

Una escuela para el mestizaje: educación intercultural en la época de la globalización

José A. Pérez Tapias*

Resumen

La "pluralidad compleja" de nuestras sociedades exige el tránsito desde el multiculturalismo hacia la interculturalidad para consolidar la convivencia democrática. Es decisivo recuperar la escuela como ámbito para la educación intercultural. Ésta, como educación democrática radicalizada, tiene que capacitar para el diálogo entre individuos y grupos de culturas diferentes, eliminando prejuicios y profundizando en la dinámica del reconocimiento. Inmersos en procesos de hibridación cultural, necesitamos aprender a ser ciudadanos en una "sociedad mestiza" y estar preparados para una búsqueda en común de lo "justo". El camino es la interrelación fecunda de las diferencias.

Palabras claves: Educación, interculturalidad, mestizaje

A school for cultural blend: intercultural education in globalization times

ABSTRACT: The "complex plurality" of our societies requires the transit from multiculturalism towards interculturality in order to consolidate the democratic coexistence. It's decisive to recover the school as a field for intercultural education. This education, like radical democratic education, has to train for the dialogue between individuals and groups of different cultures, removing prejudices and going deeply into the dynamics of recognition. Immersed in processes of cultural hybridity, we need to learn to be citizens in a "mixed society" and to be prepared for a common search for the "just". The way is the fertile interrelation of the differences.

Key words: Education, interculturality, cultural hybridity



Introducción

El fantasma del "choque de civilizaciones"

Nuestro tiempo es época de globalización y ésta se nos ha revelado cargada de violencia. La elaboración ideológica del "globalismo" ha sido el enésimo intento por convencernos de que íbamos hacia el mejor de los mundos posibles. Tras los señuelos de la economía global, y al calor de las nuevas tecnologías, se pensaba que nacía una inmaculada sociedad de la información y emergía un mundo distinto que encontraba en Internet su simbología adecuada. Sin embargo, la "red de redes" telemática encubría enormes agujeros

negros de marginalidad, sumideros de la historia para millones de personas hundidas en la miseria. Si eso no se miraba de frente, tampoco se quería ver el magma de violencia que se estaba gestando bajo la supuesta armonía del "mundo digital", tras la dinámica febril de los mercados financieros.

El cruento golpe de los descomunales atentados terroristas del 11 de septiembre de este 2001 en Estados Unidos ha sacado a muchos del dulce sueño de una opulencia inconsciente –ni la tecnología es omnipotente, ni nuestras sociedades son invulnerables, ni la seguridad es infalible-. Pero muchos más ya sabían que el sueño de unos era la pesadilla de otros, pues para ellos el mundo del mercado global nunca ha dejado de ser un mundo de violencia y de injusticia, asentado sobre una Tierra dolorida cuya esquilmación no la de

tienen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Triste e injustificable es el final de todas las víctimas inocentes –en torno a siete mil en el atentado contra las Torres Gemelas de Manhattan-; triste e injustificable es que millones de personas estén condenadas a ser víctimas de por vida dada la marginación inducida por un sistema económico mundial que produce pobreza al mismo ritmo con que genera riqueza (puede verse Boron, A., Gambina, J. y Minsburg, N., 1999). Y terriblemente paradójica es la emergente “solidaridad del miedo” (Beck, U., 1998:55-56) a la que convoca un terrorismo también globalizado –alentado por líderes fanáticos que explotan el resentimiento de los humillados bajo banderas de fundamentalismo religioso en beneficio de sus descabellados planes de destrucción-, el cual llama a cerrar filas ante lo que se anuncia como “choque de civilizaciones”.

El anuncio, tan interesado como falaz desde que Samuel P. Huntington se erigió en su vocero, no hace sino preparar el camino para su autoverificación, especialmente en lo que se refiere al proclamado antagonismo entre Occidente y el mundo islámico (Huntington, S.P., 1997). La cuestión es que, a la vista de los hechos, todas las voces que se alzan para decir que no estamos ante un “choque de civilizaciones” no acaban de ser creíbles y Huntington amenaza con llevar razón. Está claro que el cumplimiento de su pronóstico supone una espiral de violencia en la que se incrementará la siempre escandalosa lista de víctimas que padecen el quebrantamiento de su dignidad y el truncamiento de sus vidas.

Cuando el fantasma del “choque de civilizaciones” recorre el mundo nos preocupa qué hacer para ahuyentarlo. En el marco de una ambigua globalización que efectivamente no está generando las condiciones adecuadas para la convivencia de los humanos en nuestra frágil nave planetaria, nos preguntamos cuáles han de ser las tareas de la educación para contribuir a que en nuestras sociedades no se agudicen hasta el ex-

Ya no es verdad que a cada sociedad corresponda una sola cultura. El multiculturalismo como hecho significa que culturas diferentes comparten un mismo espacio social. A esta situación nos referimos al hablar de “pluralidad compleja” de las sociedades multiculturales: al pluralismo intra-cultural generado endógenamente..

tremo las diferencias culturales, sino que, por el contrario, podemos articularlas para hacer viable en su seno la convivencia democrática. Somos conscientes de que no se puede confiar todo a la educación; también sabemos que todos los esfuerzos fracasarán si ella falla. Se trata de ver desde qué supuestos y condiciones hemos de pensar y realizar una acción educativa que sea tan radicalmente democrática como efectivamente intercultural, si queremos abrir vías de humanización hacia las sociedades mestizas a las que nos encaminamos y hacia la democracia planetaria que estamos necesitando.

1. La pluralidad compleja de las sociedades multiculturales. El “poder de la identidad”.

En mayor o menor medida, el presente de nuestras sociedades ya es multicultural (Touraine, A., 1995). Esa multiculturalidad, nueva forma de pluralidad social, se halla estructuralmente vinculada a los procesos del mercado global y reforzada por las posibilidades telemáticas de la “sociedad de la información”. Globalización y multiculturalismo no son, por tanto, fenómenos aislados: los movimientos migratorios a gran escala, inducidos por el

empobrecimiento de individuos y pueblos enteros que generan los procesos económicos a escala global, son factores decisivos de la multiculturalidad creciente de las sociedades contemporáneas. No debe sorprender que las diferencias culturales se presenten conflictivas, dado que se ven entrelazadas con fuertes desigualdades, agudizadas en un mercado muy competitivo (Kircheloe, J.L. y Steinberg, S.R., 1999).

