

Universidad Jaime I
Castellón de la Plana

SESIÓN DE INVESTIDURA DE DOCTORA HONORIS CAUSA
DE LA
EXCELENTÍSIMA SEÑORA DOÑA ÁNGELES GALINO CARRILLO

Castellón de la Plana, 8 de noviembre de 2000

Universidad Jaime I
Castellón de la Plana
Lección doctoral de Ángeles Galino
Castellón de la Plana, 8 de noviembre de 2000

LAS SOCIEDADES PLURICULTURALES REQUIEREN UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La elección de este tema quiere ser un modesto y sincero homenaje de admiración a los educadores que ejercen su profesión desde espacios escolares, académicos o sociales y a los padres y madres, educadores natos.

Hasta ahora, el uso de los términos intercultural o multicultural aplicado a la educación parece responder en principio a una distinción de uso lingüístico. La expresión anglo-americana prefiere emplear el término *multicultural*, mientras la literatura francófona utiliza preferentemente el de *intercultural*. Sin embargo, en la diversidad denominativa late probablemente una opción. Como se ha señalado en repetidas ocasiones, la educación intercultural define un enfoque, un proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes se ven positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia. Responde también a una teoría del hombre y de los grupos humanos, a una antropología, así como a una filosofía social de la *relación* como categoría antropológica.

Intercultural indica una dirección, ofrece un carácter *normativo*. Pretende señalar un «hacia dónde», un tipo deseable de relaciones que supere la disimetría del conflicto y el débil equilibrio de la coexistencia¹.

En la nomenclatura que empleamos, lo multicultural constata situaciones de hecho, tiene un carácter *enunciativo*: en un mismo estado (o territorio) coexisten diferentes grupos étnicos, religiosos, culturales, nacionales, cada uno de los cuales mantiene su propia evolución y desarrollo histórico. Lógicamente, también en estos casos se darán las relaciones entre dos o más culturas, pero no aparecen expresamente promovidas por la educación. Se abren espacios de todo género, entre los que no faltan aquellos conflictos que arrancan de las diferencias culturales. La tesis de esta exposición se sitúa en favor de que las sociedades pluriculturales - que son las nuestras- proporcionen una educación que facilite el entendimiento entre culturas diferentes. Sobre todo entre las que ya se hallan en contacto.

La exposición tendrá dos partes. La primera se centrará en aspectos culturales y la segunda abordará cuestiones sociopedagógicas relativas al encuentro entre culturas diferentes.

Desde ciertos puntos de vista, la cultura sería «un complejo sistema compuesto por los criterios y valores mediante los que una sociedad sabe lo que es bueno, correcto, verdadero, válido, hermoso, sagrado, en general lo que es **positivo**; lo que es **negativo** (malo, equivocado, falso, no válido, feo, profano); y lo que es **indiferente**» (Galtung, 1981).

Como pensó Somerset Maugham, los hombres y las mujeres no son únicamente ellos mismos; también son la región en que han nacido, la casa en la que aprendieron a caminar, los juegos que jugaron de niños, los cuentos que escucharon, los alimentos que comieron, las escuelas a las que fueron, los deportes que siguieron, los poemas que leyeron y el dios en que creyeron. Nos hallamos ante dos concepciones de la cultura de carácter omnicomprendivo, totalitario, provenientes de los dominios de la antropología cultural.

Matizando más -es decir, distinguiendo-, «la cultura puede entenderse compuesta por elementos pertenecientes a uno de estos tres órdenes: el sistema de lo **simbólico**, que parte de la construcción del signo, el *semeion*, un sistema compuesto por la elaboración precisa de las representaciones de todo género convertidas así en objetos manejables. El sistema **discursivo**, del lenguaje, de la palabra, del logos, de la *acción comunicativa* (Habermas), de la construcción del nombre de las cosas -la metáfora bíblica de Dios ordenando al hombre que dé nombre a las cosas- y de la transmisión de la experiencia. Y, en fin, el sistema **algorítmico**, del *arithmos*, el número, el sistema del cálculo, de las operaciones mecánicas completas»².

Considerados los tres elementos que acabamos de mencionar, forman en su conjunto un gran ámbito global: la cultura, esto es, el mundo que los humanos han ido creando para descubrir, inventar, comprender, dar luz a las vicisitudes de la existencia y poder enfrentarse a su entorno. Cultura frente a naturaleza, los humanos frente al cosmos; conceptos que provienen más bien de la filosofía de la historia.

