

SOCIEDADES MULTICULTURAI, INTERCULTURALIDADE E EDUCACIÓN INTEGRAL. A RESPOSTA DENDE A EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Ramón Pérez Juste
Presidente da Sociedade Española de Pedagogía

RESUMO

O autor, despois de analizar a situación do noso país no relativo á diversidade cultural das súas rexións e aos efectos da globalización, en particular os da inmigración, esboza dúas ideas fundamentais:

- 1) A resposta ao desafío que todos eses fenómenos representan é unha tarefa conxunta de toda a sociedade, en concreto dos seus dirixentes e de cantos constitúen forzas vivas capaces de asumir o liderado; entre as que se atopa, sen dúbida, a escola como institución fundamental responsable da educación.
- 2) A resposta á situación de pluri/multiculturalidade, algo novo para o noso país, non pode ser outra que a auténtica educación, unha educación integral de natureza personalizada.

Nese marco analízase a problemática da identidade, do sentimento de pertenza e dos valores que deberían facer posible a convivencia pacífica entre persoas de diferentes culturas.

PALABRAS CLAVE

Dignidade da persoa, educación integral, educación personalizada, diversidade cultural, identidade, multi/pluri/interculturalidade.

1. PRESENTACIÓN

Sirvan as miñas primeiras palabras de xustificación e de presentación da miña intervención. De xustificación, porque debe quedar claro a miña intervención aquí non é por outro título que o de ser o presidente do XIII Congreso Nacional e II Iberoamericano de Pedagogía, e iso por desempeñar o de presidente

da Sociedade Española de Pedagogía. E de presentación, porque creo conveniente anticiparlles o seu sentido.

E é que, en efecto, quen agora escribe non é un experto no tema; é, tan só, un pedagogo que cultiva outros ámbitos, bastante afastados por certo do que foi obxecto de atención neste congreso. Son un pedagogo, non un experto en multi/pluri/interculturalidade, o que repercute no sentido e no contido da miña proposta. Polo tanto, non esperen vostedes outra cousa que unha reflexión, en voz alta, de alguén preocupado pola educación e pasmado ante a problemática que representa o fenómeno da inmigración para a nosa sociedade, para o sistema educativo e para todos e cada un dos centros educativos do noso país, non só para aqueles nos que se dea a presenza de alumnos procedentes de diversas culturas. Por iso, esas reflexións apenas transcenderán do ámbito dos principios e non pretenden máis que deixar constancia de certas inquietudes que deberían dar lugar a reflexións, investigacións e debates de maior calado e profundidade.

A miña tese, anticípoa, e con iso desvelo o que será o núcleo da miña intervención, é que avanzar cara á interculturalidade ten algo de novo, porque a situación na que nos movemos é bastante nova para nós, pero que a forma de abordar tal desafío, a xuízo de quen lles fala/escribe, de ningún modo o é, ou o debe ser, porque non debería consistir máis que nunha educación auténtica, a educación, iso si: acomodada ás peculiaridades non xa do feito da multiculturalidade senón aos de todos os cambios dos tempos que nos tocaron vivir.

2. O CONTEXTO DE REFERENCIA

Para comprender o fenómeno da multiculturalidade parece conveniente recordar que se o noso país tivo durante séculos unha longa tradición de cruzamento de culturas, nalgúns casos, como no Toledo dos séculos XI a XIII¹, con exemplar sentido da convivencia, nos últimos séculos púidose considerar como unha sociedade razoablemente monocultural ata hai relativamente pouco tempo.

Ao meu xuízo, ese razoable grao de monoculturalidade veu estando caracterizado no fundamental polo que poderíamos denominar os valores básicos de Occidente, tinguidos pola tradición, primeiro grecorromana e, despois, xudeocristiá. Preciso é recoñecer que, neste ámbito, Occidente vén padecendo grandes carencias nos últimos tempos² e que a recente *Enquisa Europea de Valores* pon de relevo un notable cambio nas últimas décadas cara á individualización e á secularización³, se ben, ao meu entender, iso non nos afasta substancialmente de tal tradición.

A notable monoculturalidade non impide no noso país tensións e conflitos, fundamentalmente relacionados cun dos compoñentes básicos do que denomina-

mos *cultura*, o idioma, estimulados, polo menos en parte, por factores políticos que, neste contexto, non imos considerar.

Dende 1978, coa aprobación da Constitución vixente, o sistema educativo tratou de lle dar resposta a esa diversidade cultural intranacional, recoñecéndolles ás comunidades autónomas a capacidade para deseñar e organizar unha parte do currículo, parte que no caso das que contan con lingua propia, representa unha porcentaxe maior que no resto.

2.1. Aparición da globalización

Pero nesa situación na que só as cuestións internas –lingua e política– representaban unha tensión máis ou menos agudizada en función dos tempos do calendario político e da propia política, aparece un novo factor: España, como o mundo do noso ámbito, vén experimentando as consecuencias dun dos cambios de maior transcendencia a escala planetaria, o da *globalización*.

A globalización, obxecto de posicionamentos encarnizado⁴, é un fenómeno probablemente en expansión, que, no marco que nos ocupa, está a dar lugar a dúas realidades claramente contrapostas: dunha parte, a un mundo no que é difícil poñer barreiras como consecuencia das facilidades para a comunicación (turismo, comercio, economía, medios de masas, Internet), o que induce a pensar nunha progresiva homoxeneidade cultural⁵ se ben o contido, a dirección e o sentido desta, como o de toda realidade viva, resulte moi difícil de prever e, máis aínda, de canalizar e controlar.

Doutra, e como reacción, á aparición e fortalecemento de tendencias para resaltar os elementos identitarios de grupos humanos máis ou menos amplos, ao fío das tensións políticas, que tratan de destacar os seus elementos específicos moi por diante e por enriba dos que lles son comúns con outros grupos, sexa dentro do estado-nación, sexa no marco de superestados como a Unión Europea, sexa no da comunidade mundial.

2.2. Globalización, inmigración e multiculturalidade

Pero estes feitos, xa de por si de extraordinario relevo, vense afectados por outra das consecuencias da globalización: a imparable emigración de grupos cada vez máis numerosos de persoas que, coñecedores dos desexables niveis de vida dos países do primeiro mundo, en forte contraste coa pobreza cando non coa miseria dos seus lugares de orixe, con frecuencia se non é sempre froito de antigas e prolongadas inxustizas, deciden arrostrar os problemas non xa de buscar a vida noutros países de cultura moi diferente, senón mesmo de todo o que implica unha inmigración ilegal.

O feito é que Occidente en xeral, e España en particular, ven como nos últimos anos, centenaes de miles de persoas que veñen de fóra, con ou sen papeis, deben ser atendidos nas súas necesidades e dereitos básicos, entre eles o da educación.

Este feito representa unha situación nova tanto para a sociedade, non acostumada a tal fenómeno —ás veces moi manifesto como consecuencia da concentración destas persoas en espazos moi concretos— e para os responsables políticos, encargados de atender a tales necesidades e dereitos fundamentais, como para os educadores, de ningún modo formados para unha situación de tal natureza.

2.3. A sociedade ante o fenómeno da inmigración

A sociedade en xeral, non preparada para o fenómeno, apréciao e víveo cunha mestura de ideas e sentimentos ás veces en clara contradición. Por unha parte, os medios e os políticos, polo xeral, fan ver non xa a xustiza de atender estas persoas senón a necesidade que temos delas e das súas contribucións positivas: aumentar a natalidade, atender traballos que nós non cubrimos, asegurar as pensións... Pero, por outra parte, esa sociedade asiste, entre receosa e temerosa, a costumes, formas de vestir, modos de vida, episodios de violencia que a prensa airea... e xorden así determinados sentimentos e emocións contrarias, ata chegar á súa consideración como ameaza (ao posto de traballo, á remuneración máis elevada de actividades profesionais, ao “noso” modo de ser, á seguridade, etc.).

Nunha situación tal, a sociedade, que en termos xerais acepta intelctualmente o fenómeno, atópase emocionalmente disposta a pasar “ao outro lado” (racismo, xenofobia, exclusión) tan pronto como se dan episodios susceptibles de ser tratados demagoxicamente⁶.

