

Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas

Education in Values for an Intercultural Coexistence with fewer Conflicts:
Moral and Religious Perspectives

TIZIANO TELLESCHI
Universidad de Pisa, Italia
tiziano.telleschi@cisp.unipi.it

Abstract

Intercultural conflicts, when they explode, are not limited to the sphere of the economy or traditions, but affect retroactively on cultural, political and religious ones. It is therefore imperative to intervene with long-term educational strategies, based on a mutual exchange of cultural values, rather than just the enjoyment of welfare system goods and services. For this purpose, the article introduces the worth as the “pull-factor” of the value, and from where it draws a new pattern of coexistence based on shared values addressed to both migrants and indigenous people. The model runs on a multidimensional approach: forming so that each person consciously seizes his own worth (Narrative Method); Identifying the rules of the social context that hamper or speed up the dialogue between holders of different worth (Ethno-methodological Method); Making each ones’ worth “speak to each other”, so that each individual comes into the viewpoint of the other while at the same time absorbs something from the other without losing his individuality (Dialogic Method); Moving up from the worthiness to the values of the other as a launching pad toward shared values (Ethno-methodological Method); Activating vertical bonds without frontiers (linking bonds) by developing competences to interact in divergent contexts (Conflict Management Method); and involving Educational Centers and local policy, which serve to provide ethical and participatory incentives in order to prevent dispersion of the outcome of otherness and the axiological mind that is forming in the classroom (Discursive Method).

Key Words: Interculturality; Values; Worth; Education in Values; Inclusion; Multidimensional Method; Discursive Ethics.

Resumen

Los conflictos entre culturas, cuando explotan, no se limitan al terreno de las costumbres o de la economía sino tienen efectos retroactivos en los culturales, políticos y religiosos. Esto hace que sea pertinente intervenir con estrategias educativas a largo plazo basadas en un intercambio mutuo hecho de valores culturales, más que basadas únicamente en el disfrutar bienes y sistemas del estado del bienestar. Como objetivo, el artículo introduce lo *valioso* como factor propedéutico del valor, y a partir de éste dibuja un nuevo modelo de convivencia fundado en valores compartidos dirigido a los migrantes como a los autóctonos. El modelo rueda sobre un método multidimensional: formar para que cada uno se apodere conscientemente de su propios valiosos (método narrativo); identificar las reglas del contexto social que estorban o agilizan el diálogo entre portadores de valiosos distintos (método etnometodológico); «hacer hablar» los valiosos

de los distintos actores entre ellos, así que cada uno entre en el punto de vista del otro y a la vez absorba algo del otro sin perder su propia individualidad (método dialógico); remontar de los valiosos a los valores del otro como plataforma de lanzamiento para valores comunes (método etnometodológico); activar lazos verticales sin fronteras (*linking bonds*) desarrollando la competencia para interactuar en contextos divergentes (método del manejo de los conflictos); comprometer los Centros educativos y la política local, que tendrán que poner a disposición incentivos éticos y participativos adecuados a fin de que el éxito de una mentalidad inclusiva y valórica que se va formando en el aula no vaya desperdiciándose (método discursivo).

Palabras claves: interculturalidad; educación; valores; valioso; inclusión; método multidimensional; ética discursiva.

1. Defectos y limitaciones del actual modelo de integración

No hace mucho, un periódico italiano («Antonio Polito en «Il Corriere della Sera» del 6 de diciembre de 2015) reportó un episodio que bien podría representar las dificultades encontradas en las diversidades culturales que están en contacto. El evento tuvo lugar en Milán, en el Instituto Técnico Comercial «Schiapparelli», entre niños italianos y migrantes. Ese día, se les pidió a los estudiantes que hablaran sobre ISI, el autoproclamado Califato islamista. Pero mientras que los jóvenes estudiantes musulmanes rehusaron discutir cualquier «verdad» que no estuviera contenida en el Corán (porque según ellos en el Corán se encuentra toda la verdad), los italianos, por el contrario, guardaban silencio segregándose a su vez: tal vez porque a oscuras de lo que está escrito en el Corán o incluso porque dudosos de lo que es la «verdad» o, más trivialmente, a oscuras de lo que vale la pena creer. Ciertamente, nuestros estudiantes no son totalmente culpables; basta pensar que nuestra cultura, nuestra sociedad, los medios de comunicación e incluso la escuela han perdido el interés por la búsqueda de la «verdad». En particular, la escuela dedica recursos físicos e intelectuales a la formación de un curriculum cada vez más capaz de satisfacer las necesidades del mercado laboral o de una organización menos costosa que los centros educativos, en lugar de aportar competencias transversales que den una formación ciudadana y sentido a la existencia; al mismo tiempo, la sociedad está en la búsqueda angustiada de los medios más eficaces para mantener los empujamientos centrífugos y disipadores que agitan sus muchos subsistemas desatados más que tratar de fomentar un sentido moral de la acción. En fin, en el mundo de hoy, los jóvenes (y no sólo ellos) son inducidos y por lo tanto están dispuestos a aceptar muchas «verdades», a menudo contradictorias y siempre relativas, que se igualan entre sí y por lo tanto con un peso específico bajo y luego intercambiables casi infinitamente.

En cambio, a los que crecen en una familia islámica se les enseña – a través de una autoridad indiscutible, se supone – que la verdad es una y básicamente se revela en el Corán. A la necesidad de sentido e identidad, los chicos islámicos responden con un “Absoluto”, algo que mal se ajusta al reconocimiento de la variedad de puntos de vista y el debate en el aula. Rechazan el terrorismo, pero también se niegan a hablar con nosotros y a exponer sus creencias (quizás también por una afinidad religiosa que subyace a la de

los terroristas). Nuestros chicos (los italianos y, por extensión los chicos del mundo occidental), por otra parte, rechazan al Absoluto, no saben nada del Dios del Corán y cada vez menos del Señor de los Evangelios. Sin embargo, no pueden explicar la razón de este rechazo y llegan a creer que son dogmas residuales de un pasado oscuro: rehenes de una secularización traviesa y no acostumbrados a reflexionar sobre el porqué de sus creencias y convicciones - y aun menos sobre los pilares de su propia cultura - se encierran en un orgulloso etnocentrismo pero, a prueba de los hechos, se ven incapaces de defender sus (muy pocas) certezas. Además, en la práctica, se ven mudos y vulnerables frente a quienes muestran que tienen una, cualquiera que sea, certeza y, al mismo tiempo, inhibidos en la comprensión del denso fundamento religioso de la modernidad.

Aunque es preciso andar con tiento en el episodio reportado, ello, sin embargo, es generalizable porque habla de nosotros, de todos nosotros, y de toda la diversidad cultural, más allá de la contingencia de los impetuosos flujos migratorios y de los inconfundibles problemas demográficos y económicos. Se centra en cuestiones que conciernen tanto a los migrantes como a los autóctonos, los grupos étnicos y las sociedades de acogida. Entre ellos, brilla por su ausencia el hecho de que el mundo político e intelectual no ha pensado en cómo asegurarse de que los huéspedes entendieran el sistema político y la cultura pública del país de llegada. Creímos que la integración-inclusión era suficiente para que los migrantes disfrutaran de los derechos sociales y culturales (escuela, salud, hogar, trabajo, etc.) y observaran algunas reglas cívicas generales. Al hacerlo, sin embargo, nos olvidamos que las reglas de conducta y los textos legislativos no son más que el reflejo de lo que piensa, cree y espera quienes vive en una sociedad, es decir derivan de algo moralmente vinculante, los valores culturales: por lo tanto, son los valores que juegan un papel esencial en el encuentro entre culturas. Ninguna ley puede dar a una persona el sentimiento de estar integrada en una sociedad, de modo que cualquier política de integración que atribuye a los valores un peso residual termina por dar impulso a sociedades paralelas de las frágiles relaciones recíprocas (también levantando revueltas, véase Inglaterra en 2005 y Banlieues francesas en 2010, así como contestaciones internas radicales como las de los miles de ciudadanos europeos que se han enrolado en las filas del autoproclamado califato ISI para luchar contra el mismo mundo en el que crecieron).

El mundo político-institucional e intelectual tampoco ha tenido en cuenta la realidad de las sociedades de acogida. De hecho, las políticas interculturales mencionadas se centran únicamente en la «diversidad» de migrantes y grupos étnicos, creyendo implícitamente que los autóctonos, por el contacto con «otras» culturas, no sufren de contragolpes y sobre todo poseen certezas consolidadas y, por definición, estén establemente integrados en una sociedad cohesiva e inclusiva; y quizás incluso apoyando la idea, sólo porque cristianos y blancos, que ellos son un paso más alto que los negros y los musulmanes. Inclusive, se ha descuidado que los autóctonos en las actuales sociedades segmentadas son «líquidos», viviendo en un universo social politeísta de diferentes esferas cada una connotada por sus códigos éticos casi auto-referenciales, y para esta condición están en la búsqueda angustiada de una identidad estable y un horizonte positivo de sentido de vida y, por consiguiente, frágilmente integrados en su propia sociedad.