En las sociedades abiertas (Popper), a las que pretende contribuir la educación intercultural, las distintas culturas que coexisten en un territorio mantienen relaciones de respeto, acogida, interacción, intercambio y reconocimiento mutuo. Se trata, por tanto, de relaciones de carácter igualitario en las que todos los implicados tienen el mismo peso por razón de su cultura, sin que por ello sean mejores o peores. «Inter» significa cancelar todas las perspectivas unilaterales para fraguar un camino de comprensión y de corresponsabilidad.

Si hemos saludado el hecho cultural como una realidad inherente al hombre, es lógico que la historia ofrezca a nuestra mirada un tapiz construido con la inmensa variedad de culturas, hijas de los grupos humanos que las han creado. Y éste es nuestro tema: cómo concebir las relaciones entre ellas dadas las dificultades que sus encuentros plantean.

Nos detendremos en algunos puntos especialmente sensibles: etnia, memoria e historia.

La pertenencia étnica.

Conviene distinguir entre identidad étnica e identidad cultural. Tratamos aquí el componente étnico porque las llamadas diferencias raciales que han dado lugar a los racismos han tenido y siguen teniendo gran importancia en la realidad política del mundo actual.

La etnicidad sería el conjunto de rasgos físicos y mentales que poseen los miembros de un grupo, producto de su herencia común que, a su vez, los diferencian de los individuos de los otros grupos.

Por tanto, ¿qué papel corresponde a la biología en la formación de la personalidad de un determinado grupo cultural?

Los antropólogos culturales han dedicado buena parte de su atención al influjo de los comportamientos culturales. Han buscado aclarar si existe una naturaleza humana universal o sólo existen en realidad naturalezas configuradas por caracteres culturales que las hacen distintas.

Como es sabido, una importante corriente de antropólogos, entre los que se encuentra Margaret Mead (1903-1978), enfatiza decididamente la importancia de la cultura, ya que, para ellas, lo decisivo no son los factores biológicos o psicológicos, sino los culturales. La educación no racista recibe el apoyo de la genética actual. En el anuncio del primer borrador del Genoma Humano completo hecho por el científico Craig Venter en la Casa Blanca el pasado 26 de junio, se afirmaba lo siguiente: «Hemos secuenciado los genomas de tres mujeres y dos hombres que se han identificado a sí mismos como hispano, asiático, caucasiano y afroamericanos. Elegimos inicialmente esta muestra no con ánimo de ser excluyentes, sino en reconocimiento a la diversidad que es América y para ayudar a ilustrar que el concepto de raza no tiene una base genética ni científica. En los genomas utilizados por la Celera Corporation no hay modo de distinguir la etnia de unos y otros. La sociedad y la medicina nos tratan como miembros de poblaciones, mientras que como individuos somos todos iguales y las estadísticas de poblaciones no sirven al efecto»³. Los educadores se hacen cargo de estas corrientes en sus aportaciones al concepto de educación intercultural. Ésta retiene como verdadero «para todas las poblaciones conocidas del *homo sapiens* que, en el estadio de desarrollo biológico y cultural en que se encuentran actualmente, un grupo cualquiera puede adquirir el repertorio cultural adquirido por otro grupo diferente, sin que sea necesaria una sola innovación genética»⁴.

Pero hoy asistimos a la paradoja de racismos en alza en muchas sociedades, mientras la mayoría de los antropólogos del mundo sostienen que «no existen categorías esenciales de raza, es decir, que no existe base para unos conceptos fijos de idiosincrasia étnica. La mayoría de los interculturalistas consideran la raza como una construcción histórica cambiante, carente de toda justificación biológica esencial»⁵. Discrepo de los intentos de naturalizar las culturas: con el *a*

priori de considerarlas *naturales*.

Se impone, pues, como se ha escrito, «sacar las diferencias culturales de las *esencias* biológicas», descubrirlas y situarlas en los respectivos procesos históricos y sociales que las han configurado en cada pueblo⁶.

El orden de la memoria.

«La memoria, como capacidad de conservar determinadas informaciones, remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar informaciones e impresiones pasadas, o que él se imagina como pasadas»⁷.

La memoria en cuanto *hilo conductor de la historia* es, como se sabe, un factor determinante en la configuración de la identidad cultural.

