

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada

Director

José Manuel Touriñán López



netbiblo

**Libros de la Colección Internacional de
Pedagogía Mesoaxiológica**

J. M. Touriñán López, Director,

Premio internacional Educa-Redipe,
(modalidad de Trayectoria profesional)
<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos
(ISBN: 978-1-957395-20-3)

Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las
áreas culturales
(ISBN: 978-84-921846-0-6)

Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de
resolución de problemas del conocimiento de la educación
(ISBN: 978-84-921846-1-3)

Pedagogía General como Teoría de la Educación.
Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo
y del conocimiento de la educación
(ISBN: 978-84-921846-2-0)

Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a
la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios
derivados)
(ISBN: 978-84-921846-3-7)

Conocimiento, objeto y método en la investigación de
la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de
conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la
neutralidad, competencia para educar con valores
(ISBN: 978-84-921846-4-4)

Principios de educación, principios de intervención y principios de
metodología de investigación pedagógica. La Pedagogía general
(ISBN: 978-84-921846-5-1)

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la
intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía
Mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-921846-6-8)

Más información:

<http://dondestalaeducacion.com/>

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPNMVix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

**Libros de la Colección Internacional de
Pedagogía Mesoaxiológica**

J. M. Touriñán López, Director,

Premio internacional Educa-Redipe,
(modalidad de Trayectoria profesional)
<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de
conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The
Concept of Education and the Knowledge of Education
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la
construcción de las artes como ámbito de educación
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación
y convivencia cualificada y especificada
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de
educación. La función de educar
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.
Cuestiones conceptuales
(ISBN: 978-1-957395-34-0)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.
Cuestiones actuales
(ISBN: 978-1-957395-36-4)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.
Cuestiones aplicadas
(ISBN: 978-1-957395-41-8)

Más información:

<http://dondestalaeducacion.com/>
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzWfApNMVix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

Desarrollo cívico,
sentido intercultural de la educación
y convivencia cualificada y especificada

José Manuel Touriñán López (Dir.)

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 14)

<http://dondestalaeducacion.com/>

Título original:

DESARROLLO CÍVICO, SENTIDO INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA CUALIFICADA Y ESPECIFICADA

Dirección de la obra: José Manuel Touriñán López (Dir.)

Catedrático de teoría de la educación. Profesor emérito.
Universidad de Santiago de Compostela

ISBN: 978-84-9745-994-5

© José Manuel Touriñán López, 2015

1ª edición en Netbiblo S. L. (2012). Resueltos a favor de J. M. Touriñán López, mediante resolución de 27 de julio de 2015, la titularidad de la obra, el contrato y derechos sobre la edición contratados con Netbiblo en 2012.

DESARROLLO CÍVICO, SENTIDO INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA CUALIFICADA Y ESPECIFICADA

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© Netbiblo, S. L.

DERECHOS RESERVADOS 2012, respecto a la primera edición en español
Miembro del Foro Europeo de Editores

ISBN: 978-84-9745-994-5

Depósito Legal: C-1249-2012

Impreso en España – Printed in Spain

AUTORES



José Manuel Touriñán López

Universidade de Santiago de Compostela.

Jorge Soto Carballo

Universidade de Vigo.

Silvana Longueira Matos

Universidade de Santiago de Compostela.

Carmen Pereira Domínguez

Universidade de Vigo.

Jordi Solé Blanch

Universitat Oberta de Catalunya.

Concepción Medrano Samaniego

Universidad del País Vasco.

Alejandra Cortés Pascual

Universidad de Zaragoza.

Rafael Sáez Alonso

Universidad Complutense de Madrid.

Salvador Peiró i Grègori

Universidad de Alicante.

Ramón Mínguez Vallejos

Universidad de Murcia.

CONTENIDO

Introducción	XIII
--------------------	------

Capítulo 1

Sentido intercultural de la educación, convivencia cualificada y especificada y desarrollo cívico

José Manuel Touriñán López

1.1.	Introducción	3
1.2.	¿Hacia dónde nos focalizamos?	4
1.2.1.	El Congreso Nacional de Pedagogía de 2004	6
1.2.2.	El Congreso Nacional de Pedagogía de 2008	7
1.2.3.	La relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica”	12
1.2.4.	La relación “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico”	14
1.3.	La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada	16
1.3.1.	La distinción derecho “a” y “de” la educación	17
1.3.2.	Prestación de servicio público no es pública intromisión en el derecho de cada uno	19
1.4.	Los valores guía de los derechos humanos como fundamento de la educación para la convivencia	21
1.4.1.	Derechos y libertades no son lo mismo y son violables	21
1.4.2.	El contenido de la educación como derecho humano	22
1.4.3.	Los derechos de tercera generación en la sistemática axiológica de los derechos del hombre	25
1.5.	La relación valor-elección (el carácter axiológico de la educación)	27
1.6.	La educación intercultural, entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, como ejercicio de educación en valores	32
1.6.1.	Ambigüedad semántica de “educación intercultural”	32
1.6.2.	La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se nos plantea como reto	35

1.7.	El sentido intercultural de la educación es inherente al significado de “educación” y nace de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.....	43
1.7.1.	El carácter axiológico, personal, patrimonial e integral que determina el significado de “educación”.....	44
1.7.2.	El sentido intercultural, permanente, glocal y general, profesional o vocacional que cualifica el significado de “educación”.....	47
1.7.3.	El significado de “educación” como confluencia de carácter y sentido que se plasma en la orientación formativa temporal.....	49
1.7.4.	El sentido intercultural de la educación es el principio educativo de la diversidad y la diferencia.....	50
1.7.5.	El sentido intercultural converge en la convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural.....	52
1.8.	La escuela tiene un lugar propio en la educación.....	55
1.8.1.	Educar, ni es escolarizar, ni se produce en un vacío socioeconómico.....	56
1.8.2.	Preguntas permanentes y respuestas cambiantes en la educación escolar.....	58
1.8.3.	El papel de la institución escolar.....	61
1.8.4.	El sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar. No es revolución, es reforma.....	64
1.9.	El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales.....	66
1.9.1.	Conocer, enseñar y educar son tareas diferentes.....	66
1.9.2.	La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación.....	69
1.9.3.	Construimos ámbitos de educación con las áreas culturales.....	72
1.10.	La ciudadanía como ámbito de educación. Cualificación y especificación de la convivencia.....	74
1.10.1.	Límites pedagógicos de la convivencia: Cualificación y especificación.....	75
1.10.2.	Responsabilidad compartida y derivada en la formación para la convivencia ciudadana.....	80
1.10.3.	El desarrollo cívico como ejercicio de educación en valores.....	84
1.10.4.	Educación para la ciudadanía como ámbito de educación relativo al desarrollo cívico.....	85
1.10.5.	La adquisición de competencias para el desarrollo cívico.....	94
1.11.	Consideraciones finales: Convergencia de diversidad, identidad y territorialidad en el desarrollo cívico.....	97
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

Capítulo 2

Entornos de aprendizaje, comunidad virtual y ciudadanía

Jorge Soto Carballo		
2.1.	Introducción.....	111
2.2.	La competencia digital para una ciudadanía responsable.....	111
2.3.	Conocimiento y Red. Nuevo paradigma educativo.....	122
2.4.	Entornos y redes personales de aprendizaje. Nuevos enfoques educativos.....	126
2.5.	Consideraciones finales.....	129
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130

Capítulo 3

Construyendo la convivencia a través de la música. Desarrollo cívico y educación “por” la música

Silvana Longueira Matos

3.1.	Introducción	139
3.2.	La educación musical en el sistema educativo.....	140
3.2.1.	Educación “por” y “para” la música	141
3.2.2.	La música en los planes de estudios de la formación general	143
3.2.3.	La profesionalización de la música: Los conservatorios.....	143
3.2.4.	Más que una aproximación vocacional: Las escuelas de música	144
3.3.	La educación musical como ámbito general de educación.....	144
3.3.1.	Dimensiones, ámbitos y finalidades en la educación	145
3.3.2.	La educación “por” la música. La música como instrumento de educación y de educación artística	146
3.4.	La educación musical como uso y construcción de experiencia axiológica	149
3.5.	El reto de la globalización y la música.....	152
3.5.1.	La música en el proceso glocal	152
3.5.2.	Aportaciones de la educación musical al reto educativo en un mundo global	154
3.5.3.	Aprendiendo la convivencia a través de la música.....	158
3.6.	La cultura: Identidad y pertenencia a través de la música	160
3.6.1.	La identidad cultural	161
3.6.2.	Usos y funciones de la música: La raigambre cultural	162
3.6.3.	La competencia cultural y artística.....	163
3.7.	Consideraciones finales.....	165
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166

Capítulo 4

Pensar la adolescencia y la juventud a través del cine. Análisis y propuesta educativa para la convivencia

Carmen Pereira Domínguez

Jordi Solé Blanch

4.1.	Introducción	173
4.2.	Codificando la adolescencia y la juventud	174
4.3.	El cine y los jóvenes rebeldes	176
4.4.	La soledad de unos jóvenes incomprendidos.....	178
4.5.	Las transiciones juveniles en la época actual.....	182
4.6.	Malestares juveniles en la cultura del consumo	184
4.7.	Acompañar a la juventud: Un reto educativo	186
4.8.	Consideraciones finales.....	189
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
	IMÁGENES.....	191

Capítulo 5

El poder educativo de los medios de comunicación

Concepción Medrano Samaniego

Alejandra Cortés Pascual

5.1.	Introducción	195
5.2.	La tecnocritica como base para el análisis de los medios de comunicación y de la tecnología	197
5.3.	Marco conceptual y enfoques en la educación de los medios de comunicación	199
5.3.1.	La perspectiva sociocultural y el desarrollo de valores	202
5.4.	La necesidad de alfabetización mediática	203
5.5.	Propuestas y estrategias metodológicas	206
5.5.1.	El desarrollo de la competencia mediática	206
5.5.2.	Los aprendizajes específicos	208
5.6.	Consideraciones finales	211
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
	ANEXO	217

Capítulo 6

Pautas de acción para la convivencia cívica: El desarrollo de la actitud intercultural

Rafael Sáez Alonso

6.1.	Introducción	221
6.2.	La convivencia hay que construirla	221
6.3.	La convivencia cívica ciudadana	223
6.4.	Convivencia cívica y educación intercultural	225
6.5.	Es la hora de lo intercultural	228
6.6.	Actitudes negativas cuando nos relacionamos con otras culturas	230
6.7.	El desarrollo de la actitud intercultural	232
6.8.	El aprendizaje de la convivencia cívica basado en la competencia intercultural	234
6.9.	Consideraciones finales	240
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	241

Capítulo 7

El desarrollo cívico escolar: Una convivencia cualificada y especificada

Salvador Peiró i Grègori

7.1.	Introducción	245
7.2.	Multiculturalidad, civismo y convivencia democrática: Sentido y problemática	245
7.3.	Criterios para definir “convivencia cívica” para educar	247
7.4.	Valores convivenciales, competencias cívicas: Educación y ejercicio de la ciudadanía	252
7.5.	Integración de objetivos y valores pro-ciudadano democrático	260
7.6.	Competencias y desarrollo curricular en las acciones educativas: El aula escolar	264
7.7.	Consideraciones finales	271
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	272

Capítulo 8

La convicencia como responsabilidad con el otro: Una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad

Ramón Mínguez Vallejos

8.1.	Introducción	281
8.2.	¿Crisis de la educación o crisis de lo humano?.....	282
8.2.1.	Crisis de las transmisiones y la generación multimedia	283
8.2.2.	Los medios de comunicación, nueva agencia educativa.....	284
8.2.3.	El encapsulamiento del yo y la ausencia de responsabilidad	286
8.2.4.	Fragmentación de la vida en común y consumismo irresponsable.....	287
8.3.	¿De qué responsabilidad hablamos?	288
8.3.1.	La autonomía del hombre responsable	288
8.3.2.	Anotaciones fenomenológicas de la responsabilidad	289
8.3.3.	La responsabilidad respecto del otro.....	290
8.3.4.	La responsabilidad respecto del tercero	293
8.4.	Hacia un itinerario pedagógico de la responsabilidad.....	294
8.4.1.	Testimonio responsable.....	295
8.4.2.	Educación de los sentidos humanos y sentido de responsabilidad	296
8.4.3.	Compromiso ético y político de la responsabilidad.....	297
8.5.	Consideraciones finales.....	299
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	300

Capítulo 9

Educación para la convivencia ciudadana planetaria: El escalón de la educación para el desarrollo de los pueblos, la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento

José Manuel Touriñán López

9.1.	Introducción	305
9.2.	Una nueva dimensión del desarrollo cívico.....	306
9.3.	Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta.....	309
9.4.	Un problema analizable en el marco de la complejidad	310
9.5.	La propuesta glocal: Ni localismo, ni globalismo; una convivencia ciudadana planetaria	315
9.6.	Educación para el desarrollo: Derecho de cuarta generación y escalón para la convivencia ciudadana planetaria.....	327
9.7.	El eje conocer-educar-innovar: La educación para el desarrollo desde la innovación.....	332
9.8.	El desarrollo es ámbito de educación que implica sostenibilidad, consumo y emprendimiento	341
9.8.1.	La alternativa educativa de la sostenibilidad	347
9.8.2.	La alternativa educativa del consumo responsable	350
9.8.3.	La alternativa educativa del emprendimiento.....	354
9.9.	Consideraciones finales.....	356
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	359

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada son los tres conceptos que dan sentido al contenido de este libro dividido en tres partes.

En la primera parte del libro, hemos establecido los fundamentos pedagógicos de la educación para la convivencia ciudadana. Utilizamos los tres conceptos como eje de la argumentación: sentido intercultural de la educación, convivencia cualificada y especificada y desarrollo cívico. El uso de esos tres ejes y en el orden establecido no es una ocurrencia ocasional, sino una exigencia de la convivencia como problema de educación. La educación de la convivencia es, en primer lugar, educación y esto quiere decir que debe cumplir las condiciones propias del carácter y sentido que impregnan el significado de “educación”. A su vez, la convivencia ciudadana es una convivencia especificada, relativa a un espacio, y cualificada, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a comprometernos en la interacción de identidades. No toda convivencia es igual y existen niveles de convivencia, respecto de sí mismo y de los demás. Precisamente por eso el tercer eje es el desarrollo cívico, porque esta es la cualidad propia de la convivencia ciudadana.

El desarrollo cívico reclama formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano (el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de convivencia).

Es preciso poner de manifiesto los “límites” pedagógicos del concepto de educación para la convivencia, de manera tal que, en educación, podamos hablar, con sentido, de interculturalidad, de crecimiento personal identitario y de respeto al otro y lo otro, sin reducir la formación a un problema de convivencia, ni atribuir a la formación para la convivencia más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro de la educación.

En el Capítulo 1, “Sentido intercultural de la educación, convivencia cualificada y especificada y desarrollo cívico” se construye, a lo largo de más de cien páginas, el fundamento teórico de la formación para la convivencia ciudadana, argumentando a favor de las siguientes tesis:

- ▶ Estamos en condiciones de enfocar el problema pedagógicamente.
- ▶ La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada.
- ▶ Los derechos humanos, en especial de tercera generación, son el valor guía para la identidad, la diversidad y la territorialidad.
- ▶ La educación tiene carácter axiológico y es siempre educación en valores.
- ▶ La educación intercultural no es un cajón de sastre, ni una simplificación reduccionista, ni una propuesta ingenua, es un reto.
- ▶ El sentido intercultural de la educación es el principio educativo de diversidad y diferencia.
- ▶ La escuela tiene un lugar propio en la educación.
- ▶ El conocimiento de la educación sirve para construir ámbitos de educación.
- ▶ Podemos cualificar y especificar la convivencia, que siempre es relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) y reclama formación orientada a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.
- ▶ Podemos reconocer el lugar específico del desarrollo cívico como espacio de convivencia ciudadana: relación de diversidad e identidad en un marco legalizado y legitimado de convivencia territorial.
- ▶ Podemos construir la convivencia ciudadana como ámbito de educación, distinguiendo el uso gramatical de educación “para” y el uso técnico de educación “con”, “por” y “para” la ciudadanía, un triple sentido que nos permite conjugar diversidad, identidad y territorialidad por medio del concepto de desarrollo cívico, que no es propuesta de individualización o de socialización, sino ambas cosas a la vez en el marco legalizado y legitimado de convivencia territorial.

La *segunda parte del libro*, que abarca los capítulos 2, 3, 4 y 5, trabajamos de manera singular cuatro situaciones de transnacionalidad que permiten experimentar el sentido de la convivencia ciudadana más allá de la frontera territorial de nuestra comunidad, gracias al desarrollo actual de los medios.

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global; lo vemos al hablar de la convivencia ciudadana en las redes

y de la influencia de los medios de comunicación y de las artes musicales y del cine en la convivencia. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de los medios en situación transnacional gracias al desarrollo actual de los medios, nos convierte en espectadores activos y en agentes que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Desde la perspectiva de los derechos de tercera generación, marcados culturalmente por la identidad, la diversidad y el territorio todo indica que la innovación tecnológica ha producido una nueva impronta, una huella duradera, en el desarrollo de la convivencia ciudadana desde los medios visuales, sonoros y digitales y ha acelerado el desplazamiento de fronteras. Las redes, la música, el cine, la televisión nos colocan en situación de experimentar la convivencia ciudadana en situación transnacional y global. Desde la competencia digital a la alfabetización mediática hay un camino de formación que mejora nuestra posibilidad de convivencia ciudadana y lo abordamos desde cuatro frentes:

- La competencia digital como instrumento de formación y convivencia.
- La construcción de convivencia a través de la música.
- El cine como propuesta educativa para la convivencia entre iguales.
- El valor educativo de la alfabetización mediática.

Ahora bien, la orientación propia de los derechos de tercera generación hacia la diversidad cultural y socioidentitaria consolida la tesis de la construcción solidaria de derechos de cuarta generación, pues en la consolidación de la diversidad no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas.

La tercera parte del libro está constituida por los capítulos 6, 7, 8 y 9. En esta parte se abordan las pautas de acción del desarrollo cívico desde cuatro frentes:

- La formación para la convivencia cívica, desarrollando la actitud intercultural.
- La aproximación al desarrollo cívico como acción formativa escolar.
- La responsabilidad como valor de desarrollo cívico.
- El escalón de la educación para el desarrollo, la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento en la convivencia ciudadana planetaria.

En la convivencia ciudadana planetaria la cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación “extranjera”, sino bajo la posibilidad de la innovación y desarrollo en cada pueblo. Desde la perspectiva de derechos de cuarta generación, la cooperación solidaria transnacional para el desarrollo de los pueblos exige el uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos del resto del planeta en nuestra comunidad particular. Somos corresponsables del planeta y ejercemos compromiso de convivencia, de relación entre el yo, el otro y lo otro en el entorno planetario y eso exige moralmente el reconocimiento explícito del otro, porque la responsabilidad consigo mismo es responsabilidad “para con el otro”.

Si esto es así y hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico en un marco territorial, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de “marco territorial más allá de mi país” y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y, por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto “medio-instalado-en-los-derechos-de-tercera-generación”, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo, que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular y que tenemos responsabilidad.

En los derechos de cuarta generación, educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la convivencia planetaria bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la educación para la ciudadanía, entendida como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo de civilización (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

La sociedad mundial no es ninguna sociedad meganacional que contenga y resuelva en sí las distintas sociedades nacionales; la sociedad mundial es un horizonte mundial caracterizado por la pluralidad sin unidad que se perpetúa e incrementa a través de actividades soportadas en la comunicación. Cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La formación en el mundo actual tiene que considerar la importancia y trascendencia de generar estrategias de glocalización adecuadas por medio de la educación.

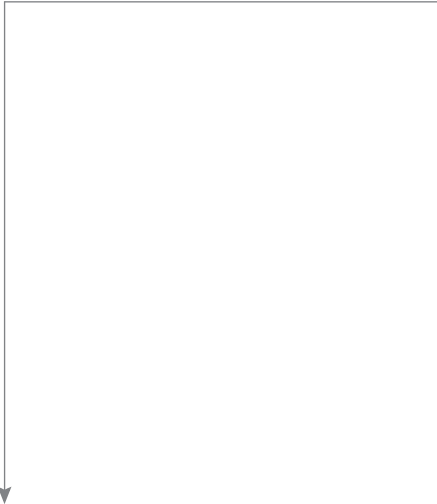
La cultura glocal y los derechos de cuarta generación configuran el sustrato de una nueva mentalidad que va más allá de una revolución tecnológica y se integra en las propuestas de un marco civilizatorio distinto. Desde la perspectiva de la solidaridad y de los derechos de cuarta generación, la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en excusas para la explotación o en debates fundamentalistas de religión y/o identidad, que son los más radicalmente contrarios al interculturalismo. Y desde esta perspectiva, *la educación para el desarrollo es un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria.*

Me consta que la literatura pedagógica ha avanzado de una manera razonada en el ámbito de la relación valores-educación-desarrollo. También es verdad que los temas transversales son un denominador común de los sistemas educativos modernos. Pero en este caso se trata de ir más allá de los temas transversales. Se trata de reconocer que los nuevos rasgos que configuran el mundo del nuevo milenio son tan peculiares, en

cuanto al desarrollo sostenible y razonable, que justifica la presencia formal de una disciplina sobre educación para el desarrollo en las escuelas, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen estos nuevos derechos, que tienen su lugar propio y nos exigen colocar la transnacionalidad y la glocalización, que son condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, en la perspectiva del desarrollo solidario y de la cooperación internacional, pues de lo que se habla en los derechos de cuarta generación no es de la identidad y la diversidad en mi marco territorial, sino de cooperación al desarrollo, porque somos ciudadanos del mundo y lo que ocurre en otras partes nos afecta.

Nuestra propuesta es que la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Se trata de abordar una nueva dimensión del desarrollo cívico, cuya viabilidad, ni está al margen de las políticas gubernamentales, ni anula la acción de cooperación bajo la forma de ayuda humanitaria centrada en asistencia y cuidados de primeros auxilios, pero que se centra en la acción educadora de la cooperación y el desarrollo entre los pueblos bajo formas de construcción individual y social y como convergencia de identidad y diversidad en cada territorio. Nuestro postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad) y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación, dentro de la educación general, para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad.

José Manuel Touriñán López
Universidade de Santiago de Compostela
Santiago de Compostela, abril de 2012.