Por otra parte, se ha pasado por alto que el impacto masivo y repentino con culturas «diferentes» ha motivado fuertemente a los autóctonos a enfrentar cuestiones nunca planteadas concernientes a los presupuestos culturales que gobiernan sus propias vidas (de la formas habituales de ser y pensar a ciertas ideas abstractas como la dignidad, la democracia, la justicia,...) y la legitimidad de la pretensión de verdad de que su religión o creencias están avanzando sobre otros, encontrándolos desprevenidos y añadiendo así nuevas dosis de extravío. Debido a esto, por un lado los autóctonos (casi) desprecian o malinterpretan su cultura, y por otro se oponen a menudo a la promiscuidad con los «diversos» o buscan oportunidades de afiliación amorosa (al grupo restringido, a los nuevos cultos, a los «sociales», a corporaciones de diversos tipos) de las cuales ganar protección de los derechos adquiridos y la identidad, incluso rebelarse con acciones violentas contra el mismo mundo en el que crecieron.

Públicamente, el modelo de integración actual les dice a los migrantes: éstos son nuestros valores, haganlos suyos. Pero no puede hacerlos manifiestos o incluso hacer seguir proyectos educativos que los hacen operativos. Así que aquellos valores pedidos a gritos parecen mudos a quienes, llegando de «otra cultura», tienen su «mundo dado por sentado» (Schutz, 1977), a saber para aquellos que poseen unos «acervos culturales» hecho de valorizaciones, usos, costumbres, maneras obvias de pensar y sentir aceptados naturalmente por todo el grupo de origen pero que no encuentran consenso en el mundo para él nuevo. Por esa razón, esos valores genéricos y ambiguos no son plenamente explotables, terminando por obstaculizar la movilidad social, el camino principal de la integración. De acuerdo con David Riesman, sin embargo, debemos tomar la misma idea de integración «cum grano salis». En un ensayo sobre la marginalidad, anticuado pero con una fuerte carga teórica, Riesman señala que no debe entenderse como un ideal que alcanzar, un modelo ético y político hecho de elecciones biográficas precisas y predefinidas, una carrera directa y quizás una vida intensa de vecindario, sino una situación portadora de una coacción a la normalidad. Lo que parece obvio para Riesman es que la exaltación ideológica de la integración como ideal no tiene en cuenta la capacidad del individuo de tratar con las deficiencias de su sociedad (para los autóctonos) o de la de acogida (para el migrante), lo que en cambio dejaría un grado positivo de soltura en contacto con la «cultura otra» que puede resultar en un aumento de las posibilidades, así como dar conciencia del valor de las diferencias (Riesman, 1951: 126). O, como diría en los últimos tiempos Richard Sennett (2014), es importante mantenerse extranjero para integrarse mejor.

En definitiva, el mantenimiento de una identidad marginal (por ejemplo, Romero o musulmán) da algún reconocimiento con el que uno puede vivir y que también puede ser utilizado como poder de negociación de su propia diferencia cultural. Bajo otro perfil, vale el eslogan con el que el antropólogo Giménez Romero sintetiza la condición de los indios de varias poblaciones de América Latina: «Hoy el multiculturalismo, mañana la interculturalidad», en el sentido de que antes se debe fortalecer y guardar lo que se posee, después «se reconoce y se intercambia lo que se tiene en común» (Giménez, 2008: 154-155). Dicho esto, se plantean a la consciencia algunas preguntas indispensables: ¿Cómo hablar con otras comunidades (islámicas o de cualquier otra cultura «diferente») si noso-

tros, los autóctonos, somos incapaces de hablarnos a nosotros, si no tenemos las certezas necesarias para definir los valores sobre los que no estamos dispuestos a guardar silencio porque son esenciales para nuestras vidas? ¿Cómo dialogar con la cultura (y la religión) de los demás si sabemos poco o nada acerca de la nuestra?¹ ¿Cómo entender los valores de la cultura «otra» y entrar en la comunicación? ¿Cómo crear valores compartidos, especialmente cuando se trata de Educar para la paz?

Y finalmente: ¿se puede pensar un grado de tolerancia de la marginalidad y el conflicto? La puesta en juego trata de crear formas más activas de integración en la sociedad y en la cultura que respeten tanto la libertad de vivir de formas diferentes como la preservación de las peculiaridades de su propia cultura e identidad. Un desafío al cual se responde con la revisión teórica de las aproximaciones en auge, proponiendo un modelo de educación basado en valores culturales y dirigidos tanto a los migrantes como a los autóctonos, que mire al fin superior de crear valores compartidos. Que los valores juegan un papel esencial en el encuentro entre las culturas es bien sabido, pero los partidarios que hacen un fin de esta idea son unos pocos. Entre estos, quien rompe una lanza a favor es Jiménez Bautista (2011: cap. IV) abogando por un nuevo *paradigma pacífico* caracterizado por una Educación en valores.² En ausencia de este, al relegar los valores a una categoría residual, las políticas hacia la inmigración terminan por limitarse a la gobernabilidad de los flujos migratorios y a abordar las garras que afectan la cohesión de la sociedad de acogida casi exclusivamente con estrategias dirigidas a una mayor seguridad en términos de defensa (conservación de derechos adquiridos, protección contra la contaminación-hibridación).

2. Ciencia de los valores y Educación en valores

¿Existe una ciencia de los valores? y, en caso afirmativo, ¿cómo se relaciona con la educación? Las preguntas son bastante problemáticas. Y eso es porque la educación, sea cual sea el estatuto, siempre está inspirada en ideales estrictamente ligados a una concepción moral del hombre y de la sociedad y a la transmisión de un patrimonio cultural. Toda acción educativa – apunta el filósofo oxoniense de la educación Richard S. Peters - se basa en lo que asume ser digno de ser enseñado y transmitido: «abarca una familia de procesos que culminan en el mejoramiento de la persona [...] cuando la persona adquiere un con-

1. Una pregunta similar viene de Amelia Valcárcel (2008: 105): «Sí, claro. Aceptemos que se necesita educación en valores. Es fácil estar de acuerdo, dicho así...Podemos exigir lo que casi ni poseemos?». Alguien ha pensado construir una tipología en que recobran valores de una vida digna (paz, libertad, igualdad, justicia, solidaridad), unos principios de una vida común (responsabilidad, tolerancia, diálogo, honestidad, civismo, etc.), y valores de los que se derivan normas, hábitos y actitudes que no plantean especial conflicto (Pérez Tapias, 1996). Tipologías de este tipo, sin embargo, podrían seguir al infinito porque arbitrarias del todo, sin criterio fundado. El criterio a seguir es lo de la neutralidad activa, como a la nota 3.

2. El interés científico hacia el papel de los valores en la construcción del individuo y la cultura ha encontrado una renovación poderosa bajo el impulso de nuevos temas como los conflictos de naturaleza étnica o religiosa y el declive del paradigma teórico de la elección racional, este último debido a no ser capaz de explicar por qué muchos comportamientos sociales e existenciales relevantes no están dentro del marco de maximizar el interés personal (Cfr.: Hitlin y Piliavin, 2004).

cepto y una forma de vida que es deseable de alguna manera» (Peters, 1977: 33). Más recientemente vuelve a recordar Victoria Camps que la educación apunta en «crear hábitos y costumbres, formar el gusto a fin de que acabe apeteciendo lo que consideramos bueno y repugnando lo que nos parece malo» (Camps, 1996). En definitiva, en su definición más general, el concepto de educación recuerda la idea de «cultivo [de] aquellos valores, formas de conocimiento y relaciones sociales que requiere la vida y participación activa en una sociedad democrática; no solo como socialización pasiva al orden establecido, sino fomentando el compromiso por una profundización y cambio moral» (Bolívar, 1998: 55). Cómo la cultura no puede ser formada y mantenida a través del tiempo sin un proceso educativo encaminado a incorporar efectivamente al individuo en ella, y hacerlo consciente de los valores y problemas que se animan en el contexto social, correlativamente la educación siempre refleja un orden cultural, tanto que no existe un sistema educativo que pueda sostenerse durante mucho tiempo sin ideales y objetivos colectivos definidos: a saber, es en su naturaleza que al transferir la cultura la educación transfiere a la sociedad. De esto se comprende porque, desde Platón hasta para los «filósofos» de la Ilustración (que definieron el '700 como el «siglo de la educación»), hasta para los estudiosos más cercanos a nosotros, la dimensión educativa fue el centro de muchas de las reflexiones sobre cultura y cómo, por las mismas razones, cualquier idea de educación en la historia de una sociedad ha abierto paso como dato de reflexión de la cultura sobre sí misma.

En el ámbito escolar, un importante problema en la educación en valores es cómo vertebrar e interrelacionar los valores en iniciativas y acciones integradas sin hacerles perder su potencial educativo: aquí la dimensión escolar de la educación encuentra un válido refuerzo en el principio de transversalidad según una «impregnación recíproca» bajo la égida de las líneas pedagógicas comunes del Proyecto del Centro educativo (Bolívar, 1998: cap. 8).

Más allá de esto, la tarea de educar en valores no concierne solo a los educadores y profesorado, sino toca directamente la política local, que tendrá que poner a disposición incentivos adecuados a fin de que el éxito de una mentalidad valórica que se va formando en el Centro no vaya desperdiciándose.