No es nuevo el hecho obvio de la pluralidad cultural, pero sí su intensidad actual y nuestra conciencia respecto a lo que exige la mayor y más patente diversidad cultural de nuestras sociedades. Ya no es verdad que a cada sociedad corresponda una sola cultura. El multiculturalismo como hecho significa que culturas diferentes comparten un mismo espacio social. A esta situación nos referimos al hablar de “pluralidad compleja” de las sociedades multiculturales: al pluralismo intracultural generado endógenamente se añade una diversidad de procedencia exógena, la cual redundará en mayores dificultades para encajar socialmente las diferencias y articularlas en el ámbito político.

La pluralidad compleja se ubica en medio de la tensión entre universalismo y particularismo. La globalización en ciernes juega a favor del universalismo, pero de un universalismo fáctico que, por la hegemonía occidental, sigue siendo impositivamente etnocéntrico. El capitalismo financiero unifica el mundo como “mercado sin fronteras” –lo único en verdad sin fronteras, además del nuevo “terrorismo global”-, mas sin unirlo en términos políticos y sin lograr interrelaciones respetuosas en clave cultural. Tal universalización economicista produce vértigo, sobre todo a quienes, lejos de los beneficios de la nueva economía, ven desmanteladas sus tradiciones culturales. Ante el vacío de sentido que así se produce hace eclosión la reivindicación de la diferencia, llevada muchas veces al distorsionante extremo de afirmaciones identitarias exacerbadas que alimentan fundamentalismos religiosos y políticos. Se pretenden

entonces comunidades fuertes y cerradas que afirman el nosotros frente a los otros que se excluyen. Reforzando identidades de exclusión se abre la puerta al fantasma del “choque de civilizaciones” cuyo espectro sobrevuela nuestro mundo y penetra en todas las sociedades de la mano de un desquiciado “poder de la identidad” (Castells, M., 1998).

El ambivalente “poder de la identidad” incrementa la ambigüedad de la pluralidad multicultural. Ésta puede convertirse en pluralismo humanizador o derivar hacia un conflicto deshumanizador de difícil salida. Para esa transformación de la pluralidad fáctica en pluralismo valioso es decisivo el papel de la educación, pues dicha transformación sólo será posible mediante instituciones preparadas para ella y cuando los protagonistas que han de promoverla y asumirla desarrollen actitudes idóneas para que sea posible. Hace falta un exigente compromiso de ciudadanía para una democracia radicalizada, para todo lo cual la educación aparece como eslabón imprescindible.

2. Pluralidad cultural y problemática educativa

Es evidente que educar se ha hecho difícil en un mundo más complejo. De ahí el desconcierto que reina en torno a la educación, con diferentes síntomas en cada uno de los sectores implicados (Cardús, S., 2001). Así, por ejemplo, sabemos que educar no es sólo socializar, pero implica necesariamente socialización. Mas hasta eso que va de suyo como necesario se ha puesto complicado en sociedades muy segmentadas expuestas a procesos regresivos de “tribalización”. Por otro lado, la transmisión de conocimientos, sabiendo siempre que educar es más que instruir, también se ha hecho problemática ante un cúmulo imponente de saberes muy especializados pero fragmentados; no es tarea fácil traspasar el umbral de la información para arribar a una formación genuina que permita disponer de los conocimientos de manera crítica y fructífera. Si educar, además, es formar actitudes, también esa tarea aparece

No debe extrañar la crisis del sistema educativo si se repara en el lugar crucial que ocupa en el entramado sistémico de nuestras sociedades, en la encrucijada entre la coordinada societaria que forman el Estado y el mercado, por una parte, y la coordinada comunitaria que se dibuja entre las familias y las iglesias u otras comunidades funcionalmente equivalentes...

desdibujada cuando no está claro en función de qué principios y valores. El “politeísmo axiológico” vaticinado por Weber nos ha metido en un atolladero pedagógico para el que hay que buscar nuevas salidas. Pero, con todo, la cuestión de fondo es que en este laberinto hemos perdido el hilo, es decir, falla en última instancia la educación como transmisión de sentido, tanto en lo que se refiere a la historia en la que todos nos hallamos inmersos como en lo que afecta a la biografía de cada cual. Nos hemos quedado sin relato, dicho en términos narrativistas, y eso no se arregla con nuevas tecnologías, con más sobrecarga de información ni mayores dosis de racionalidad instrumental (Mèlich, J.C., 1996: 67 ss. y 131 s.; Bárcena, F. y Mèlich, J.C., 2000).

Resulta, por tanto, que unas prácticas educativas muy cuestionadas tienen que hacerse cargo además de educar en la diversidad para preparar una ciudadanía a la altura de la pluralidad compleja de nuestras sociedades. La tarea que hay que asumir es enorme, pero necesaria. La situación no es trágica, pues no estamos aún en el punto en el que lo ne-

cesario es imposible. Pero desde el ámbito de la educación hay que moverse con agilidad, coordinadamente y exigiendo a las demás instancias sociales que por cada lado se asuman las responsabilidades respectivas. Es importante que los actores involucrados en la educación respondan con su buen hacer y entender a la situación planteada, pero eso no es suficiente. No lo es porque la problemática educativa desborda a los individuos uno a uno tomados y es un problema estructural. Es el sistema educativo como tal el que se halla en una situación crítica, y no sólo por lo que falla desde dentro, sino por todo lo que viene desde fuera. Las contradicciones del “macrocosmos social” se reflejan, a veces agudizando los síntomas, en el “microcosmos escolar”. Cuando la realidad se encuentra colmada de desigualdades, de masificación e individualismo, de “anomia” –dicho con fórmula de Durkheim- y de tensos conflictos identitarios, todo lo cual es un elenco completo de semilleros de violencia, no podemos esperar que las escuelas sean remansos de paz. La crisis de autoridad que tanto se menciona se debe en el fondo a que el sistema como tal se ve “desautorizado”.

