culturas siempre deberían estar las personas. Y la educación siempre tiene como referencia y meta la formación de la persona –un individuo en necesaria relación con los demás–. Si la educación tiene este fundamento, la clave, el arco de toda educación, incluida la orientada a la formación de ciudadanos en una sociedad multicultural, no será otra que el profundo respeto a todos los seres humanos, al margen de sus señas de identidad –biológicas, antropológicas, sociales, culturales, políticas o religiosas– por su primigenia *dignidad personal*²² y por los *inalienables derechos*²³ que, por el mero hecho de ser personas, les corresponden²⁴. Es más: podríamos hablar de la formación en una identidad básica, común a todos los seres humanos, y del sentimiento de pertenencia al grupo más amplio, el de la Humanidad.

Si esta actitud se configura en esas primeras etapas de la vida en el

seno familiar, y si la Escuela la reafirma, los problemas derivados de la multiculturalidad para la educación no serán diferentes de los de cualquier otra manifestación de diversidad entre los seres humanos de un estado, de un país, de nuestro país.

3.3. Corresponsabilidad de las respuestas

Entiendo que la respuesta a la problemática que representa la inmigración en modo alguno tiene sólo componentes educativos. Es más, las respuestas educativas tienen efectos a medio y largo plazo y no son tan amplios y generalizados como los que derivan de las respuestas políticas y sociales.

Para comenzar, tal vez fuera conveniente promover en los países occidentales el reconocimiento de su corresponsabilidad en la situación actual de muchas naciones y de sus naturales, tanto histórica –siglos de dominación– como actual –relaciones comerciales y políticas alejadas de comportamientos éticos²⁵.

Tales comportamientos son, con demasiada frecuencia, el origen cuando no la causa directa que impele a muchas personas a correr riesgos tan enormes, incluso el de la pérdida de su propia vida, para escapar de sus países de origen. Parece, por tanto, que se debería afrontar la situación incluso desde una perspectiva de responsabilidad o de corresponsabilidad.

3.4. Responsabilidades de los gobernantes

A mi juicio, las responsabilidades mayores corresponden a los gobernantes: son ellos los que deben regular los flujos, buscar salidas, atender a las necesidades más perentorias, articular respuestas a los derechos inalienables de las personas, garantizar sus derechos, protegerles de las agresiones...

No corresponde a este texto analizar lo adecuado de las regulaciones legales sobre el acceso de extranjeros a nuestro país. La política siempre es el arte de lo posible, y le corresponde decidir en cada momento, en función de criterios que deberían ser morales, lo que puede aceptarse o no. Sin embargo, en política siempre es preciso analizar las situaciones con perspectiva y preciso es reconocer que un “bien” actual –acogida generalizada– puede devenir en un mal posterior mucho más grave, como puede ser el surgimiento de fuertes movimientos xenófobos, alimentados por grupos políticos con fuertes componentes demagógicos.

Ahora bien: en estas situaciones siempre es preciso distinguir entre la legalidad o ilegalidad de las situaciones personales y la atención a las necesidades básicas de todas y cada una de las personas. Pero no nos corresponde ir aquí más lejos en los planteamientos.

3.5. Responsabilidades de los gobernantes en el ámbito de la educación

Entre las responsabilidades de los gobernantes referidas al ámbito de la educación se encuentran las relacionadas con la definición de los objetivos fundamentales del sistema, el diseño de los principios básicos de currículo acordes y coherentes con aquellos, la formación del profesorado para su función esencialmente educadora y no de meros “enseñantes”²⁶, la dotación de los recursos necesarios –personal, materiales didácticos, recursos materiales– y la definición de un sistema de evaluación que, además de informar sobre el estado del sistema educativo, sea un medio para la consecución de los objetivos en lugar de un elemento distorsionador de aquellos.

Obviamente, tanto esos grandes objetivos como todos los demás aspectos, deberían tener en cuenta la problemática a la que las nuevas generaciones deberán hacer frente, no siendo la de menor relieve, pero en modo alguno la única, la relativa a la convivencia de las personas en contextos multiculturales así como la convivencia pacífica de las propias culturas.

Lo que parece evidente es que en los tiempos que corren han quedado claramente superados los enfoques meramente academicistas y técnicos; la situación social y sus desafíos demandan cada vez en mayor medida

una transformación de la acción educativa, que ha quedado desfasada por incompleta, insuficiente y sesgada.

La formación ofrecida, en efecto, viene siendo *incompleta*, y ello al menos desde dos perspectivas: a) porque es manifiestamente *intelectualista*, dejando de lado otra serie de dimensiones del ser humano. Si durante mucho tiempo ello no ha sido un problema grave, ahora y –más en el futuro– sí lo es, dado que la familia cada vez está en peores condiciones de afrontar sus responsabilidades (falta de tiempo, de preparación y de formación para abordar problemas que, en muchas ocasiones, la superan); y b) porque, dentro de esa dimensión intelectual, se vuelca más en la transmisión del saber académico que en la formación para el futuro *autoaprendizaje*, cuando esta es la formación necesaria para lo que se viene denominando *sociedad del conocimiento*, la sociedad de nuestro tiempo.

Este hecho resulta especialmente preocupante en un tiempo en que el saber avanza espectacularmente en *cantidad* y en *calidad* (profundidad, renovación, implicaciones...) por lo que difícilmente se puede intentar estar al día ni siquiera en un ámbito no demasiado especializado²⁷.

Además de saber lo necesario para desenvolverse adecuadamente en el medio en que vivimos, resulta imprescindible capacitarse para poder seguir aprendiendo, de forma que

podamos estar al día y dar la adecuada respuesta a los nuevos desafíos y problemas.

Junto a ello, la formación que proporciona la Escuela viene siendo *sesgada*, tal vez porque no existe en la Sociedad, ni en las Familias, una valoración ni, por tanto, una demanda, de *formación integral*. Como consecuencia, determinados tipos de formación no intelectual quedan relegados a un carácter *marginal, añadido, complementario*, y eso cuando se da.

Por último, la formación viene siendo *insuficiente* en cuanto no permite a las personas dar una respuesta adecuada a los problemas que experimentan. Es fácil constatar cómo se dan, cada vez más, personas que recurren a elementos supletorios –alcohol, drogas, sectas– o que deben acudir a remedios como las consultas psicológicas o psiquiátricas por carecer de las necesarias herramientas para abordarlos.

3.6. Responsabilidades de la sociedad

Junto a los gobernantes, es la sociedad, a través de entidades comprometidas –iglesias, comunidades religiosas, ONG's, fundaciones, entidades culturales, sindicatos– la que puede y debe ayudar decididamente en esta primera etapa en que el cuerpo social se ve sorprendido por el fenómeno y sus miembros no están preparados para responder adecuadamente.

Quisiera resaltar en este punto el importantísimo papel que deben jugar los medios de comunicación y los líderes espirituales y culturales en la creación de un clima social propicio para el dialogo y no para la confrontación. En efecto, en las situaciones difíciles, los líderes pueden inflamar a sus grupos con planteamientos demagógicos sobre el riesgo o el peligro que representan unos o sobre la situación de indefensión o injusticia en que se encuentran otros. Por el contrario, intervenciones objetivas, ponderadas y mesuradas irán en la adecuada dirección.