Si educar es ya una tarea moral, pues evoca procesos y desarrollos que pueden ser evaluados en relación con ideales que a su vez consisten - como advirtió Kant - en un mejor futuro humano concebible en términos universales, por lo tanto, en virtud de su universalidad y la relación connatural con fines ideales, la «bondad» de la educación debe ser examinada más allá de anclajes sociales y por lo tanto sobre la base de criterios formales y no sustantivos. De hecho, si pudiéramos definir el contenido de una cultura, sería como enumerar sus valores, luego delimitarlos a un repertorio finito, y sobre todo, evaluaríamos cada acción en referencia a formas de vida deseables, pero consideradas como el único posible y el mejor absoluto. Se debe subrayar que el acuerdo en los procedimientos de valorización *no* supone el acuerdo en los valores. En realidad, en el proceso educativo, cualquier unanimidad de juicios sobre lo que se debe entender por ideales o valores culturales no es tanto un consenso sobre el significado de ideal o de valor, sino sobre los criterios y procedimientos que confieren valor a *aquellos* ideales de humanidad o sociedad. Por otra

parte, los valores no pueden someterse a la verificación de la falsificación científica como si fueran «hechos» objetivos; ni se pueden separar del mundo de los mismos hechos de los que se alimentan y se empapan, como si entre los hechos y los valores hubiera una inconfundible «dicotomía» (Putnam, 2002). Si, por lo tanto, los valores no pueden ser sometidos a pruebas de «falacia» incuestionables, entonces ¿cómo se puede plantear una Educación en valores?

Para la respuesta nos ayuda Augusto Cecchini. El afirma que el principio de «falibilidad» puede y debe ser adoptado tanto en términos de ciencia como de experiencia. Si, de hecho, no es posible justificar con argumentos científicos cuáles son los valores «buenos» a transmitir y seguir y cuáles son los desvalores a rechazar, en cambio es posible someter a una evaluación científica las condiciones empíricas a través de las cuales surgen los valores, se forman y se transforman. Por lo tanto, es una cuestión de ciencia tratar las cuestiones fácticas relativas a los modos subjetivos y objetivos de la génesis de los valores y los criterios o medios de su viabilidad. En otras palabras, es competencia de la ciencia evaluar el papel de los medios por los cuales individuos o aparatos (educativos, etc.) pretenden perseguir valores, transformarlos o abandonarlos.³ La indicación de cómo los medios operativos generan valores la encontramos en la *Ética* de Aristóteles donde se disputa y considera cosas tocantes a todas las virtudes, como es, de dónde ellas proceden, en qué materia consisten y cómo se alcanzan. Cada virtud (como cada arte) no nace en la naturaleza del individuo, por el contrario el individuo tiene la capacidad natural de entender la virtud y perfeccionarla: la virtud se alcanza o se destruye obrando primero, como en las demás artes. Porque lo que tenemos de hacer después de doctos, esto mismo haciéndolo aprendemos, como edificando se hacen albañiles, y tañendo cítara tañedores de ella. De la misma manera, obrando cosas justas nos hacemos justos, y viviendo templadamente templados, y asimismo obrando cosas valerosas valerosos. En una palabra, los hábitos salen conformes a los actos de la misma naturaleza, el actuar axiológico *co-nace* con las mismas prácticas que los ejercen (rituales, rutinas, técnicas en general)⁴ (Aristóteles, 2014: Libro II, Cap. primero, 1103a).

El argumento dual permite superar lo que Jerome Bruner ha llamado la «antinomía desconcertante» (*baffling antinomy*) en la que la educación (y especialmente la escuela)

3. El filósofo de la Universidad de Pisa argumenta con sutileza así: «Si no es posible una ciencia de los fines ideales (aunque es posible, en el caso, una ciencia de los valores vigentes, de los que están operando en la historia), y no es posible justificar con argumentos de ciencia las elecciones de valores (ya que justo las elecciones de valores son el presupuesto de la posibilidad de argumentos que valen), es posible, por el contrario, una ciencia de las condiciones de nacimiento de los valores y sus formas de nacimiento; y también es posible una ciencia de las formas que ellos adquieren en virtud de aquellas elecciones que los despiertan a la existencia y de esa operatividad de los hombres que los afirman» (Cecchini, 1972: 50-51; cursiva mía).

4. «Nos apoderamos de un modo propio de ser habiéndonos puesto previamente en obra,... Por ejemplo, llegamos a ser constructores construyendo casas y guitarristas tañendo la guitarra. De manera similar llegamos a ser justos ocupándonos con asuntos justos, ocupándonos con asuntos moderados llegamos a ser moderados, y ocupándonos con asuntos viriles llegamos a ser viriles,... pues a partir de tañer la guitarra se hacen tanto los buenos como los malos guitarristas, y comparativamente los constructores de casas y todos los demás: a partir de construir cumplidamente serán buenos constructores, y a partir de construir deficientemente serán malos constructores. De esta manera se sostiene lo relativo a los modos propios de ser,... Dicho en una palabra, los comportamientos se generan llevándose a partir de ejercer semejantes operaciones» (Aristóteles, 2014: Libro II, Cap. primero, 1103a).

basa su misión (Bruner, 1996): se le pide que actúe como facilitador de sabiduría individual, elección personal y pensamiento divergente, y al mismo tiempo como agente de conformismo (debido a la transmisión de valores objetivos e ya preparados). Por un lado, forma valores positivos como el espíritu crítico, la creatividad, la libertad y, en segundo lugar, los valores negativos. La adopción del criterio de falsificación y el reconocimiento de las prácticas generativas de los valores revitalizan plenamente la función moral.

3. Valor cultural y valioso

Si lo que hace valor son las prácticas que se le corresponden, implica que hay un *quid* preliminar sobre el cual el valor germina. Al mismo tiempo, significa que el valor no es el producto «objetivo» de una cultura que lo pone en una lista ya preparada y que se descubre o transmite en un momento dado, ni tampoco algo abstracto comparado con su «productor». Por el contrario, no existe «ley» social que garantice que la demanda de valores cree inevitablemente la oferta, ni siquiera el individuo es un mero receptor de modelos de experiencias, sino que es capaz de influenciar «la sociedad a través aportes individuales que van más allá del individuo mismo (Navarini, 2005: 98; Traducción del autor)» así contribuyendo a recrearla.

El papel desempeñado por el individuo en la formación de los valores ha sido tratado eficazmente por Georg Simmel (1989a: 25; cursiva en el texto). Simmel argumenta que expresando su propia individualidad, el individuo proyecta porciones de sí mismo en la uniformidad de los significados y por eso introduce discontinuidades, diferencias y jerarquías, es decir, cualidades distintivas y escalas de preferencia - *infinitas y variadas medidas* - instituyendo con los significados convencionales una relación nueva y original: mientras adquiere los significados vigentes a la vez introduce en ellos - en el curso de las relaciones diarias en situaciones concretas - un *quid* personal no previsto ni siquiera previsible que los refuerza y traiciona, al mismo tiempo que los enriquece con nuevos matices. Algo cobra valor si el individuo, al haber adquirido ya los significados convencionales y estándares, reconoce en esas cosas o actos una parte de sí mismo, unas emociones, deseos, sueños, juicios y motivaciones peculiares; así «the individual desires, or rather the individual impulses of desires, are the raw materials of what will become value» (Cantò, 2005: 147). Luego el valor, aunque público y anónimo, está vigente en cuanto el individuo singular descubre que en ello hay algo de sí mismo; si lo reconoce como algo público y superior que puede encuadrarse «naturalmente» en su proyecto de vida personal y, en este sentido, lo percibe como un hecho «objetivo». En otras palabras, la esfera del valor adquiere su estilo de existir con respecto al mundo de los significados - *un orden completamente autónomo* - sobre herramientas individuales. En ese orden autónomo, de «segundo nivel», los juicios, implícitos o manifiestos, cargan el actuar de un *plus* de significado. En otros términos, esas entidades que llamamos libertad, democracia, justicia, igualdad, solidaridad, altruismo, capacidades individuales, respeto del medio ambiente, etc, son fines simbólicos ya presentes en la vida social que, a partir de cierto momento, han sido

cargados de un *extra de significado* hasta entonces no previsto o latente, y luego colocado en una *esfera de mayor respeto*, a partir de la cual los calificamos como valores objetivos y los elevamos por encima de los significados convencionales. La esfera de mayor respeto es una esfera casi-sacra ya que la adhesión a los valores presenta los rasgos típicos de la conversión, en el sentido religioso del término. Dicha adhesión implica un fervor devocional que compromete a todo el ser y lo lleva de manera potente a reconocer como «sacros», es decir, de manera intangible e inviolable, a aquellos objetos, personas y maneras de actuar «que valen».

Dichas consideraciones llevan a confirmar el asunto de que el valor no nace de la nada, ni tampoco lo adquirimos sólo por un acto intencional o didáctico, sino que hay algo preliminar de donde nace y de donde se desarrolla. Este algo preliminar es un resorte natural a «ligarse» a la *cosa* (persona, objeto o evento) y a percibir que ese vínculo es «importante» y «vale», pues un lazo ético⁵ espontáneo e irreflexivo con que el ser humano empapa la *cosa* de entusiasmo hasta encontrarla atrayente y estimable conferiéndole un cariño especial, y con lo cual él se apodera de todo o en parte de los objetos de experiencia. Un resorte relacional indefinido que se hace concreto bajo el modo en que se fija en los distintos «marcos» situacionales que lo hospedan: la relación se revela como propensión a sentir lo que es bueno/no bueno, adecuado/no adecuado, repetible/no repetible, símil/disímil.

La forma que el resorte relacional adquiere es lo que llamo *valioso*.

Lo valioso no puede definirse en su substancia de «qué es», porque sería como circunscribirlo a algo definido. A lo sumo podemos encontrar unas simetrías en la acepción de «cuidar» y «querer mucho», en el sentido de tener cariño de la cosa hasta no querer separarnos de ella pues es una parte constitutiva de nosotros (como ejemplarmente actúan hacia su propia obra el artesano, o a un nivel más alto, el artista o el creyente). Valioso es sentir «por dentro» la cosa, pero no cualquier cosa con la que entramos en relación, sino aquella - entre las muchas posibles - que trazamos y en la que proyectamos algo de nosotros mismos (sueños, miedos, esperanzas, expectativas etc.); y mientras «descubrimos» la cosa, mientras le damos consistencia de realidad y nos identificamos con ella, a la vez hacemos «importante» la relación cosa-y-nosotros y le brindamos un cuidado auténtico, y la cosa se convierte en personal y nos vuelve inalienable.