Sentido intercultural de la educación, convivencia cualificada y especificada y desarrollo cívico

José Manuel Touriñán López
Universidade de Santiago de Compostela



ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 1.1. Introducción
- 1.2. ¿Hacia dónde nos focalizamos?
- 1.3. La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada
- 1.4. Los valores guía de los derechos humanos como fundamento de la educación para la convivencia
- 1.5. La relación valor-elección (el carácter axiológico de la educación)
- 1.6. La educación intercultural, entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, como ejercicio de educación en valores
- 1.7. El sentido intercultural de la educación es inherente al significado de “educación” y nace de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo
- 1.8. La escuela tiene un lugar propio en la educación
- 1.9. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- 1.10. La ciudadanía como ámbito de educación. Cualificación y especificación de la convivencia
- 1.11. Consideraciones finales: Convergencia de diversidad, identidad y territorialidad en el desarrollo cívico

1.1. INTRODUCCIÓN

La interculturalidad, la convivencia y el desarrollo cívico, así como el ejercicio de los derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación son cuestiones actuales impregnadas de valores, cuyo aprendizaje, junto con la manera de asumirlos y comprometerse con ellos, marca el significado de la educación en su más profundo sentido, que es el de la educación en cuanto cuestión axiológica que afecta a la diversidad y la diferencia, la identidad y la territorialidad o localización. La cuestión tradicional de la individualización y la socialización en la educación se resuelve en nuestros días atendiendo a los conceptos de interculturalidad (que implica los principios de diversidad y diferencia), convivencia (que implica el principio de identidad) y desarrollo cívico (que es una convivencia cualificada y especificada en un marco territorial que implica convergencia de identidad, diversidad y localización).

La búsqueda de soluciones a la relación diversidad, identidad y territorialización, desde la perspectiva de la educación en valores, se vertebra en torno a preguntas como:

- ¿Cómo potenciar el objetivo educacional de promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural?
- ¿Cómo hacer que la educación sea un instrumento eficaz para integrar individuos de culturas diferentes en sistemas de valores y actitudes participadas?
- ¿Qué cambios se prevén como necesarios en la organización y dirección de los sistemas educativos?

Todo ello se hace bajo la convicción de que trabajar en contextos caracterizados por la diversidad cultural lleva emparejado el doble compromiso de utilizar la diversidad cultural como recurso educativo y de fomentar valores fundamentales para el desarrollo del diálogo y la tolerancia. Tal compromiso exige prácticas educativas tendentes a propiciar el cambio en las relaciones que tienen lugar en el seno de las escuelas y entre estas y sus entornos sociales.

Es preciso poner de manifiesto los “límites” pedagógicos del concepto de educación para la convivencia, de manera tal que, en educación, podamos hablar, con sentido, de interculturalidad, de crecimiento personal identitario y de respeto al otro y lo otro, sin reducir la formación a un problema de convivencia, ni atribuir a la formación para la convivencia más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro de la educación.

Y en ese sentido, lo primero que hay que hacer es cualificar la convivencia, porque la clave en la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Pero además, hay que especificar la convivencia. La convivencia se produce en los espacios de convivencia. Hay que construir experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, que constituye los *espacios de convivencia*.

De manera particular, hay que poner de manifiesto los “límites” pedagógicos del concepto de educación para la convivencia ciudadana, para que en educación podamos hablar, con sentido, de interculturalidad, de crecimiento personal identitario y

de respeto al otro y lo otro, sin reducir la formación a un problema de convivencia, ni atribuir a la formación para la convivencia ciudadana más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro de la educación. De no hacerlo así, podríamos llegar a pensar que debemos que deberíamos tirar papeles al suelo urbano para dar trabajo al barrendero municipal, en lugar de asumir que deberíamos evitar esa conducta por desarrollo cívico o lo que es lo mismo por desarrollo de pautas de convivencia entre yo, el otro y lo otro dentro de un espacio ciudadano delimitado territorialmente en el que se da legalidad y legitimidad para la interacción pública, privada y social.

Es preciso que la Pedagogía se interroge sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales. Nuestra propuesta es que podemos hacer eso y para ello debemos saber dónde estamos y qué exige construir la ciudadanía como ámbito de educación. Precisamente por eso, en este capítulo, abordamos esas cuestiones desde los siguientes postulados:

- ▶ Estamos en condiciones de enfocar el problema pedagógicamente.
- ▶ La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada.
- ▶ Los derechos humanos, en especial de tercera generación, son el valor guía para la identidad, la diversidad y la territorialidad.
- ▶ La educación tiene carácter axiológico y es siempre educación en valores.
- ▶ La educación intercultural no es un cajón de sastre, ni una simplificación reduccionista, ni una propuesta ingenua, es un reto.
- ▶ El sentido intercultural de la educación es el principio educativo de diversidad y diferencia.
- ▶ La escuela tiene un lugar propio en la educación.
- ▶ El conocimiento de la educación sirve para construir ámbitos de educación.
- ▶ Podemos cualificar y especificar la convivencia, que siempre es relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) y reclama formación orientada a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.
- ▶ Podemos reconocer el lugar específico del desarrollo cívico como espacio de convivencia ciudadana: relación de diversidad e identidad en un marco legalizado y legitimado de convivencia territorial.
- ▶ Podemos construir la convivencia ciudadana como ámbito de educación, distinguiendo el uso gramatical de educación “para” y el uso técnico de educación “con”, “por” y “para” la ciudadanía, un triple sentido que nos permite conjugar diversidad, identidad y territorialidad por medio del concepto de desarrollo cívico, que no es propuesta de individualización o de socialización, sino ambas cosas a la vez en el marco legalizado y legitimado de convivencia territorial.

1.2. ¿HACIA DÓNDE NOS FOCALIZAMOS?

Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir

cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. La manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que esta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría

En el debate pedagógico hablamos de educación intercultural, ciudadana, intelectual, afectiva y moral, de educación artística, física, religiosa, matemática, estética, audiovisual-virtual, personal, educación permanente, liberadora, humanística, social, política, etc. Cada uno de estos modos de hablar, refleja, individualmente considerado, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico y de la acción educativa. En cada caso estamos hablando de cualificaciones que hacemos del concepto “educación”, atendiendo a un particular criterio determinante. Pero está claro que no todas las cualificaciones tienen el mismo peso, ni todas tienen el mismo rigor lógico y significatividad en relación con el concepto educación. Para nosotros, si distinguimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, si distinguimos finalidades intrínsecas y finalidades extrínsecas, esto es, metas pedagógicas y metas de educación, estamos en condiciones de defender la importancia de focalizar la educación, atendiendo al concepto de ámbito de educación y a la posible cualificación o enfoque de la educación fundamentado en el carácter y en el sentido inherente al significado del concepto “educación”.

Toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina. El estudio de las focalizaciones, desde el punto de vista de la metodología, para el análisis teórico, es nuevo y de interés para avanzar en el desarrollo de la Teoría de la educación, entendida como nivel de análisis y como disciplina académica, porque induce a centrar, de manera preferente, el esquema conceptual de estudio y análisis de la disciplina, no en el contenido investigado de la disciplina, o en la metodología entendida en abstracto como instrumento o recurso, sino en los problemas que pueden ser definidos como problemas de Teoría de la educación y como problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía. La significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.

Estamos en condiciones de enfocar el problema pedagógicamente y para ello partimos de cuatro focalizaciones construidas en los últimos diez años:

- El Congreso Nacional de Pedagogía de 2004.
- El Congreso Nacional de Pedagogía de 2008.
- La relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica”.
- La relación “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico”.

1.2.1. El Congreso Nacional de Pedagogía de 2004

La Sociedad Española de Pedagogía celebró en Valencia, entre los días 13 y 16 de septiembre de 2004, su XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, en torno al tema *La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad* (SEP, 2004a). En este congreso tuve el honor de ser designado presidente de la primera sección, de contenido conceptual sobre el tema “Interculturalismo, globalidad y localidad. Estrategias de encuentro para la Educación”. Para el desarrollo del contenido de trabajo de las aportaciones conceptuales a esta sección, elaboré un texto bajo el título “Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación” (Tourriñán, 2004a). Este trabajo defiende la importancia de los derechos de tercera generación, como derechos de carácter cultural socioidentitario que están conformados por el valor de la identidad y el sentido de la diversidad y la diferencia con carácter transnacional, de manera que es posible matizar en los derechos de tercera generación el sentido territorial y de subsidio propio de los derechos sociales, de segunda generación, porque la transnacionalidad y la glocalización son condiciones inherentes de aquellos (Tourriñán, 2004a, p. 42). Desde esa perspectiva elaboré la propuesta de conclusiones de la primera sección, que fueron leídas en la sesión de clausura de los trabajos de la sección, asumidas como conclusiones de la Sección Primera e incorporadas a las Conclusiones Generales 1, 2 y 3 del congreso. El contenido de las conclusiones es el siguiente (SEP, 2004b, pp. 9 y 10):

1. La educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo. En el ámbito de la educación se ha utilizado el concepto de interculturalismo con matices ajenos a la interculturalidad. Es necesario establecer estrategias para superar este desfase y ello supone hacer frente a nuevas perspectivas en el sujeto educando, así como en el desarrollo curricular, en el desarrollo organizativo y en el desarrollo profesional.
2. Repensar el interculturalismo es un hecho ineludible en el ámbito de la educación que debe ser abordado desarrollando estrategias de encuentro con fundamento en principios que permitan buscar la convergencia entre diversidad, identidad localizada, globalización y pluralismo.
3. El desarrollo de estrategias de encuentro se favorece en educación si se propician orientaciones de glocalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación. Las estrategias de encuentro a través de la educación son un problema de orden moral y de compromiso público hacia la defensa de la libertad, la igualdad y la diversidad como valores fundamentales para la acción justa y el reconocimiento del otro.
4. Las propuestas de glocalización (que implican pensar y actuar, global y localmente en cada caso concreto de actuación que proceda) no deben buscar la confrontación sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación.
5. El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica. El interculturalismo es una cuestión de derechos y un compromiso

de voluntades respecto de la educación que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades.

6. La sociedad civil tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la cultura que debe ser gestionado con criterios de profesionalidad y con sentido de responsabilidad compartida, su carácter público y social se refuerza con la defensa de la diversidad y de la inclusión como derechos. La comunicación intercultural no solo es una propuesta de derechos y un compromiso moral; de manera prioritaria la comunicación intercultural es promotora de innovación e instrumento de fortalecimiento personal y de grupo, porque la tensión entre la defensa de la identidad en la propia comunidad y el imperativo de mundialización no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar además, según proceda, al reconocimiento, aceptación, acogida y entrega como persona.

Si algo queda claro en el congreso de 2004 es que, en perspectiva educativa, la diversidad y la diferencia no pueden ser tratadas como cuestiones ajenas a la identidad. Y si eso es así, es obligado pensar estrategias en cada territorio que puedan utilizar la transnacionalidad y la glocalización como componentes de la acción educativa.

1.2.2. El Congreso Nacional de Pedagogía de 2008

Entre el 17 y el 20 de septiembre de 2008, la Sociedad Española de Pedagogía celebró en Zaragoza el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, en torno al tema *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. (SEP, 2008). En este congreso tuve de nuevo el honor de ser designado presidente de la primera sección, de contenido conceptual sobre el tema “Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada”. Ese tema fue propuesto por mí y aprobado en los órganos colegiados de la SEP como título de la primera sección y para el desarrollo del contenido de trabajo de las aportaciones conceptuales de la sección, elaboré un texto bajo el mismo título “Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada” (Tourrián, 2007). Ese trabajo defiende:

- La educación para la convivencia pacífica como ejercicio de educación en valores.
- Los valores guía de los derechos de la persona humana, como fundamento de la educación para la convivencia pacífica que es una parte del derecho “a” y “de” la educación.
- Los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida.
- La formación para la convivencia ciudadana como responsabilidad compartida y derivada en procesos formales, no formales e informales de intervención educativa.
- La realización de la formación para la convivencia pacífica ciudadana como ejercicio de educación en valores correspondientes al desarrollo cívico.