2.4. A escola ante a nova situación

Tal é o contexto de referencia co que o sistema educativo, que non articulou normativa específica para a situación, e a escola, cada escola, se atopan e para o que deben elaborar e ofrecer respostas educativas.

A verdade é que a situación, centro a centro, é moi variada. Hai lugares nos que os nenos autóctonos chegaron a quedar case en minoría e outros —a maioría— nos que non hai ningún neno estranxeiro. Por iso, a escola atópase ante unha situación moi diferente.

No primeiro caso, foi necesaria unha *pedagogía de urxencia*: houbo que saír ao paso da situación, e foron os educadores os que se viron obrigados a atopar solucións e respostas, con boa vontade e valéndose da súa formación xenérica e

do intercambio de experiencias. Responsabilidade das autoridades é ofrecer canto coñecemento científico, cantas experiencias e cantos medios e recursos –persoal especializado, materiais curriculares...– sexan precisos para que as respostas non se parezan moito á clásica forma de aprender por ensaio e erro.

Pero é preciso recoñecer que o verdadeiramente necesario é poder ofrecer respostas xerais, que permitan nese caso resolver a situación sobre a marcha, pero, no outro, dispoñer das ferramentas –actitudes, valores, organización, medios, recursos, etc. – para aplicalos cada vez que sexa necesario. Neste caso, a pedagogía debe actuar preventivamente, anticipándose a unha situación que será xeneralizada en pouco tempo.

Con iso, a Pedagogía fai a súa contribución, limitada obviamente, pero a súa, para ir creando, modificando e mantendo as actitudes da sociedade ante unha situación que, cada vez en maior medida, se vai xeneralizar non só no noso país senón en todo o chamado Primeiro Mundo, a través da formación das novas xeracións de alumnos autóctonos e inmigrantes.

O desafío que debemos afrontar é o de deseñar o tipo de resposta educativa que debe darse a *todo* o alumnado e non só aos que veñen de fóra. Iso non obsta para recoñecer que con estes aparece un factor que complica a situación pois non sempre está claro para que situación deben ser educados. En efecto: parece razoable pensar que deben ser abastecidos de cantas ferramentas lles permitan integrarse co maior éxito, eficiencia e eficacia, nesa sociedade á que viñeron porque a consideraron desexable ou, polo menos, preferible á súa.

Non obstante, o feito de que deba favorecerse a súa integración, non debería entenderse como que deben prescindir de calquera sinal da súa identidade, isto é, que deben ser educados só nos valores, crenzas e costumes de aquí, entre outras razóns porque, na maioría dos casos, non é necesario nin imprescindible⁷; pero tamén, porque tal situación significaría de feito, por parte nosa, a falta de aprecio, cando non o menosprezo, das súas raíces e da súa cultura, algo que non nos corresponde e que debe ser sempre unha decisión persoal deles.

É máis: tamén cabe pensar se, dende un punto de vista de cidadáns doutros países, tal forma de actuar non resulta outro modo de colonialismo⁸: quedar co mellor daqueles países supón, de feito, o seu empobrecemento no fundamental, no que algúns deron en chamar *capital humano* e outros prefiren denominar *forza social*⁹.

Talvez a solución vaia pola vía de favorecer a primeira opción¹⁰ á vez que, respectando as demais culturas, se crean elementos de acceso efectivo aos seus compoñentes nucleares, dentro da escola e fóra dela, de forma que sexan as persoas, cada persoa, as que tomen esa gran decisión¹¹.

3. FUNDAMENTOS DA RESPOSTA PEDAGÓXICA: CULTURA, IDENTIDADE E PERTENZA. A DIGNIDADE DE SER HUMANO

A proposta pedagóxica que formularei fundaméntase en tres ideas básicas: a) o valor do sentimento de *pertenza* a unha determinada *identidade* para contar cunha personalidade madura; b) a primacía do respecto, sen condicións, á *dignidade da persoa*, de todas as persoas, de cada persoa; e c) a corresponsabilidade da sociedade e das súas institucións no desafío que representa a pluriculturalidade: a escola non pode estar soa fronte a tal realidade.

3.1. O importante papel da cultura

Entendo que a *cultura* é un importante elemento para a personalidade madura. Permite o dobre sentimento de *identidade* e de *pertenza*, tan importantes ambos os dous, sobre todo nas primeiras etapas da vida, para a configuración dun sentimento básico: o de *seguridade*, moi relacionado coas necesidades básicas de *valía*, *estima* e de *amor*¹².

Polo tanto, parece necesario que os responsables dos sistemas educativos procuren a transmisión dos valores culturais básicos que, dalgún xeito, configuran a alma de cada pobo, co fin de contribuír a eses sentimentos de identidade e pertenza.

Non obstante, preciso é recoñecer que a identidade dos pobos non é algo fixo e inmutable dende a noite dos tempos¹³. No caso do noso país, nin sequera se mantivo inmutable dende a creación do Estado moderno entre os séculos XV e XVI. Eses sinais de identidade foron evolucionando¹⁴, e seguirán facéndoo, talvez con maior rapidez e intensidade polas propias características do noso tempo, no que a comunicación e a difusión da información, así como de costumes e formas de vida, alcanzou niveis dificilmente imaxinables apenas hai unhas décadas.

É máis, algúns especialistas chegan a considerar como un grave risco o intento de repregarse cara ás 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 “hábitat” de una tradición concreta”*¹⁵.

Polo tanto, e á vez que se garante a transmisión deses valores e a socialización neles, é necesario dotar as novas xeracións das ferramentas intelectuais para tomar postura ante eles, de forma que só se asuman dende unha posición crítica, logo da oportuna análise e reflexión, para o que será indispensable unha sólida formación intelectual¹⁶, algo que supera con moito a tradicional formación académica, con demasiada frecuencia desvinculada deste tipo de preocupacións e moito máis dirixida á transmisión de saberes xa feitos e acabados.

Esa mentalidade crítica debe permitir non só a aceptación ou o rexeitamento da cultura, en todo ou nalgúns dos seus compoñentes, senón a súa evolución, o seu avance, mediante as contribucións innovadoras de cada xeración, buscando respostas máis axeitadas, positivas, xustas e axustadas ás características de cada tempo.

E é que a identidade, como ben sinala o profesor Altarejos¹⁷, ten unha dimensión de *orixe*, na que eu teño pouco que facer: dáseme, atópome nela. Pero tamén ten outra que é o froito da construción continua por medio das persoas que constitúen os diferentes grupos, e fano sobre a base da súa autonomía, do exercicio da súa liberdade. Renunciar a iso por considerar que esa identidade é algo inmutable por estar ligado á orixe, á miña orixe –algo claramente accidental e ata azaroso– é facelo ao avance, ao progreso, á contribución persoal ao desenvolvemento do ser humano¹⁸. Nese sentido, o actual pontífice, na súa encíclica *Fides et ratio*, chega 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

Unha forma de manter esa posición reflexiva e crítica consiste en promover no alumnado unha *actitude aberta* tanto cara *ao demais* como, sobre todo, cara *aos demais*, isto é, non só cara a outras formas de vivir, pensar, traballar ou gozar senón cara aos que viven, pensan, traballan e gozan –felicidade– de modos diferentes do meu. É máis, a UNESCO, chegou a proclamar a necesidade de defender a diversidade cultural como un imperativo ético²⁰. O texto do seu artigo 4 non admite dúbidas:

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”.

Interésame, non obstante, resaltar algo que considero de grande importancia: a necesidade de contar cunha sólida formación nos valores da cultura de cada un para poder abordar esa apertura dunha forma madura, sen rexeitamentos apriorísticos e sen relativismos estériles e perigosos²¹. Un san sentimento de pertenza a unha determinada identidade leva aparelado o *respecto* inescusable a outras identidades. Porque se a citada formación intelectual permite o posicionamento crítico cara aos elementos compoñentes da miña propia identidade e cultura, pola mesma razón será posible aplicalo a outras culturas, tanto para manter os propios valores cando persoalmente os considero mellores –superiores, máis axeitados, máis elevados– como para abandonar algúns asumindo outros alternativos por valoralos como preferibles. Deste modo prodúcese a *integración das culturas* en relación co modo máis maduro e positivo: non subsumindo ou absorbendo as culturas minoritarias na maioritaria senón dando a luz, aflorando, unha nova cultura, a resultante da súa interacción e das decisións dos seus membros.