Y, sin lugar a dudas, un papel muy destacado es el que corresponde a la Familia: no debemos olvidar que es en las primeras etapas de la vida cuando se forjan las actitudes radicales²⁸, siendo así que la aceptación del otro como persona es una actitud que debe ser promovida desde los primeros momentos en los que el niño tenga conciencia de sus actos en relación con los demás.

3.7. Las responsabilidades de la educación

Pero junto a ello, y en un mundo en el que todos los problemas de la sociedad son desviados hacia la Escuela –Educación vial, para la salud, contra las drogas, contra la violencia “de género” o doméstica...– no cabe esperar que el desafío de la convivencia entre culturas no sea de inmediato remitido a la Escuela.

Y así debe ser, porque, como bien plantea UNESCO, la calidad de la educación es inseparable de la pertinencia social²⁹, y ello implica dar respuestas a las necesidades y problemas que afectan a la sociedad en cada momento³⁰. Por tanto, a la Educación le corresponde un papel crucial en la adecuada solución del desafío a medio y largo plazo: preparar a las nuevas generaciones para avanzar hacia lo que se viene denominando “sociedad multicultural”, en lo esencial, una *sociedad de ciudadanos*³¹.

4. RESPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Esto supuesto, son los centros educativos y su personal, en particular su profesorado, los encargados de llevar a la práctica los planteamientos anteriores³².

Admitiendo con el profesor Ortega Ruiz³³ la pertinencia de volver a la raíz originaria de toda educación, que no es sino la naturaleza *ética* de la relación entre educador y educando, entiendo que la tarea fundamental de una educación intercultural no es sino la de toda educación, *de la Educación sin adjetivos: la formación integral de la persona*.

En tal sentido, analizaré tres aspectos fundamentales: a) la importancia del proyecto educativo; b) la necesaria coherencia en la vida de centros y aulas; y c) la imprescindible colaboración entre Escuela y Comunidad.

4.1. Un principio básico: la persona en el marco del Proyecto educativo

Hace tiempo que vengo manteniendo, y desde la aparición de los modelos y propuestas de la calidad –Calidad total, EFQM, ISO, acreditación, certificación– con mayor ahínco, que la calidad de la Educación reside antes en que ningún otro elemento en la que puedan tener su fin y objetivos, componentes básicos del *Proyecto educativo*; que a todos los demás les corresponde el papel, importante pero limitado, de instrumentos, medios o herramientas a su servicio; y que sólo en el caso de que aquellos tengan la necesaria calidad –servir a la dignidad del ser humano contribuyendo a capacitarle para que formule un proyecto de vida autónomo socialmente valioso– y de que estos sean coherentes con aquel y adecuados y suficientes para alcanzarlo, tales medios adquieren un papel relevante en educación.

Y es que, en efecto, entiendo que todo Proyecto educativo debe articularse en torno a la *persona*³⁴, ese ser superior –*sujeto, que no objeto*– dotado de una intrínseca dignidad y portador de derechos inalienables³⁵.

Esta referencia a la persona como núcleo, esencia y fin de toda educación, nos conduce a un proyecto educativo que, por reconocer esa dignidad, debe promover, estimular y favorecer una educación *en libertad* para alcanzar las máximas cotas de *autonomía*,

primero en lo intelectual y, después, como fruto maduro, en lo moral³⁶. Pero junto a ello, y en paralelo, el reconocimiento por parte de la persona que cada educando es, de esa intrínseca dignidad de todas y cada una de las personas con las que se educa y de todas y cada una de las personas que le rodean, tanto en el círculo próximo de los amigos y compañeros como de su barrio, ciudad, patria y mundo.

Es más: debe conducir al reconocimiento del otro como *otro yo*, porque sin el otro, yo no podría ser como soy ni tener las oportunidades que tengo. La *apertura* como nota distintiva del concepto de persona nos sitúa junto a los otros iguales a mí en una posición de *necesidad* y de *servicio*: yo los necesito, porque me son imprescindibles para llegar a ser plenamente persona –en ellos encuentro modelos, apoyos, ejemplos, oportunidades de realizarme y realizar valores y opciones personales–, y ellos me necesitan, porque yo cubro un tiempo y un espacio que no pueden ser cubierto por nadie más. Y si tal tiempo y espacio no lo cubro adecuadamente, una parte más o menos grande del proyecto humano, dependiendo de la importancia de mis responsabilidades, quedará sin realizarse. Crezco, en definitiva, junto al otro, con el otro, por y para el otro.

Si esa actitud se fragua en toda su profundidad y riqueza, todo lo demás es un añadido, o, tal vez, una consecuencia. En efecto: aceptada la

persona, toda la persona³⁷, todas las personas, lo de menos son sus diferencias en relación conmigo. Aceptada la persona *diferente* –y todas las personas somos diferentes³⁸– sus diferencias en el modo de pensar, vestir, comer, vivir en definitiva, deberían ser consideradas como algo accidental e, incluso, en muchos aspectos, enriquecedor. Con un único límite: cuando esas diferencias alcanzan unos ámbitos en los que los diferentes no respetan mi dignidad y mis inalienables derechos. “*La justicia no es negociable*”, afirma tajante V. Camps, añadiendo a continuación: “*Los demás bienes o fines que... no hacen daño ni impiden el ejercicio de los derechos fundamentales, esos bienes que tienen como objetivo la felicidad individual, pueden y deben ser perseguidos en la medida en que sean objeto del deseo o de la voluntad*” (Camps, 1993, p. 90). Viendo aquí el primer criterio para combatir el relativismo, aunque reconozca que es difícil de aplicar. Y añade más adelante: “...esos derechos fundamentales obligan tanto a tolerar y respetar otras ideas, otras costumbres y otras libertades, como a castigar y reprimir las violaciones de los mismos derechos” (Camps, 1993, p. 93).

Pero, precisamente por ello, mantengo que la aceptación profunda de ese gran principio de la dignidad es algo que predico para todas las personas: para mi en relación con los demás, y para los demás en relación

conmigo, para el grupo al que pertenezco y con el que me identifico, y para los demás grupos a los que no pertenezco y con los que sólo comparto algunos elementos accidentales –edad, o sexo, o clase social, o ideas políticas, o idioma, o raza, o etnia, o patria, o religión.

4.2. Dignidad intrínseca de la persona, identidad y pertenencia

La dignidad de la persona está antes y por encima de cualquier elemento adjetivo, desde su edad y condición sexual a su clase social, profesión, ideas políticas, raza, etnia, patria o religión.

Sin embargo, el ser humano necesita un anclaje que le dé seguridad; ese anclaje, al menos en parte, se lo da su pertenencia a diferentes grupos con los que se identifica. Así, se siente niño y no adulto, varón o mujer y no al contrario, negro, amarillo o blanco, español, japonés, argentino, egipcio o inglés, europeo o asiático, musulmán, budista, judío o cristiano.