Los psicólogos y psicoanalistas han insistido a propósito del recuerdo y del olvido, en las modificaciones conscientes o inconscientes ejercidas sobre la memoria individual por los intereses de la afectividad, de la inhibición, de la censura. El éxito del best-seller *La inteligencia emocional* se explica por haber llamado de nuevo la atención sobre el color afectivo que revisten nuestras percepciones. Incluso el aprendizaje de las matemáticas, como ha demostrado una reciente tesis doctoral⁸.

La memoria colectiva revela también sus silencios, olvidos y subrayados: está hecha de recuerdos compartidos y de olvidos también compartidos. Huyamos de todo fixismo de las culturas. Reconocer que los grupos sociales se mueven con amplios márgenes de interpretación del propio pasado no es afirmar que los pasados culturales sean meras construcciones arbitrarias. Es reconocer algo obvio: la identidad cultural de los grupos humanos se forma viviendo y narrando, en su caso, escribiendo la historia desde presentes sucesivos. O, dicho de otro modo, constatamos la relevancia del factor memoria en la configuración de las identidades culturales.

El acto mnemotécnico fundamental es el *comportamiento narrativo*, cuya función social es insustituible puesto que comunica una información cuando falta el acontecimiento o el objeto en cuestión. A partir del momento en que la historia vivida se convierte en historia evocada, adquiere una independencia, es *móvil*, transferible. Queda abierta a nuevas relaciones. Puede ser explicada, aplicada, comparada, es decir, cuenta con ciertos márgenes de creatividad.

El paso de la cultura oral a la cultura escrita, que tanta importancia ha tenido en la historia, no significa sólo un crecimiento de la memoria en extensión, sino el pasaje de un tipo de memoria a otro tipo de memoria, de un tipo de cultura a otro tipo de cultura. La memoria propia de las culturas orales que se transmite de boca a oído, no reproduce literalmente o palabra por palabra, salvo en contadas ocasiones -como en los poemas védicos, en algunos

fragmentos de la Ilíada o de la Biblia-.

Memoria y olvidos compartidos se hallan en el origen del inconsciente y del consciente colectivos. En los sentimientos de pertenencia cultural *el inconsciente* comunitario juega un papel tan relevante como las razones objetivas. Mito e historia objetiva no constituyen distintos grados de civilización: responden a dos maneras distintas de pensar, de expresarse y de transmitir. A dos maneras distintas de fijar la memoria.

A medio camino entre historia científica y la opinión, *doxa*, se hallan las preconcepciones y los prejuicios. Las primeras, en cuanto ideas vulgares recibidas acríticamente; opiniones comunes aceptadas sin llegar a cerciorarse nunca. Los segundos, los prejuicios, como actitud previa, generalmente negativa, con que el clisé no analizado modifica *a priori* la imagen de cosas y personas. En el caso del extranjero, con las filias o fobias que conlleva. Cadalso pone en boca del africano Gazel los siguientes juicios: «Creo que el carácter de algunos escritores europeos (hablo de los clásicos de cada nación) es el siguiente: los españoles escriben la mitad de lo que imaginan; los franceses, más de lo que piensan, por la calidad de su estilo; los alemanes lo dicen todo, pero de manera que la mitad no se les entiende; los ingleses escriben para sí solos»⁹.

Importa el inconsciente de los padres y el de los hijos. Ambos se proyectan recíprocamente sin necesidad alguna de verbalización. El inconsciente también, y no es el que menos importa, de maestros, orientadores, vecinos y pares¹⁰.

Hay, pues, que contar con los sentimientos colectivos que suscita la memoria histórica y el influjo de los mismos en el descubrimiento y valoración de las identidades propias y ajenas.

La historia.

Toda cultura es histórica. ¿Qué significa el hecho de que todas las culturas sean históricas? Fundamentalmente, que toda cultura viva se desarrolla modificándose en el tiempo, cosa que realiza en el contacto con otras culturas. La importancia de la historia en la educación es grande, está en la raíz de la pertenencia cultural. La cultura por su carácter histórico nunca es realmente un resultado final.

Detengámonos en esta afirmación de Pierre Janet: *Existen ciertos márgenes de subjetividad en la historia*. Evidentemente los hay, pero no todos son ingenuos ni sería honesto por parte de los historiadores aceptarlos resignadamente sin esclarecer la verdad a que la historia ha de servir. Porque, como indicó Foucault, existen también en historia los conocimientos subordinados que el poder o la cultura dominante prefiere no consignar. Actualmente se procede a la revisión de libros de texto para eliminar enfoques claramente xenófobos.