Desde esa perspectiva elaboré la propuesta de conclusiones de la primera sección, que fueron leídas en la sesión de clausura de los trabajos de la sección, asumidas como

conclusiones de la Sección Primera e incorporadas a las Conclusiones Generales del congreso. El contenido de las conclusiones, que fue publicado posteriormente, es el siguiente (SEP, 2009, pp. 161-164):

1. Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica ciudadana son tres conceptos que condensan la encrucijada de la educación en las sociedades abiertas, pluralistas y complejas. Trabajar en contextos caracterizados por la diversidad cultural lleva emparejado el doble compromiso de utilizar la diversidad cultural como recurso educativo y de fomentar valores fundamentales para el desarrollo del diálogo, la participación y la tolerancia; y este compromiso exige prácticas educativas tendentes a propiciar las relaciones que tienen lugar en el seno de las escuelas y entre estas y sus entornos sociales.

Es preciso poner de manifiesto los “límites” pedagógicos del concepto de educación para la convivencia, de manera tal que, en educación, podamos hablar, con sentido, de interculturalidad, de crecimiento personal y de respeto al otro, sin reducir la formación a un problema de convivencia, ni atribuir a la formación para la convivencia más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro del sentido integral, personal y patrimonial de la educación.

La Pedagogía tiene que interrogarse acerca de las diferencias y formar en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales, con objeto de atribuir a la formación para la convivencia el lugar que le corresponde dentro de la educación social y la educación en general.

Hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. La convivencia es, desde el punto de vista de la educación, convivencia pacífica. Y, si esto es así, la educación para la convivencia pacífica es un ejercicio de educación en valores orientado al reconocimiento y aceptación del otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Hay que especificar la convivencia, porque cada espacio especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio. La convivencia se produce en los espacios de convivencia. Ningún contexto de convivencia está libre de amenazas de conflicto y de violencia. Precisamente por eso la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto.

En los espacios convivenciales los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia pacífica, porque el reconocimiento del otro se funda en un compromiso de voluntades basado en la aceptación del otro, en tanto que persona humana, como ser digno e igual sujeto de derechos en ese entorno y orientado a ejercitarse en el uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, *que constituye los espacios de convivencia*.

2. En las sociedades abiertas y pluralistas, el espacio de convivencia ciudadana se singulariza, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia, en el marco de convivencia del territorio constitucionalmente establecido.

La convivencia ciudadana es una responsabilidad compartida porque, en primer lugar, en tanto que convivencia, es una convivencia cualificada —pacífica— y el logro de la convivencia pacífica es una tarea que no puede delegarse, es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada porque, en tanto que ciudadana, es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y, además, es relativa a un espacio de convivencia que le es propio —el espacio cívico, ciudadano—, que no es solo un espacio del individuo formado en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades.

El énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto, reconocimiento e interacción con el otro en un entorno cultural diverso, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación. Y esto resalta el sentido de la educación en valores como proceso de maduración y aprendizaje, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica, respecto de la convivencia pacífica ciudadana, en un espacio diverso de interacción en el que tenemos que fortalecer nuestra identidad.

Desde esta perspectiva, la convivencia ciudadana es una responsabilidad de formación compartida y derivada. Compartida porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada porque es una responsabilidad de formación derivada de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho y de la educación como factor de desarrollo social, que debe cumplir las exigencias del carácter axiológico de la educación, en lo que corresponde a la formación para la convivencia pacífica en un marco legal territorializado de relación con el otro.

Valores, territorio y diversidad se unen en la ciudadanía como problema de formación para la convivencia bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la educación para la ciudadanía, entendida como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo de civilización (desarrollo cívico) para vivir juntos y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias.

3. La formación para la convivencia ciudadana se configura como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para que el educando sepa, pueda y quiera decidir actuar pacíficamente en relación con el otro en el entorno de derechos y libertades del marco legal territorializado, es decir, se configura como capacitación

para el uso y construcción en cada educando de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico.

La formación para la convivencia ciudadana es parte de la educación integral, personal y patrimonial del individuo, está garantizada constitucionalmente, afecta a todos los espacios de socialización en los que tiene presencia el otro (familia, escuela, sociedad, instituciones no gubernamentales, Estado, grupos de amigos, asociaciones, iglesias, etc.) y está orientada al educando de manera tal que esté en condiciones de construir experiencia axiológica relativa a las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas, democráticas en su marco legal territorializado y al uso de aquella en sus decisiones.

La formación para la convivencia pacífica ciudadana tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores, afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo cívico, en particular.

La identidad, la pertenencia y la madurez socioidentitaria se convierten en ejes de la educación de la sociabilidad. Desde este punto de vista, la formación para la convivencia pacífica ciudadana no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen el desarrollo cívico como objetivo de formación, y los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación. La participación y la tolerancia, junto con el sentido de pertenencia y la madurez socioidentitaria son componentes positivos de la formación para la convivencia ciudadana orientada a formar ciudadanos autónomos y comprometidos.

La formación para la convivencia ciudadana, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso desde la educación. Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas el reto intercultural; compromiso, porque la convivencia tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir, como desarrollo cívico, en el espacio convivencial propio de la ciudadanía.

4. Sociedad civil, desarrollo cívico y educación en valores son cuestiones relacionadas, cuyo aprendizaje, junto con la manera de asumir la relación y de comprometerse pedagógicamente con ella, marcan un sentido profundo de la educación, alejado igualmente de la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento y de la ilusión anti-pedagógica del neutralismo, errores siempre posibles, pero evitables, en la formación para la convivencia ciudadana, porque, si bien es verdad que *valores* y *creencias* participan

del triple componente —cognitivo, afectivo y conductual—, también lo es que no todas las creencias gozan de la bondad del valor, al carecer, a veces, de su fundamento razonable y degeneran, en esos casos, en hechos arbitrarios de la imaginación que comprometen valores humanos esenciales. Valores, ideas y creencias atañen al problema de la formación para la convivencia ciudadana. Las ideas, básicamente se tienen, los valores se eligen y las creencias, a diferencia de las ideas y opiniones, son el estrato más profundo de la vida humana, el terreno sobre el cual la vida se mueve, pues dan una seguridad tal a los humanos que ni siquiera nos hacemos cuestión de ellas. Las creencias no son ideas que tenemos, sino ideas que somos, pues en ellas vivimos, nos movemos y estamos.

En el espacio de convivencia ciudadana, desde el punto de vista de la formación, es tan importante la relación del individuo con el Estado, como la relación del individuo con el otro en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que la educación ciudadana no sea primariamente educación política, sino formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa que tiene que generar líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado, es decir, como focos de formación y desarrollo cívico.

Hay un componente socioético en la educación para la convivencia ciudadana que surge directamente del sentido de responsabilidad compartida y derivada, propiedades de la convivencia pacífica ciudadana. Por una parte, este componente de responsabilidad compartida y derivada aleja este ámbito de formación de una visión parcial orientada, de manera reduccionista, a una educación política o, de manera oportunista, a una educación cívica propagandista de los estereotipos sociomorales afines al grupo ideológico en el poder. Por otra parte, ese mismo componente de responsabilidad compartida y derivada mantiene vinculada la formación para la ciudadanía a la idea de formación general de educación en valores, respecto de la convivencia pacífica en el marco legal territorializado, que es lo que la hace, a la educación para la convivencia ciudadana, específica, pero no aislada, y una parte sustantiva de la política educativa.

En los espacios convivenciales, los valores que se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia pacífica ciudadana se orientan al reconocimiento y la aceptación del otro, en tanto que persona humana, como ser digno e igual sujeto de derechos en un entorno diverso de interacción.

Es posible generar un marco de concreción de valores comunes, respetando las convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas. La Declaración Universal de Derechos Humanos, la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea y Constitución Española, junto con las leyes educativas vigentes, aportan marco de concreción de valores comunes para construir espacios educativos en contextos de ciudadanía múltiples que pueden ser transmitidos en la escuela y constituyen núcleos formativos en la formación para la convivencia ciudadana. En el aprendizaje

de la sociabilidad es patente que para aprender hay que actuar y, consiguientemente, en la formación para la convivencia ciudadana se aprende de verdad si se toman decisiones y se ejecutan, porque los valores son cognoscibles, estimables, enseñables, elegibles y realizables.

Si algo quedó claro en el congreso de 2008 es el sentido social de la educación para la convivencia ciudadana. No se trata de confundir formación para la convivencia ciudadana y educación de la dimensión social del hombre (lo social no afecta solo a la convivencia ciudadana), ni tampoco de olvidarnos del valor de la individualización en la educación (la convivencia empieza por uno mismo). Hay que conjugar identidad y diversidad en el territorio de la ciudad, por medio del desarrollo cívico. Se trata de entender que la educación para la convivencia ciudadana es una parte de la educación orientada al uso y construcción de experiencia axiológica para que el educando sepa, pueda y quiera decidir actuar pacíficamente en relación con el otro en el entorno de derechos y libertades del marco legal territorializado.

Para mí, el resultado personal y académico de estos dos bloques de conclusiones fue la puesta en marcha de dos obras dirigidas por mí, con intención de analizar con sentido de propuesta pedagógica dos tríadas que habíamos analizado en los citados congresos: “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica”, por un lado y, por otro, “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico” (Tourriñán, 2008a y 2008b).

1.2.3. La relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica”

“Educación en valores”, “educación intercultural” y “formación para la convivencia pacífica” son tres conceptos que condensan la encrucijada de la educación en las sociedades abiertas, pluralistas y complejas (Tourriñán, 2008a). El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de todos, más allá de las fronteras territoriales.

Hoy estamos en condiciones de afirmar que la convivencia pacífica permite a los humanos hacer valer su humanidad porque una sociedad civil es deseable, si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación positiva entre las personas. De este modo es posible afirmar que responder a la relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica”, exige asumir propuestas fundamentadas acerca de:

- El sentido axiológico de la educación y la posibilidad de la educación en valores.
- El significado de la educación intercultural y su sentido personalizador.
- La relación entre la dimensión axiológica y la afectividad, la necesidad de mediación en la solución de conflictos y la importancia de afrontar el conflicto y los dilemas morales orientando pedagógicamente frente a la violencia.

- ▶ La importancia de actuar con responsabilidad y criterio en el ámbito de la educación moral.
- ▶ La necesidad de entender la educación para la convivencia pacífica como un ejercicio intercultural de educación en valores fundado en los derechos del hombre.

La relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica”, obliga a defender que la propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con lo que contribuye al desarrollo del hombre en un contexto cada vez más diverso que obliga a conjugar lo universal, lo próximo ambiental y lo singularmente personal en cada respuesta que aglutina identidad, dignidad y pluriculturalidad. Defenderemos, por tanto, que la educación intercultural es un ejercicio de elección de valores: en la comunicación intercultural, necesariamente, tenemos que elegir valores.

Ahora bien, los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles, estimables y enseñables, pueden ser elegidos y realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas. Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro de manera responsable.

Nuestro postulado final en la relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica” es que la educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva a asumir la relación con el otro, y tiene sentido axiológico, porque la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; y dado que los valores son cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables, la educación en valores y la educación intercultural se convierten en objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

Precisamente por eso podemos mantener que la formación para la convivencia pacífica tiene que realizarse como ejercicio intercultural de educación en valores: es un ejercicio de elección de valores, nos lleva a asumir la relación con el otro y nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica relativa a la relación de convivencia con el otro, como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia, en un espacio convivencial que está específicamente delimitado, enmarcado o definido.