El concepto designa aquello a lo que el individuo «da importancia», «lleva en el corazón», y «cree» (también en sentido religioso). Es un resorte natural e indefinido para «ligarse a» (personas, objetos, eventos, nociones), que se presenta bajo forma de un acto relacional en el cual «es una sola cosa» lo que pensamos, hacemos y lo que sentimos

5. El empuje ético a «ligarnos» a la *cosa* es llamado «religioso» por Simmel (Cfr.: Simmel, 1989b). El «religioso» es un *a priori* de la experiencia humana, por el cual las «cosas», también poseen una dimensión espiritual, más allá de la ordinaria. Según explica Simmel, el ser humano es *naturaliter* religioso, al igual que es bonito, inteligente, erótico, justo etc. La religiosidad no tiene un contenido correspondiente, es una gran intensidad emocional que llena todo el ámbito de la experiencia (y que, según la Teoría de las formas puede concretarse en los campos más distintos, entre los cuales la religión es uno de los posibles, pero también en otras formas culturales más, cómo la ciencia, el arte, la filosofía, la magia). Si se contextualiza en una religión particular, ésta lo refuerza y lo levanta – volviéndolo «sacro» – por encima de otras conductas culturales las cuales, sin embargo, guardan su propia connotación «laica»; significa que unas funciones de la religión se llevan adelante a través de otras formas culturales, y que lo «religioso» sigue manteniéndose despierto en esas formas mundanas.

(autenticidad, armonía), en el que no separamos lo que se vive - el fin - del modo de sentirlo y practicarlo - los medios, las reglas sociales - (necesidad íntima de hacer lo que es justo, coincidencia entre placer y deber) porque aquello que amamos lo queremos también perseguir en los hechos (transparencia de las intenciones, devoción). Desarrollamos nuestra sensibilidad para relacionarnos con algo o alguien cuando les brindamos un cuidado auténtico (como se daría en el episodio de domesticación referido a una rosa en *El Principito*: regarla, ponerla a la luz adecuada, protegerla en una campana de vidrio, escucharla, hablarle y a veces callarse, etc.: Saint-Exupéry, 1978). Y nos volvemos poco a poco responsables de la *cosa* hasta que, incluso en la dualidad irreducible cosa/nosotros, la *cosa* se nos presenta para nosotros tan digna de respeto que nunca quisiéramos menospreciarla o separarnos de ella, y cada vez que cuidamos algo o a alguien potenciamos nuestra sensibilidad a crear lazos hacia nosotros mismos y hacia los demás, lo que llega al final a constituir el embrión de lo que generalmente llamamos nuestra biografía o identidad.

Lo valioso tiene una génesis en los contextos diarios de la vida y representa el modo personal de aceptar y experimentar los valores públicos y generales. Una vez que los ingredientes de la dieta cultural, estándar y válidos para todos, son difundidos en los contextos de interacción, es aquí que el individuo, cada individuo singular, lo «cocina» según sus necesidades específicas, deseos y expectativas suscitadas en contextos determinados y después los vuelve a poner en circulación de forma más amplia en lo social, enriquecidos, ahora, de facetas íntimas de sentido creativamente «desviador». Sin embargo, generales y anónimos, los modelos simbólicos y las creencias del imaginario social son acogidos e influyen sobre el individuo sólo si éste reconoce una parte de sí, si se encuadran en algo de previo y personal, si él advierte una *consonancia* con algo éticamente importante experimentado ya preliminarmente, el valioso precisamente.⁶ Al ser insertado en los contextos situacionales más minúsculos de la vida, el valioso no es inmediatamente reconocible - al contrario del valor - y se confunde con lo banal y no esencial, por eso lo encontramos anidarse en la vida diaria. El conjunto de los valiosos constituye el espacio personal de virtudes éticas (*civicness*) que es el núcleo base y verdadero de la existencia misma del individuo, tanto que la pérdida de algunos de ellos será advertida como una real discapacidad de la propia identidad.

Lo que busco evidenciar es que existe un inextricable nexo genético del valor de lo valioso, de modo que para comprender o apropiarse de aquello que para Alter es un valor, debemos remontar a sus raíces, los valiosos: la comprensión de los valores supone la compenetración «de» y «entre» respectivos valiosos. Comprendemos a los demás y nos entendemos a nosotros mismos no bajo símbolos y valores ya decididos en un repertorio predispuesto por la sociedad, sino a través del conjunto de valiosos que en tanto que individuos singulares construimos al vivir la vida en diferentes marcos situacionales. Dicho igualmente, el intercambio de valiosos es el terreno propedéutico para que cada uno comprenda-comparta los valores del otro, para que entre en sintonía con quienes entrelazan una «relación» ética confiándole importantes porciones de la propia identidad.

6. De lo valioso he tratado más detalladamente en Telleschi, 2004, 2010 y 2014.

4. ¿Cómo se configuran los valores?

La verdadera pregunta es: ¿Cómo se forma el valor desde lo valioso? Ante todo observamos que no todos los valiosos disponibles se vuelven valores. Y que el proceso, aún imponderable incluso para quien lo experimenta, se desarrolla a través de tres criterios según expresa Simmel: selección, tiempo, acumulación. De una manera abstracta e hipotética, vamos a mostrar un ejemplo de cómo podría construirse, pongamos por caso el valor cultural de «respeto del Otro». Este podría tomar principio, entre la miríada casi infinita de minúsculas prácticas de vida del mismo tipo, por el ritual del «dar pésame» que cada uno de nosotros puede haber ‘mamado’ del ambiente doméstico. Cuando la madre o el padre le dicen al hijo «*Oh, Carlitos, dile a la vecina que lamento mucho que se le haya muerto su gatito... ¿recuerdas? Tú lo llamabas y él venía a tu encuentro...jugabas a menudo con él y siempre te ronroneaba*», y lo dice en un tono dolorido y sumiso, su cuerpo sobresaliendo hacia él, los ojos fijos en los suyos y con cierto aire de contrición. En definitiva el pequeñito aprende de manera empática pero casi inconsciente, las maneras «típicas» de hacer o decir ciertas cosas, de relacionarse con una persona, de sentir cierto evento, de comprometerse con una tarea específica, etc. Este «ritual típico» («tipificación») para expresar las condolencias, Carlitos no tiene que averiguar por toda situación que surge porque es el contexto de la vida doméstica que posee en sí la llave para asumirlo y con la que clasificar las conductas y emociones referidas a un evento luctuoso ocurrido a un simple conocido y actuar acciones apropiadas y repetibles, otras inadecuadas e irrepetibles, buenas o no buenas. Generalizando, cada «contexto» de vida (ya sea la escuela, la familia, la cárcel o las Oficinas de inmigración como en el pub o el gimnasio, etc.) está estructurado en un «sistema de las relevancias» a saber, una especie de brújula que indica las «reglas» para vivirlo, comprenderlo e interactuar sin deber hallar cada vez la vía justa.

De manera que incorporamos un «modo típico» en nuestra experiencia diaria como «tipificación valiosa» cuando el círculo del entorno familiar reconoce que hemos observado el «sistema de las relevancias» que se refiere a esto. En este caso llegamos a apropiarnos de la idea del «buen vecino» que no es otra cosa que un «esquema de tipificación» utilizable válidamente con cualquier vecino (y, por extensión: con anónimos próximos a nosotros). En el tiempo a este «esquema de tipificación» pueden unirse, por contagio, unas «tipificaciones valiosas» de naturaleza *afín* (por resonancia emotiva o familiaridad, en el sentido de Ludwig Wittgenstein), por ej., en el ámbito del deporte: reconocimiento del triunfo del adversario sin buscar excusas por la derrota ni menospreciar las capacidades del vencedor; en los negocios: estipulación de un contrato sin engañar a la contraparte; en la familia: renuncia sin esfuerzo a una cita con los amigos para cortar la hierba del jardín de los abuelos; en los afectos: confortar con cariño al amigo que está sufriendo y compartiendo su dolor; o también, ¿por qué no?, en las relaciones anónimas, contribuir con placer a los gastos sanitarios de una persona extraña gravemente enferma, etc. Un «esquema de tipificación» puede unirse a otros «esquemas» (extendiéndose a otros Alter sean ellos conocidos, relaciones cercanas o lejanas) concurriendo formar – por agregación y selección – el valor /respeto del otro/. Algunos de estos «modos típicos» pueden combinarse con

otros «modos» sólo para unos cuantos rasgos, dando lugar a «esquemas» de diferentes géneros. La creación del valor no sigue un camino o una arquitectura predefinidos⁷: algunas «tipificaciones valiosas» pueden permanecer inertes a la fuerza del contagio porque han perdido algunas de sus propiedades originales (armonía, transparencia, autenticidad,...) o porque han recibido incrustaciones incompatibles o erosiones que menguan esa fuerza de atracción o debilitan la carga relacional hasta pararse inutilizados en la periferia de nuestra experiencia o perderse.