La historia política y social ha de seguir trabajando en la senda que está recorriendo también, la historia de las ciencias al ahondar en los procesos de creación de los conocimientos

científicos que hasta Kuhn¹¹ -por marcar un hito- tenían la categoría de objetividad absoluta. Ahora resulta evidente que esto es así sólo dentro de los paradigmas respectivos. También al historiador le compete investigar y sacar a la luz datos despreciados, no significativos para las personas que vivieron en determinados contextos, o bien ocultados o deformados por interés de clase o de género. Conocer de dónde viene el conocimiento, quién lo certifica y cuál es la implicación de su impacto político importa mucho para la conciencia que minorías y mayorías puedan formarse de sí mismas y para el tema básico de la autoestima.

Hemos vivido una época inmediata de exaltación de las diferencias, de selección sesgada de los hechos diferenciales, de ceguera para los años y aun siglos de construcción conjunta de una historia común. Es un terreno peligroso; ya avisaba Alano de Ínsulis cuando decía que «los hechos tiene la nariz de cera: se la puede torcer a un lado u otro». Observación sin duda irónica, aviso de navegantes al historiador para que no incurra en la manipulación historiográfica dejándose guiar por otros intereses que no sean la búsqueda de la verdad. Cuando la historia se escribe por especialistas no hay, en general, el riesgo de sustituir los errores del pasado por los del presente, cosa probable cuando se escribe por comités que responden a presiones interesadas.

Aunque la historia del encuentro entre culturas está en gran parte protagonizada por conflictos bélicos, la cultura de suyo es, ante todo, el instrumento por antonomasia de comunicación entre las personas y entre los pueblos. En una educación intercultural, el sano orgullo de haber realizado una gesta no da derecho a la apropiación particularista. Genera, al contrario, la responsabilidad de ponerse al servicio de una nueva y más justa comunicación con otros pueblos.

Por todo ello, «lo que necesitamos es un lenguaje adecuado para hablar de la diversidad en el contexto de todas las cosas que los seres humanos comparten. No aspiramos a una comunidad intercultural reducida a un mínimo común denominador. Sino a una comunidad con el máximo denominador común, donde esas diferencias sean un recurso enriquecedor que nos lleve a un conocimiento más pleno de lo que es universalmente verdadero»¹².

Construir futuro pide rechazar los particularismos excluyentes, aceptar la responsabilidad de someterse a la verdad y de abrirse a la comunicación y al intercambio.

- II -

Cultura y sociedad son dos caras de la misma moneda, las dos grandes categorías que permiten enfocar globalmente la realidad humana en el fluir de la historia.

Es éste un buen lugar para reconocer y estimar el papel decisivo de los educadores en el desarrollo de la educación intercultural. Entiendo que por parte de la acción escolar real, el

interés se ha centrado más en estudiar y procurar atender a las dificultades planteadas por la *diversidad del alumnado*. Sé que estos problemas han sido grandes y las ayudas de la administración desiguales. De acuerdo con esto, también las publicaciones pedagógicas han privilegiado la diversidad sin dejar de abordar, sin embargo, temas interculturales. La educación para la diversidad, sin ser específicamente educación intercultural, constituye una buena plataforma para cultivar el conocimiento y las relaciones entre las culturas. Claramente puede incluirlas si mantiene su especificidad y no se diluye.

Pero la educación ha explotado. Ha salido del mundo escolar y del académico: elementos más o menos configuradores de la personalidad infantil y juvenil pueden detectarse por doquier. Hay justas razones para preguntarnos si los educadores no debemos volver los ojos a la sociedad civil para compartir con ella la responsabilidad de una educación intercultural de niños y jóvenes, y de una formación de adultos en la línea que nos ocupa. La escuela y la sociedad se encuentran ya entre nosotros con el panorama social de personas provenientes de otras culturas con las que necesariamente hemos de convivir.