3.2. A persoa por enriba da cultura: dignidade radical do ser humano

Non obstante, hai algo moito máis importante e transcendente: por enriba das culturas sempre deberían estar as persoas. E a educación sempre ten como referencia e meta a formación da persoa –un individuo en necesaria relación cos demais–. Se a educación ten este fundamento, a clave, o arco de toda educación, incluída a orientada á formación de cidadáns nunha sociedade multicultural, non será outra que o profundo respecto a todos os seres humanos, á marxe dos seus sinais de identidade –biolóxicos, antropolóxicos, sociais, culturais, políticos ou relixiosos– pola súa primixenia *dignidade persoal*²² e polos *inalienables dereitos*²³ que, polo mero feito de ser persoas, lles corresponden²⁴. É máis: poderíamos falar da formación nunha identidade básica, común a todos os seres humanos, e do sentimento de pertenza ao grupo máis amplo, o da humanidade.

Se esta actitude se configura nesas primeiras etapas da vida no seo familiar, e se a escola a reafirma, os problemas derivados da multiculturalidade para a educación non serán diferentes dos de calquera outra manifestación de diversidade entre os seres humanos dun estado, dun país, do noso país.

3.3. Corresponsabilidade das respostas

Entendo que a resposta á problemática que representa a inmigración de ningún modo ten só compoñentes educativos. É máis, as respostas educativas teñen efectos a medio e longo prazo e non son tan amplos e xeneralizados como os que derivan das respostas políticas e sociais.

Para comezar, talvez fose conveniente promover nos países occidentais o recoñecemento da súa corresponsabilidade na situación actual de moitas nacións e dos seus naturais, tanto histórica –séculos de dominación– como actual –relacións comerciais e políticas afastadas de comportamentos éticos²⁵–.

Tales comportamentos son, con demasiada frecuencia, a orixe cando non a causa directa que impele moitas persoas a correr riscos tan enormes, mesmo o da perda da súa propia vida, para escapar dos seus países de orixe. Parece, polo tanto, que se debería afrontar a situación mesmo dende unha perspectiva de responsabilidade ou de corresponsabilidade.

3.4. Responsabilidades dos gobernantes

Ao meu xuízo, as responsabilidades maiores correspóndenlles aos gobernantes: son eles os que deben regular os fluxos, buscar saídas, atender ás necesidades máis perentorias, articular respostas para os dereitos inalienables das persoas, garantir os seus dereitos, protexelos das agresións...

Non lle corresponde a este texto analizar o adecuado das regulacións legais sobre o acceso de estranxeiros ao noso país. A política sempre é a arte do posible, e correspóndelle decidir en cada momento, en función de criterios que deberían ser morais, o que pode aceptarse ou non. Non obstante, en política sempre é preciso analizar as situacións con perspectiva e preciso é recoñecer que un “ben” actual –acollida xeneralizada– pode devir nun mal posterior moito máis grave, como pode ser o xurdimento de fortes movementos xenófobos, alimentados por grupos políticos con fortes compoñentes demagóxicos.

Agora ben: nestas situacións sempre é preciso distinguir entre a legalidade ou ilegalidade das situacións persoais e a atención ás necesidades básicas de todas e cada unha das persoas. Pero non nos corresponde ir aquí máis lonxe nas formulacións.

3.5. Responsabilidades dos gobernantes no ámbito da educación

Entre as responsabilidades dos gobernantes referidas ao ámbito da educación atópanse as relacionadas coa definición dos obxectivos fundamentais do sis-

tema, o deseño dos principios básicos de currículo acordes e coherentes con aqueles, a formación do profesorado para a súa función esencialmente educadora e non de meros “ensinantes”²⁶, a dotación dos recursos necesarios –persoal, materiais didácticos, recursos materiais– e a definición dun sistema de avaliación que, ademais de informar sobre o estado do sistema educativo, sexa un medio para a consecución dos obxectivos en lugar dun elemento distorsionador daqueles.

Obviamente, tanto eses grandes obxectivos como todos os demais aspectos deberían ter en conta a problemática á que as novas xeracións deberán facer fronte, non sendo a de menor relevo, pero de ningún modo a única, a relativa á convivencia das persoas en contextos multiculturais así como a convivencia pacífica das propias culturas.

O que parece evidente é que nos tempos que corren quedaron claramente superados os enfoques meramente academicistas e técnicos; a situación social e os seus desafíos demandan cada vez en maior medida unha transformación da acción educativa, que quedou desfasada por incompleta, insuficiente e nesgada.

A formación ofrecida, en efecto, vén sendo *incompleta*, e iso polo menos dende dúas perspectivas: a) porque é manifestamente *intelectualista*, deixando de lado outra serie de dimensións do ser humano. Se durante moito tempo iso non foi un problema grave, agora –e máis no futuro– si o é, dado que a familia cada vez está en peores condicións de afrontar as súas responsabilidades (falta de tempo, de preparación e de formación para abordar problemas que, en moitas ocasións, as superan); e b) porque, dentro desa dimensión intelectual, se centra máis na transmisión do saber académico que na formación para a futura *autoaprendizaxe*, cando esta é a formación necesaria para o que se vén denominando *sociedade do coñecemento*, a sociedade do noso tempo.

Este feito resulta especialmente preocupante nun tempo no que o saber avanza espectacularmente en *cantidade* e en *calidade* (profundidade, renovación, implicacións...) polo que dificilmente se pode intentar estar ao día nin sequera nun ámbito non demasiado especializado²⁷.

Ademais de saber o necesario para desenvolverse axeitadamente no medio no que vivimos, resulta imprescindible capacitarse para poder seguir aprendendo, de forma que poidamos estar ao día e dar a axeitada resposta aos novos desafíos e problemas.

Xunto a iso, a formación que proporciona a escola vén sendo *nesgada*, talvez porque non existe na sociedade, nin nas familias, unha valoración nin, polo tanto, unha demanda, de *formación integral*. Como consecuencia, determinados tipos de formación non intelectual quedan relegados a un carácter *marxinal, engadido, complementario*, e iso cando se dá.

Por último, a formación vén sendo *insuficiente* en canto non lles permite ás persoas dar unha resposta axeitada aos problemas que experimentan. É doado constatar como se dan, cada vez máis, persoas que recorren a elementos supletorios –alcohol, drogas, seitas, etc. – ou que deben acudir a remedios como as consultas psicolóxicas ou psiquiátricas por carecer das necesarias ferramentas para aboralos.

3.6. Responsabilidades da sociedade

Xunto aos gobernantes, é a sociedade, a través de entidades comprometidas –igrexas, comunidades relixiosas, ONG, fundacións, entidades culturais, sindicatos...– a que pode e debe axudar decididamente nesta primeira etapa na que o corpo social se ve sorprendido polo fenómeno e os seus membros non están preparados para responder axeitamente.

Querería resaltar neste punto o importantísimo papel que deben xogar os medios de comunicación e os líderes espirituais e culturais na creación dun clima social propicio para o diálogo e non para a confrontación. En efecto, nas situacións difíciles, os líderes poden inflamar os seus grupos con formulacións demagóxicas sobre o risco ou o perigo que representan uns ou sobre a situación de indefensión ou inxustiza en que se atopan outros. Pola contra, intervencións obxectivas, ponderadas e prudentes irán na axeitada dirección.

E, sen lugar a dúbidas, un papel moi destacado é o que lle corresponde á familia: non debemos esquecer que é nas primeiras etapas da vida cando se forxan as actitudes radicais²⁸, sendo así que a aceptación do outro como persoa é unha actitude que debe ser promovida dende os primeiros momentos nos que o neno teña conciencia dos seus actos en relación cos demais.

3.7. As responsabilidades da educación

Pero xunto a iso, e nun mundo no que todos os problemas da sociedade son desviados cara á escola –educación viaria, para a saúde, contra as drogas, contra a violencia “de xénero” ou doméstica...– non cabe esperar que o desafío da convivencia entre culturas non sexa de inmediato remitido á escola.