Todas estas «tipificaciones valiosas» podrían llegar a formar parte también de otro «esquema» y luego de otro valor o incluso quedarse como gustos privados no compartidos socialmente. En general, una agregación positiva ve que esto se enriquece con un suplemento de significado impredecible y se coloca en un área cultural de mayor respeto, casi sacro, el área de valor.⁸ Cuando algo toma valor y se inscribe en un sentimiento compartido, dice Camillo Pellizzi (1953), no lo dejo más y no quiero perderlo, «no tanto porque me determina, sino porque soy yo quien determino en orden de aquel valor»: valor es lo que arrebató fuertemente a la acción porque en ello reconocemos algo de nosotros mismos, importante no sólo para nuestra vida, sino para el mundo en general, y tal «fe» nos dinamiza para realizarlo en la vida concreta. Y es en virtud de esta co-fusión entre lo que pensamos, decimos y sentimos que dedicamos al valor todos nuestros esfuerzos incluso sacrificar en su nombre porciones significativas de nuestra existencia. Con Weber: politeísmo de los valores y devoción heroica a la causa.

La práctica de los «esquemas» consolida los vínculos sociales y haciendo esto da a cada uno la certeza de haber hecho lo 'justo' o sea, infunde un sentimiento moral. Adherimos a un estándar de moralidad no tanto por obediencia pasiva a la norma, por miedo a la sanción o por mera utilidad, sino porque los «esquemas» son «modos colectivos de actuar o de pensar» - colectivos en cuanto reconocidos por el grupo y por lo tanto comunes a todos aquellos que le pertenecen; por esto mientras los realizamos, expresamos también respeto hacia el grupo, sus creencias, su sentido moral.

¿Cómo se pueden formar los valiosos dentro de nosotros (nuestros y de los demás) para luego ser transmitidos? La condición de base nos fue enseñada por Platón (1997). Es él quien en *Fedro* nos ilustra un útil recorrido en la conocida «Oración del sabio». Tendríamos que actuar como el filósofo usando el método dialógico junto a lo narrativo. El sabio, que ya ha realizado en sí mismo una estrecha congruencia entre lo que siente y lo que piensa («ser hacia dentro») con lo que dice y lo que actúa («ser hacia fuera»), es quien sabe mostrar a través de su testimonio concreto que una conducta valiosa, propedéutica

7. El camino de construcción de los valores no sigue un recorrido predefinido por la razón que los valiosos son partículas libres que se agregan de una manera parecida a como hace un imán con las partículas de hierro: unas bruñen sus asperezas y se unen, otras se agregan entrando, la una en la otra, en uno o más valores; otras más se desenganchan y pierden en ese tiempo el sentido de plenitud y armonía quedándose como simples rutinas, gustos privados o preferencias individuales. Pero tenemos que admitir que no conocemos la fuerza de este imán, ni tampoco cómo actúa en el concreto de los ilimitados contextos de las relaciones humanas y sociales (Cfr.: Telleschi, 2004b, 2010 y 2014).

8. Los conceptos de «mundo dado por previsto», «contexto», «acervos culturales», «tipificación», «regla», «esquema de tipificaciones», «sistemas de las relevancias» los he sacados desde la Fenomenología sociológica (fundador Alfred Schütz) y la Etnometodología (padre reconocido: Harold Garfinkel). Para una introducción didáctica, véase: Muzetto y Segre (2005).

del valor, es posible para todos y en cuanto posible, universal. Con el fin de transmitir lo valioso en la conciencia de los demás – «de acuerdo con lo que manda el arte de la agricultura» (276b) - el sabio «sembrará sus semillas donde debe», «con fundamento» (277a), a saber, preparará el terreno (el alma de los demás) arándolo en el tiempo propicio, para luego cultivarlo de modo que madure bien (desde ahora «alma adecuada»: 277a). Es decir, volviendo al terreno de la conciencia esto supone transmitir lo valioso (plantar la semilla) cuando los demás se han acostumbrado ya a la propensión a «dialogar» por dentro consigo mismos, se han vuelto receptivos en hacer corresponder el actuar con aquello que ellos piensan, sienten y dicen. Con este proceso se llega a transmitir una «semilla inmortal» (277a):⁹ establecido el hábito mental de vivir de una manera congruente, el interlocutor es capaz de reconocer lo que «vale», recibirlo por otros portadores e intercambiar con ellos sus valiosos. Bajo esta insignia, el diálogo recíproco se pone en marcha por *inferencia* (derivación de conocimiento adicional desde hechos ya conocidos, por abducción, deducción e inducción)¹⁰ de valiosos tanto de los migrantes o grupos minoritarios, como de los autóctonos o grupos mayoritarios, que cada uno ha producido a lo largo del recorrido original de su biografía personal o de grupo.

De aquí toma forma la tarea de la educación: promover en los diversos individuos la comprensión-compartir del trayecto a través del cual cada uno de ellos ha generado los respectivos valores en el tiempo. Contando con el diálogo como recurso: dialogar no es anular las diferencias y aceptar las convergencias, sino que hacer vivir las diferencias al mismo título que las convergencias. El diálogo no respalda el consenso, sino un progreso mutuo, una contaminación fronteriza, la apertura de carreteras inexploradas. A nivel macro significa favorecer un camino conjunto entre grupos étnicos y culturales diversos en modo que cada uno se enamore de los espacios de crecimiento abiertos por los valores del otro (lo que significa construir un pensamiento común difundido).

5. Método multinivel de educación en valores

Un diálogo intercultural y pluralista basado en valores (entre individuos o entre grupos pertenecientes ya sea a distintas culturas ya sea a la misma) empieza con el compartir valiosos, construir puentes entre los valiosos de los diferentes actores (*bridging bonds*). Por eso, en primer lugar, el educador (el maestro de escuela, los padres, los profesionales del voluntariado, del sector social y de la salud,...) tiene que intentar que la inclinación al valioso no tienda a desperdiciarse, sino que se fortalezca hasta convertirse en hábito. Lo que requiere que la confianza en los otros «próximos» se potencie, al ser la confianza la

9. A la educación como perfeccionamiento de lo que potencialmente se es, con el fin de construir una conducta moral o sea vertebrada en valor, está dedicado el volumen de la Organización sin fin de lucro 'Bakeaz': véase Etxeberria, 2011).

10. Es importante destacar que la inferencia difiere del más conocido concepto de empatía. La inferencia es un procedimiento lógico por el cual - según explica Charles Sanders Peirce - se hace posible investigar una realidad desconocida, es decir, formular hipótesis y probarlas por deducción e inducción siguiendo un método intuitivo y asimismo racional, Cfr.: Coletti, 2004).

pre-condición de la apertura hacia otros cada vez más numerosos, lejanos y heterogéneos e incluso divergentes, de modo que -para decirlo con Niklas Luhmann (1988)- la disposición fiduciaria hacia los demás (*trust*) intrínseca en lo valioso se convierte en confianza de sistema (*confidence*).¹¹ Para ello, el educador tendrá que asegurarse de que cada actor relata sus creencias, esperanzas, sueños y ambiciones a los demás, a fin de establecer semejanzas entre ellos, pero dejando algunas diferencias intactas. Tan pronto como el entrelazamiento semejanzas/diferencias toma forma, emergen en los actores configuraciones nuevas y compuestas de valiosos y comienza a crearse un clima fiduciario común.

Si, como enseña Simon Harrison (2006), los actores están acostumbrados a romper la cadena de similitudes salvando algunas diferencias peculiares, entonces cada uno absorbe algo de las creencias, convicciones y fes del otro, amortigua malentendidos e incompatibilidades, así activando enlaces-puente (*bridging bonds*).

Este intercambio inicial permite a todos adquirir la conciencia de complementariedad con, e interdependencia de, Alter, un estilo de pensamiento que conduce a resultados sociológicos importantes: evita el temido comunitarismo aislacionista de migrantes y grupos étnicos que presagia una identidad monocultural a menudo sectaria; consolida la convivencia y fortalece la identidad «líquida» de los autóctonos. Al consolidar la interdependencia y la complementariedad, cada individuo se acostumbra a abrazar una red infinita de otros posibles tejiendo vínculos verticales con actores heterogéneos y disímiles por composición, ideología, cultura y territorio (*linking bonds*). Esto es el significado del intercambio intercultural: dar lugar a un continuo equilibrio entre semejanzas y diferencias que, por otra parte, produzca conexiones con Alter cada vez mayores y verticales y, por otro lado, preserve la individualidad de cada uno dentro de múltiples pertenencias (como teoriza «el universalismo sensible a las diferencias» de Jürgen Habermas: 1999).

El intercambio intercultural puede lograr un resultado más, que va más allá de «Convíértete en lo que eres» de Aristóteles y Nietzsche, una advertencia que implica extraer las habilidades latentes del sujeto, como si se trajera a la superficie con bomba hidráulica lo que ya hay, sin cambiar nada: al contrario, el fin educativo de la interculturalidad exalta el principio moderno de la individualidad si hace que sus receptores se den cuenta de que en virtud de sus potenciales (cognitivos, afectivos, cooperativos, de múltiple pertenencia) pueden convertirse en algo *nuevo e inédito*. Al cultivar el hábito de extender los principios de interdependencia y complementariedad, el modelo educativo basado en valores crea una mayor densidad relacional, a su vez, habilitada para liberar recursos valóricos disponibles también para círculos sociales más amplios y heterogéneos fuera de los centros educativos formales.