Podemos formular nuestras preguntas con el Foro Jovellanos¹³ de debate social ajeno al mundo docente. ¿Estamos preparados, es decir, *educados* para que la llegada de inmigrantes con nuevas formas culturales no suponga un continuo conflicto social? ¿Es suficiente nuestra capacidad de protección de los *derechos civiles* para que esto no se convierta en una sucesión de roces y conflictos entre los españoles y los inmigrantes que buscan trabajo? O, dicho de otro modo, ¿estamos preparados para establecer entre unos y otros un régimen de relaciones orientadas hacia la meta de una interdependencia que sea solidaria? El entendimiento recíproco entre diferentes culturas se halla estatuido por disposiciones de nivel general, pero no puede reducirse a la educación obligatoria cuya importancia, sin embargo, nunca se ponderará bastante, puesto que a ella corresponde poner los cimientos del edificio.

Desde esta perspectiva cabe reclamar una redefinición de responsabilidades a la *sociedad civil*, teniendo en cuenta el fuerte desarrollo que hoy alcanza entre nosotros y en otros ámbitos mundiales. Nos referimos al llamado Tercer Sector, a instituciones sociales tales como las asociaciones voluntarias, cuerpos intermedios o agrupaciones por intereses determinados - deportivos, artísticos, benéficos, de ocio, religiosos, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, y, por supuesto, los mercados-, entidades que en principio quedan fuera del control directo del estado. La distinción entre sociedad civil y estado es una distinción básica. Esta sociedad es civil en tanto sus agentes son «ciudadanos» y no meros súbditos de una casta dominante, y por tanto miembros de una sociedad civilizada¹⁴. Las entidades de la sociedad civil han de ser realmente, y así las concebimos, privadas y sociales, esto es, no buscar el lucro y el beneficio de sus propietarios o gestores y han de responder a objetivos sociales que redunden en el bien, servicio y felicidad de las personas¹⁵. Nuestra tesis postula la necesidad de contar con aquellas más afines por sus intereses formativos. La creciente necesidad de subrayar la

dimensión ética comunicativa en los procesos formadores, aconseja la construcción de espacios comunes en la sociedad, cometido que redundaría en la atención debida a cada persona. Objetivos altamente deseables que se postulan cuando se han detectado manifestaciones de racismo, xenofobia¹⁶ y tendencias particularistas, hostiles por ambos lados -la sociedad receptora y los grupos inmigrantes-. Y desde un concepto más amplio, cuando se están abriendo camino las corrientes de la *educación para la ciudadanía*¹⁷. En esta línea, entre otras muchas de un amplio repertorio, es lógico abogar por una redefinición de responsabilidades de la sociedad civil¹⁸.

En línea convergente se mueve el modelo de las *ciudades educadoras*. El equipo del Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación, de la Universidad de Barcelona, considera incluido en esta concepción «el educar para la interculturalidad y el educar para la democracia y justicia social»¹⁹, entre otras modalidades.

Con carácter de particular urgencia se interpela a la sociedad civil porque determinados aspectos de esta *desiderata*, que afectan al alumnado perteneciente al rango de edades de la enseñanza formal, no se cubren en el espacio interno de la escuela ni del instituto; reclaman la interacción con el entorno en su más amplio sentido. «Este aprendizaje desborda el ámbito escolar»²⁰.

En el curriculum social «entrarían capacidades personales y sociales indeclinables desde el punto de vista de una educación ciudadana: los horizontes universales, la interculturalidad, el juego de identidades propias entendidas como riqueza, y las habilidades interactivas y comunicativas»²¹.

Hemos mencionado el imperativo ético de la educación. Si la «economía se desvincula de la política y, antes aún, de la moral, ¿nos amenaza una *democracia sin moral?*»²². Ya hay quien mire por la *globalización* económica y economicista; abogue la educación por la mundialidad de los valores que han de humanizar las relaciones entre los pueblos; por la idea de propiciar una educación para la comprensión y la colaboración recíprocas.

La formación intercultural a que nos hemos referido, su práctica y desarrollo, están llamados a crecer en el *humus* que proporciona la cultura de la solidaridad, entendida como *derecho humano*, como *imperativo ético* y como *exigencia moral*²³.

Este derecho interpela a las generaciones actuales, que se encuentran obligadas a respetar para otros lo que consideran justo para sí mismas. En cuanto reconocido como derecho humano (1974, Asamblea General de Naciones Unidas), este derecho es inherente a todo hombre o mujer, niño o niña, sin distinción alguna. No importan el sexo, la cultura, la religión que se profese ni el lugar donde se nace o vive. Y, si inherente al ser humano, será reconocido como tal pero no otorgado por asamblea alguna.