Cada uno de los grupos de los que se es miembro tiene sus propias señas, y resulta positivo para las personas identificarse razonablemente bien con tales señas, tener una concreta identidad. Como afirmaba el Romano Pontífice con motivo de la *Jornada Mundial de la Paz*, celebrada en diciembre de 2000³⁹:

“La acogida de la propia cultura como elemento configurador de la personalidad, especialmente en la primera fase de crecimiento es un dato de experiencia universal, cuya importancia no se debe infravalorar. Sin este enraizamiento en un humus definido, la persona correría el riesgo de verse expuesta, en edad aún temprana, a un exceso de estímulos contrastantes que no ayudarían al desarrollo sereno y equilibrado”.

La identidad, y el sentimiento de pertenencia a determinados grupos son, por tanto, algo positivo para el ser humano, y debe ser cultivado desde la educación. Pero esta importante aportación puede llegar a ser negativa en un doble supuesto: en primer lugar, cuando la *identidad* se pone por encima de la *dignidad* de todo ser humano, porque en tal caso, un elemento accidental cobra mayor relieve que otro sustancial; junto a ello, cuando la *identidad* sirve no ya como señas para reconocerse junto a otros sino para diferenciarse incluso en forma agresiva, violenta, frente a quienes tienen otra identidad, sea reclamando más derechos, sea exigiendo privilegios, sea, como ocurre en casos extremos, llegando no ya a la exclusión sino al exterminio físico del otro mediante auténticas acciones de limpieza étnica.

En el primero de los casos, estamos ante una manifiesta alteración del orden de las cosas sin otra justificación que el egoísmo (personal, corporativo, político) para conseguir privilegios

frente a los demás⁴⁰; en el segundo, se va más allá, pues tal alteración tiene consecuencias más o menos funestas para los demás. Lanceros, hablando de los “dramas de identidad”, afirma:

“Ese es el hecho: la mayor parte de los conflictos –más o menos violentos– del final del siglo pasado, se han planteado bajo la bandera de la identidad, con el concurso de la diferencia. El fin de las ideologías (tal vez prematuro) ha dado pábulo al comienzo de las identidades: guerras de religión, luchas de género, choques de civilizaciones. Pareciera que, en terminología de Hirschmann, las pasiones han vuelto a sustituir a los intereses o a sobre-determinarlos... Y que categorías como libertad y justicia, trabajosamente elaboradas en la modernidad cesante para hacerlas servir a la causa común de la humanidad, vuelven a tener el carácter local y segmentario: que la universalidad de la ley ha de ser sustituida por la particularidad del privilegio... que la universalidad del concepto ha de ceder ante la flexión diferenciadas de la palabra, idioma o dialecto”⁴¹

Así pues, a las diferencias sólo debería reconocérseles el carácter de *lo distinto* frente a *lo semejante* (que no igual), pero no el de *superior*⁴² y, por consiguiente, con más derechos, con lo que la injusticia y sus consecuencias tienen el camino franco⁴³. En el fondo, cuando se plantean así las cosas se ha perdido el norte al que venimos refirién-

donos: la *persona*, todas las personas, cada una de las personas.

Pero si estas son las consecuencias en las relaciones, personales o grupales, con los demás, también las hay para el propio individuo; en efecto, con ello parece conceder a las notas de su identidad un carácter inmutable por estar ligado al origen, –algo claramente accidental y hasta azaroso– renunciado así a su propia contribución personal al desarrollo del ser humano y de su misma cultura.

4.3. Dignidad humana y valores ¿absolutos? en el proyecto educativo

Venimos manteniendo que el respeto a la dignidad intrínseca del ser humano es compatible con formas culturales muy diversas, pues, en definitiva, el límite para tales formas culturales se encuentra en el hecho de que respeten o no tal dignidad, fundamento de todos los derechos humanos⁴⁴.

¿Se puede hablar de valores íntimamente ligados a tal dignidad y que, por tanto, deberían preferirse siempre a otros alternativos, constituyendo de este modo algo así como el núcleo esencial de una educación integral respetuosa con la idea de interculturalidad y, por ello, componente necesario del Proyecto educativo⁴⁵?

Particularmente pienso que sí⁴⁶. La profesora Adela Cortina, en un contexto próximo aunque diferente⁴⁷, en su ponencia *El vigor de los valores*

morales para la convivencia, habla de cinco grandes valores: *libertad, igualdad, solidaridad, respeto y diálogo*, tomando como criterio para su selección el de su necesidad para la *ciudadanía*, esto es, la capacidad para hacer la propia vida, de forma libre y autónoma, junto a los demás, sus iguales.

Aunque no sea el lugar ni el momento de hacer una glosa de su aportación, sí diremos que el primero, la *libertad*, lo analiza en cuanto independencia, en cuanto participación y en cuanto autonomía; el segundo, la *igualdad*, lo refiere a la dignidad, la economía y las competencias⁴⁸; el tercero, la *solidaridad*, ejerciéndola con los próximos y los lejanos; el cuarto, el *respeto*, teniendo en cuenta que si las personas, todas las personas, son respetables, no necesariamente lo son sus opiniones y conductas, por lo que el respeto debe ganarse⁴⁹; y, por último, el *diálogo*, entendido no como *negociación* sino como *reconocimiento* de que mi interlocutor es igual a mi en cuanto persona.

A la Educación le correspondería crear ocasiones para “experimentarlos”, dando lugar a un proceso de “degustación” de los mismos, que los haga atractivos, deseables y dignos de un compromiso personal.

Por su parte, la profesora Victoria Camps⁵⁰, habla de grandes valores que delimitarían algo así como “la idea común de humanidad”, y cita los siguientes: la *libertad*, la *igualdad*, la *justicia* (que agota la Ética), la *paz*, la *dignidad* y la *educación*.

En relación con ellos, la profesora Camps mantiene:

*“Y ninguno de ellos permite ser entendido como peculiar de un grupo o de un momento histórico. Son valores y derechos históricamente reconocidos y conquistados. Y por lo mismo, universalizables: quien reniegue de ellos o pretenda desarrollarse a sus espaldas lo hace también a espaldas de la ética.”*⁵¹

Particularmente creo que la inclusión o no de alguno de tales valores puede ser objeto de discusión. Sin embargo, y asumiendo la aportación de Cortina, creo que uno de los que no puede estar ausente, por su propia naturaleza, en una educación orientada por la interculturalidad, es el de *respeto*, pues es él el que sustenta las relaciones entre las culturas.

4.4. Formación intelectual, afectiva y volitiva. La formación integral

Señalábamos más arriba la importancia de una auténtica formación intelectual, necesaria para analizar reflexiva y críticamente los componentes de la propia y de las demás culturas, de forma que tanto cuando se asumen los valores, como cuando se rechazan o se introducen los cambios pertinentes, se haga desde la libertad personal utilizando la autonomía en juicios y decisiones.

Reconocíamos que si se lograba tal formación se abría camino el respeto a la persona y a su cultura, compati-

ble con la valoración crítica de ésta sin desmerecer aquélla, lo que permitía avanzar en la convivencia entre personas y culturas.