No debe extrañar la crisis del sistema educativo si se repara en el lugar crucial que ocupa en el entramado sistémico de nuestras sociedades, en la encrucijada entre la coordinada societaria que forman el Estado y el mercado, por una parte, y la coordinada comunitaria que se dibuja entre las familias y las iglesias u otras comunidades funcionalmente equivalentes. Cuando sólo el mercado goza de “buena salud”, pero el Estado se ve con dificultades de legitimación, así como la familia y las iglesias, igualmente rebasadas por la realidad social, por fuerza hemos de hallar en crisis un sistema educativo que fue diseñado y desarrollado en función de esos ejes. La crisis es más acentuada además si, como señala Luis Rigal (1999: 154), comporta la precariedad y deterioro de la escuela en un contexto de políticas sociales muy deficitarias por parte de un

Estado débil. En cualquier caso, a todo ello hay que sumar que ese sistema fue pensado y puesto a funcionar durante siglos en clave “monocultural”. No estaba previsto para hacerse cargo de la diferencia, y menos de una diferencia cultural acusada; ha sido monolítico y uniformizador, desde un etnocentrismo muy arraigado. Salta a la vista que son necesarios cambios profundos para que el sistema educativo y las prácticas que en él desplegamos sean los adecuados para una educación intercultural. Para avanzar hacia ella es necesario tratar los problemas respecto a cómo educar, pero hay que ir más allá hasta cuestiones básicas relativas a para qué educar y qué transmitir.

3. Del multiculturalismo a la interculturalidad: la educación intercultural como educación democrática radicalizada

La multiculturalidad es una situación de hecho que hay que enfocar normativamente para llevar la pluralidad hacia un pluralismo valioso que potencie la convivencia democrática. Para la articulación de esa realidad plural se han presentado diversas estrategias multiculturalistas. Hablamos en tal caso del multiculturalismo como corriente que formula propuestas políticas en ese sentido. En ese campo hay propuestas muy matizadas, como son las elaboradas por Taylor (1993), Walzer (1996) o Kymlicka (1996), que avanzan nuevas formas de entender la ciudadanía y la democracia compatibles con la “igualdad compleja” a la que hay que abrir paso para recoger respetuosamente las legítimas diferencias. Pieza clave para ello es el reconocimiento de “derechos colectivos” con el que se propone “complementar” la reconocida prioridad de los derechos individuales (Pérez-Tapias, J.A., 2000a).

Más también conocemos posiciones multiculturalistas rígidas, con enormes riesgos y fuertes contradicciones desde que se presentan aliadas con formulaciones extremas de relativismo cultural, induciendo el repliegue sectario de las comunida-

Nuestra humanidad no cuenta con “genes democráticos” y eso significa la necesidad insoslayable del aprendizaje individual y colectivo de la participación democrática. A estas alturas hemos de asumir, dada la vinculación entre democracia e interculturalidad en las sociedades de pluralidad compleja, que por fuerza han de ir juntas la educación para la primera y la educación para la segunda.

des sobre identidades colectivas fuertes, absorbentes respecto a los individuos, con merma de su autonomía y recorte de sus derechos. Incluso se puede ir a parar a formas de “racismo culturalista” y reediciones de regímenes de apartheid, con pretensiones de legitimidad bajo distorsionadas reivindicaciones de la diferencia. Es aquí donde salen a la luz las insuficiencias del multiculturalismo, al promover una compartimentación estanca de la sociedad, debilitando la convergencia en el espacio público sobre el que tiene que girar la convivencia. De aquí la complementariedad en que de hecho se ven tales planteamientos multiculturalistas y propuestas neoliberales de “Estado mínimo” (Nozick, R., 1988).

El problema de fondo que presentan las estrategias multiculturalistas, con sus enfoques antiuniversalistas, es el rechazo a reconocer una “zona de confluencia” axiológicamente relevante y políticamente eficaz entre las diferentes comunidades coexistentes en una sociedad. Con tal recusación queda bloqueada la necesaria convivencia demo-

crática. Por ese camino, a las instituciones democráticas se les agota el indispensable aliento de una ciudadanía comprometida con lo que ética y políticamente se entiende como valiosamente en común. De ahí la necesidad de un serio “diálogo intercultural” como ingrediente fundamental de la dinámica cívica de una sociedad que ha de afrontar la renovación y profundización de su sistema democrático. Se impone transitar desde el multiculturalismo (fáctico) hacia la interculturalidad (propuesta), desde la pluralidad cultural como hecho al pluralismo como valor –distinción subrayada por Sartori, quien no obstante cede al prejuicio anti-islámico de considerar la inmigración de musulmanes como un peligro para el pluralismo de las democracias liberales (Sartori, G., 2001)-. Podemos hablar a este respecto de exigencias de civilidad democrática que conllevan, como ha señalado Raimon Panikkar (1998), un insoslayable “imperativo intercultural”, el cual entraña la obligación moral de promover el diálogo entre los culturalmente diferentes, abriéndose cada cual a la alteridad diversa, para confluir en el reconocimiento de un núcleo común de valores compartidos sobre los que asentar la convivencia: los valores de la democracia susceptibles de ser aceptados por todos –universalizables, por tanto-. Mas esta confluencia requiere como condición de posibilidad ganar previamente la confianza mutua, puerta de entrada al no siempre fácil entendimiento intercultural.

Si el diálogo intercultural es necesario, de ningún modo su buen resultado está garantizado; tampoco el logro de sus mínimas condiciones iniciales. Teniendo en cuenta que a la interculturalidad nos conduce la radicalización de la democracia, en la misma medida en que la democracia requiere de ella, es oportuno recordar que tanto las personas como las culturas democráticas no nacen, sino que se hacen. Nuestra humanidad no cuenta con “genes democráticos” y eso significa la necesidad insoslayable del aprendizaje indivi-

dual y colectivo de la participación democrática. A estas alturas hemos de asumir, dada la vinculación entre democracia e interculturalidad en las sociedades de pluralidad compleja, que por fuerza han de ir juntas la educación para la primera y la educación para la segunda. Es más, la manera más coherente de entender la educación intercultural es plantearla como “educación democrática radicalizada”. Es esencial a la democracia política la dinámica ética del recíproco reconocimiento igualitario de la dignidad de todos, y lo que supone la interculturalidad es profundizar en ella, por mor de la inclusividad de la lógica democrática, para que ese reconocimiento llegue a los culturalmente diferentes.