Cierto que el derecho sólo recogerá un mínimo ético de las casi ilimitadas posibilidades creativas que genera la virtud de la solidaridad, pero en cambio ese *mínimo* tiene alcances

operativos generales.

Por su parte, la solidaridad, sea como imperativo ético o como disposición moral estable, rebasa lo exigido por el derecho y contiene en sí posibilidades inéditas de respuesta ante las nuevas situaciones que el fluir de la historia presente.

Sí, la solidaridad es un ingrediente necesario para la formación intercultural que hoy se requiere.

Muchas gracias.

NOTAS

1. A. Sales y R. García, *Programas de educación intercultural*, Desclée de Browuver, Bilbao 1997, 33-46.
2. Julio Aróstegui, *Símbolo, palabra y algorítmico. Cultura e historia en tiempos de crisis*, en *Cultura y Culturas en la Historia*, P. Chalmeta y F. Checa Cremades, Ediciones Universidad, Madrid 1995, 205; J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa; complementos y estudios previos*, Cátedra, Madrid 1989.
3. Texto difundido vía Internet por la Celera Corporation: www.celera.com.
4. M. Harris, *El desarrollo de la teoría antropológica*, Siglo XXI, Madrid 1993, 113-114.
5. Joe Kincheloe R. Steinberg, *Repensar la educación*, Octaedro, Barcelona 1999, 209; A. García Martínez y J. Sáez Carreras, *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*, Narcea, Madrid 1998, 58-62.
6. Teresa Cabruja, *Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad*, en Xavier Besalú, Giovanna Campani, Josep Miquel Palaudárias (comp.), *La educación intercultural en Europa*, Pomares-Corredor, Barcelona 1998, 53.
7. Le Goff, *El orden de la memoria*, Einaudi, Turín 1977, trad. e., Paidòs, Barcelona, 131; cfr. 131-140.
8. Inés M^a Gómez Chacón, *Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*, en *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1998*, Colección Investigación, Ministerio de Educación y Cultura, CIDE, Madrid 1999, 333-358.
9. José Cadalso, *Cartas Marruecas*, Castalia, Madrid 1998, Carta 61.
10. Ángeles Galino, *La educación intercultural ante los preconceptos de identidad comunitaria: «Letras de Deusto»*, vol. 23, nº 59, mayo-junio 1993, 25-34 y 27-28.
11. T. S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México 1971.
12. Frank Wong (Universidad de Redlands, California), *La búsqueda de comunidad: «Facetas»*, enero 1992, 44-47.

13. Foro Jovellanos, Reflexiones sobre España: una España sin fronteras, Madrid, noviembre 2000.
14. Víctor Pérez Díaz, *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*, Alianza Editorial, Madrid 1993, 76.
15. Antonio Sáez de Miera, *El azul del Puzzle*, Ed. Nobel, Oviedo 2000, 244.
16. T. Calvo Buezas, *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*, Tecnos-Junta de Extremadura, Madrid 1995.
17. Bibliografía: INRP, *L'education à la citoyenneté. Synthèse du premier programme national d'innovation*, Institut National de recherches pédagogiques, Paris 1998; A. Engle S.H. Ochoa, *Education for democratic citizenship decision making in the social studies*, Teachers College, New York 1988.
18. Víctor Pérez Díaz, o.c., 127.
19. Margarita Bartolomé Pina y otros, *Diversidad y multiculturalidad*: «Revista de investigación educativa» vol. 17, nº 2, 1999, 277-379; E. Simón Rodríguez, *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*, Narcea, Madrid 1999.
20. Margarita Bartolomé Pina, *Hacia dónde va la investigación educativa*, Discurso inaugural del Curso 2000-2001, Universidad de Barcelona, Barcelona 2000, 13.
21. AA.VV., *Construir la ciudadanía plural para un mundo en cambio. Retos a la formación del profesorado*, en *Séminaire Européen d'Éducation et Citoyenneté*, EDIW, Bruselas octubre 2000.
22. Juan José Tamayo, *Cambios históricos y propuestas éticas*: «Razón y Fe» nº 12006, abril 1999.
23. Ángeles Galino, *La larga marcha hacia la educación intercultural*, en *Ética y Sociología*, Estudios en memoria del profesor José Todolí, O.P., Universidad Complutense de Madrid, Editorial San Esteban, Salamanca 2000, 341-353.