Ahora bien: esto que se dice con tanta facilidad y en tan pocas líneas es el mayor desafío que enfrenta la educación, como lo evidencia el hecho de que, hasta ahora, no se haya logrado. La idea de dignidad y el reconocimiento de los citados *inalienables derechos*, es algo que, cognitiva e intelectualmente, puede aceptarse sin demasiadas dificultades⁵²; pero la distancia de tal aceptación cognitiva hasta su vivencia día a día es enorme. Estamos hablando de comportamientos guiados por una Ética profundamente humana que, como fácil es comprobar, está muy lejos de hacerse realidad en la vida de las personas y de las comunidades, sean estas las grandes civilizaciones, los superestados, los estados, las comunidades intermedias –regiones, autonomías– e incluso las ciudades y los pueblos.

Podríamos decir que, aunque los intentos de hacer esto realidad en la Escuela no han sido muchos, algunos de ellos no han tenido eficacia. Y es que en el mundo de las actitudes y de sus valores asociados, los enfoques meramente cognitivos tienen pocas probabilidades de llegar a hacerse realidad. Hacen falta dos importantes componentes, imprescindibles, en los que la Escuela ha trabajado muy poco y hasta diría, que ha tenido cierto rubor a trabajarlos: en el mundo de los afectos y los

sentimientos –educación afectiva, emocional– y en el de la voluntad. En este último aspecto, puede que las pedagogías de lo lúdico hayan llegado hasta su menosprecio, cuando es la base de una educación completa.

Pues bien: la educación afectiva es la base que se debe cultivar, porque nada de lo que no se aprecia o se siente lleva a *conmovernos* y menos aún a *movernos*. La acción, el comportamiento en una determinada dirección puede ser el resultado de profundas convicciones intelectuales –el deber moral, la doctrina religiosa– pero también el de vivencias profundas. En definitiva, queremos poner de relieve la necesidad de crear ocasiones para experimentar vivencias de lo humano en las relaciones en aulas y centros, de degustar los valores, como decía la profesora Cortina, donde ese ser digno y portador de derechos inalienables se encarna en fulanita y menganita de tal, en *cada* fulanita y menganita.

4.5. De los proyectos educativos a la vida en centros y aulas

Los proyectos educativos deben ser realidades vivas, para lo que es necesario que en su diseño se haya dado la necesaria participación como para que pueda ser aceptado por la comunidad educativa al compartir sus elementos nucleares; es más, debe promoverse el *compromiso activo* con sus ideales y planteamientos generales.

El compromiso con el proyecto se debe traducir en la coherencia de las actuaciones, tanto en las actividades meramente académicas como en la vida de aulas y centros. Así, la actividad académica de todas y cada una de las materias, debería proponerse, mediante un plan sistemático a largo plazo –toda la etapa de escolaridad– el desarrollo de un conjunto de objetivos que, por una parte, condujeran a la autonomía intelectual y moral –reflexión, capacidad crítica...– y, por otra, dieran cabida a objetivos del denominado por Bloom y colaboradores “dominio afectivo”⁵³, lo que permite ir más allá del puro conocer, comprender, analizar,... para llegar al *valorar* y al *comprometerse con*. De esta forma, el valor *respeto*, esencial por su propia naturaleza para la convivencia de culturas, puede ser cultivado no ya a través de unas sesiones específicas, sino de forma coordinada por todos y cada uno de los profesores, bien de forma directa en momentos concretos, porque el tema y la ocasión son propicios, bien de modo indirecto, a través del cultivo de los elementos que le sirven de soporte.

Si un planteamiento de esta naturaleza aúna los tradicionales enfoques educativos de carácter cognoscitivo y cognitivo con los objetivos de naturaleza afectiva, el ofrecimiento de objetivos optativos y libres⁵⁴ facilita la educación de la libertad, dando oportunidades para su ejercicio, y el cultivo de la voluntad, siendo exigentes en el cumplimiento de las decisiones personales y en la calidad de los trabajos⁵⁵.

La importancia de la incorporación del *factor afectivo* o afectividad es muy elevada ya que sólo aquello que se experimenta se puede apreciar y sólo cuando se viven experiencias, profundas y ricas, las actitudes se configuran, se refuerzan y se traducen en comportamiento, en conducta.

En este punto, es preciso reconocer el importante papel que debe jugar, que juega de hecho, el educador, incluso aunque no tome plena conciencia de él, por su función de modelo, sobre todo cuando con ello se crean lazos afectivos. Como afirman Martín y Puig,

*“El aprendizaje de las normas, el desarrollo de competencias cívicas o la adquisición de virtudes como la responsabilidad o la participación, son más probables que se produzcan cuando los jóvenes aprecian a los adultos que las propone. Dada la relevancia del factor afectivo en la educación cívico-moral, esta debería prever y destinar tiempo para favorecer la construcción de lazos de afecto de los educadores con sus alumnos y alumnas”*⁵⁶

Junto a la actividad académica, la vida de aulas y centros es una oportunidad única para las relaciones humanas, entre profesores, entre alumnos y entre unos y otros y, por tanto, una ocasión para el logro de objetivos del ámbito social –desarrollo de habilidades y competencias sociales– y para la “degustación” y vivencia de los valores.

4.6. Relaciones humanas y resolución de conflictos

Un campo de especial relieve es el relativo al aprendizaje de resolución de conflictos. La vida de relación lleva aparejada la aparición de conflictos sea en defensa de los propios intereses o de las propias ideas. El conflicto no es en sí ni bueno ni malo, pero sí es una oportunidad para aprender a convivir, para llevar a cabo una convivencia pacífica entre personas y culturas en un marco general de diversidad. Se trata de ponerse en el lugar del otro, de aprender a evitar los prejuicios, de saber escuchar, de respetar su derecho a argumentar, de dialogar en definitiva.⁵⁷

En la tarea de conocer y apreciar al otro, de comprender y respetar sus tradiciones y costumbres, de convivir, juega un extraordinario papel la creación de un ambiente educativo de carácter personalizado.

4.7. Coherencia en la vida de relación: construcción de un ambiente escolar personalizado

Hablo de *construcción* porque el ambiente no debe ser el mero fruto del azar, resultante de la mera concurrencia de personas –profesores, especialistas y demás personal del centro, alumnos de diversas edades, de diferente sexo, de diversas culturas– sino de la acción planificada y sistemática

de los educadores y de los propios alumnos, en particular de quienes tienen la capacidad y las habilidades necesarias para ello⁵⁸.

El ambiente resultante puede llegar a reunir las condiciones que McLaughlin cita como constitutivas del que denomina “personalizado”, y que son las siguientes:

- *Existencia de vínculos personales entre alumnos y profesores*
- *Desaparición del anonimato*
- *Proyección de la vida escolar en la familia y viceversa*
- *Sentido familiar en la atención a cada uno de los alumnos*
- *Espíritu de iniciativa, flexibilidad y autonomía entre profesores y alumnos.*

No parece difícil defender, al igual que lo hacíamos líneas arriba con la dimensión afectiva, el papel especial que deben jugar los educadores en este punto, en especial aquellos a los que por sus características denominaba García Hoz “creadores de ambiente”:

“La condición de creador o receptor de ambiente es una consecuencia del vigor personal de cada uno. No sería un despropósito pensar que una de las finalidades de la educación personalizada sería la de promover y reforzar personalidades creadoras de ambiente, capacidad que supone el dominio de sí mismo y el dominio de las circunstancias”⁵⁹.