Es preciso poner de manifiesto los “límites” pedagógicos del concepto de educación para la convivencia y, en este sentido, lo primero que hay que hacer es cualificar la convivencia, porque la clave en la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Tenemos que cualificar la convivencia, porque de no hacerlo, derivamos para la educación estrategias equivocadas, como la que se derivaría de la relación inversa entre convivencia y violencia. Para no incurrir en este error la convivencia tiene que ser

cualificada; la convivencia es, desde el punto de vista de la educación, convivencia pacífica. Y, si esto es así, la educación para la convivencia pacífica es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir la relación con el otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Pero además, hay que especificar la convivencia. La convivencia se produce en los espacios de convivencia. Ningún contexto de convivencia está libre de amenazas, sin embargo, eso no debe hacernos olvidar que el problema analizado es, un problema de legalidad, pero también, de manera prioritaria, un problema de legitimidad y compromiso personal. La propuesta formativa para la convivencia afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético. En los espacios convivenciales los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia pacífica. Todo lo que reflejan los derechos de la persona humana contribuye a afianzar el sentido de lo social y estos tienen que verse como una parte del derecho a y de la educación para no quedar fuera del marco fundamentante de la relación con el otro y de su materialización en el contexto de las libertades reales.

Se sigue, por tanto, que la formación para la convivencia pacífica tiene que realizarse como ejercicio intercultural de educación en valores: es un ejercicio de elección de valores, nos lleva a asumir la relación con el otro y nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica relativa a la relación de convivencia con el otro, como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia, en un espacio convivencial que está constitucionalmente enmarcado.

El análisis de la relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica” nos permite concluir, por un lado, que la diversidad, la diferencia y la identidad son problemas de educación en valores vinculados a los derechos de tercera generación, de carácter socioidentitario y, por otro, que el sentido territorial, espacial, especificado, de la convivencia exige poner especial empeño en el compromiso moral y legal de convivir, integrando territorialmente las diferencias culturales e incluyendo transnacionalmente la diversidad.

1.2.4. La relación “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico”

Nuestra tesis respecto de la tríada “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico” es que la convivencia ciudadana es una responsabilidad compartida porque, en primer lugar, en tanto que convivencia, es una convivencia cualificada como pacífica y el logro de la convivencia pacífica es una tarea que no puede delegarse, es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque, en tanto que ciudadana, es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y, además, es relativa a un espacio de convivencia que le es propio —el espacio cívico, ciudadano—, que no es solo un espacio del individuo formado en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos

y libertades. La responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo (Tourinán, 2008b).

La relación “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico” exige entender que, al construir desarrollo cívico, estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias para los asuntos sociales en un marco legal territorializado que implica a diversas y plurales organizaciones. Y así las cosas, tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo con el otro en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que la educación ciudadana no sea primariamente educación política, sino formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa que tiene que generar líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado, es decir, como focos de formación y desarrollo cívico.

La educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico, pues una ciudadanía a la altura de los tiempos reclama, en consonancia, una educación ciudadana basada en la información y el trabajo común; el aprendizaje de idiomas y culturas de otros países; la socialización mediante intercambios; y un adecuado conocimiento glocal (global y local, al mismo tiempo) del entorno de convivencia en el marco legal territorializado que, como hemos dicho, es un entorno social y personal de interacción, culturalmente diverso; una tarea en la que están implicados muy diversos grupos de la sociedad civil, junto con la familia, la escuela y las diversas administraciones.

Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico son cuestiones relacionadas, cuyo aprendizaje, junto con la manera de asumir la relación y de comprometerse con ella, marca el sentido más profundo de la educación. La educación en valores es una necesidad inexorable y es un reto ineludible que debemos abordar desde estrategias de encuentro, profesional y personal. El conflicto y la confrontación pueden canalizarse mediante el compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo cívico en un proceso en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

La buena educación tiene valor de símbolo y lo que simboliza es la realidad social. La educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo cívico, en particular.

Hemos de hacer un esfuerzo colectivo orientado a entender que la educación para la convivencia ciudadana, bien como cuestión transversal, bien como cuestión disciplinar, es una cuestión derivada de la educación en valores y dentro del área social de formación para la convivencia. El espacio convivencial ciudadano se singulariza frente a los demás espacios convivenciales como un espacio de la persona, en tanto que vinculada en su relación con el otro a un territorio legalmente establecido.

Desde el punto de vista de la educación, la Pedagogía debe asumir esas diferencias y matizaciones, tanto desde la perspectiva de los diversos niveles y ámbitos de formación para la convivencia, como desde la perspectiva de integrar en la formación general la formación singularizada del espacio convivencial propio de la ciudadanía.

El análisis de la relación “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico” nos exige subrayar e insistir en que la formación para la convivencia pacífica ciudadana es una responsabilidad compartida por los diversos agentes de la educación y es una responsabilidad derivada de educación en valores respecto del marco legal territorializado, en el cual el entorno social y personal en el que interaccionamos es culturalmente diverso.

Así las cosas, todo parece indicar que la focalización pertinente no es orientarse sin más miramientos hacia la diversidad y la diferencia, que son los principios que rigen el sentido de la interculturalidad, ni orientarse hacia la identidad, que es el eje de la convivencia en el que interaccionamos con el yo, el otro y lo otro, sino trabajar para hacer entender el desarrollo cívico como la convergencia de individualización y socialización dentro del espacio territorial enmarcado legal y legítimamente. En perspectiva pedagógica, el desarrollo cívico aparece así como la conjunción de individualización y socialización dentro del marco legal territorializado. Para nosotros, la focalización consiste en *analizar la relación entre el sentido intercultural de la educación (diversidad-diferencia), la convivencia cualificada y especificada (identidad) y el desarrollo cívico (convergencia de identidad, diversidad y territorialidad).*

1.3. LA EDUCACIÓN ES UN PROBLEMA DE RESPONSABILIDAD COMPARTIDA Y DERIVADA

Se sigue de lo expuesto en el epígrafe anterior que el conocimiento especializado es condición necesaria en la función pedagógica, pero también se sigue que hay educación en la que no intervienen especialistas.

Cabe afirmar en principio que, si bien no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado está presente en los procesos de intervención educativa, personal y familiar, sean estos no formales o informales. Y precisamente porque las áreas de intervención educativa familiar tienen su propia complejidad, tiene sentido hablar de educación de padres, de educación familiar y de formación de especialistas (Tourrián, 2001).

La familia, por decirlo en el sentido más clásico de la Pedagogía, constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana; la familia es la paidocenosis fundamental. Las paidocenosis son conjuntos de estímulos vinculados

tan estrechamente que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación (García Hoz, 1970, p. 245). En términos de esquema conceptual, la educación familiar permite distinguir elementos personales, materiales y formales (las relaciones) y actúa fundamentalmente sobre diversos aspectos cualitativos de la propia vida y educación que configuran las áreas específicas, que no exclusivas, de la educación familiar: el cultivo de la personalidad, la formación predominantemente moral y religiosa y la adaptación y orientación de la forma de vida personal (Tourriñán, 2010c).

Vivimos en sociedad y en comunidad y, para que esto sea posible, necesitamos desarrollar y mantener normas de convivencia. Nos organizamos políticamente y actuamos con relación a un patrón cultural determinado, de manera tal que, en nuestro entorno social pluralista y abierto, la positivación de los derechos como derechos constitucionales es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia y la realización personal por medio de la educación.

En las sociedades abiertas occidentales, la realización personal, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático.

En este contexto, la educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia personal de desarrollo y de participación y de aportación al conjunto de la sociedad. Los cauces de desarrollo personal, de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas para ello, exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica educativa (Tourriñán, 2007).

En el punto de partida, la educación aparece como una responsabilidad compartida y derivada, porque toda educación es responsabilidad compartida y derivada. Compartida porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Tourriñán, 2008a y 2008b) y ahora, para este capítulo, es suficiente afirmar que la propuesta que formulo en este epígrafe se centra en destacar la formación como una responsabilidad compartida por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el Estado) y como una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho “a” y “de” la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

1.3.1. La distinción derecho “a” y “de” la educación

Los juristas serios mantienen que el elemento que nos permite juzgar el fundamento ético de un determinado Estado es, en el fondo, la amplitud con que defiende los derechos del hombre; lo juzgamos justo y conveniente, si fomenta y favorece el cumplimiento de

las exigencias propias de la condición humana; lo juzgamos improcedente y despersonalizador en caso contrario (Tourriñán, 1979).

Apelando a este razonamiento, se explica que los elementos esenciales del derecho a la educación sean comunes a cualquier manifestación de los derechos, en cualquier país dispuesto a cumplirlos, si bien el desarrollo pertinente de los requisitos y la precisa materialización del grado de calidad de esos derechos dependerá, en cada caso, de las condiciones propias de cada país. Esa precisión de matiz (derechos-libertades; formulación fundamental de derechos y materialización real de libertades) justifica la distinción en nuestro caso entre *derecho a la educación* y *derecho de la educación*, respectivamente.

La articulación jurídica del derecho a la educación como obligación estatal lo convierte en un derecho-obligación que se extiende a la población. De esto se desprende la consideración del derecho a la educación como un derecho prestacional, puesto que sus titulares pueden exigir prestaciones positivas al Estado para hacerlo efectivo. De ahí también que la educación se configura como un servicio público, además de servicio social, en el que la sociedad civil tiene, cada vez más, un reconocimiento y protagonismo singular.

Para nosotros está claro que las garantías jurídicas constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra Constitución como el derecho a la educación y la cultura, y parece obvio que, si alguien, invocando cualquier idea “superior”, nos quisiera imponer directa o indirectamente a través de los mecanismos coactivos del Estado un nivel de sacrificio colectivo que no considerásemos adecuado, ese alguien habría vuelto al vulgar y recurrente “fundamentalismo” desde su ámbito de competencia (Otero Novas, 2001). Los valores y las garantías constitucionales se convierten así en el fundamento del *valor educativo de la legislación* que justifica la competencia del Estado para educar y proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores que legitima y legaliza la Constitución (Tourriñán, 2004a).

El problema de la limitación legal afecta a la sociedad civil en su función de agente moral porque la legislación dictada para una sociedad tiene como función general regular el comportamiento de las personas que integran la comunidad. En cuanto miembros de la comunidad, como ciudadanos, tenemos cauces legales para apoyar u oponerse a una posible legislación. Al fin y al cabo, legalidad significa, en el sentido más amplio y general, la existencia reconocida por el Estado para regular la vida de la comunidad de las leyes que, se quiera o no, afectan a los individuos en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de las mismas.

Lo ideal sería que la legalidad y la educación coincidieran siempre con lo que es valioso para el desarrollo del hombre, pero no menos cierto es que mantener la vigencia de ese principio en cada ocasión equivale a olvidar que existe el error, que la sociedad no es homogénea y que podemos ocultar las razones que, siendo correctas, se oponen a nuestros deseos para esgrimir aquellas otras que, con independencia de su rigor lógico y justicia, los apoyan. Pero la ética y la ley no coinciden absolutamente en toda ocasión, como lo demuestra, entre otras cosas, la existencia de leyes injustas, por un lado, y, por otro, la incontestable experiencia de que las leyes de un Estado —que son humanas— no evitarían el problema moral individual de tomar decisiones

y realizar actos que están identificados en el contenido de la ley, a menos que errónea y deshumanizadamente las leyes anulen todo grado de libertad.