Compete a la política, especialmente la política local, comprometerse a fin de que la mentalidad inclusiva y valórica que se va formando a través de la educación no vaya desperdiándose. Este paso se lleva a cabo principalmente a través de un doble camino: la gobernanza local, por la cual el sector público local refuerza el capital social, las redes sociales de ayuda interiores (como las parentales, de grupo, de vecindad etc.); y la parti-

11. La confianza permite mantener los pactos sin la carga costosa y nunca eficiente de un control exterior. La confianza es el punto de apoyo preliminar de todo «contrato» entre individuos y todas las formas de gobierno.

cipación ciudadana en la toma de decisiones por dicha gobernanza cuyos instrumentos son la ética discursiva y a la democracia deliberativa (planteadas por Habermas, 2004). La doble acción hará de manera que se integren entre sí los diferentes individuos, grupos e instituciones intermedias del territorio (familia, escuela, asociacionismo, parroquia, lugares de trabajo, organizaciones de la sociedad civil etc.) (Berger y Luckman, 1997). La estrategia involucra discusiones abiertas en los ámbitos públicos. Estos diálogos multifacéticos y amplios -que Amitai Etzioni (2000) llama «megálogos»- se vuelven morales porque involucran a los actores en una constante reflexión sobre las razones de su adhesión a lo que consideran valioso y porque ahora dotados de mayor autonomía y claridad de propósitos - pedirán al sistema político local una gestión y planificación moral de los recursos materiales y simbólicos del territorio. Basándonos en estos diálogos múltiples, aquello que nos hace «tener cariño» y que sentimos que «vale» - que experimentamos como valioso en los contextos de la primera socialización¹² - puede volverse el núcleo de valores colectivos si es discutido deliberativamente en otros contextos de la socialización secundaria: en el grupo-clase, en las reuniones de barrio, en las asociaciones de tiempo libre, en el lugar de trabajo, etc. De tal manera, la política local instila en los diferentes individuos y grupos, la conciencia moral por la cual cada uno comparte con los demás un lazo hecho de «algo» *superior* a sus propios valiosos e intereses personales que termina por considerar un bien común inalienable, logrando al fin y al cabo que la *esfera de mayor respeto* donde se alimenta el *plus* de significado (el aspecto casi-sacro) mantenga su validez y legitimación.

Tal conjunto de acciones genera un espacio pragmático para la adaptación recíproca y la expansión de los grados de libertad de los actores y, como *beneficio adicional*, más allá de la gestión de los conflictos, genera los primeros pasos de una moral de una nueva proximidad.

6. Perfil del educador intercultural¹³

Para alcanzar sus altos objetivos, el educador intercultural (ahora el maestro o el profesor de escuela), no puede sino hacerse mediador intercultural intentando que los alumnos se encariñen con los contenidos didácticos, para luego implícitamente instilar en ellos la susceptibilidad hacia el valioso, ayudarles a inferir sus mismos valiosos y los de los demás. Habrá de sistematizar lo que es implícito o que pertenece a los sentimientos y sensibilidades de cada individuo singular, y plantearlo como *paideia*.

12. Entre otros, discutir públicamente en torno, p.ej., el cuidado hacia los animales como si fueran hermanos menores; la vigilancia hacia el agotamiento del agua y del medio ambiente; el orden en su propia cosa y el cuidado hacia su persona; el sentarse en torno la mesa familiar y hablar y dialogar; el sentirse partícipes de la desgracia que ha perjudicado a la vecina de casa; el amar lo que se está estudiando y atesorar estas nociones dentro sí; el cariño hacia la intimidad sexual y la relación de pareja; el sentido de autoridad y responsabilidad; las relaciones alumno-a/maestro-a o hijo-a/padres; conseguir con sacrificio los bienes que se necesitan; las condiciones favorables a la eutanasia o los límites de las biotecnologías, etc.

13. Las líneas generales de este recorrido están puestas en Telleschi (2004a 2004b y 2015).

El/la maestro/a sabe que en el proceso formativo, a través de los ritos comunes y las técnicas didácticas y de modo histriónico («efecto Pigmalión»), está alertando en el alumno, a veces de manera involuntaria, la disposición a sentir intensamente lo que está haciendo y aprendiendo. Partiendo de esta premisa, el/la maestro/a - con cuidado y afecto, y con las técnicas descritas a continuación - habrá de tratar de inducir en los distintos alumnos el hábito de ponerse al servicio de sí mismos con sus obras, a profundizar en sus sentimientos y a amar lo que hacen y piensan: en otras palabras, el/la maestro/a identifica y refuerza las tipificaciones valiosas. Luego lleva los distintos alumnos a *reflexionar* y justificar sus afirmaciones y opiniones y a ser capaces de *relacionarse* con los valiosos de los demás e incluso de «expresar sus desacuerdos» sobre los contenidos experienciales que él/ella propio/a ayudará a madurar en la clase.¹⁴

Primero, este ejercicio de sacar a la luz las tipificaciones valiosas en cada uno, justificarlas y compararlas aumenta en todo individuo el sentido de confianza hacia sí mismo, y a la vez produce una tonalidad emocional que se propaga, por contagio, a los individuos de todo el colectivo. Dicha energía da lugar a 'objetos devocionales comunes' que se ponen como aglutinante que une a todos los compañeros/as y a ellos y ellas con el/la educador/a. Se crea una comunidad de sentido donde las emociones ligadas a lo valioso le parecen a cada individuo como «verdaderas» pues es el propio individuo el que las puede identificar incluso en los demás. Una vez que los alumnos están puestos en este estado, como en todos los estados puramente interiores, toda emoción surge potenciada al máximo (y cada 'cosa' valiosa será más poderosamente sentida). Promovido dicho *ethos* común, donde las emociones suscitadas en individuos distintos acaban coincidiendo y tomando la misma seña, aquí el/la educador/a lleva a los alumnos a *reflexionar* sobre los «sistemas de las relevancias» que los inducen a tener un cierto comportamiento (o elegir cierto conjunto de «tipificaciones valiosas» y «esquemas») en la clase, incluso dándoles una justificación dentro el marco de las líneas generales de la cultura: tras el dispositivo de la *interferencia*,¹⁵ los «sistemas de la relevancias» se remiten a un principio superior, el código cultural, que fija los significados dentro de los cuales tipificaciones y esquemas se consideran importantes y dignos de ser practicados a exclusión de otros.

Por todo lo expuesto hasta ahora, la formación del curriculum del educador deberá acoger las competencias culturales y éticas que forman el bagaje del conflictólogo y del etnometodólogo ya que, a la par de estos investigadores, el maestro pretende «entrar» en otra cultura además de la propia, comprender paso a paso las llamadas referencias (tipificaciones, sistemas de relevancia, reglas del contexto, creencias, símbolos, tabúes, valores

14. *Reflexividad y relacionalidad* son los recursos típicos de las sociedades modernas. Cf. Coleman (1990); Giddens (2002).

15. El intercambio cultural actúa en analogía al intercambio lingüístico: el contacto entre idiomas distintos genera traslados de elementos, integración de préstamos, abandono de sentidos consolidados, mutaciones de sentidos, aunque conservando un núcleo básico: Cf. Weinreich (1953).

positivos y negativos¹⁶) y gestionar un diálogo entre diversos transformando en positivo los conflictos que se presentan.

En breve, el educador deberá dotarse de un método pluridimensional:¹⁷

- A. *Método demostrativo* (didáctica tradicional: lección frontal, actividad de laboratorio, lecturas). El maestro deberá transmitir conocimientos explícitos, dosificándolos sabiamente en relación a los currículos escondidos en el diverso bagaje psico-cultural de los alumnos.
- B. *Método dialógico*. El maestro estimula a los alumnos a narrar sobre ellos mismos. Cada narración - una historia de vida pero también una fábula o una novela - no es otra cosa que una puesta en escena de un conflicto (o una «situación-límite» en los términos de Paulo Freire (1975: 106) en función de su superación. El recontar mueve desde unos «temas generativos», de donde nace un problema, después da origen a la ruptura de una estabilidad y busca un nuevo destino: dos mundos o dos sistemas de valores se encuentran, se abre una brecha en el perímetro de un asunto, de forma tal que tras una problematización y la consecuente primera toma de conciencia (la «conciencia real efectiva» de Freire) el educando inicia un viaje «argonautico» hacia la conquista de un nuevo equilibrio conflictivo y una «conciencia máxima posible»¹⁸ de ello. El método dialógico utiliza Historias de vida,¹⁹ Genograma,²⁰ Análisis Transaccional, *Aprendizaje cooperativo*, Técnicas de descentralización y gestión de los conflictos. Juegos (como estimuladores autobiográficos).
- C. *Método etnometodológico*. Con esto el educador aprovecha las «reglas» del contexto (escolar o de vida) puestas en auge por el método dialógico y por la narración, entran en el punto de vista de Alter acogiendo otros marcos de significado hasta ese momento excluidos.

16. La homología entre el núcleo central de la actividad del educador y del etnógrafo ha sido planteada agudamente por Bohaman (1973); cfr. la integración del método etnográfico con la sociología fenomenológica y la etnometodología delineada por Telleschi (2011).

17. Un manual escolar sensible a una multidimensionalidad de competencias y tareas del educador (en lo específico, del mediador escolar) es elaborado por Carme Boqué para el «Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz» (Boqué y Torremorell, 2005). A pesar de éste, la pedagoga de la Universidad Ramón Llul de Barcelona llama la atención hacia una amplia casuística de situaciones en conflicto, pero cuya «resolución» desgraciadamente falta de relacionar con la construcción de valores.