E así debe ser, porque, como ben di a UNESCO, a calidade da educación é inseparable da pertinencia social²⁹, e iso implica darlles respostas ás necesidades e problemas que afectan a sociedade en cada momento³⁰. Polo tanto, á educación correspóndelle un papel crucial na axeitada solución do desafío a medio e longo prazo: preparar as novas xeracións para avanzar cara ao que se vén denominando “sociedade multicultural”, no esencial, unha *sociedade de cidadáns*³¹.

4. RESPONSA DENDE A EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Suposto isto, son os centros educativos e o seu persoal, en particular o seu profesorado, os encargados de levar á práctica as formulacións anteriores³².

Admitindo co profesor Ortega Ruiz³³ a pertinencia de volver á raíz orixinal de toda educación, que non é senón a natureza *ética* da relación entre educador e educando, entendo que a tarefa fundamental dunha educación intercultural non é máis que a de toda educación, *da educación sen adxectivos: a formación integral* da persoa.

En tal sentido, analizarei tres aspectos fundamentais: a) a importancia do proxecto educativo; b) a necesaria coherencia na vida de centros e aulas; e c) a imprescindible colaboración entre Escola e Comunidade.

4.1. Un principio básico: a persoa no marco do proxecto educativo

Hai tempo que veño mantendo, e dende a aparición dos modelos e propostas da calidade –calidade total, EFQM, ISO, acreditación, certificación– con maior entusiasmo, que a calidade da educación reside antes que en ningún outro elemento na que poidan ter o seu fin e obxectivos, compoñentes básicos do *proxecto educativo*; que a todos os demais lles corresponde o papel, importante pero limitado, de instrumentos, medios ou ferramentas ao seu servizo; e que só no caso de que aqueles teñan a necesaria calidade –servir á dignidade do ser humano contribuíndo a capacitálo para que forme un proxecto de vida autónomo socialmente valioso– e de que estes sexan coherentes con aquel e axeitados e suficientes para alcanzalo, tales medios adquiren un papel relevante en educación.

É que, en efecto, entendo que todo proxecto educativo debe articularse arredor da *persoa*³⁴, ese ser superior –*suxeito, que non obxecto*– dotado dunha intrínseca dignidade e portador de dereitos inalienables³⁵.

Esta referencia á persoa como núcleo, esencia e fin de toda educación, condúcenos a un proxecto educativo que, por recoñecer esa dignidade, debe promover, estimular e favorecer unha educación *en liberdade* para alcanzar as máximas cotas de *autonomía*, primeiro no intelectual e, despois, como froito maduro, no moral³⁶. Pero xunto a iso, e en paralelo, o recoñecemento por parte da persoa que cada educando é, desa intrínseca dignidade de todas e cada unha das persoas coas que se educa e de todas e cada unha das persoas que o rodean, tanto no círculo próximo dos amigos e compañeiros coma do seu barrio, cidade, patria e mundo.

É máis: debe conducir ao recoñecemento do outro como *outro eu*, porque sen o outro, eu non podería ser como son nin ter as oportunidades que teño. A

apertura como nota distintiva do concepto de persoa sitúanos xunto aos outros iguais a min nunha posición de *necesidade* e de *servizo*: eu necesítoos, porque me son imprescindibles para chegar a ser plenamente persoa –neles atopo modelos, apoios, exemplos, oportunidades de realizarme e realizar valores e opcións persoais–, e eles necesítanme, porque eu cubro un tempo e un espazo que non pode ser cuberto por ninguén máis. E se tal tempo e espazo non o cubro axeitadamente, unha parte máis ou menos grande do proxecto humano, dependendo da importancia das miñas responsabilidades, quedará sen realizarse. Medro, en definitiva, xunto ao outro, co outro, por e para o outro.

Se esa actitude se fragua en toda a súa profundidade e riqueza, todo o demais é un engadido ou, talvez, unha consecuencia. En efecto: aceptada a persoa, toda a persoa³⁷, todas as persoas, o de menos son as súas diferenzas en relación comigo. Aceptada a persoa *diferente* –e todas as persoas somos diferentes³⁸– as súas diferenzas no modo de pensar, vestir, comer, vivir en definitiva, deberían ser consideradas como algo accidental e, mesmo, en moitos aspectos, enriquecedor. Cun único límite: cando esas diferenzas alcanzan uns ámbitos nos que os diferentes non respectan a miña dignidade e os meus inalienables dereitos. “*La justicia no es negociable*”, afirma tallante V. Camps, engadindo 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). E vese aquí o primeiro criterio para combater o relativismo, aínda que recoñeza que é difícil de aplicar. E engade máis adiante: “...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 iso, manteño que a aceptación profunda dese gran principio da dignidade é algo que predico para todas as persoas: para min en relación cos demais, e para os demais en relación comigo, para o grupo ao que pertenzo e co que me identifico, e para os demais grupos aos que non pertenzo e cos que só comparto algúns elementos accidentais –idade, ou sexo, ou clase social, ou ideas políticas, ou idioma, ou raza, ou etnia, ou patria, ou relixión–.

4.2. Dignidade intrínseca da persoa, identidade e pertenza

A dignidade da persoa está antes e por enriba de calquera elemento adxectivo, dende a súa idade e condición sexual á súa clase social, profesión, ideas políticas, raza, etnia, patria ou relixión.

Non obstante, o ser humano necesita unha ancoraxe que lle dea seguridade; esa ancoraxe, polo menos en parte, dálla a súa pertenza a diferentes grupos cos que se identifica. Así, séntese neno e non adulto, varón ou muller e non ao contrario, negro, amarelo ou branco, español, xaponés, arxentino, exipcio ou inglés, europeo ou asiático, musulmán, budista, xudeu ou cristián.

Cada un dos grupos dos que se é membro ten os seus propios sinais, e resulta positivo para as persoas identificarse razoablemente ben con tales sinais, ter unha concreta identidade. Como afirmaba o romano pontífice con motivo da *Xornada Mundial da Paz*, celebrada en decembro 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”.

A identidade, e o sentimento de pertenza a determinados grupos son, polo tanto, algo positivo para o ser humano, e debe ser cultivado dende a educación. Pero esta importante contribución pode chegar a ser negativa nun dobre suposto: en primeiro lugar, cando a *identidade* se pon por enriba da *dignidade* de todo ser humano, porque en tal caso, un elemento accidental cobra maior relevo que outro substancial; xunto a iso, cando a *identidade* serve non xa como sinal para recoñecerse xunto a outros senón para diferenciarse mesmo en forma agresiva, violenta, fronte aos que teñen outra identidade, sexa reclamando máis dereitos, sexa esixindo privilexios, sexa, como acontece en casos extremos, chegando non xa á exclusión senón ao exterminio físico do outro mediante auténticas accións de limpeza étnica.

No primeiro dos casos, estamos ante unha manifesta alteración da orde das cousas sen outra xustificación que o egoísmo (persoal, corporativo, político) para conseguir privilexios fronte aos demais⁴⁰; no segundo, vaise máis alá, pois tal alteración ten consecuencias máis ou menos funestas para os demais. Lanceros, falando dos “dramas de identidade”, 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 sobredeterminarlos... 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 pois, ás diferenzas só debería recoñecérselles o carácter do *distinto* fronte ao *semellante* (que non igual), pero non o de *superior*⁴² e, por conseguinte, con máis dereitos, co que a inxustiza e as súas consecuencias teñen o camiño franco⁴³. No fondo, cando se formulan así as cousas perdeuse o norte ao que vimos referíndonos: a *persoa*, todas as persoas, cada unha das persoas.

Pero se estas son as consecuencias nas relacións, persoais ou grupais, cos demais, tamén as hai para o propio individuo; en efecto, con iso parece concederlles ás notas da súa identidade un carácter inmutable por estar ligado á orixe –algo claramente accidental e ata azaroso–, renunciando así á súa propia contribución persoal ao desenvolvemento do ser humano e da súa mesma cultura.

4.3. Dignidade humana e valores ¿absolutos? no proxecto educativo

Vimos mantendo que o respecto á dignidade intrínseca do ser humano é compatible con formas culturais moi diversas, pois, en definitiva, o límite para tales formas culturais atópase no feito de que respecten ou non tal dignidade, fundamento de todos os dereitos humanos⁴⁴.

¿Pódese falar de valores intimamente ligados a tal dignidade e que, polo tanto, deberían preferirse sempre a outros alternativos, constituíndo deste modo algo así como o núcleo esencial dunha educación integral respectuosa coa idea de interculturalidade e, por iso, compoñente necesario do proxecto educativo⁴⁵?