La encrucijada moral de la sociedad civil ante la ley es insoslayable, porque lo legal y lo moral apuntan desde sus propios ámbitos —no siempre coincidentes— a la regulación de la libertad personal y, consiguientemente, una sociedad sin normas legales sería terrible, porque, siendo la realidad interna y externa limitada, la ausencia de normas haría imposible la convivencia y favorecería el choque de los intereses de cada individuo con los de los demás; pero una sociedad sin más normas que las legales no sería digna del hombre, porque el absoluto imperio de la legalidad implica que la ley decidiría en lugar de los hombres. En una sociedad abierta y pluralista la encrucijada ante la legalidad supone básicamente *resaltar el fundamento ético de todo Estado de derecho*, pues el progreso de la legalidad en un Estado de derecho no excluye ni impide, empero, otro necesario progreso en el ámbito de la moralidad y de la justicia, un progreso que está vinculado de manera general a la voluntad de cumplir la sistemática axiológica de los derechos humanos en cada marco legal concreto.

Desde esta perspectiva, el derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales e institucionales. Más allá de ciertos significados históricos, el *ethos* de la subsidiariedad se configura hoy como un compuesto de iniciativa y solidaridad. Es el *ethos* de una sociedad en la que se prima la iniciativa de abajo hacia arriba, en la que el protagonismo lo adquieren los ciudadanos. Se confirma la importancia de la creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo, bajo la bandera de los derechos universales del hombre. En este contexto transnacional no me cabe duda de que *la sociedad civil es un agente moral, porque tiene un papel singular respecto de la salvaguarda del fundamento ético del Estado de derecho y del cumplimiento del valor educativo de la legislación* que acentúa y justifica la “moral civil” para la defensa de los derechos, cualquiera que sea el territorio o la cosmovisión social, religiosa, ideológica o política (Tourrián, 2007).

1.3.2. Prestación de servicio público no es pública intromisión en el derecho de cada uno

Debe quedar claro que legalidad y moralidad no van necesariamente unidas. Lo que está legalmente permitido no se identifica absolutamente con legalmente obligado porque la ley respeta la libertad personal. Tampoco se identifica con moralmente obligado porque, entre otras cosas, legal y moral no cubren el mismo ámbito. Y tampoco —ya por manipulación, ya por el propio carácter participativo de la legislación pluralista— es coincidente con moralmente permitido en todos aquellos casos en que “legal” y “moral” afectan al mismo objeto.

Incluso existiendo coincidencia entre la legalidad y la moralidad en un tema concreto, el éxito no queda establecido en ese caso cuando la legislación favorece una respuesta ciudadana legalmente irreprochable, sino cuando, además, se respeta la

libertad; es decir, el sujeto que da esa respuesta comprende y acepta las razones que la justifican o lo que es lo mismo, cuando, desde el punto de vista de la educación, se forma a la persona para que pueda conocer, estimar, elegir y realizar su repuesta (Tourinián, 2003). Precisamente por eso, la manifestación más genuina de la acción de la sociedad civil como agente moral es la *moral civil*, que cumple una función identificadora, conformadora y legitimadora de la vida social en convivencia (no la mera coexistencia), en función de lo que deben hacer los ciudadanos para ser justos y consecuentes con una “ética cívica mínima” que defienda los derechos humanos de primera, segunda, tercera y cuarta generación y propicie la formación en los valores que subyacen o emergen en el ejercicio de esos derechos (Tourinián, 2003).

Al lado de lo público y lo privado, lo social, si no se tergiversa su sentido, hace referencia a aquellas situaciones de relación entre las personas, a aquellas situaciones de reciprocidad en las cuales se pretende que cada hombre pueda alcanzar de modo más completo su bien privado con unos medios que no le pertenecen exclusivamente. En estas situaciones, todos tenemos que ordenar intencionalmente nuestras disposiciones para cumplir los derechos y obligaciones que nos atañen a fin de que lo social se realice correctamente y desde esta perspectiva, la educación es un bien personal y social (Tourinián, 2008b).

Entendemos que, en esta propuesta, la familia, la escuela, el Estado y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del Estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos, como responsabilidad compartida y derivada reconocida de manera singular en cada marco legal.

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no solo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (Tourinián, 2009).

Es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso

con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad debemos cumplir en el marco legal territorializado.

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo convivencial, en particular (Vázquez, Sarramona, y Touriñán, 2009).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, entre los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es solo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada, atendiendo a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

1.4. LOS VALORES GUÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

En el libro *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, concluimos postulando que los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia pacífica, porque el del otro se funda en un compromiso de voluntades basado en la aceptación del otro como ser digno e igual sujeto de derechos, con el que interacciono, en tanto que persona humana en mi entorno y no solo no hay nada en esos derechos de la persona humana que se oponga al reconocimiento del otro, sino que, además, todo lo que reflejan los derechos de la persona humana contribuye a afianzar el sentido de lo social y la existencia del otro (Touriñán, 2008b). Pero eso requiere diversas matizaciones que vamos a hacer a continuación.

1.4.1. Derechos y libertades no son lo mismo y son violables

Hemos de ser conscientes de que, si bien la sociedad actual es partidaria de la afirmación más positiva de los derechos y libertades, el abuso que se ha hecho con el significado de estos términos hace que, por contra, no estemos muy lejos de fomentar una actitud recelosa ante todo programa que nos hable de ellos.

A todos nos asombra —aunque se pueda explicar— que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones tan opuestas como las que se mantienen hoy en día en la práctica. La explicación de estas disparidades se encuentra —querámoslo o no— en la utilización capciosa de los términos y en el atractivo innegable de su significado (Tourinán, 1979).

Si se ha llegado a fomentar una actitud recelosa ante el tema de los derechos del hombre y las libertades, no es, ciertamente, porque ambos puedan significar prebendas o privilegios, sino por el uso indiscriminado de estos términos tal como si tuvieran la misma extensión, pues, aunque es verdad que, técnicamente hablando, el término derechos hace referencia a las libertades reconocidas y garantizadas por el Estado, también es verdad que se puede hablar de derechos del hombre en un sentido más profundo; aquel sentido primario que considera los derechos como valores que especifican y reflejan el sentido que atribuimos a la dignidad humana.

Libertades y derechos reconocidos se identifican en el marco concreto de cualquier constitución y, por eso, a veces se confunden; pero, si no nos engañamos, tenemos que comprender su diferente extensión. Los derechos, además de ser libertades reconocidas en una constitución, es decir, poderes de obrar, hacen referencia a una exigencia ética cuya raíz no es el Estado, sino la dignidad de la persona y, precisamente a ellos, a los derechos en tanto que valores, nos remitimos cuando queremos que el Estado nos reconozca un nuevo poder. De todos es sabido que las libertades nacieron históricamente como privilegios que el poder público concedió a determinados señores en virtud, precisamente, de los derechos que les respaldaban, atendiendo a la especial dignidad que los solicitantes creían poseer; es decir, las libertades las garantiza el Estado en función de algo anterior y fundamental: los derechos del hombre, o sea, lo propio, lo que los hombres consideraban como inalienablemente suyo.

Al Estado en particular le compete un papel singular en la materialización de los derechos. En relación con las obligaciones que el Estado tiene, Coomans distingue tres niveles respecto del derecho a la educación. El primer nivel se refiere a la obligación de respetar, prohibiendo la actuación del Estado en contra de derechos y libertades reconocidos a los ciudadanos. Un segundo nivel estaría definido por la obligación de proteger. En este sentido, el Estado debe dar pasos determinados (por medio de la legislación u otros medios), para prevenir y prohibir la violación de estos derechos y libertades. Por último, el tercer nivel se refiere a la obligación de cumplimiento (plenificación). Implica, entonces, la aplicación de programas de implementación y una visión a largo plazo en el cumplimiento del derecho a la educación (Coomans, 2004, p. 94).

1.4.2. El contenido de la educación como derecho humano

García Moriyón mantiene que, al hablar del desarrollo de los derechos humanos, hay que partir de la base de que existe un núcleo duro [que consiste en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana] que se mantiene estable y que se puede detectar desde el momento mismo de la aparición de los seres humanos, y una expansión o desarrollo de ese núcleo duro (García Moriyón, 2002). Afirma, asimismo, que el desarrollo de los derechos humanos tiene dos dimensiones derivadas del uso evolutivo

de los principios conceptuales de “extensión” e “intensidad”: una de tipo cualitativo (extensión), haciendo referencia al contenido específico que en cada momento de la historia se reconoce como derecho humano, y otra de tipo cuantitativo (intensidad), considerando el número de seres humanos que a lo largo del tiempo han sido reconocidos como sujetos de estos derechos.

En el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se indica que el reconocimiento de la dignidad humana y de sus derechos constituye la base para que existan la libertad, la justicia y la paz, y que su desconocimiento y menosprecio es lo que ha originado terribles actos de barbarie. Los derechos establecidos en la Declaración promueven las relaciones armoniosas entre las naciones, y deben ser protegidos y asegurados por Estados de derecho, y es a eso a lo que se comprometen los Estados Miembros que firman la Declaración: al desarrollo de posiciones que entiendan la libertad real como relación de respeto y no dominación o como propuesta de *sociedad que educa* y respeta y sostiene el desarrollo, desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Druker, 1993; Colom y Rincón, 2007; FESE, 2007).

La Declaración está compuesta por treinta artículos. El primero establece la igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y en el segundo artículo se indica que esto es así sin distinción por ningún tipo de condición. El derecho a la vida, la libertad y la seguridad merece un artículo específico (el tercero). La Declaración también abarca la prohibición de la esclavitud y de las penas y tratos crueles, el derecho al amparo de la ley y de la presunción de inocencia (artículos 4 al 11). Contempla, a su vez, los derechos a la vida privada, a la libre circulación, residencia, asilo y nacionalidad. El casarse y fundar una familia también constituye un derecho fundamental, que los Estados y la sociedad deben proteger. El artículo 17 establece el derecho a la propiedad. El derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión queda expresado en el 18, así como la libertad de expresión y de opinión, de reunión y asociación, y de participación en los gobiernos, son reconocidos por los artículos 19, 20 y 21. Los derechos referentes a la seguridad social, al trabajo, al descanso y al nivel de vida se hallan contemplados en los artículos 22, 23, 24 y 25. El artículo 26 se refiere al derecho a la educación, y el que le sigue a la vida cultural. Finalmente, los últimos tres artículos establecen que los derechos enumerados deben hacerse efectivos, y los responsables de hacerlo son las personas mismas respetando los deberes que conllevan, y los Estados, estableciendo un orden social internacional que los garanticen (García de Enterría y otros, 1979; Maritain y otros, 1975).

Al hablar del derecho a la educación, a menudo los especialistas se refieren al mismo como un *empowerment right*, un derecho posibilitador de otros derechos, un medio indispensable para realizar otros derechos (Fernández, 2004, p. 265). La educación es de tal manera necesaria para el pleno desarrollo de la persona humana, que su garantía resulta indispensable, si se quiere respetar y salvaguardar la dignidad humana. Así queda expresado en las observaciones realizadas al artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales:

“la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades.

La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico” (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999, pto. 1)¹.

Con objeto de clarificar el contenido del derecho a la educación, Coomans distingue entre lo que sería el contenido esencial (*core content*) y sus elementos periféricos (Coomans, 2007)². Este contenido esencial es utilizado por las cámaras legislativas para proteger justificar el contenido básico de una libertad concreta reconocida y es, además, el marco asumido como umbral por debajo del cual la integridad de la dignidad humana ya no se considera respetada. El objetivo es que ese contenido sea respetado por distintas culturas y posteriormente determinado por las necesidades de las personas y por las oportunidades que cada Estado dispone, tal como hemos defendido en otros trabajos (Tourinán, 1979, 1998a y 2005b; Medina, 1998 y 2002; FESE, 2003 y 2004; Borman, Danzig y García, 2012).