18. Los conceptos de problematización [*problematização*], dialogidad [*dialogicidade*], conciencia real efectiva [*consciência real efetiva*], conciencia máxima posible [*consciência máxima possível*], investigación temática [*investigação temática*], temas generadores [*temas geradores*] son tomados críticamente de la concepción freiriana de educación (Freire, 1975).

19. Se subraya que en el «Modelo Circular» de Sara Cobb (1993), la Historia de vida personal viene utilizada para hacer emerger *historias alternativas* a través del *protagonismo* de las partes en juego para restituir la capacidad de negociar (Cfr.: Frisina, 2008: 202-203).

20. El Genograma es una forma de representación que registra la relación de los miembros de una familia en el curso de al menos tres generaciones. Los asuntos se ven en el significado que pueden tener en el presente, ya sea en modo diacrónico (de forma de adecuarlos a la dinámica cultural de uno o más sitios geográficos en los cuales los miembros han vivido) que evolucione, o sea, recuperando el sentido que los recorre y proyectándolos en expectativas para el futuro.

- C1. Investigación temática.²¹ Observación participante.²² Clima situacional.
 C2. Negociación de la definición del significado de la situación (las «reglas» implícitas y explícitas del contexto social de la clase).²³
- D. *Gestión de las condiciones asimétricas y del conflicto*: permite distribuir conocimientos y competencias entre las diferentes partes, construir horizontes comunes (vínculos *bridging* y *linking* impregnados en valores) y, además de eso, como «plus adicional», posicionar las partes en un escenario más amplio, la *sociedad ideal que querríamos*.

Para el objetivo del Punto D, el maestro no dispone del poder de influir directamente sobre la configuración de una sociedad. Pero tiene no obstante dos importantes cartas en sus manos. En el plano educativo, ejerciendo el método pluridimensional incrementa en los alumnos la capacidad de realización personal (que valoriza la libertad de identificar un camino de vida). Posee además un poder relacional, aquel que instaaura conexiones entre actores *similares* (entre el educador, los alumnos y las familias de diferente origen cultural) y entre actores *diferentes* (entre los precedentes, la escuela y las otras instituciones): entrelazando tales competencias y fines puede contribuir a una descentralización de las decisiones, o sea, a la creación de espacios públicos donde alumnos, maestros, familias, escuela, instituciones e entidades políticas puedan abrirse a discusiones colectivas – megalogos - que lleven a concretar los primeros pasos en las direcciones de un horizonte común sin fronteras.

Con el objetivo de inducir didácticamente una «forma mentis» dialógica, el educador deberá transmitirla *indirectamente* a través de su conducta y en modo ejemplar.²⁴ Buscará transmitir un modelo de conducta no de modo enunciativo y abstracto, sino ostensivamente a través de la conversación por *metáforas* y *parábolas*.²⁵ Propondrá modelos de

21. En la pedagogía de Paolo Freire la investigación temática sigue un camino en cinco etapas. En la primera los investigadores registran el modo de pensar reconstruyendo a través de conversaciones informales las condiciones materiales y simbólicas que están vigentes en el ambiente de vida del sujeto. Emergen los «temas generadores» (*temas generadores*), y a esta etapa de codificación siguen aquellas de decodificación y problematización hasta llegar a construir una máxima concientización posible o sea el pasaje de un pensamiento ingenuo de sí a la percepción que el contexto de vida puede ser acercado y modificado en modo personal y autónomo (cfr.: Galieti Nascimento y von Linsingen, 2006).

22. La observación participante aprovecha las «reglas» de funcionamiento de la clase y de la escuela en los detalles más recónditos y significativos para recomponer la especificidad de sus características distintivas (la «cultura», el «clima» escolar).

23. El maestro tiene la preocupación cotidiana de mantener el orden de la clase y una participación estructurada de todos los alumnos en las actividades en acto, cuyos modos y tiempos no se dan de una vez por todas, sino que vienen negociados constantemente entre él mismo y los alumnos. Al lado de convenciones negociadas existen improvisaciones espontáneas que nacen de las diversas dinámicas internacionales por lo cual en la clase existen reglas que no valen en todos los casos y con todos los educadores.

24. La filósofa Húngara Ágnes Heller indica el trayecto de como transmitir una conducta orientada en valores culturales: siguiendo la línea ideal que conjuga la transmisión pre-moderna de los valores y la moderna, que ella define la última utopía (Heller, 1990).

25. La parábola es la figura retórica capaz de expresar a través de mecanismos ordinarios de la conversación y del texto escrito, un pensamiento superabundante que de la misma manera no encontraría plenitud de expresión. Se sirve no de consejos didácticos o de alegorías moralizadoras sino de la paradoja. La paradoja, con sus acontecimientos

conducta - extraídos de la literatura o de la historia pasada y reciente - mostrando actos y episodios ejemplificativos o aplicables, de modo que el destinatario escogiendo entre los ejemplos para actuar, tome la conducta más congenial para situaciones análogas a las mostradas y pueda salvaguardar las aspiraciones personales y los rasgos íntimos de la propia individualidad - los contenidos del valioso, en mi terminología.

Este método de multinivel mira hacia el futuro. Al ser el futuro por antonomasia siempre incierto, ¿cómo controlar los resultados impredecibles? Hanna Arendt, citando a Nietzsche, indica el camino: la memoria de la voluntad, es decir, una memoria no dirigida al pasado sino al futuro, que se mantiene fiel a la promesa y asume la responsabilidad de las consecuencias por venir (Arendt, 2002). Específicamente, el proyecto educativo que propongo aquí requiere que el educador mantenga el empuje ético y sus contenidos, los refuerza y extienda a los contextos más amplios y distantes.

Con este método de multinivel el educador: a.- cultiva en los alumnos del origen cultural diverso la disposición a revelar a sí mismos los propios «credos» individuales, o sea «hacer valioso» (atrayente, importante) lo que piensan, sienten y estudian (a través de la inferencia) transformándolo en «forma mentis»; b.- hace que el ejercicio de la inferencia produzca una tonalidad emocional que se propague por «contagio» a los otros alumnos de la clase: el contenido didáctico (nociones, habilidades) y la experiencia relacional con la clase y con el educador se conviertan en «objetos devocionales comunes» para la clase entera; tal compenetración permite a cada uno, con el tiempo, remontarse de los valiosos a los valores del otro; c.- desarrolla en los diversos actores el sentido de autonomía al perseguir el propio plan de vida; d.- intensifica la frecuencia de los contactos de «comunidad» y de «conocimiento» entre los alumnos y entre las respectivas familias (relaciones *bonding*) y de los contactos entre estos actores y las instituciones: uniendo ámbitos *similares* y ámbitos *disímiles* construye nuevos y originales networks de interacción (relaciones *bridging*); e.- desarrollada la costumbre de inferir, lleva a los alumnos a justificar las propias «tipificaciones valiosas» y «esquemas» (a preguntarse: ¿por qué son importantes? ¿cuáles son negociables y cuáles no?) y confrontarlas con las de los demás (la confrontación exige que cada uno comprenda los sistemas de relevancia propios y ajenos: relaciones *bridging*, por *interferencia*);²⁶ f.- facilita a los actores de la parte minoritaria y mayoritaria el intercambiarse los respectivos valores manteniendo cada uno la propia unicidad como fuente potencial de una identidad múltiple y flexible; g.- hace que los alumnos lleven a sus casas las competencias para interactuar en contextos múltiples y divergentes; h.- produce una integración entre la parte minoritaria y autóctonos (contribuyendo a la cohesión de la sociedad); i.- induce la inclinación a activar vínculos de proximidad sin fronteras (relaciones *linking*).

«extravagantes», conecta ex abrupto campos semánticos hasta ese momento inconexos que ahora cambian de sentido. Por eso desorienta para «reorientar», sorprende para intrigar a buscar entre los sentidos múltiples escondidos que vienen aludidos a lo que más se adapta a las necesidades y aspiraciones del interlocutor: por esto inspira más que instruye, no implica la voluntad pero estimula la imaginación, crea algo de nuevo en el interlocutor (Ricoeur, 1975).

26. Compete a Woolcock y Narayan (2001: 13), en los estudios sobre el capital social, haber ampliado los tipos de vínculos sociales evidenciados por Hilary Putnam (2000: 20-24) a la trilogía aquí mencionada.

7. Conclusiones: estrategia transaccional de la moral a doble vía

Al final del artículo, como colofón, esta reflexión se ceñirá a pergeñar una «caja de herramientas» en cómo construir principios generales de valor y ejercitar un sentido moral de la acción, para ir capacitando al alumno sea migrante que autóctono a adoptar un tipo de conductas personales inclusivas y cooperativas que hará posible una convivencia en el espacio público. La cuestión no es baladí, supuesto que en los últimos años hemos podido detectar muchas ambigüedades en las propuestas para una convivencia «buena», y así mismo hemos podido constatar las contradicciones y dificultades de implantación de los variados modelos de integración y el aumento de la indiferencia hacia lo ajeno junto al aumento de los conflictos de baja intensidad. La causa principal está en la tendencia actual de un vaciamiento de la ética, transformada en un pragmatismo expeditivo dado el creciente desajuste – *lack of fit* – entre el sistema político-económico y lo educativo que ha terminado para confinar la ética a ámbitos circunscritos de nuestras sociedades.