El diálogo intercultural hay que acometerlo a diferentes niveles, teniendo en cuenta las características y posibilidades de cada uno de ellos. No se puede proceder de la misma manera en el nivel del “macrodiálogo” político –cabe recordar la noción de “democracia deliberativa” de Habermas (1998)- que en el del “microdiálogo” de las relaciones interpersonales o intercomunitarias. Es importante no perder de vista las diferencias entre esos niveles y a la vez poner en relación lo que en cada uno puede lograrse. Pero es crucial tener claro cuál es el objetivo de los acuerdos que buscamos. A través del diálogo entre individuos y colectividades diversas –así es siempre en democracia-, pero aún pretendiendo mayor tino cuando la diversidad supone diferencias culturales, la búsqueda del acuerdo ha de cifrarse en torno a lo imprescindible para la convivencia democrática que nos dignifica. Eso es lo que todos podemos entender como lo justo, más allá o más acá de lo que desde las distintas apreciaciones individuales y comunitarias (“morales de máximos”) se considera bueno en otros ámbitos de la vida humana. Así, lo justo es la parte de lo bueno que todos podemos reconocer como obligante para cada uno. Significa un punto de confluencia desde las particulares concepciones de lo bueno –lo que Rawls (1996) llamó “consenso

El diálogo desde las diferencias ha de encaminarse, por tanto, al reconocimiento compartido de “lo que es de justicia”, a lo que nos debemos unos a otros por razones de dignidad, al reconocimiento de lo que en relación a todos y cada uno es condición ético-política indispensable de la humanización que pretendemos en nuestra “vida en común”.

entrecruzado”-, ocurriendo que todas pueden darse razones para que sea así, dando pie a un universalismo logrado “desde abajo”, configurando transculturalmente respecto de las diferencias (Olivé, L., 1999, 17).

El diálogo desde las diferencias ha de encaminarse, por tanto, al reconocimiento compartido de “lo que es de justicia”, a lo que nos debemos unos a otros por razones de dignidad, al reconocimiento de lo que en relación a todos y cada uno es condición ético-política indispensable de la humanización que pretendemos en nuestra “vida en común”. Pero hay que reparar en que la justicia se sitúa en el centro de una constelación axiológica en la que no pueden faltar la paz, la libertad y la igualdad, entendidos como “valores de la vida digna” que –desde un punto de vista normativo- van en la entraña de la democracia como sistema política. Son los valores que encuentran su expresión más universalista en los derechos humanos, pero que en todo caso reclaman una traducción en normas jurídicas y políticas –vertiente objetiva de las instituciones-, a la vez que una interiorización como actitudes –vertiente subjetiva de los individuos-. De éste lado son valores democráticos que se refuerzan

con otros que podemos considerar sus “reversos motivacionales”, tales como la tolerancia, la responsabilidad, la participatividad y la solidaridad, los cuales completan el cuadro de los “valores de un carácter democrático” a los que debe apuntar la educación para la ciudadanía (Pérez-Tapias, J.A., 1996 y 2000b). Los valores de la democracia, con la justicia como clave de bóveda, constituyen el “núcleo ético común” sobre el que la democracia ha de asentarse. La interculturalidad complejifica la convergencia en ese núcleo común, exigiendo afinar más en lo que, a través de las diferencias y en un proceso dialógico de relativización de fronteras culturales, podemos entender como justo. El diálogo intercultural supone y corrobora precisamente que el entendimiento entre gentes de culturas diversas es posible, que no es cierto que entre ellas se levante el muro epistémico de una “inconmensurabilidad de paradigmas culturales”.

No obstante, el diálogo intercultural conlleva condiciones necesarias para que pueda llevarse adelante. Son las condiciones éticas del reconocimiento moral, las epistémicas que abren a un conocimiento sin prejuicios del otro, las económicas y sociales que permiten condiciones dignas de vida y las políticas que salvaguardan la simetría que se deben quienes pretenden tratarse como interlocutores, en este caso ciudadanos con derechos inviolables. Cierzo es que tales condiciones son a la vez objetivos que en el mismo diálogo aparecen como metas de unas instituciones y prácticas políticas efectivamente democráticas. La pretensión de diálogo intercultural ha de verse acompañada, si se quiere honesta y eficaz, de una “política de la interculturalidad”. Si no es así, el diálogo queda bloqueado y condenado a ser deseo de imposible cumplimiento.

Junto a las condiciones necesarias para un diálogo que permita consensos entre los diferentes en torno a lo justo, se pueden considerar otras condiciones convenientes. Hay que tener en cuenta que el consenso

axiológico mínimo que la democracia requiere necesita bases motivacionales para que sus resultados se asuman y desarrollen –por ejemplo, en una legalidad democrática que todos aceptamos-. Para que arraiguen en cada uno de los implicados las razones del consenso procedimentalmente logrado, esas razones deben llegar a ser –dicho pascalianamente- “razones del corazón”, es decir, razones a través de las cuales se expresa el sentido profundo de la normatividad que acordamos y de los compromisos de justicia contraídos. Ese sentido es el de nuestra humanidad compartida que a través de todo ello busca su realización solidaria, el cual es susceptible de comprenderse desde una racionalidad dialógica, hermenéutica, crítica y autónoma, abierta a la verdad del sentido que, más allá de conceptos y demostraciones, se expresa a través del lenguaje simbólico (Pérez-Tapias, J.A., 1998).

Ahora bien, las referencias para expresar ese sentido vienen dadas por muy diferentes vías. Para muchos, y más aún en perspectiva histórica dadas las matrices míticas de las tradiciones culturales, tales referencias permanecen vinculadas a tradiciones religiosas, y de ahí la conveniencia de un efectivo diálogo interreligioso como elemento decisivo para conseguir un diálogo intercultural serio. El objetivo en este caso es esclarecer un espacio común de entrecruzamiento de tradiciones en torno al sentido de la existencia humana, desde el cual se contribuya al sostenimiento del acuerdo sobre cuestiones de justicia. Es decir, se trata de reforzar el núcleo ético común, al que puede llegarse desde ideologías y cosmovisiones diversas, con el descubrimiento de un núcleo ecuménico compartido en torno a lo que significa ser humano. El supuesto de fondo es que cada tradición, en lo mejor de sí misma, apunta desde su particular acervo mítico y simbólico, a la primacía de la justicia, y que desde ella el compromiso con la justicia es criterio ético de validez de las mismas tradiciones religiosas.