4.8. Colaboración entre los centros y la comunidad

Un tercer y último apunte tiene que ver con la necesidad de que el centro ocupe su auténtico lugar en la sociedad. Cualquier concepción de este como una realidad cerrada, sin más conexión con el exterior que la representada por las relaciones con la Familia –escasas, discontinuas y limitadas– resulta manifiestamente insuficiente para nuestra preocupación.

Es preciso establecer una relación abierta, dinámica y bidireccional entre el Centro educativo, la Familia y la Sociedad, de forma que el flujo de relaciones evite que la Escuela quede en un gueto al margen de ambas, a la vez que mutuamente se refuerzan los objetivos de cada entidad. La Escuela debe procurar que los valores promovidos en su seno sean reconocidos socialmente, tratando de alcanzar que se vivan en la familia y que ello incida –impacte– en la Sociedad. La vinculación de la Escuela con ONG’s, entidades sociales y religiosas, abre un camino efectivo para que tal aprendizaje se haga vida.

Como puede apreciarse, las respuestas que ofrece una educación de naturaleza personalizada vienen a abordar, de forma sistemática y, a mi juicio, adecuada, la problemática y el desafío de la multiculturalidad social y del camino hacia la interculturalidad.

Un camino que debe ser prudente: no se debe desmontar el conjunto de

valores que han dado sentido e identidad a nuestra cultura, aunque sí se deba facilitar el acceso y la comunicación a los valores de las culturas que a partir de ahora convivirán con ella.

5. ALGUNOS PROBLEMAS

Señalaba más arriba que en algunos de estos planteamientos se presentaban ciertos problemas no fáciles de resolver.

A juicio de quien escribe, probablemente el más difícil es el relativo a la necesidad de formar en los valores esenciales de la propia cultura, a la vez que se genera la actitud de apertura hacia otras culturas y, desde luego, el necesario respeto a las mismas.

Y no lo digo por tener dudas sobre la necesidad de lograrlo, sino por la presumida dificultad de abordarlo en las primeras etapas de la vida, en la que parece ser conveniente una notable coherencia de los mensajes educativos: objetivos, valores, ejemplos. El temor que expreso tiene que ver con la posibilidad de que la carencia de tal coherencia pueda derivar en el para mí temido *relativismo moral*, que sería un precio demasiado caro –a mi juicio no debido– por una educación intercultural.

Habrà, por tanto, que estar atentos y prevenidos contra este riesgo porque si se evita, los frutos merecen la pena.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

No cabe duda de que las características del mundo moderno, en especial ese conjunto relacionado con el fenómeno de la *globalización*, representan un especial desafío para las sociedades y sus responsables y, por ende, para la educación y los educadores.

En ese conjunto de cambios y desafíos, es preciso destacar por su importancia el relativo a las consecuencias de los procesos migratorios, que han introducido en los países del primer mundo un nuevo elemento de complejidad: la multiculturalidad de sus sociedades, un fenómeno ya en marcha como consecuencia del turismo, de los intercambios comerciales, del avance hacia unidades políticas supraestatales o los medios de comunicación y herramientas tan potentes como internet.

Para el sistema educativo, este nuevo elemento representa un gran desafío: cómo hacer compatible la formación en los valores básicos de la propia cultura, componente fundamental de toda educación –la socialización de las nuevas generaciones– con el debido respeto y apertura hacia las personas de otras culturas presentes ya en centros y aulas, cuyos valores pueden hallarse muy alejados de los propios. En definitiva, cómo armonizar en el proceso de aflorar una nueva cultura, integración de las que conviven, sin que ello represente la disolución de los elementos esenciales de la propia cultura y el relativismo moral.

La tesis defendida presenta cuatro aspectos concatenados:

a) *Su fundamento*: el reconocimiento de la primigenia *dignidad* del ser humano, de la persona, y sus inalienables derechos, reconocidos ya en el Preámbulo de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Este reconocimiento es la base para la convivencia de las culturas y de las personas educadas en esas culturas, pues si deseamos que se reconozcan nuestros derechos y nuestra dignidad, la contrapartida es el *respeto* a la dignidad y derechos de todos los demás.

Junto a ello, se han propuesto unos pocos valores, considerados por algunos como *universales*, y ello porque los derechos humanos son compatibles con formas culturales diferentes siempre que se respeten esos universales.

b) *Importancia de la identidad y del sentimiento de pertenencia*. Una personalidad madura necesita el anclaje en los valores esenciales que configuran la identidad del grupo al que se pertenece. Tal anclaje resulta especialmente necesario en las primeras etapas, en las que la persona es más heterónoma.

c) *El carácter evolutivo de las culturas y la formación necesaria*. Pero las culturas no son fijas e inmutables, por lo que los educandos deben formarse para analizar críticamente tales componentes y para, en función de su posición personal, contribuir a la evolución, desarrollo y mejora de la propia cultura. Esta capacidad debería ser

aplicada no sólo a la propia cultura sino a las demás, en especial a aquellas con las que se está en relación. Se trata de, progresivamente, ir alcanzando los mayores niveles de autonomía posibles para cada uno.

d) *La Educación personalizada como respuesta*. Sobre tal fundamento, se ha defendido la tesis de que la respuesta educativa al desafío de la multiculturalidad no hay que buscarla en elaboraciones complicadas sino que se encuentra, sencillamente, en la Educación personalizada, en la educación sin más:

- *Una educación en y para la libertad, para alcanzar personas autónomas capaces de darse un proyecto personal de vida socialmente valioso.*
- *Una educación abierta a los demás, a los que necesitamos y a los que debemos servir.*
- *Una educación integral: formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con posibilidades de éxito las situaciones en que las personas se verán inmersas en todos los ámbitos de su vida, desde el personal y familiar al cívico y, en su caso, el religioso, pasando por el amical y el profesional.*
- *Una educación en la que tales desafíos estén integrados en todos los elementos del currículo académico y en la vida de comunidad de aulas y centros.*

- *Una educación, por último, en la que los centros establezcan las oportunas relaciones con la sociedad para que lo aprendido allí se pueda practicar y vivir día a día aquí.*

La empresa es un desafío de primera magnitud, pero sus previsible resultados merecen la pena. Para tal tarea, la formación y adecuada selección del profesorado es fundamental. Gobernantes, sociedad, educadores deben trabajar sin descanso para lograrlos. A la Pedagogía, a los pedagogos, nos incumbe alumbrar e iluminar el camino; a los profesores y demás educadores, llevarlos a la práctica, contrastarlos en el diario hacer educativo y contribuir a su mejora continua.

7. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.

8. NOTAS

¹ Cabe destacar el ejemplo fructífero de convivencia representado por la Escuela de Traductores de Toledo. Sabios musulmanes, cristianos y judíos, atraídos por la tolerancia de Alfonso VI y sus sucesores, dan lugar a una producción cultural que atrajo a las personas cultas de los confines de Europa.

² “Desde la primera guerra mundial, la sociedad de Occidente se halla carente de ideales firmes que den sentido a su existencia y la impulsen hacia metas valiosas”. En estos términos se manifiesta A.