La educación escolar (y el Centro educativo) es el ámbito operativo en condiciones de enfrentar estos fenómenos desagregativos y promover, hoy en día, la reflexión en torno a nuevas formas de interculturalidad y de moral vivida y vigente. Todo esto es precisamente el reto al cual se intenta responder, al dibujar un modelo formativo multifacético por la paz apoyado en una estrategia transaccional de la moral a doble recorrido:

- Recorrido desde el lado del educador (método multidimensional): a.- *Método demostrativo* (lecciones frontales, laboratorios, lecturas); b.- *Método narrativo* (Narración, Genograma, Análisis Transaccional, Aprendizaje cooperativo, Descentralización y Técnicas de Gestión de Conflictos,...); c.- *Método etnometodológico* (recoger las reglas del «contexto-clase», comprender el fondo cultural al que se refiere un determinado contexto-clase); d.- *Método dialógico* (ayudar a los alumnos a entrar en el punto de vista del compañero de clase para remontar sus valores y construir un pensamiento común en el aula).
- Recorrido desde el lado del Centro educativo y del entorno político-social (ética discursiva, participación ciudadana): Las entidades públicas y los Centros educativos promueven oportunidades de encuentro (múltiples *agoras* discursivos) en apoyo de las experiencias éticas despertadas en el aula. Diferentes actores y grupos de interés (maestros, padres, funcionarios públicos, asociaciones, profesionales, ciudadanos) discutirán contenidos valiosos relevantes en estos múltiples *agoras* para consolidar el habitus cooperativo y pasar de la experiencia personal de los valiosos a los valores públicos, de relaciones intra-grupales a relaciones inter-grupales.

8. Referencias bibliográficas

- Arendt, Hanna (2002) *La vida del espíritu*, Barcelona, Paidós.
 Aristóteles (2014) *Ética a Nicómaco*, Libro II, Capítulo primero (trad., introd. y notas de Cristián De Bravo Delorme), *Ápeiron. Estudios de filosofía*, 1, pp. 382-412.

- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis del sentido. La orientación del hombre moderno*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Bohman, Paul J. (1973) Field Anthropologists and Classroom Teachers, en Ianni, Francis A.J. and Storey, Edward (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Readings in Anthropology and Education*, Boston, Little, Brown & Co.
- Bolívar Botía, Antonio (1998) *[Educar en valores]. Una educación de la ciudadanía*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- Boqué y Torremorell, María Carme (2005) *Tiempos de mediación*, Barcelona, CEAC.
- Bruner, Jerome (1996) *The Culture of Education*, Cambridge-Mass, Harvard University Press.
- Camps, Victoria (1996) *El malestar de la vida pública*, Barcelona, Grijalbo.
- Cantó Milá, Natália (2005) *A sociological theory of value. Georg Simmel's Sociological Relationism*, Bielefeld.
- Cecchini, Augusto (1972) *Scelta e valutazione*, Pisa, Giardini.
- Cobb, Sara (1993) Empowerment and Mediation: A Narrative Perspective, *Negotiation Journal*, July, Vol. 9(3), pp.245-255.
- Coleman, James (1990) *Foundations of Social Theory*, Cambridge-Mass, Harvard University Press.
- Coletti, Silvia (2004) L'abduzione: un'inferenza logica, *Filosofia della mente*, XII, 12.
- Etxeberria Mauleo, Xabier (2011) *Virtudes para la paz*, Bilbao, Bakeaz, Disponible en: <http://www.escueladepaz.org/es/publicaciones>
- Etzioni, Amitai (2000) Creating Good Communities and Good Societies, *Contemporary Sociology*, Vol. 29(I), pp. 188-195.
- Freire, Paulo (1975) *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz y Tierra.
- Frisina, Annalisa (2008) L'approccio narrativo e la mediazione, en Mantovani, Giuseppe, a cura, *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, pp. 181-210.
- Galieta Nascimento, Tatiana y von Lisingen, Irlan (2006) Articulacoes entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciencias, *Convergencia*, XIII, n. 42, septiembre-diciembre, pp. 95-116.
- Giddens, Anthony (2002) *Modernidade e Identidad*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Giménez Romero, Carlos (2008) Interculturalismo, en Mantovani, Giuseppe (Ed.) *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, pp. 43-71.
- Habermas, Jürgen (1999) *La inclusión del Otro*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Habermas, Jürgen (2004) *La Ética del discurso*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Harrison, Simon (2006) *Fracturing resemblances: identity and mimetic conflict in Melanesia and the West*, New York/Oxford, Berghahan Books.
- Heller, Ágnes (1990) *A Philosophy of Morals*, Oxford, Basil Blackwell.
- Hitlin, Steven y Piliavin, Allyn Jane (2004) Values: Reviving a Dormant Concept, *Annual Review of Sociology*, nº. 30, pp. 359-93.
- Jiménez Bautista, Francisco (2011) *Racionalidad pacífica: Una introducción a los Estudios para la paz*, Madrid, Dykinson.

- Luhmann, Niklas (1988) Familiarity, Confidence and Trust: problems and alternatives, en Gambetta, Diego (Ed.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Oxford, Basil Blackwell.
- Muzzetto, Luigi y Segre, Sandro (2005) *Prospettive sul mondo della vita. Sociologia fenomenologica ed Etnometodologia: materiali per un confronto*, Milano, Angeli.
- Navarini, Giammarco (2005) Georg Simmel: azione reciproca e forme sociali, en *Teoria dell'azione sociale: i classici*, Roma, Carocci.
- Pellizzi, Camillo (1953) *La struttura elementare del comportamento consapevole*, Bologna, Il Mulino.
- Pérez Tapias, José Antonio (1996) *Claves humanistas para una educación democrática*, Madrid, Anaya/Alauda.
- Peters, Richard S. (1977) Los objetivos de la educación: investigación conceptual, en *Filosofía de la educación*, México, F.C.E.
- Platón (1997) Fedro, en *Dialógos. Vol. III* (trad. por E. Lledó), Madrid, Editorial Gredos.
- Polito, Antonio (2015) Se abbiamo paura di dire chi siamo, *Il Corriere della Sera*, 6 de diciembre.
- Putnam, Hilary (2002) *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*, Cambridge-Mass, Harvard University Press.
- Putnam, Robert (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster.
- Ricouer, Paul (1975) *La métaphore vive*, Paris, Ed. du Seuil.
- Riesman, David (1951) Some Observation concerning Marginality, *Philon*, Vol. 12(2), pp. 113-127.
- Saint'Exupéry, Antoine de (1978) *El Principito*, México City, Editores Mexicanos Unidos.
- Schütz, Alfred (1977) *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Sennett, Richard (2014) *El extranjero. Dos ensayos sobre el exilio*, Barcelona, Anagrama.
- Simmel, Georg (1989a) *The Philosophy of Money*, New York, The McGraw-Hill Co (1907, 7th ed.).
- Simmel, Georg (1989b) Die Religion, en *Gesammelte Schriften zur religionssociologie* (herausgegeben und mit einer Einleitung von Horst J. Helle), Berlin, Duncker & Humblot (orig. 1906).
- Telleschi, Tiziano (2004a) *Educazione permanente alla Pace, Democrazia e 'local governance'. Un modello di formazione e di progetto-intervento*, Pisa, Plus Pisa University Press.
- Telleschi, Tiziano (2004b) *Per una cultura del conflitto e della convivenza. Itinerari di pace dalla scuola al mondo*, Pisa, Pisa Plus University Press.
- Telleschi, Tiziano (2010) Lo «valioso»: apuntes para un modelo de integración en valores, en Muñoz, Francisco A. y Bolaños Carmona, Jorge (Eds.) *Los Habitus de la Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 123-146.

- Telleschi, Tiziano (2011) L'ABC dell'integrazione, en *Presente e futuro delle migrazioni internazionali*, Pisa, Pisa Plus University Press
- Telleschi, Tiziano (2012) Inter-culturalidad, poder y cambio social: el desafío del Mediador escolar, *Ra Ximhai*, n°. 3, pp. 129-171.
- Telleschi, Tiziano (2015) Developing an Intercultural Value-based Dialogue, *Scienza e Pace/Science and Peace*, VI, 3.
- Touraine, Alain (1973) *La production de la société*, Paris, Puf.
- Valcarcel, Amelia (2002) *Ética para un mundo global. Una apuesta por un humanismo frente al fatalismo*, Madrid, Temas de hoy.
- Weinreich, Uriel (1953) *Languages in contact*, La Haya, Mouton & Co.
- Woolcock, Michael y Narayan, Deepa (2001) The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes, *ISUMA-Canadian Journal of Policy Research*, Vol. 2(1), pp. 11-17.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 25/10/2017 Aceptado: 10/12/2017

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER

Telleschi, Tiziano (2017) Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10(2), pp. 41-63.

SOBRE LOS AUTORES • ABOUT THE AUTHORS

Tiziano Telleschi, ex Profesor-Investigador en Sociología en la Universidad de Pisa, Italia. Entre los fundadores del CISP-Centro Interdisc. «Ciencias por la Paz» en la misma Universidad, ha sido Profesor contratado en la Universidad de Pisa, Jaume I-Castellón, European School of Economics-Lucca. Sus líneas de investigación: los fenómenos cohesivos y desociativos de la sociedad (conflictos sociales/guerra, democracia deliberativa, intercultural, educación en valores, mediación escolar). Advisor en 7ª Conf. on EDULEARN, España. Volúmenes: Gli immigrati extracomunitari in un Distretto Industriale. Studio di comunità (2000); Per una cultura del conflitto e della convivenza (2004); Educazione permanente alla Pace. Democrazia e local governance (2004); Espacio y Tiempo en la Globalización (co-coord) (2007); Presente e futuro delle migrazioni internazionali (2011); L'officina della Pace. Potere, conflitto e cooperazione (2011).