Se trata de reforzar el núcleo ético común, al que puede llegarse desde ideologías y cosmovisiones diversas, con el descubrimiento de un núcleo ecuménico compartido en torno a lo que significa ser humano.

A la vista de los más duros conflictos de nuestro mundo se puede coincidir desde una posición laica con el teólogo Hans Küng cuando dice que “no hay paz sin paz religiosa” (1991: 93 ss. y 133 ss.). El hecho religioso sigue teniendo gran peso en nuestras realidades socioculturales y políticas. Esto, con todos los matices, también es válido respecto de una cultura secularizada como la occidental, en la cual, por una secularización a medias y no siempre bien resuelta, lo religioso ha sido más reprimido que suprimido, y como todo lo reprimido retorna de la peor manera: con nuevas “resacralizaciones”, en amplia gama que va desde la nación hasta la tecnología. En cualquier caso, todas las tradiciones tienen sus vectores abiertos y humanistas, y no sólo los rígidos e intolerantes. El diálogo interreligioso no se puede pretender con interlocutores representativos de esta segunda vertiente, pero afortunadamente ninguna tradición religiosa se agota en las corrientes fundamentalistas e integristas a través de las cuales ella misma se ve pervertida.

En el diálogo interreligioso se hace patente que sólo lo pueden emprender, como apunta Amin Maalouf (1999: 15 y 50), las personas “fronterizas”, capaces de relativar las fronteras y de hacerlas porosas para que sea posible el encuentro. Lo que ocurre en tales casos es que se es consecuente con una condición epistémica de todo diálogo:

la renuncia a pretensiones de verdad absoluta y, en consecuencia, al monopolio de la verdad. Nadie tiene acceso a verdad absoluta alguna y nadie puede monopolizar ninguna verdad, y menos la verdad del sentido que se expresa en cada una de las tradiciones religiosas mediante su bagaje simbólico. Pero tal renuncia no es sólo cuestión epistémica, sino también ética: hay que renunciar a toda pretensión de verdad absoluta –que nos deshumaniza-, para abrir paso a exigencias morales incondicionales –que nos humanizan-. Éstas, en definitiva, son las que formula cualquier otro humano –ese sí “absolutamente otro”, como subraya el filósofo Emmanuel Levinas-, cuya dignidad se nos manifiesta inviolable, que nos interpela exigiendo justicia y que al convocarnos imperativamente a la responsabilidad “revela” lo infinito de nuestra humanidad. Desde la prioridad ética de la justicia se clarifica además la cuestión teológica: en el diálogo interreligioso no se trata de que todos se pongan de acuerdo sobre qué decir del “Dios verdadero”, sino del acuerdo sobre cómo combatir los dioses falsos, es decir, todos los ídolos que exigen que seres humanos les sean sacrificados (Fromm, E., 1976: 47-48).

La preparación para este diálogo intercultural e interreligioso que planteamos es el objetivo de la educación intercultural, que es cierta y creíble como “educación democrática radicalizada”. Se trata, pues, de educación en los valores democráticos señalados, puesta la clave pedagógica en el “sentido de la justicia”. De ella depende el logro de una formación cívica para una ciudadanía crítica, activa y solidaria, lo cual ha de conseguirse desde ese nuevo nivel de apertura que implica el reconocimiento del otro, incluido el otro culturalmente diferente al que debe llegar la “lógica inclusiva” de las sociedades democráticas. Lo que vemos, por tanto, es que esa ciudadanía democrática intercultural requiere formar sujetos profundamente dialógicos, imprescindibles para dar los pasos necesarios hacia socieda-

des democráticas abiertas, propias de una humanidad más igualitariamente plural y conscientemente mestiza.

En esta perspectiva bien merece la pena hacer hincapié no sólo en las funciones del sistema educativo en su conjunto y en las concretas prácticas de los educadores, sino en el papel insustituible de la escuela como ámbito educativo, como espacio simbólico de una comunidad interpersonal que se define como “comunidad educativa”. Es fundamental, a tenor de lo expuesto, que en nuestras sociedades culturalmente plurales la escuela se configure como “comunidad intercultural para la sociedad democrática”. Se puede pronosticar que social y políticamente no se logrará una democracia interculturalmente modulada si no somos capaces de que nuestras escuelas sean focos efectivos de encuentro intercultural (interesante al respecto Postman, N, 1999). Es así además como ellas podrán ofrecer marcos adecuados para una reconstrucción dialógica de las identidades en la que, más allá de las pertenencias comunitarias de cada cual, se pueda conformar una “identidad postconvencional”, cuyos ingredientes universalistas le permitan ser incluso “postnacional” –lo que no significa antinacional-, abierta a nuevas formas de ciudadanía mundial (Habermas, J., 1989). La otra alternativa, regresiva en dirección opuesta a una “sana” convivencia democrática, es que las escuelas se conformen según criterios etnicistas, comunitaristas o marcadamente confesionales: con ella se está anticipando una sociedad estructurada en compartimentos estancos donde los lugares de encuentro brillan por su ausencia. En esa lógica, el ámbito político como esfera pública de encuentro ciudadano irá quedando cada vez más vacío, despojado de funciones relevantes, devaluado en el pacto tácito entre un neoliberalismo que exalta lo privado denigrando lo público y un comunitarismo particularista que induce al repliegue sobre las propias filas, desentendiéndose de todo lo demás. ¿Quién apuesta entonces por

La noción de “mestizaje”, en el contexto actual de mercado global, migraciones, conflictos identitarios, etc., se ha convertido en noción polémica. Es imposible usarla con pretensiones meramente descriptivas, pues inevitablemente afluyen connotaciones valorativas.

la democracia tomada en serio, es decir, por la justicia que nos debemos?

4. Educación intercultural para una sociedad mestiza

Hemos apuntado argumentos éticos, políticos y pedagógicos para revalorizar la escuela como espacio de verdaderas comunidades educativas interculturales. Ese ámbito escolar que hay que reganar y renovar es elemento decisivo para la educación intercultural que necesita una política democrática capaz del tránsito del multiculturalismo a la interculturalidad (García Martínez, A. y Sáez Carreras, J, 1998; VV.AA., 2001). Es lo que viene exigido por razones de justicia, e incluso por motivos de supervivencia, de cara a poner nuestras democracias a la altura de las sociedades mestizas que estamos constituyendo. Por esto es pertinente hablar de “una escuela para el mestizaje”. Pero, ¿a qué mestizaje nos estamos refiriendo? ¿Y en qué sentido, para no vernos presos de las trampas ideológicas de un mercado omnívoro que todo lo atrapa para comercialarlo, incluida la noción de mestizaje?