Particularmente penso que si⁴⁶. A profesora Adela Cortina, nun contexto próximo aínda que diferente⁴⁷, no seu relatorio *El vigor de los valores morales para la convivencia*, fala de cinco grandes valores: *liberdade, igualdade, solidariedade, respecto e diálogo*, tomando como criterio para a súa selección o da súa necesidade para a *ciudadanía*, isto é, a capacidade para facer a propia vida, de forma libre e autónoma, xunto aos demais, os seus iguais.

Aínda que non sexa o lugar nin o momento de facer unha glosa da súa contribución, si diremos que o primeiro, a *liberdade*, o analiza en canto independencia, en canto participación e en canto autonomía; o segundo, a *igualdade*, refíreo á dignidade, á economía e ás competencias⁴⁸; o terceiro, a *solidariedade*, exercéndoa cos próximos e os afastados; o cuarto, o *respecto*, tendo en conta que se as persoas, todas as persoas, son respectables, non necesariamente o son as súas opi-

nións e condutas, polo que o respecto debe gañar⁴⁹; e, por último, o *diálogo*, entendido non como *negociación* senón como *recoñecemento* de que o meu interlocutor é igual a min en canto persoa.

Á educación corresponderíalle crear ocasións para “experimentalos”, dando lugar a un proceso de “degustación” destes, que os faga atractivos, desexables e dignos dun compromiso persoal.

Pola súa banda, a profesora Victoria Camps⁵⁰ fala de grandes valores que delimitarían algo así como “a idea común de humanidade”, e cita os seguintes: a *liberdade*, a *igualdade*, a *xustiza* (que esgota a ética), a *paz*, a *dignidade* e a *educación*.

En relación con eles, a profesora Camps mantén:

*“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 a inclusión ou non dalgún de tales valores pode ser obxecto de discusión. Non obstante, e asumindo a achega de Cortina, creo que un dos que non poden estar ausente, pola súa propia natureza, nunha educación orientada pola interculturalidade, é o de *respecto*, pois é el o que sustenta as relacións entre as culturas.

4.4. Formación intelectual, afectiva e volitiva. A formación integral

Sinalabamos máis arriba a importancia dunha auténtica formación intelectual, necesaria para analizar reflexiva e criticamente os compoñentes da propia e das demais culturas, de forma que tanto cando se asumen os valores, como cando se rexeitan ou se introducen os cambios pertinentes, se faga dende a liberdade persoal utilizando a autonomía en xuízos e decisións.

Recoñecemos que se se lograba tal formación se abría camiño o respecto á persoa e á súa cultura, compatible coa valoración crítica desta sen desmerecer aquela, o que permitía avanzar na convivencia entre persoas e culturas.

Agora ben: isto que se di con tanta facilidade e en tan poucas liñas é o maior desafío que enfrenta a educación, como o evidencia o feito de que, ata agora, non se lograra. A idea de dignidade e o recoñecemento dos citados *inalienables dereitos*, é algo que, cognitiva e intelectualmente, pode aceptarse sen demasiadas dificultades⁵²; pero a distancia de tal aceptación cognitiva ata a súa vivencia día a día

é enorme. Estamos a falar de comportamentos guiados por unha ética profundamente humana que, como doado é comprobar, está moi lonxe de facerse realidade na vida das persoas e das comunidades, sexan estas as grandes civilizacións, os superestados, os estados, as comunidades intermedias –rexións, autonomías– e mesmo as cidades e as vilas.

Poderíamos dicir que, aínda que os intentos de facer isto realidade na escola non foron moitos, algúns deles non tiveron eficacia. E é que no mundo das actitudes e dos seus valores asociados, os enfoques meramente cognitivos teñen poucas probabilidades de chegar a facerse realidade. Fan falta dous importantes compoñentes, imprescindibles, nos que a escola traballou moi pouco e ata diría que tivo certo rubor a traballalos: no mundo dos afectos e dos sentimentos –educación afectiva, emocional– e no da vontade. Neste último aspecto, pode que as pedagogías do lúdico chegaran ata o seu menosprezo, cando é a base dunha educación completa.

Pois ben: a educación afectiva é a base que se debe cultivar, porque nada do que non se aprecia ou se sente leva a *conmovernos* e menos aínda a *movernos*. A acción, o comportamento nunha determinada dirección pode ser o resultado de profundas conviccións intelectuais –o deber moral, a doutrina relixiosa– pero tamén o de vivencias profundas. En definitiva, queremos poñer de relevo a necesidade de crear ocasións para experimentar vivencias do humano nas relacións en aulas e centros, de degustar os valores, como dicía a profesora Cortina, onde ese ser digno e portador de dereitos inalienables se encarna en fulana e mengano de tal, en *cada* fulano e mengana.

4.5. Dos proxectos educativos á vida en centros e aulas

Os proxectos educativos deben ser realidades vivas, para o que é necesario que no seu deseño se dese a necesaria participación como para que poida ser aceptado pola comunidade educativa ao compartir os seus elementos nucleares; é máis, debe promoverse o *compromiso activo* cos seus ideais e formulacións xerais.

O compromiso co proxecto débese traducir na coherencia das actuacións, tanto nas actividades meramente académicas como na vida de aulas e centros. Así, a actividade académica de todas e cada unha das materias debería propoñerse, mediante un plan sistemático a longo prazo –toda a etapa de escolaridade– o desenvolvemento dun conxunto de obxectivos que, por unha parte, conducisen á autonomía intelectual e moral –reflexión, capacidade crítica– e, por outra, desen cabida a obxectivos do denominado por Bloom e colaboradores “dominio afectivo”⁵³, o que permite ir máis alá do puro coñecer, comprender, analizar... para che-

gar ao *valorar* e ao *comprometerse* con. Desta forma, o valor *respecto*, esencial pola súa propia natureza para a convivencia de culturas, pode ser cultivado non xa a través dunhas sesións específicas, senón de forma coordinada por todos e cada un dos profesores, ben de forma directa en momentos concretos, porque o tema e a ocasión son propicios, ben de modo indirecto, a través do cultivo dos elementos que lle serven de soporte.

Se unha formulación desta natureza xunta os tradicionais enfoques educativos de carácter cognoscitivo e cognitivo cos obxectivos de natureza afectiva, o ofrecemento de obxectivos optativos e libres⁵⁴ facilita a educación da liberdade, dando oportunidades para o seu exercicio, e o cultivo da vontade, sendo esixentes no cumprimento das decisións persoais e na calidade dos traballos⁵⁵.

A importancia da incorporación do *factor afectivo* ou afectividade é moi elevada xa que só aquilo que se experimenta se pode apreciar e só cando se viven experiencias, profundas e ricas, as actitudes se configuran, se reforzan e se traducen en comportamento, en conduta.

Neste punto, é preciso recoñecer o importante papel que debe xogar, que xoga de feito, o educador, mesmo aínda que non tome plena conciencia del, pola súa función de modelo, sobre todo cando con iso se crean lazos afectivos. Como afirman Martín e 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

Xunto á actividade académica, a vida de aulas e centros é unha oportunidade única para as relacións humanas, entre profesores, entre alumnos e entre uns e outros e, polo tanto, unha ocasión para o logro de obxectivos do ámbito social –desenvolvemento de habilidades e competencias sociais– e para a “degustación” e vivencia dos valores.

4.6. Relacións humanas e resolución de conflitos

Un campo de especial relevo é o relativo á aprendizaxe de resolución de conflitos. A vida de relación leva aparellada a aparición de conflitos sexa en defensa dos propios intereses ou das propias ideas. O conflito non é en si nin bo nin malo, pero si é unha oportunidade para aprender a convivir, para levar a cabo unha convivencia pacífica entre persoas e culturas nun marco xeral de diversidade.

Trátase de poñerse no lugar do outro, de aprender a evitar os prexuízos, de saber escoitar, de respectar o seu dereito a argumentar, de dialogar en definitiva.⁵⁷

Na tarefa de coñecer e apreciar o outro, de comprender e respectar as súas tradicións e costumes, de convivir, xoga un extraordinario papel a creación dun ambiente educativo de carácter personalizado.