Por su parte, Hodgson nos dice que entre los objetivos de la educación, hay cuatro que pueden considerarse básicos y comunes más allá de las variaciones que puedan existir según el contexto histórico, político, cultural, religioso o nacional, tal como puede verse en las prescripciones que organismos internacionales y nacionales han realizado de forma frecuente y consistente. Es de destacar en este sentido que “todos los objetivos de la educación tienen la misma importancia, y ningún Estado puede elegir implementar solo algunos de los objetivos incluidos en las convenciones que han firmado” (Hodgson, 1998, p. 74). Los cuatro objetivos básicos de la educación que reflejan el derecho a la educación son (Tourinán, 2002 y 1998b; Hodgson, 1998; Medina Rubio, 2002):

- El completo desarrollo de la personalidad individual, de sus talentos y habilidades.
- El fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- La preparación de las personas para que puedan participar de forma efectiva y responsable en una sociedad libre.
- La promoción de la comprensión, tolerancia y amistad entre todas las naciones y grupos raciales, étnicos o religiosos y el fomento de las actividades para el mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas.

Asimismo, Hodgson insiste, además, en la presencia de otros objetivos que tienen sentido básico, si bien menor frecuencia, en la formulación general del derecho (Tourinán, 2004a; FESE, 2006; Hodgson, 1988, p. 79):

- La transmisión intergeneracional de la herencia cultural.
- El desarrollo de la conciencia socioidentitaria.
- La contribución al desarrollo económico y social de la comunidad.
- El desarrollo de un sentimiento de deber moral y de responsabilidad social.

¹ Disponible en www.rlc.fao.org/frente/pdf/pidesc.pdf, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

² Disponible en www.crin.org/docs/Coomans-CoreContent-Right%20to%20EducationCRC.pdf, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

- El desarrollo de la capacidad de crítica y de juicio individual.
- El desarrollo del respeto por el entorno natural.
- El desarrollo del sentido de la dignidad de la persona humana.
- La mejora del nivel de vida de los educandos.
- La habilidad para comunicarse con los demás.
- El logro de la justicia social, la libertad y la paz.
- La promoción del cuidado primario de la salud de los propios niños.

1.4.3. Los derechos de tercera generación en la sistemática axiológica de los derechos del hombre

Las matizaciones del epígrafe anterior hacen que tenga sentido en nuestros días distinguir derechos fundamentales, de primera, segunda, tercera y cuarta generación (Tourrián, 2008b):

- Los derechos de primera generación son los derechos civiles y políticos (a la vida, a la integridad psicofísica y moral, a la libertad, etc.) que se atribuyen a las personas, bien en cuanto personas en sí mismas consideradas, bien en cuanto que ciudadanos pertenecientes a un Estado.
- Los derechos de segunda generación son los derechos económicos y sociales (a la salud, al trabajo, a la vivienda digna, a la educación, etc.) que constituyen los derechos de prestación de cosas o actividades en el ámbito económico y social.
- Los derechos de tercera generación son los derechos de los pueblos o de la diversidad, la identidad y la cultura socioidentitaria (derecho a la libre determinación, al desarrollo cultural, a la convivencia, a la paz, a la ciudadanía, etc.), es decir, nuevos derechos humanos surgidos de la especificidad de las circunstancias socioidentitarias de los pueblos.

Los llamados derechos de tercera generación, “no han sido objeto generalizado de declaración constitucional, aunque están presentes, cada vez con mayor sensibilidad, en la conciencia social” (Medina Rubio, 1998, p. 545). En contraposición con los derechos fundamentales y a los de primera y segunda generación, que están recogidos en las constituciones y cartas de gobierno de los diversos países, los derechos de tercera generación siguen un camino inverso: gozan de reconocimiento en los textos internacionales, pero solo de manera muy aislada y particular están recogidos en aquellos textos constitucionales de países que han reformado recientemente su carta fundamental de gobierno (Varios, 1991).

Los derechos de tercera generación son derechos vinculados a la diversidad y a la identidad y a la territorialidad. Son derechos culturales socioidentitarios y, precisamente por eso, afectan de manera especial a la interculturalidad, a la convivencia y al desarrollo cívico, pues el sentido de la diversidad y de la identidad cultural se hace más patente en el espacio de la convivencia territorializada. *La conjunción de identidad y diversidad territorializada, hace que en los derechos de tercera generación se desvanezca el sentido de subsidio de los derechos sociales (de segunda generación) y se matice el sentido de territorialidad, atendiendo a la transnacionalidad y la glocalización*

(*global y local al mismo tiempo*) como condiciones inherentes que dan sentido a la inclusión, a la diversidad y a la identidad en cada territorio. En los derechos culturales socioidentitarios es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no perder el sentido de la identidad y la diversidad (Tourrián, 2004a y 2006b).

En los últimos años se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene en los países del tercer mundo el concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo. Esta conciencia ha generado el concepto de derecho al desarrollo económico como derecho a participar en ese proceso y derecho a obtener una parte equitativa de sus beneficios (Tourrián, 1998 y 2008b).

Desde esta perspectiva, es posible referirse hoy en día a una nueva generación de derechos humanos, los derechos de cuarta generación, como respuesta al nuevo marco caracterizado por las nuevas necesidades y vínculos sociales surgidos, en relación con el desarrollo científico, las nuevas tecnologías y la sociedad de la información, siendo la libertad de expresión en el ciberespacio, el desarrollo sostenible, el consumo razonable y el emprendimiento, junto con los derechos derivados de los avances del desarrollo científico-tecnológico en el ámbito genético y en el entorno ambiental, los más significativos en este grupo.

Los derechos de cuarta generación aparecen así, como derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo al amparo de los avances científico-tecnológicos en el marco de relaciones internacionales.

La confluencia de ámbitos de aplicación y tipología de derechos permite sistematizar en este trabajo lo avanzado axiológicamente respecto de los derechos humanos en el siguiente la Tabla 1.1 resumen.

Tabla 1.1. Sistemática axiológica de los derechos humanos.

Rasgo definitorio	Tipo	Valor guía	Cualidad
Humanos (locus general)	Fundamental	Dignidad	Autonomía
Individuales (locus personal)	Primera generación	Libertad	Responsabilidad
Sociales (económico-educativo-bienestar) (locus público, privado y social)	Segunda generación	Igualdad	Justicia
Culturales (socioidentitarios) (locus territorial transnacional)	Tercera generación	Diversidad	Identidad
Científico-tecnológicos de progreso y desarrollo del hombre y de la biosfera (locus internacional bilateral-multilateral)	Cuarta generación	Desarrollo	Cooperación

Fuente: Tourrián, 2008a; elaboración propia.

Tal como habíamos postulado al comienzo de este epígrafe, podemos mantener que no hay nada en esos derechos de la persona humana que se oponga al reconocimiento y aceptación del lugar del otro y de lo otro y todo lo que reflejan los derechos de la persona humana contribuye a afianzar los rasgos de la condición humana individual, social, histórica y de especie en un entorno de interacción culturalmente diverso y en desarrollo.

En los derechos de tercera generación se configura un nuevo papel para la sociedad civil respecto de la diversidad y de la identidad, propiciando conductas orientadas por principios de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad, cooperación, solidaridad, tolerancia y reconocimiento del otro y de lo otro que reclaman de la educación en las sociedades pluralistas y democráticas una actuación definida hacia los valores de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo. En los derechos de tercera generación la sociedad civil es agente moral y el desarrollo cívico es objetivo de formación.

Los valores guía de los derechos de la persona humana son contenido básico de la educación en valores y, atendiendo a su realización, la formación para la identidad y la diversidad tiene que verse como una parte del derecho *a y de* la educación, vinculado a los derechos de tercera generación, de manera tal que se puedan materializar en el contexto de las libertades reales como desarrollo cívico o convivencia ciudadana en cada marco territorial. *Por principio de significado, los valores derivados de los derechos de tercera generación se consolidan como fundamento de la educación para la diversidad, la identidad y el desarrollo cívico.*

Desde esta perspectiva de aproximación al tema, entendemos la formación para la identidad y la diversidad como un ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona, pero de manera singular en los derechos de tercera generación que se vinculan al desarrollo cultural sociointeractivo y se ejercen en un *locus* territorial de la convivencia ciudadana.

1.5. LA RELACIÓN VALOR-ELECCIÓN (EL CARÁCTER AXIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN)

La condición fundamentante de los valores en la educación que hemos apuntado anteriormente nos permite decir que la educación es un valor y, además, desarrolla valores. La educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse —hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente— se infiere que solo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás (Tourrián, 2005b).

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida.

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la

necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable.

Y así las cosas, la cuestión no es solo la condición fundamentante de los valores en la educación, sino que esa condición nos lleva a defender el *carácter axiológico de la educación*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir valores, hay que estar capacitado para optar entre alternativas valiosas, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor. La educación es, por tanto, un valor, enseña valores y, además, desarrolla valores; de ahí su carácter axiológico. La educación es siempre educación en valores y elección de valores (Tourinán, 2010a).

Ahora bien, los estudios actuales acerca del valor permiten afirmar que:

- D El valor no es un sentimiento, aunque ambos se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de una persona hacia otra persona o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos su proceso de valoración para variar su sentimiento.
- D El valor no se identifica con la valoración. La valoración es el proceso de conocimiento del valor y solo a través de la valoración los valores existen para nosotros, pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.
- D El valor no se identifica con la elección. Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que solo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo Pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.
- D La valoración y la elección no se identifican porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.

Valor, valoración, elección y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales.

Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es *a priori*; es relacional. El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos (las cosas y los propios hombres) para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos (Fronzizi, 1972; Marín, 1976; Tourinán, 1987a).

La relación valoral puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de estas. También puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valoral, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana. O también puede establecerse la relación

valoral entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y, en este caso, se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico, porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos dicho ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas; si el hombre no pudiera y no tuviera que educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano.

Nuestro postulado es que la educación tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores; en primer lugar, porque es un ejercicio de elección de valores y, en segundo lugar, porque nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica de valor educativo. Y dado que los valores son cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables, la educación en valores se convierte en referente de la formación con sentido interdisciplinar que afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de *arquitectura curricular* ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

El sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia de una asignatura de educación en valores dentro de la educación general no anula, ni supele, la responsabilidad compartida en el tema de educación en valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de la experiencia axiológica, sea este el ámbito de la experiencia axiológica cívica, intercultural, pacífica u otra. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar ni la importancia de la formación profesional de todo profesor de educación general para educar en valores (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores.