La noción de “mestizaje”, en el contexto actual de mercado global, migraciones, conflictos identitarios, etc., se ha convertido en noción polémica. Es imposible usarla con pre-

tensiones meramente descriptivas, pues inevitablemente afluyen connotaciones valorativas. Encontramos que no hay posiciones neutras al interpretar el mestizaje que de hecho se ha dado y abordar el que hoy se produce, como tampoco al plantearse qué debe hacerse para asumir humanizantemente esa realidad de nuestros mestizajes (Pérez-Tapias, J.A., 2001b; Silveira, H.C., 2000).

Al abordar nuestras realidades humanas se impone explicitar lo obvio: podemos decir, sin retórica vacua, “somos mestizos” porque todos venimos del mestizaje de alguna manera. Después de millones de años de evolución no hay ninguna “raza pura” entre los humanos; como tras miles de años de historia no hay cultura alguna que pueda considerarse originaria, “auténtica” e incontaminada. No; afortunadamente las culturas son mestizas, como nosotros, que las producimos –a ellas, que nos hacen como somos-. Pero si eso es cierto, no lo es menos que el recorrido de la humanidad mestiza ha tenido lugar en el hegeliano “calvario de la historia”. Es decir, los caminos del intercambio que nos ha hecho mestizos no han sido con frecuencia los del parentesco que se amplía, el comercio pacífico o la ventajosa difusión de pautas culturales; por el contrario, mezclas de poblaciones e hibridaciones culturales han tenido lugar de la mano del dominio de unos sobre otros, de guerras imperialistas y expansiones coloniales. Cuando se ha sobrevivido, para las víctimas de culturas y poderes hegemónicos, el mestizaje ha supuesto tremendos “desplazamientos culturales” –así lo subraya Todorov (1998:26-30)- por medio de duros procesos de “aculturación” al precio de la “desculturación” respecto de la tradición propia. Tal es en gran medida el mestizaje que se ha dado en todas las latitudes y tiempos, llevando la marca de la ambigüedad de nuestros procesos históricos, la cual se muestra fuertemente paradójica en los casos en que el legado de los vencidos, aun desde la misma represión ejercida contra ellos, acaba conta-

minando a los vencedores y dando lugar a inéditos frutos históricos. Asumiendo críticamente todo ello bien podemos decir como aquel personaje de Ernesto Sábato en “Sobre héroes y tumbas” cuando, respondiendo a alguien que mantenía quimeras puristas, le espetaba: “*¿Qué, quieren una originalidad total y absoluta? No existe. En el arte, ni en nada. Todo se construye sobre lo anterior. No hay pureza en nada humano. Los dioses griegos también eran híbridos y estaban infectados (...) de religiones orientales y egipcias*”.

Asumida críticamente la herencia de nuestros mestizajes fácticos queda moralmente pendiente alentar un mestizaje futuro de signo humanizador que, por eso mismo, sea capaz de realizarse sin la barbarie que tanto nos ha deshumanizado. Es más, ese “mestizaje humanizador” que proponemos entender como interrelación fecunda de las diferencias –distinta de lo que sería una “hibridación heterónoma”, criticada con razón por García Canclini (2001:28)-, es el que permite culturalmente hacer frente de manera activa a toda forma de discriminación, a sutiles reediciones de “racismo culturalista”, a nuevas formas de apartheid. Se opone a quienes quieren a cada comunidad en su “nicho social”, sin contaminar y sin contaminarse, estrategia para legitimar el dominio bajo discursos “políticamente correctos” en defensa de la diferencia.

Así entendido, el mestizaje que proponemos desde un punto de vista normativo, como “lo que debe darse” se presenta como práctica activa de la interculturalidad bajo la orientación del principio de justicia. En función de él hablamos de una “escuela para el mestizaje”, para una sociedad mestiza cabalmente democrática. En ella, supuesta la educación en la práctica del diálogo, con todo lo que conlleva, pues en el diálogo interpersonal ya emergen los valores que luego reconocemos como democráticos en el ámbito político, hay que insistir en algunos puntos que señalamos a continuación:

a) Formación crítica

Es condición para avanzar interculturalmente una formación crítica que enseñe a ver el mundo con ojos liberados de prejuicios. No es fácil, porque éstos, que los llevamos muy hondos en nuestro inconsciente cultural, son el reverso de nuestras mitificaciones etnocéntricas: a mayor mitificación de lo propio, mayores prejuicios en relación a lo ajeno, que operan desde el imaginario colectivo bajo el insostenible supuesto de que nosotros encarnamos lo humanamente valioso frente a los otros. Se trata de “ilustrar” críticamente a nuestros alumnos y “reilustrarnos” autocríticamente para relativizar las cosas, poniéndolo todo en un horizonte más amplio que el de nuestro inmediato contexto cultural –lo cual de ninguna manera se contradice con el hecho de que siempre tengamos que movernos desde un horizonte cultural determinado-. Es fundamental liberar de prejuicios para abrir cauces de diálogo intercultural e, incluso, de diálogo interpersonal entre individuos de culturas distintas.

b) Acuerdo sobre principios y normas

Es necesario en toda educación democrática e intercultural capacitar para la búsqueda dialógica del acuerdo en torno a lo justo. Dicho consenso ha de concretarse en torno a normas que nos comprometemos a observar, en definitiva por respeto a los otros y por estar en juego la dignidad de todos, incluida la propia. Esta pedagogía dialógica tras el acuerdo ha de comenzar a realizarse desde edades tempranas, adecuándola a las aptitudes de niños y niñas en cada fase evolutiva. Y aun cuando desde un principio haya que señalar determinadas normas de obligado cumplimiento, con las necesarias “diferencias de escala”, ha de quedar abierto el campo del debate en torno a su justificación argumentativa, de manera que sean susceptibles de ser ratificadas en el futuro por quienes de inmediato ya tienen que atenerse a ellas. Es cuestión de moverse honestamente con una es-

pecie de aplicación diferida de la exigencia ética de que los implicados aprueben las normas que les afectan, habida cuenta de las peculiaridades de la relación educativa. Por lo demás, nunca hay que perder de vista que las normas que se establezcan y el clima de observación de las mismas constituyen elementos decisivos en la conformación de actitudes de autonomía personal y de respeto hacia los demás, dado que en función de ambas cosas elaboramos esas normas de convivencia escolar que han de estar impregnadas de espíritu democrático.