4.7. Coherencia na vida de relación: construción dun ambiente escolar personalizado

Falo de *construción* porque o ambiente non debe ser o mero froito do azar, resultante da mera concorrencia de persoas –profesores, especialistas e demais persoal do centro, alumnos de diversas idades, de diferente sexo, de diversas culturas– senón da acción planificada e sistemática dos educadores e dos propios alumnos, en particular dos que teñen a capacidade e as habilidades necesarias para iso⁵⁸.

O ambiente resultante pode chegar a reunir as condicións que McLaughlin cita como constitutivas do que denomina “personalizado”, e que son as seguintes:

- *Existencia de vínculos persoais entre alumnos e profesores*
- *Desaparición do anonimato*
- *Proxección da vida escolar na familia e viceversa*
- *Sentido familiar na atención a cada un dos alumnos*
- *Espírito de iniciativa, flexibilidade e autonomía entre profesores e alumnos*

Non parece difícil defender, ao igual que o faciamos liñas arriba coa dimensión afectiva, o papel especial que deben xogar os educadores neste punto, en especial aqueles aos que polas súas 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 os centros e a comunidade

Un terceiro e último apuntamento ten que ver coa necesidade de que o centro ocupe o seu auténtico lugar na sociedade. Calquera concepción deste como unha realidade pechada, sen máis conexión co exterior que a representada polas relacións coa familia –escasas, descontinuas e limitadas– resulta manifestamente insuficiente para a nosa preocupación.

É preciso establecer unha relación aberta, dinámica e bidireccional entre o centro educativo, a familia e a sociedade, de forma que o fluxo de relacións evite que a escola quede nun gueto á marxe de ambas as dúas, á vez que mutuamente se reforzan os obxectivos de cada entidade. A escola debe procurar que os valores promovidos no seu seo sexan recoñecidos socialmente, tratando de alcanzar que se vivan na familia e que iso incida –impacte– na sociedade. A vinculación da escola con ONG, entidades sociais e relixiosas, abre un camiño efectivo para que tal aprendizaxe se faga vida.

Como pode apreciarse, as respostas que ofrece unha educación de natureza personalizada veñen abordar, de forma sistemática e, ao meu xuízo, axeitada, a problemática e o desafío da multiculturalidade social e do camiño cara á interculturalidade.

Un camiño que debe ser prudente: non se debe desmontar o conxunto de valores que lle deron sentido e identidade á nosa cultura, aínda que si se deba facilitar o acceso e a comunicación aos valores das culturas que a partir de agora convivirán con ela.

5. ALGÚNS PROBLEMAS

Sinalaba máis arriba que nalgunhas destas formulacións se presentaban certos problemas non doados de resolver.

A xuízo de quen escribe, probablemente o máis difícil é o relativo á necesidade de formar nos valores esenciais da propia cultura, á vez que se xera a actitude de apertura cara a outras culturas e, dende logo, o necesario respecto a estas.

E non o digo por ter dúbidas sobre a necesidade de logralo, senón pola presumida dificultade de abordalo nas primeiras etapas da vida, na que parece ser conveniente unha notable coherencia das mensaxes educativas: obxectivos, valores, exemplos. O temor que expreso ten que ver coa posibilidade de que a carencia de tal coherencia poida derivar no para min temido *relativismo moral*, que sería un prezo demasiado caro –ao meu xuízo non debido– por unha educación intercultural.

Haberá, polo tanto, que estar atentos e previstos contra este risco porque se se evita, os froitos pagan a pena.

6. CONCLUÍDO

Non cabe dúbida de que as características do mundo moderno, en especial ese conxunto relacionado co fenómeno da *globalización*, representan un especial desafío para as sociedades e os seus responsables e, porén, para a educación e os educadores.

Nese conxunto de cambios e desafíos, é preciso destacar pola súa importancia o relativo ás consecuencias dos procesos migratorios, que introduciron nos países do primeiro mundo un novo elemento de complexidade: a multiculturalidade das súas sociedades, un fenómeno xa en marcha como consecuencia do turismo, dos intercambios comerciais, do avance cara a unidades políticas supraestatais ou os medios de comunicación e ferramentas tan potentes como Internet.

Para o sistema educativo, este novo elemento representa un gran desafío: como facer compatible a formación nos valores básicos da propia cultura, compoñente fundamental de toda educación –a socialización das novas xeracións– co debido respecto e apertura cara ás persoas doutras culturas presentes xa en centros e aulas, cuxos valores poden acharse moi afastados dos propios. En definitiva, como harmonizar no proceso de aflorar unha nova cultura, a integración das que conviven, sen que iso represente a disolución dos elementos esenciais da propia cultura e o relativismo moral.

A tese defendida presenta catro aspectos concatenados:

a) *O seu fundamento*: o recoñecemento da primixenia *dignidade* do ser humano, da persoa, e os seus inalienables dereitos, recoñecidos xa no preámbulo da *Declaración universal de dereitos humanos*. Este recoñecemento é a base para a convivencia das culturas e das persoas educadas nesas culturas, pois se desexamos que se recoñezan os nosos dereitos e a nosa dignidade, a contrapartida é o *respecto* á dignidade e dereitos de todos os demais.

Xunto a iso, propuxéronse uns poucos valores, considerados por algúns como *universais*, e iso porque os dereitos humanos son compatibles con formas culturais diferentes sempre que se respecten eses universais.

b) *Importancia da identidade e do sentimento de pertenza*. Unha personalidade madura necesita a ancoraxe nos valores esenciais que configuran a identidade do grupo ao que se pertence. Tal ancoraxe resulta especialmente necesaria nas primeiras etapas, nas que a persoa é máis heterónoma.

c) *O carácter evolutivo das culturas e a formación necesaria*. Pero as culturas non son fixas e inmutables, polo que os educandos deben formarse para analizar criticamente tales compoñentes e para, en función da súa posición persoal, contribuír á evolución, desenvolvemento e mellora da propia cultura. Esta capacidade debería ser aplicada non só á propia cultura senón ás demais, en especial a aquelas coas que se está en relación. Trátase de, progresivamente, ir alcanzando os maiores niveis de autonomía posibles para cada un.

d) *A educación personalizada como resposta*. Sobre tal fundamento, defendeuse a tese de que a resposta educativa ao desafío da multiculturalidade non hai

que busca en elaboración complicadas senón que se atopa, sinxelamente, na educación personalizada, na educación sen máis:

- *Unha educación en e para a liberdade, para alcanzar persoas autónomas capaces de darse un proxecto persoal de vida socialmente valioso.*
- *Unha educación aberta aos demais, aos que necesitamos e aos que debemos servir.*
- *Unha educación integral: formación intelectual, afectiva e volitiva, para ser capaz de afrontar con posibilidades de éxito as situacións nas que as persoas se verán inmersas en todos os ámbitos da súa vida, dende o persoal e familiar ao cívico e, se é o caso, o relixioso, pasando polo amical e o profesional.*
- *Unha educación na que tales desafíos estean integrados en todos os elementos do currículo académico e na vida de comunidade de aulas e centros.*
- *Unha educación, por último, na que os centros establezan as oportunas relacións coa sociedade para que o aprendido alí se poida practicar e vivir día a día aquí.*

A empresa é un desafío de primeira magnitude, pero os seus previsibles resultados pagan a pena. Para tal tarefa, a formación e axeitada selección do profesorado é fundamental. Gobernantes, sociedade, educadores deben traballar sen descanso para logralos. Á pedagogía, aos pedagogos, incúmbenos iluminar o camiño; aos profesores e demais educadores, levalos á práctica, contrastalos no diario facer educativo e contribuír á súa mellora continua.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS MASOTA, F. (2004) Globalidad y educación. Orientaciones de globalización. *Relatorio ao XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia.
- ARBÓS, X. e Outros (1998) *Los fundamentos de los derechos humanos desde la filosofía y el derecho*. Madrid, Editorial Amnistía Internacional.
- CAMPS, V. (1993) El derecho a la diferencia (85-100). En OLIVÉ, L. (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CORTINA ORTS, R. (2003) El vigor de los valores morales para la convivencia (39-52). En CONSELLO ESCOLAR DO ESTADO *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FORMENT, E. (1989) El ser personal, fundamento de la educación. En GARCIA HOZ, V. *El concepto de persona*. Vol. 2 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp.