López Quintás. Citado por HERRÁN GASCÓN, A. DE LA: De la sociedad del acceso a la información a una sociedad mundial y evolutiva (indagaciones para una reforma profunda de la educación”. Vid. <http://www.ugr.es/~sevimeco/revista-eticanet/index.htm>

³ MARTÍNEZ, M. (2003) “Respuestas del Grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. En *Revista de Educación*, extraordinario, monográfico sobre *ciudadanía y Educación*, 407-424.

⁴ Baste recordar los movimientos anti-sistema, cuya presencia es notoria en las cumbres de Jefes de Estado y de los Organismos económicos internacionales. Junto a ello, defensores de su positiva aportación. En este Congreso, el profesor Altarejos no sólo manifiesta una valoración positiva sino que anima a utilizar la inercia de la misma para obtener frutos positivos para la Humanidad y, también, para la Educación.

⁵ La profesora V. Camps, aunque de forma prudente, razona a favor de una “homogeneización básica de las culturas”, diciendo que tal “*igualación hace posible algo tan constitutivo de nuestro ser como es la comunicación*”. CAMPS, V. (1993) El derecho a la diferencia. En L. OLIVÉ (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica, págs. 85-100, p. 96

⁶ Conviene señalar que uno de los riesgos que debe tratar de abordar la educación es la formación de las personas para ser capaces de detectar y rechazar los planteamientos demagógicos por manipuladores.

⁷ Hay autores que mantienen la compatibilidad del compromiso con los valores humanos y la diversidad cultural.

⁸ UNESCO habla expresamente de la necesidad de poner freno a la fuga de cerebros, “*ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición, de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico*”. Vid. UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO, punto 16. Vid. en www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

⁹ PAYÁ, M. En MARTÍNEZ, M. (2003) Respuestas del Grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. En *Revista de Educación*, extraordinario, monográfico sobre *Ciudadanía y Educación*, 407-424, p. 422

¹⁰ Ofrecer los propios bienes culturales es una obligación de los responsables de la cultura mayoritaria. Pero ofrecer no es *imponer*. Villoro, en “Aproximaciones a una ética de la cultura”, en L. OLIVÉ (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica, págs. 131-154, se refiere a la integración en estos términos: “... *una integración efectiva sólo se lleva a cabo si se acepta el derecho de las comunidades minoritarias a la diferencia. Integración no implica homogeneización, pero sí posibilidad real de que las comunidades minoritarias se apropien de los valores y técnicas de la cultura hegemónica, las incorporen a su propia figura del mundo y ejerzan control sobre ellas*”. (p. 153). Y viceversa, en ciertos valores y estilos de vida, añadimos nosotros.

¹¹ Jover, recoge la siguiente afirmación, tomada de SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, p. 50): “*Existe un inevitable problema de valoración a la hora de decidir qué elegir cuando resulta*

que no es posible mantener algunos aspectos de la tradición porque son incompatibles con los cambios económicos o sociales que puede ser necesario introducir por otras razones. Es una decisión que tienen que afrontar y valorar las personas afectadas. La elección no es una decisión cerrada (como parecen suponer muchos apolo-gistas del desarrollo) ni una decisión que deba tomar la élite de los ‘guardianes’ de la tradición (como parecen suponer muchos de los que mantienen una postura escéptica sobre el desarrollo). Si hay que sacrificar un modo tradicional de vida para escapar de la pobreza más absoluta o de la minúscula longevidad (como la que han tenido muchas sociedades tradicionales durante miles de años), son las personas directamente afectadas las que deben tener la oportunidad de participar en la decisión” Vid. “Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación”. Ponencia al XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.

¹² Yela considera que el ser humano necesita *valer para algo* (ajuste objetivo), *valer algo* (ajuste personal) y *valer para alguien* (integración social). Maslow, por su parte, presenta un esquema jerárquico de necesidades básicas que, por encima de las puramente fisiológicas, incluye las de *seguridad, posesividad y amor, estima* y “*self-actualization*”. MASLOW, A. H. (1963) *Motivación y personalidad*. Barcelona, Sagitario, pág. 92-96.

¹³ El carácter evolutivo de las culturas es una nota generalmente reconocida por los especialistas. Incluso en el caso de las culturas mayoritarias en un determinado Estado, la evolución cultural es una necesidad para la cultura. De no ser así, la cultura se anquilosa y termina por morir. En esos términos

se expresa Habermas (HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós, p. 211) cuando afirma: “*Incluso una cultura mayoritaria, cuya supervivencia no se encuentra amenazada, sólo preserva su vitalidad adoptando un revisionismo sin reserva, diseñando vías alternativas a lo existente o integrando los impulsos extraños, pudiendo llegar hasta el punto de romper con las propias tradiciones*”. Tomado de ORTEGA RUIZ, P. (2004) *Cultura, valores y educación: principios de integración*. Ponencia presentada al XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.

¹⁴ J. P. Fusi analiza la evolución de la identidad nacional, concluyendo con las siguientes palabras: “*España, por tanto, era desde principios del siglo XVI una nación, aunque hubiese sido, como muchas otras naciones, una nación problemática y mal vertebrada, en la que coexistirían, junto con la realidad nacional, con la cultura común, culturas y realidades regionales particulares y privativas más o menos acusadas. La identidad española nació, así, de una herencia histórica compartida –Estado, religión, derecho, literatura– de la continuidad desde aquel momento, principios del XVI, de su comunidad política. Pero se trató también de una herencia plural y mixta (herencia medieval, hegemonía imperial, contrarreformismo católico, influencias europeas, dimensión americana...); particularidades lingüísticas, culturales e institucionales crearon en algunos territorios identidades separadas, traducidas en algunos casos –aunque no siempre ni necesariamente– en nacionalismos políticos. Esa es la múltiple herencia histórica que el Estado de las autonomías quiso integrar armónicamente*”.

te”. Vid. FUSI, J. P. (2001) España. La evolución de la identidad nacional. En F. GARCÍA DE CORTÁZAR (Coord.) *La nación española: historia y presente*. Papeles de la Fundación, nº 63. Madrid, FAES, págs. 93-107.

¹⁵ ORTEGA RUIZ, P. (2004) *Ibidem*, p. 5.

¹⁶ La madurez intelectual permite la revisión de la cultura propia. Con ello, “*no se trata tanto de renunciar a nuestras creencias cuanto de tomar conciencia de que son falibles, de que pueden ser erróneas*”. Vid. THIEBAUT, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, Paidós.

¹⁷ El profesor Altarejos afirma: “*En el fondo el olvido radical es la persona; y no saber qué significa e implica ser persona impide absolutamente, a la vez, tratar a los otros como tales y reconocerse como tal.*” Y continúa: “*La referencia al origen es decisiva para la identidad, pero no absoluta, sino relativamente al despliegue de la personalidad que posibilita la libertad. Ciertamente, si no hay un punto de partida no se llega a ninguna parte; pero quedándose en él, tampoco.*” Vid. ALTA-REJOS MASOTA, F. (2004) *Globalidad y Educación. Orientaciones de glocalización*. Ponencia presentada al XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, págs. 13-15.

¹⁸ Piénsese si la cultura espartana no hubiera evolucionado y se siguiera arrojando a los niños de complejión débil desde los 2.400 metros de altura del monte Taigeto. O si la Inquisición siguiera celebrando esos juicios destinados a perseguir a los herejes, salvo una conversión obligada, o si las viudas debieran morir con sus maridos,...