c) Educación de los sentimientos

Para la educación democrática e intercultural, que es educación moral, hay que recuperar algo tan decisivo, muy descuidado en una cultura occidental muy racionalista, como la educación de los sentimientos mucho más que las solas emociones. La misma razón moral, como pudimos entrever al hablar de la verdad del sentido y los símbolos por los que se expresa, se ve desecada en el divorcio entre racionalidad y afectividad. Es decisivo que revinculemos esos dos polos en nuestras prácticas educativas, pues hay que educar los sentimientos para que efectivamente movilicen las razones, desde la simpatía hasta la compasión. Si, por ejemplo, bloqueamos la compasión no hay vida moral posible, pues seremos indiferentes al otro, a su sufrimiento y demandas de justicia, y nuestro corazón permanecerá endurecido para que nunca le afecte nada que pueda debilitar la defensa a ultranza de los intereses egoístas.

d) El aprendizaje del reconocimiento

Para que de verdad consolidemos a la vez un mestizaje humanizador y democracias inclusivas, es necesario insistir, desde la escuela, aunque nunca sólo en ella, en que hay que “aprender a reconocernos unos a otros como humanos”. Esta dinámica del reconocimiento es fundamental en nuestras relaciones: no sólo nos conocemos, sino que nos reconocemos, “reconocimiento” interhu-

mano especialmente significativo – distinto del conocimiento objetivo de las cosas-, cargado de sentido moral (Honneth, 1997). Como expone Todorov, precisamente en su obra *La conquista de América* (1998:195 ss.), a diferencia del “conocer en el plano epistémico, el “reconocimiento” se ubica en el plano axiológico e implica consecuencias que encuentran traducción en el plano de la interacción humana. Sabemos que la democracia gravita sobre el reconocimiento político entre ciudadanos. Como “no hay genes democráticos”, hay que aprender a efectuar ese reconocimiento desde las relaciones interpersonales hasta el más complejo ámbito político. Podemos distinguir tres formas de reconocimiento, o tres etapas en el aprendizaje del mismo.

Una primera etapa es la del reconocimiento de mí por el otro, indispensable para la construcción de la propia identidad. Ya Hegel hizo hincapié en ese necesario reconocimiento del otro para la afirmación de la autoconciencia (1966:113 ss.). Sabemos que el otro que me devuelve la mirada, me humaniza a la vez que le reconozco como humano, me permite decir yo ante un tú, forjar la propia autoestima. Comprobamos que el ostracismo, el aislamiento, todo lo que supone no vernos reconocidos por los otros, lleva a la locura, a la muerte, al sin-sentido. Se trata de una primera fase del reconocimiento que muchas veces ocurre, tanto en el plano individual como en el colectivo, incluso en contextos conflictivos que hay que llevar hacia el diálogo y la cooperación. Pero, aun en esos casos, uno se ve reconocido por el otro, al menos como existente, con un poder que se le confronta y que, de alguna manera, le pone límite.

Es un signo de madurez, tanto psíquica como política, pasar del reconocimiento de mí por el otro al reconocimiento recíproco, segunda forma de reconocimiento, en la que nos reconocemos como igualmente humanos, y en virtud de ello capaces de llegar a acuerdos y de respetarnos respetándolos. En la democracia como sistema político, “civiliza-

Es un signo de madurez, tanto psíquica como política, pasar del reconocimiento de mí por el otro al reconocimiento recíproco, segunda forma de reconocimiento, en la que nos reconocemos como igualmente humanos, y en virtud de ello capaces de llegar a acuerdos...

zando” el poder, damos concreción normativa a este reconocimiento recíproco. Pasando de que a mí me reconozca el otro a que nos reconocamos mutuamente nos abrimos al reconocimiento universalista de todos entre sí como ciudadanos, sujetos de derechos inviolables, lo cual es entraña moral de la democracia (Habermas, 1999: 189-227).

Sin embargo, tanto la interculturalidad como la misma dinámica de la democracia con todas sus consecuencias, e incluso las relaciones interpersonales vividas con responsabilidad moral, nos llevan a radicalizar y aprender una nueva forma de reconocimiento. Esta tercera forma, a la que hay que llegar en toda educación moral merecedora de ese nombre, es la del reconocimiento del otro por mí. Es una forma moralmente prioritaria respecto de las otras, pues sin ella tanto el reconocimiento de mí por el otro como el recíproco quedan distorsionados en manos de cálculos estratégicos y en medio de conflictos de intereses. Esta forma de reconocimiento, implica –lo que afirmamos con Levinas (1995: 228-229; 1993: 25-51)- darle una prioridad ética al otro, que me interpela, me cuestiona, me descoloca respecto de mis intereses; he de darle una respuesta de respeto incondicional y, en definitiva, reconocerle como humano, condición ética para que yo también pueda configurarme

moralmente como tal. A partir de aquí queda investido de pleno sentido moral el reconocimiento de mí por el otro y el reconocimiento recíproco, lo que quiere decir también que desde el reconocimiento de la alteridad al que estamos convocados es como prestamos apoyatura moral a la política. Sin este reconocimiento radical del otro la política es pura estrategia, si no mero negocio.

El reconocimiento responsable del otro por mí, en el que madura la libertad, es el que capacita para el mestizaje que éticamente necesitamos. Y reconociendo la alteridad, también la alteridad del culturalmente diferente, estamos en camino de radicalizar la democracia según criterios de justicia. Para eso tenemos que educar y la mejor referencia respecto a cómo hacerlo nos la proporcionan los derechos humanos, los cuales, a medida que efectivamente se universalizan tras el horizonte de una ciudadanía mundial, responden a una “concepción mestiza” de los mismos –bien apuntado por el profesor Silveira (2001:11-43). Si la educación para la democracia y la educación en los derechos humanos son equivalentes, ellas no deben suponer sólo la conciencia respecto a los propios derechos, sino la conciencia respecto a los derechos, políticamente equiparables pero moralmente previos, del otro. Por tanto, una educación política moralmente asentada implica educar en esa radicalidad ética que supone partir de que los derechos del otro son prioritarios. Es necesario reivindicar los propios derechos, pero al conseguir que se atiendan quizá no sea seguro de que con ellos vayan también los del otro; pero si ponemos por delante los derechos del otro que exige justicia, podemos estar seguros de que con ellos van los nuestros (Pérez-Tapias, 2001a). Es cuestión –cuestión moral- de cambiar el punto de vista y actuar en consecuencia, que es lo que exige una solidaridad genuina que no se vea lastrada por planteamientos corporativistas, etnocéntricos, nacionalistas... que recortan o desatienden exigencias de justicia.