- GARCIA HOZ, V. (1989) *El concepto de persona*. Vol. 2 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid Rialp.
- GARCIA HOZ, V. (1991) *Ambiente, organización y diseño educativo*, Vol. 8 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1998) *La práctica de la educación personalizada*. Vol. 6 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp.
- GUIDDENS, A. (1998) *Un mundo desbocado. Textos de sociología*, 5, novembro. Madrid, UNED.
- HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.
- IGNATIEFF, M. (2003) *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona, Paidós.
- JOVER OLMEDA, G. (2004) *Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación. Relatorio ao XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*.
- XOÁN PAULO II (1998) *Carta Encíclica: Fides et Ratio» sobre las relaciones entre fe y razón*. Cidade do Vaticano
- XOÁN PAULO II (2000) *Diálogo entre culturas, condición para la paz*. Mensaxe para a Xornada Mundial da Paz.
- LANCEROS, P. (2002) Políticas de la identidad, políticas de la diferencia. En GARCÍA DE CORTÁZAR, F. (Coord.) *Los temas de nuestro tiempo. Papeles de la Fundación* (70). Madrid, FAES.
- McLAUGHLIN, M.V. e Outros (1990) *Constructing a Personalized School Environment. Phi, Delta, Kappa*, november, p. 232.
- MARTÍN, X. e PUIG, J. En MARTÍNEZ, M. (2003) *Respuestas del Grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Revista de Educación, extraordinario, monográfico sobre Ciudadanía y Educación*.
- MARTÍNEZ, M. (2003) *Respuestas del Grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Revista de Educación, extraordinario, monográfico sobre Ciudadanía y Educación*.
- MASLOW, A. H. (1963) *Motivación y personalidad*. Barcelona, Sagitario.
- MEDINA RUBIO, R. (1989) *La Educación como un proceso de personalización en una situación social*. En GARCÍA HOZ, V. *El concepto de persona*. Vol. 2 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp.
- ORTEGA RUIZ, P. (2004) *Cultura, valores y educación: principios de integración. Relatorio ao XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia.
- PALACIOS, E. (1989) *La persona humana*. En GARCÍA HOZ, V. *El concepto de persona*. Vol. 2 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp.
- PAYÁ, M. En MARTÍNEZ, M. (2003) *Respuestas del Grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Revista de Educación, extraordinario, monográfico sobre Ciudadanía y Educación*.
- PÉREZ JUSTE, R. (2001) *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia (19-30)*. En CONSELLO ESCOLAR DO ESTADO *La*

convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.

PÉREZ JUSTE, R. (2001) *Calidad de la educación. Personalización y pertinencia social*. Conferencia inaugural da *Décima Conferencia Mundial Triannual del World Council for Curriculum and Instruction: Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de Paz*. CD editado pola UNED.

PÉREZ JUSTE, R. (2003) *Inmigración y Educación desde una perspectiva pedagógica (27-48)*. En CONSELLO ESCOLAR DO ESTADO *Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.

SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.

THIEBAUT, C. (1998) *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, Paidós.

UNESCO (1998) *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo. París, UNESCO.

UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París, UNESCO. Pode encontrarse en:

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

UNESCO (2002) *Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural*. De la diversidad al pluralismo. UNESCO. Pode encontrarse en:

http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_sp/index_sp.shtml

VERNENGO, R. J. (1993) *El relativismo cultural desde la moral y el derecho (154-175)*. En OLIVÉ, L. (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica.

VILLORO, L.V. (1993) *Aproximaciones a una ética de la cultura (131-154)*. En OLIVÉ, L. (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica.

YELA, M. (1989) *La libertad en el proceso educativo*. Madrid, Alger S. A.

8. NOTAS

¹ Cómpre destacar o exemplo frutífero de convivencia representado pola Escola de Tradutores de Toledo. Sabios musulmáns, cristiáns e xudeus, atraídos pola tolerancia de Afonso VI e os seus sucesores, dan lugar a unha produción cultural que atraeu as persoas cultas dos confíns 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*”. Nestes termos maniféstase 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/revistaeti-canet/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 Abonde recordar os movementos antisistema, cuxa presenza é notoria nos cumios de xefes de Estado e dos organismos económicos internacionais. Xunto a iso, defensores da súa positiva contribución. Neste congreso, o profesor Altarejos non só manifesta unha valoración positiva, senón que anima a utilizar a inercia desta para obter froitos positivos para a humanidade e, tamén, para a educación.

⁵ A profesora V. Camps, aínda que de forma prudente, razoa a favor dunha “homogeneización básica de las culturas”, dicindo 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, páxs. 85-100, páx. 96.

⁶ Convén sinalar que un dos riscos que debe tratar de abordar a educación é a formación das persoas para ser capaces de detectar e rexeitar as formulacións demagóxicas por parte dos manipuladores.

⁷ Hai autores que manteñen a compatibilidade do compromiso cos valores humanos e a diversidade cultural.

⁸ UNESCO fala expresamente da necesidade de lle poñer freo á 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, páx. 422.

¹⁰ Ofrecer os propios bens culturais é unha obriga dos responsables da cultura maioritaria. Pero ofrecer non é *impoñer*. Villoro, en Aproximaciones a una ética de la cultura. En L. OLIVÉ (Comp.) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica, páxs. 131-154, refírese á integración nestes termos: “... *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*” (páx. 153). E viceversa, en certos valores e estilos de vida, engadimos nós.

¹¹ Jover, recolle a seguinte afirmación, tomada de SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, páx. 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 apologistas 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”. Relatorio ao XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.

¹² Yela considera que o ser humano necesita *valer para algo* (axuste obxectivo), *valer algo* (axuste persoal) e *valer para alguén* (integración social). Maslow, pola súa banda, presenta un esquema xerárquico de necesidades básicas que, por enriba das puramente fisiolóxicas, inclúe as de *seguridade, posesividade e amor, estima e “self-actualization”*. MASLOW, A. H. (1963) *Motivación y personalidad*. Barcelona, Sagitario, páx. 92-96.

¹³ O carácter evolutivo das culturas é unha nota xeralmente recoñecida polos especialistas. Mesmo no caso das culturas maioritarias nun determinado estado, a evolución cultural é unha necesidade para a cultura. De non ser así, a cultura anquilósase e remata por morrer. Neses termos exprésase Habermas (HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós, páx. 211) cando 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”. Relatorio presentado ao XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.

¹⁴ J. P. Fusi analiza a evolución da identidade nacional, concluíndo coas seguintes 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*”. 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*, n.º 63. Madrid, FAES, páxs. 93-107.

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

¹⁶ A madurez intelectual permite a revisión da cultura propia. Con iso, “*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 O 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.*" E 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. ALTAREJOS MASOTA, F. (2004) "Globalidad y Educación. Orientaciones de glocalización". Relatorio presentado ao XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, páxs. 13-15.

¹⁸ Péñese se a cultura espartana non evolucionase e se seguise botando aos nenos de complexión débil dende os 2.400 metros de altura do monte Taigeto. Ou se a Inquisición seguise celebrando eses xuízos destinados a perseguir os herexes, salvo unha conversión obrigada, ou se as viúvas deberan morrer cos seus maridos...

¹⁹ O subliñado é meu, páx. 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 O que non deixa de constituír, ao meu xuízo, un difícil problema para resolver, como apuntarei ao final deste documento.

²² A orixe da dignidade da persoa atópase no seu mesmo ser (nun plano relixioso, na súa 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 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp, páxs. 55-91, 90s. No noso contexto de análise podería engadirse: os africanos, as mulleres (ou os varóns), os analfabetos...

²³ Recordemos o inicio da *Declaración Universal dos Dereitos Humanos*, adoptada e proclamada pola Asemblea Xeral da 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 a fundamentación dos dereitos humanos formuláronse enfoques diferentes. Para Navarro, tales enfoques foron: a) a partir da natureza humana; b) considerándo-os evidentes en si e por si mesmos ante unha razón ben constituída e, polo tanto, cognoscibles por intuición; e c) como resultado de consenso nun período histórico dado. Vid. NAVARRO NAVARRO, G. (1998) *La fundamentación de los derechos humanos*. En X. ARBÓS e Outros *Los fundamentos de los derechos humanos desde la filosofía y el derecho*. Madrid, Editorial Amnistía Internacional, páxs. 23-33.