¹⁹ El subrayado es mío, p. 31.

²⁰ UNESCO (2002) *Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural. De la Diversidad al Pluralismo*. Vid. en: http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_sp/index_sp.shtml

²¹ Lo que no deja de constituir, a mi juicio, un difícil problema a resolver, como apuntaré al final de este documento.

²² El origen de la dignidad de la persona se encuentra en su mismo ser (en un plano religioso, en su filiación divina). Como afirma Forment, “*Si la dignidad de la persona humana no tuviera su origen en su ser propio, en una participación superior del ser, sino en alguna determinación esencial, como la racionalidad, sería fácil negar que es común a todos los hombres. Podría defenderse entonces, que, por ejemplo, los niños, los ancianos, los enfermos mentales, cualquier ser humano que no actualizara su racionalidad, carecen de valor personal, que no son personas*”. Vid. FORMENT, E. (1989) El ser personal, fundamento de la Educación. En V. GARCIA HOZ *El concepto de persona*. Vol. 2 del Tratado de Educación personalizada. Madrid, Rialp, pgs. 55-91, 90s. En nuestro contexto de análisis, podría añadirse: los africanos, las mujeres (o los varones), los analfabetos...

²³ Recordemos el inicio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU: “*Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana*”.

²⁴ Sobre la fundamentación de los Derechos Humanos se han planteado enfoques diferentes. Para Navarro, tales enfo-

ques han sido: a) a partir de la Naturaleza humana; b) considerándolos evidentes en sí y por sí mismos ante una razón bien constituida y, por tanto, cognoscibles por intuición; y c) como resultado de consenso en un período histórico dado. Vid. NAVARRO NAVARRO, G. (1998) La fundamentación de los derechos humanos. En X. ARBÓS y Otros (1998) *Los fundamentos de los Derechos Humanos desde la Filosofía y el Derecho*. Madrid, Editorial Amnistía Internacional, págs. 23-33 (27).

²⁵ Lo que no deja de ser un escándalo al tratarse de países que tienen un cierto sentido de superioridad ética, que les ha llevado a ser los artífices de determinadas declaraciones universales, merecedoras de todo reconocimiento pero cuasi utópicas a pesar del tiempo transcurrido.

²⁶ Es interesante reseñar la posición de UNESCO, a pesar de referirse a la Universidad: “*...dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas*” (Preámbulo). UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París, UNESCO. Puede consultarse en:

www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

²⁷ “*La velocidad de los avances científicos está demostrada por los estudios sociológicos. Ahora es diez veces mayor que hace veinte años. La velocidad en la*

divulgación de los avances y descubrimientos científicos es treinta o cuarenta veces más rápida de lo que era hace veinte años". Vid. GUIDDENS, A. (1998) *Un mundo desbocado*. Textos de sociología, 5, noviembre. Madrid, UNED, p. 12.

²⁸ Término utilizado por Yela para referirse a aquellas actitudes que están en la raíz de las demás, y que, en lo básico, son las de *apertura*, siempre deseable, y de *clausura*, a evitar, porque en lugar de abordar los problemas los evita o los afronta de modo ineficaz y problemático.

²⁹ El concepto de *pertinencia* ha sido formulado por UNESCO. Vid. UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París, UNESCO, punto 106. Vid. en www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. En una dirección semejante y coherente se manifiesta Hans van Ginkel, rector de la Universidad de Naciones Unidas, quien reclama a las universidades menos diatribas academicistas y mayor compromiso para buscar soluciones a los problemas reales y urgentes del siglo XXI, como las enfermedades, el hambre o la violencia. Vid. <http://www.madrimasd.org/globalidi/noticia.asp?id=18109> (Servicio NotiWEB de madri+d, 5/11/2004)

³⁰ Cosa diferente es cómo se abordan estos temas. Nos parece poco adecuado convertir cada uno de ellos, tal como algunos proponen, en asignaturas del currículo. Así ocurrió en el paso del Proyecto de Ley sobre violencia doméstica para su informe por el Consejo Escolar del Estado, donde se llegó a proponer la inclusión en el currículo de todos los niveles educativos de sendas materias obligatorias para tratar esta materia. Personalmente considero más adecuado abordar una formación bási-

ca general en la que las actitudes adecuadas, y sus valores relacionados, puedan aplicarse y generalizarse a los diferentes problemas y necesidades sociales.

³¹ La citada *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, en su Artículo 1, a), dedicado a *La misión de educar, formar y realizar investigaciones*, afirma: "...formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz" (art. 1, b) .

Y en el apartado e) dice: "...contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de los enfoques humanistas".

³² Hoy por hoy, el problema apenas ha rozado a la universidad. En el documento de conclusiones del Seminario *Universidad e Inmigración: Un paso hacia la sociedad multicultural*", organizado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y celebrado en Madrid en mayo de 2004, se afirma: "*Las políticas de integración multicultural tienen consecuencias sobre el contenido de las políticas internas y externas de las universidades. A su vez, estas están interrelacionadas y se afectan una a otra. En la política hacia el exterior... se resalta la importancia de las redes universitarias, así como otras estrategias de acercamiento cultural, como la movilidad y la cooperación internacional. En este campo, pese a que las universidades*

españolas han emprendido un notable esfuerzo de internacionalización en los últimos años, no han logrado ir más allá de unas tímidas pretensiones, limitadas por la escasez de recursos”.

³³ Ibidem, pág. 3

³⁴ El profesor Alejandro Llano, en el documento “*Qué es la calidad de la Educación*”, mantiene: “*Todo lo que no sea aproximarse a esta hondura de la persona –raíz de su intimidad intocable y de su apertura a la comunidad- reduce la educación a manejo pragmatista, a manipulación retórica o a engañosa satisfacción psicologista*”. (http://www.profesionalesetica.com/descargas/downloads/downl_93_1.doc)

³⁵ Conviene hacer notar que este gran principio que sustenta esa hoy por hoy utopía de los *derechos humanos*, encuentra en algunas religiones, desde luego en el cristianismo, una justificación por elevación: la dignidad de la persona nace de la filiación divina, del hecho de ser “hijo de Dios”, lo que, de paso, da un nuevo e importante respaldo al otro: es un hermano mío, del que me debo sentir responsable. Lo suyo no me puede ser indiferente, como no lo es lo que le pasa a mi hermano natural.

³⁶ La libertad en Educación es un componente esencial de una educación personalizada. Como afirma Medina Rubio, “*La clave última y esencial del concepto de educación es la libertad y la decisión personal. A fin de cuentas, la educación no es otra cosa sino un proceso de estímulo y ayuda social, en la vida de cada persona singular... para que sea capaz de autogobernarse o desplegar sus posibilidades de proyectar y decidir, autónoma y responsablemente, una forma de existencia en el marco de una realidad social, en la que el hombre se integra*”. Vid. MEDINA

RUBIO, R. (1989) *La Educación como un proceso de personalización en una situación social*. En V. García Hoz: *El concepto de persona*. Vol. 2 del Tratado de Educación personalizada. Madrid, Rialp, pgs. 13-41, 19 s.