En el reconocimiento del otro o de los otros por mí o por nosotros está la clave moral de una educación intercultural radicalmente democrática. Sin el aprendizaje personal y colectivo del reconocimiento de la alteridad no podremos construir la convivencia democrática de sociedades mestizas. Nuestro camino hacia la libertad, según reza en la convocatoria del Congreso, apunta a “una fecha profética de algo que aún está en el futuro: el olvido de sangres y de naciones, la solidaridad del género humano” –bellas palabras de Borges en “El pudor de la historia” (1992:350)-. Pero si en los caminos de nuestra historia no nos encontramos con los otros humillados, expoliados, culturalmente menoscabados, y no ganamos para ellos el absoluto respeto de lo que su humanidad exige, entonces no haremos sino adentrarnos en un páramo de injusticia por el que quizá campee a sus anchas ese espantajo del “choque de civilizaciones”. Hay razones, y nuestros sentimientos están con ellas, para pensar que los caminos hacia la libertad son los que se abren a un futuro de justicia. La “polifonía de nuestros pueblos”, como diría Mariátegui, todavía entona cantos de esperanza.

Bibliografía

- BÁRCENA, F. y MELICH, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad (ed. original 1986), Barcelona: Paidós.
- BORGES, J.L. (1992). Obras completas, II. Barcelona: Círculo de Lectores.
- BORON, A.A., GAMBINA, J. y MINSBURG, N. (comps) (1999). Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina. Buenos Aires: Eudeba.
- CARDÚS, S. (2001). El desconcierto de la educación. Barcelona: Ediciones B.
- CASTELLS, M. (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura, vol. 2: El poder de la identidad. Madrid: Alianza.
- FROMM, E. (1976). Y seréis como dioses (ed. original 1966). Buenos Aires: Paidós.

- GARCÍA CANCLINI, N. (2001). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998). Del racismo a la interculturalidad: la competencia de la educación. Madrid: Narcea.
- HABERMAS, J. (1989). Identidades nacionales y postnacionales (ed. original 1988). Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (1998). Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho (Ed. original 1992-1994). Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (1999). La inclusión del otro. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós.
- HEGEL, G.W.F. (1966). La fenomenología del Espíritu (ed. original 1807). México: FCE.
- HONNETH, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos morales (ed. original 1992). Barcelona: Crítica.
- HUTINTON, S.P. (1997). El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial (ed. original 1996). Barcelona: Paidós.
- KYMLICKA, W. (1996). Ciudadanía multicultural (ed. original 1995). Barcelona: Paidós.
- KIRCHELOE, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). Repensar el multiculturalismo (ed. original 1997), Barcelona: Octaedro (especialmente cap. I).
- KÜNG, H. (1991). Proyecto de una ética mundial (ed. original 1990). Madrid: Trotta.
- LEVINAS, E. (1993). Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Valencia: Pre-Textos.
- LEVINAS, E. (1995). Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad (ed. original 1961). Salamanca: Sígueme.
- MAALOUF, A. (1999). Identidades asesinas (ed. original 1998). Madrid: Alianza.
- MELICH, J.C. (1996). Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós.
- NOZICK, R. (1988). Anarquía, Estado, y utopía (ed. original 1974). México: FCE.
- OLIVE, L. (1999). Multiculturalismo y pluralismo. México: Paidós.
- PANIKKAR, R. (1998). “El imperativo intercultural”, en Forner-Betancourt, R (hrsg), *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie*. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturellen Kommunikation, pp. 20-42.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (1996). Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor. Madrid: Anaya.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (1998). “Alcance y límites de nuestros acuerdos. Verdad y sentido desde el pluralismo cultural”, en Nicolás, J.A. y M^o J. Frápolli (eds.), *Verdad y experiencia*. Granada: Comares, pp. 363-396.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (2000a). “¿Identidades sin fronteras?

- Identidades particulares y derechos humanos universales”, en Gómez, P. (coord.), *Las ilusiones de la identidad*. Madrid: Cátedra, pp. 55-98.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (2000b). “Los valores compartidos de la educación y la democracia”. *Razón y Fe*. Revista Hispanoamericana de Cultura, t.242, n^o 1225, pp. 303-313.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (2001a). “Sus derechos son mi responsabilidad”. *Alfa*. Revista de la Sociedad Andaluza de Filosofía, 8, pp. 25-68.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (2001b). “Elogio del mestizaje”. *La mirada limpia*, 2, pp. 70-75.
- POSTMAN, N. (1999). El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela (ed. original 1995). Barcelona: Octaedro.
- RAWLS, J. (1996). El liberalismo político (ed. original 1993). Barcelona: Crítica.
- RIGAL, L. (1999). “La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI”, en Imbernón, F. (coord.), *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- SARTORI, G. (2001). La sociedad multiétnica. Madrid: Taurus.
- SILVEIRA, H.C. (2000). “La vida en común en sociedades multiculturales”, en SILVEIRA, H.C. (ed.), *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta, pp.11-43.
- TODOROV, T. (1998a). La conquista de América. El problema del otro (ed. original 1982). México: Siglo XXI.
- TODOROV, T. (1998b). El hombre desplazado (ed. original 1996). Madrid: Taurus.
- TOURAINÉ, A. (1995). “¿Qué es una sociedad multicultural?”, *Claves de razón práctica*, 56, pp. 14-25.
- TAYLOR, Ch. y otros (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento (ed. original 1992). México: FCE.

Filósofo, Profesor Vice-Decano de actividades culturales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, España.

e-mail: jptapias@ugr.es / jptapias@platon.ugr.es

Fecha de recepción: octubre 2001

Fecha de aprobación definitiva: noviembre 2001