²⁵ O que non deixa de ser un escándalo ao tratarse de países que teñen certo sentido de superioridade ética, que os levou a ser os artífices de determinadas declaracións universais, merecedoras de todo recoñecemento pero case utópicas a pesar do tempo transcorrido.

²⁶ É interesante salientar a posición de UNESCO, a pesar de referirse á Universidade: “...*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. Pode 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, novembro. Madrid, UNED, páx. 12.

²⁸ Termo utilizado por Yela para referirse a aquelas actitudes que están na raíz das demais, e que, no básico, son as de *apertura*, sempre desexable, e de *clausura*, que se debe evitar, porque en lugar de abordar os problemas evítaos ou afróntaos de modo ineficaz e problemático.

²⁹ O concepto de *pertinencia* foi 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. Nunha dirección semellante e coherente maniféstase Hans van Ginkel, reitor da *Universidade de Nacións Unidas*, quen lles reclama ás universidades menos diatribas academicistas e maior compromiso para lles buscar solucións aos problemas reais e urxentes do século XXI, como as enfermidades, a fame ou a violencia. Vid. <http://www.madrimasd.org/globalidi/noticia.asp?id=18109> (Servizo NotiWEB de madri+d, 5/11/2004).

³⁰ Cousa diferente é como se abordan estes temas. Parécenos pouco axeitado converter cada un deles, tal como algúns propoñen, en materias do currículo. Así aconteceu no paso do proxecto de lei sobre violencia doméstica para o seu informe polo Consello Escolar do Estado, onde se chegou a propoñer a inclusión no currículo de todos os niveis educativos de senllas materias obrigatorias para tratar esta materia. Persoalmente considero máis axeitado abordar unha formación básica xeral na que as actitudes axeitadas, e os seus valores relacionados, poidan aplicarse e xeneralizarse aos diferentes problemas e necesidades sociais.

³¹ A citada *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, no seu artigo 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) . E no apartado e) di: “...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 e objetivas con el fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de los enfoques humanistas”.

³² Hoxe por hoxe, o problema apenas rozou a universidade. No documento de conclusións do Seminario Universidad e Inmigración: Un paso hacia la sociedad multicultural, organizado pola Cátedra UNESCO de Xestión e Política Universitaria e celebrado en Madrid en maio de 2004, afirmase: “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, aunque las universidades españolas emprendieron un notable esfuerzo de internacionalización en los últimos años, no lograron ir más allá de unhas tímidas pretensiones, limitadas por la escasez de recursos”.

³³ Ibidem, páx. 3.

³⁴ O profesor Alejandro Llano, no documento “Qué es la calidad de la Educación”, mantén: “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 pragmático, a manipulación retórica o a engañosa satisfacción psicologista”:

([Http://www.profesionalesetica.com/descargas/downloads/download_93_1.doc](http://www.profesionalesetica.com/descargas/downloads/download_93_1.doc))

³⁵ Convén facer notar que este gran principio que sustenta esa hoxe por hoxe utopía dos dereitos humanos, atopa nalgunhas relixións, dende logo no cristianismo, unha xustificación por elevación: a dignidade da persoa nace da filiación divina, do feito de ser “fillo de Deus”, o que, de paso, dá un novo e importante apoio ao outro: é un irmán meu, do que me debo sentir responsable. O seu non me pode ser indiferente, como non o é o que lle pasa ao meu irmán natural.

³⁶ A liberdade en Educación é unha compoñente esencial dunha 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 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp, páxs. 13-41, 19s.

E engade: “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" (Ídem, páx. 20).

Na mesma liña, o 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, S. A. páx. 13.

³⁷ Quero dicir: a persoa con todas as súas características, meros accidentes ao lado da súa esencia persoal, da súa dignidade intrínseca.

³⁸ Recordemos que no concepto de persoa subxacente á educación personalizada, xunto ás notas de *autonomía* e de *apertura*, García Hoz inclúe a *singularidade*. Pola súa banda, Allport fala da "*individualidad configurada*". Vid. ALLPORT, G. W. (1975) *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona, Herder, páxs. 24s.

³⁹ Xoán Paulo II (2000) *Diálogo entre culturas, condición para la paz*. Mensaxe para a Xornada Mundial da Paz, punto 6.

⁴⁰ Un egoísmo soportado pola forza do maior potencial económico, do poder político, das 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, n.º 70. Madrid, FAES, páx. 28.

⁴² O único criterio que permitirá, en cada caso, e nunca de modo global, decidir sobre a superioridade de certas manifestacións ou compoñentes culturais é o respecto á dignidade da persoa. Nesa liña maniféstase o actual Pontífice cando 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*". Xoán Paulo II. *Diálogo entre culturas, condición para la paz*, Mensaxe para a Xornada Mundial da Paz, punto 8. 14-XII-2000.

⁴³ A guerra, a explotación duns por outros, a exclusión social...

⁴⁴ Vernengo pon en garda en relación con certas prácticas que poden estar recoñecidas en documentos internacionais a pesar de "*que directamente se oponen a derechos humanos ampliamente reconocidos*". E fai notar que "*el derecho a desarrollar y fomentar esos elementos, en un ámbito intercultural, provocará conflictos casi inevitables...*" (páx. 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, páxs. 154-175.

⁴⁵ Vernengo formúlase a cuestión de se os bloqueos éticos derivados do relativismo cultural poden superarse cun relativismo moral de nivel normativo, e 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, páx. 175.

⁴⁶ Para iso atopo apoios importantes, coma os de UNESCO ou as profesoras Cortina y Camps. UNESCO propón os seguintes valores: Xustiza, Liberdade, Igualdade e Solidariedade (intelectual e moral).

⁴⁷ Seminario do Consello Escolar do Estado dedicado a *La Convivencia en los centros escolares como factor de Calidad. Construir la convivencia*, editado polo Ministerio de Educación, Cultura e Deporte en 2001. O seu relatorio, *El vigor de los valores para la convivencia*, aparece entre as páxs. 39 e 52.

⁴⁸ A profesora Cortina maniféstase nos seguintes termos: “*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, páxs. 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 do *Tratado de educación personalizada*, dirixido por V. GARCÍA HOZ. Madrid, Rialp, páxs. 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, páxs. 85-100.

⁵¹ Ídem, páxs. 85s.

⁵² Se ben de todos son coñecidas excepcións flagrantes en determinadas doutrinas e sistemas políticos, baseados na superioridade de certos pobos e razas.

⁵³ A proposta destes autores é a seguinte: *Recepción. Atención*: Consciencia. Disposición para recibir. Atención selectiva ou controlada. *Resposta*: consentimento na resposta. Disposición para responder. Satisfacción na resposta. *Valoración*: Aceptación dun valor. Preferencia por un valor. Compromiso. *Organización*: Conceptualización dun valor. Organización dun sistema de valores. *Caracterización por un valor ou complexo de valores*: Inclinação xeneralizada. Caracterización. Vid. BLOOM, B. S. e Outros (1981) *Evaluación del aprendizaje*. Vol. 1, 3ª edición, Bos Aires, Troquel, páxs. 410-415.

⁵⁴ García Hoz fala de “proxectos persoais”. Vid. GARCÍA HOZ, V. (1998) *La práctica de la educación personalizada*. Vol. 6 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp, páx. 116.

⁵⁵ García Hoz fala da “obra ben feita”, indicando que “*Só o ben feito educa*”. Ídem, páxinas 157ss.

⁵⁶ MARTÍN, X. e PUIG, J. En MARTÍNEZ, M. (2003) Artigo citado en *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 412-413.

⁵⁷ Recordemos a idea de *diálogo* exposta por A. Cortina: non se trata de “negociar”, senón de recoñecer ao outro como un igual, por ser persoa. “*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, páx. 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. e Outros (1990) *Constructing a Personalized School Environment*. En *Phi, Delta, Kappa*, november, p. 232.

⁵⁹ GARCIA HOZ, V. (1991) *Ambiente, organización y diseño educativo*, Vol. 8 do *Tratado de educación personalizada*. Madrid, Rialp, páx. 28ss.

Data de aceptación definitiva: 22/12/04