Y añade: “*Lo que es tanto como reconocer que el fundamento real de la educación no es otro que la capacidad para el ejercicio personal y responsable del uso de la libertad en la dirección de la propia vida, atributo esencial de la dignidad humana. Y esa libertad, que nace del enfrentamiento del hombre con la realidad es una conquista gradual que se va perfeccionando en la tarea misma de la formación personal.*” (Idem, p. 20)

En la misma línea, el profesor M. Yela afirmaba: “*Sólo se educa cuando se libera, y sólo se libera cuando se educa*”. Vid. YELA, M. (1989) *La libertad en el proceso educativo*. Madrid, Alger, p. 13.

³⁷ Quiero decir: la persona con todas sus características, meros accidentes al lado de su esencia personal, de su dignidad intrínseca.

³⁸ Recordemos que en el concepto de persona subyacente a la Educación personalizada, junto a las notas de *autonomía* y de *apertura*, García Hoz incluye la *singularidad*. Por su parte, Allport habla de la “*individualidad configurada*”. Vid. ALLPORT, G. W. (1975), *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona, Herder, págs. 24s.

³⁹ Juan Pablo II (2000): *Diálogo entre culturas, condición para la paz*. Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, punto 6.

⁴⁰ Un egoísmo soportado por la fuerza del mayor potencial económico, del poder político, de las armas...

⁴¹ LANCEROS, P. (2002). “Políticas de la identidad, políticas de la diferencia”. En F. GARCÍA DE CORTAZAR. *Los temas de nuestro tiempo*. Papeles de la Fundación, nº 70. Madrid, FAES, p. 28.

⁴² El único criterio que permitirá, en cada caso, y nunca de modo global, decidir sobre la superioridad de ciertas manifestaciones o componentes culturales es el respeto a la dignidad de la persona. En esa línea se manifiesta el actual Pontífice cuando afirma: “*La autenticidad de cada cultura humana, el valor del ethos que lleva consigo, o sea, la solidez de su orientación moral, se pueden medir de alguna manera por su razón de ser a favor del hombre y en la promoción de su dignidad a cualquier nivel y en cualquier contexto*”. Juan Pablo II: *Diálogo entre culturas, condición para la paz*, Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, punto 8. 14-XII-2000.

⁴³ La guerra, la explotación de unos por otros, la exclusión social...

⁴⁴ Vernengo pone en guardia en relación con ciertas prácticas que pueden estar reconocidas en documentos internacionales a pesar de “*que directamente se oponen a derechos humanos ampliamente reconocidos*”. Y hace notar que “*el derecho a desarrollar y fomentar esos elementos, en un ámbito intercultural, provocará conflictos casi inevitables...*” (p. 163). Vid. VERNENGO, R. J. (1993) *El relativismo cultural desde la moral y el derecho*. En L. OLIVÉ (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica, págs. 154-175.

⁴⁵ Vernengo se plantea la cuestión de si los bloqueos éticos derivados del relativismo cultural pueden superarse con un relativismo moral de nivel normativo, y afirma: “*Estamos frente al problema de hoy y*

de siempre: ¿somos los hombres lo suficientemente iguales como para pensar que hay principios que a todos se nos deben aplicar, y también lo suficientemente diferentes como para pretender que cada uno deba ser tratado como una excepción? Ídem, pág. 175.

⁴⁶ Para ello encuentro apoyos importantes, como los de UNESCO o las profesoras Cortina y Camps. UNESCO propone los siguientes valores: Justicia, Libertad, Igualdad y Solidaridad (intelectual y moral).

⁴⁷ Seminario del Consejo Escolar del Estado dedicado a *La Convivencia en los centros escolares como factor de Calidad. Construir la convivencia*, editado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2001. Su ponencia, *El vigor de los valores para la convivencia*, aparece entre las págs. 39 y 52.

⁴⁸ La profesora Cortina se manifiesta en los siguientes términos: “*Aumentar el nivel de competencia de las personas para poder ponerla al servicio de otros. [...] Por eso, es urgente educar personas como competencia suficiente como para saber ayudar a quienes por ‘lotería natural’ no puedan adquirir esa competencia*” (Ídem, págs. 50s).

⁴⁹ Como afirma Palacios, “*Física y ontológicamente, la persona humana es la más perfecta de las criaturas y tiene entre ellas mayor prestancia; al contrario, si se considera éticamente, la persona por sí misma no es digna ni indigna. Son sus obras concretas las que nos tienen que decir si un hombre es buena o mala persona, persona digna o persona indigna*”. Vid. PALACIOS, L-E. (1989) *La persona humana*. En *El concepto de persona*. Vol. 2, del Tratado de Educación Personaliza-

da, dirigido por V. García Hoz. Madrid, Rialp, págs. 42-53, 40s.

⁵⁰ CAMPS, V. (1993) El derecho a la diferencia. En L. OLIVÉ (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica, págs. 85-100.

⁵¹ Idem, págs. 85s.

⁵² Si bien de todos son conocidas excepciones flagrantes en determinadas doctrinas y sistemas políticos, basados en la superioridad de ciertos pueblos y razas.

⁵³ La propuesta de estos autores es la siguiente: *Recepción*. Atención: Consciencia. Disposición para recibir. Atención selectiva o controlada. *Respuesta*: Consentimiento en la respuesta. Disposición para responder. Satisfacción en la respuesta. *Valoración*: Aceptación de un valor. Preferencia por un valor. Compromiso. *Organización*: Concepción de un valor. Organización de un sistema de valores. *Caracterización por un valor o complejo de valores*: Inclinación generalizada. Caracterización. Vid. BLOOM, B. S. y Otros (1981). *Evaluación del aprendizaje*. Vol. 1, tercera edición, Buenos Aires, Troquel, págs. 410-415.

⁵⁴ García Hoz habla de “proyectos personales”. Vid. GARCÍA HOZ, V. (1998) *La práctica de la Educación personaliza-*

da. Vol. 6 del *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid, Rialp, págs. 116.

⁵⁵ García Hoz habla de la “obra bien hecha”, indicando que “Sólo lo bien hecho educa”. Ídem, págs. 157 ss.

⁵⁶ MARTÍN, X. y PUIG, J. En MARTÍNEZ, M. (2003) Artículo citado en *Revista de Educación*, nº extraordinario, 412-413.

⁵⁷ Recordemos la idea de *diálogo* expuesta por A. Cortina: no se trata de “negociar” sino de reconocer al otro como un igual, por ser persona. “*El diálogo ético no es una negociación, sino que tiene como base el reconocimiento; el reconocimiento de que el otro es un igual... Si esto es así, es cuando el diálogo es verdaderamente humano*”. Ibidem, p. 52.

⁵⁸ Como afirma McLaughlin, “*Un ambiente personalizado no aparece sin más. Antes bien, es el producto de estrategias deliberadas que configuran las estructuras organizativas y las rutinas del centro*”. Vid. McLAUGHLIN, M.V. y Otros (1990). *Constructing a Personalized School Environment*. *Phi, Delta, Kappa*, november, p. 232.

⁵⁹ GARCIA HOZ, V. (1991) *Ambiente, organización y diseño educativo*. Vol. 8 del *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp, pág. 28s.