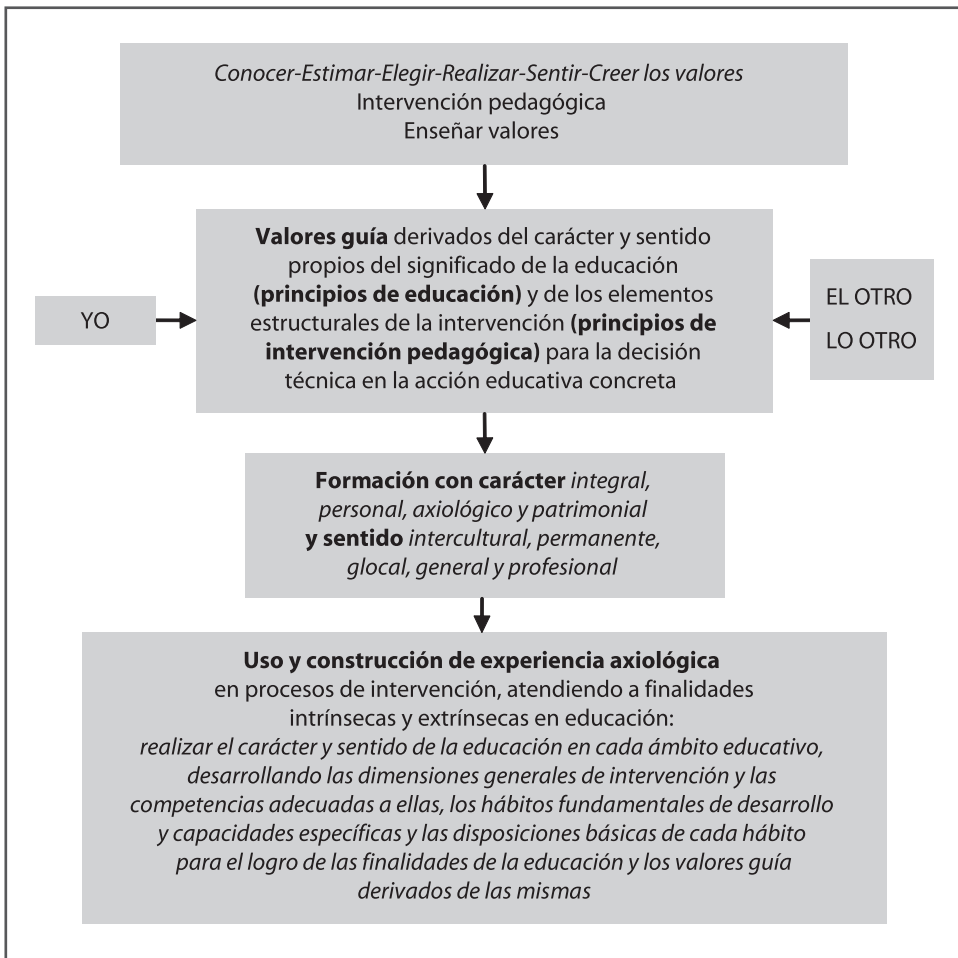
Tal parece que en la educación del sentido axiológico o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *el educador y el enseñante*. Y, desde esta perspectiva, no parece plausible que la creación de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los agentes de la educación en el ámbito de la educación en valores en general y en la de las manifestaciones particulares del valor. Todas las asignaturas están obligadas a defender la educación en valores y todos estamos comprometidos con su desarrollo transversal, aun cuando exista una asignatura especialmente orientada a la formación para una experiencia axiológica singular y concreta.

El sentido de la educación en valores, fundado en la naturaleza misma del valor, justifica esta propuesta y reclama la formación en educación en valores como competencia de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su

competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios de áreas específicas de experiencia valiosa, en particular.

Pero además, el sentido axiológico general nos faculta para hablar de la educación *como educación en valores*: en la acción educativa se trata de usar y construir experiencia axiológica para realizar el carácter y sentido de la educación en cada ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas a ellas, los hábitos fundamentales de desarrollo y capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada hábito para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas, tal como reflejamos en la Figura 1.1.

Figura 1.1. Concepto de educación en valores.



Fuente: Tourián, 2008a; elaboración propia.

Toda educación es, sin lugar a dudas, un problema de educación en valores, de uso y construcción de experiencia axiológica. Desde la perspectiva del valor, el objetivo fundamental de *la educación en valores, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica porque, en definitiva, de lo que se trata respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación. Y esto es así porque, en concepto, la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica realizar el carácter y sentido de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada hábito para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas. En resumen, que *la educación en valores, como resultado*, es uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a *construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que conocer, estimar, sentir, elegir, creer y realizar*.

Y así las cosas, el carácter axiológico de la educación no es solo una cuestión de *educabilidad* que nos llevaría a enumerar las capacidades humanas que hacen posible recibir educación. Tampoco es solo una cuestión de *educatividad*, que nos llevaría a enumerar las competencias que hacen viable que un sujeto pueda dar educación. Por supuesto tampoco es solo una cuestión de libertades formales y reales que garantizan *la oportunidad de educar* en un territorio legalmente determinado. El carácter axiológico hay que verlo como significado de la educación en cada acción concreta que aúna educabilidad, educatividad y oportunidad de educar, porque los valores son cognoscibles, enseñables y realizables y ello hace posible la educación en valores (Tourrián, 2005b y 2008a).

Podemos conocer el valor y además podemos estimar un valor, es decir, estamos en condiciones de incluirlo en una categoría específica, atribuyéndole una determinada jerarquía que refleje nuestra estimación fundada en el carácter axiológico de los hechos y en la condición fáctica del valor, aunque no lo elijamos (Tourrián, 1979).

Posteriormente, yo podré elegir, atendiendo a criterio psicobiológico (mis deseos y necesidades), a criterio técnico (importancia y selección de medios y fines dentro de un determinado sistema sobre el que o dentro del cual, previamente, se ha decidido actuar) o a criterio moral (ordenación que hace el hombre de sus exigencias, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en el ámbito de cada exigencia, para decidir su propia vida y orientación), pero la relación valor-elección es un problema

singular de la acción educativa que hay que investigar, para aprender a dominarlo y aplicarlo en cada caso y, por ende, es una relación que hay que explicar y comprender, porque algo puede tener valor y no necesariamente lo elijo, aunque lo estime y por si eso fuera poco, también puedo elegir cosas no valiosas y estimarlas erróneamente. La relación educativa, desde la condición fundamentante del valor, se hace de carácter axiológico y se entiende necesariamente como educación en valores. Por consiguiente, podemos concluir que la educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.

1.6. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ENTRE EL CAJÓN DE SASTRE Y LA SIMPLIFICACIÓN REDUCCIONISTA, COMO EJERCICIO DE EDUCACIÓN EN VALORES

En nuestro contexto cultural se da por sentado que el tema de la interculturalidad es una de las cuestiones de más actualidad. Y es cierto que las circunstancias del desarrollo civilizatorio actual, atendiendo a las constantes de mundialización y globalización y movilización, acentúan el interés por la interculturalidad. De ahí se sigue que la interculturalidad sea un problema de nuestro tiempo. Pero de ahí no se debe concluir que la experiencia intercultural no se ha dado en otras épocas. Salvando las diferencias históricas, todos los libros que hablan del desarrollo de civilizaciones y culturas reconocen que en todos los choques de culturas es posible plantear el problema del interculturalismo e incluso desconociendo el concepto se ha actuado interculturalmente. Sin ir más lejos, en nuestro entorno cultural occidental, el helenismo de la Grecia de Alejandro es una forma de interculturalidad desarrollada sin reconocimiento del término. Y así ha sido a lo largo de muy diversos momentos, aunque nada de ello anula la trascendencia del problema educativo de la interculturalidad hoy, aunque se haya propiciado la ambigüedad semántica del término “educación intercultural”.

1.6.1. Ambigüedad semántica de “educación intercultural”

Muy diversos estudios en torno al concepto de migración, ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global, raza y etnicidad están abogando por la necesidad de reconceptualizar acerca de la educación intercultural y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos han llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Tourinán, 2004a, 2006b y 2008b). Los estudios antes mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural —encuentro a través de la educación—, en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas. La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando conceptos cargados de inclusores que condicionan desfavorablemente el contexto social. En este sentido, es significativo recordar que el término “gente de color” o el término

“diversidad cultural”, por ejemplo, no tienden generalmente a incluir a aquellos que se autoidentifican como blancos. “Gente de color” implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término, “culturalmente diversos” implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o, alternativamente, exclusión. Lo cual quiere decir que en el debate de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto “intercultural” con matices ajenos a la interculturalidad.

En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socioeconómicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Touriñán, 2004a y 2006b):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, constituida por el conjunto de personas en situación migratoria que carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la bandera de los derechos universales del hombre.
- La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y nuestros allegados en situación transnacional gracias al desarrollo del tercer entorno, la mundialización, la globalización y los avances de la civilización científico-técnica.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo (Touriñán, 2004a). Lo que permanece es el interculturalismo como tarea. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado (Touriñán, 2003b). La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del “otro” y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. La educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, desde la exclusión y negación de los “otros”. Es necesario repensar la interculturalidad porque nos hemos centrado en la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura (Ortega, 2004a y b). Lo cierto es que la educación intercultural

no significa, sin más, respetar la cultura del otro, ni es cualquier interacción cultural y personal con el otro (Tourrián, 2008b).

Esta posibilidad de orientación ha sido enfatizada en relación a los conceptos paz, emigración, convivencia, sostenibilidad. Pero debe quedar claro que, desde la perspectiva del sentido intercultural de la educación, estos son conceptos que se articulan en relación con la interculturalidad desde la educación de manera circunstancial; todos ellos son circunstancias presentes o ausentes en grado en la definición del sentido intercultural de la educación, pero no son condiciones suficientes o necesarias.

Puede haber interculturalidad sin emigración, la interculturalidad no se identifica con las relaciones de migración, pues un sujeto, en su entorno y en la interacción con otro sujeto de ese mismo entorno, puede negar la aceptación y reconocimiento de ese otro como ser digno e igual sujeto de derechos, en tanto que persona humana en un entorno social, con independencia de su origen (es el caso, por ejemplo, del desprecio hacia un hablante de lengua deprimida en situaciones de diglosia).

Tampoco se identifica con la convivencia porque hay convivencia sin interculturalidad, si bien no es el mismo tipo de convivencia, porque puede haber formas de convivencia que tratan asimétricamente las diferencias, tal sería el caso de convivencia en países que respetan a minorías diferentes, pero consolidadas, dentro de una concepción multicultural que no propugna el interculturalismo.

Asimismo, hay paz sin interculturalidad y esto se confirma por la posibilidad de relaciones bilaterales, internacionales y multiculturales que permiten la convivencia pacífica, con programas de integración y asimilación, sin interculturalidad.

De la misma manera, podemos asegurar que es posible trabajar para la sostenibilidad sin acudir a una relación condicional o de causa-efecto con la interculturalidad. Es obvio que la cooperación al desarrollo puede fomentar la sostenibilidad desde la idea de solidaridad, multilateralidad e internacionalidad, vinculando la cooperación al desarrollo desde la voluntad de formar para que cada pueblo aprenda a usar tecnología a través de la solidaridad o en interés económico, sin apoyar el interculturalismo, solo por razones de colonialismo o de dependencia.

La multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad, pero no se confunden ni se identifican. La multiculturalidad es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y de las posibilidades de defensa de la diversidad cultural en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento en el desarrollo. Ahora bien, ni el multiculturalismo ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en ese contexto ideológico. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. En este sentido, mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la penetración cultural, el multiculturalismo, en palabras de Sartori, se contrapone al pluralismo y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir, lo cual quiere decir, desafortunadamente, que el

multiculturalismo debe aceptar proteger y fomentar la diferencia con independencia de su valor intrínseco y evitar la evolución natural del choque de civilizaciones o culturas (Ortega, 2004a y b; Sartori, 2001; SEP, 2004a; Touriñán, 2004a).

Y de este modo salimos al paso de propuestas interculturalistas “ingenuas” que, en su afán de defender la penetración de culturas, entienden que lo intercultural supone relativistamente aceptar que cualquier tradición es buena porque se perpetra y perpetúa en un país, incluso si esa tradición va en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio aceptar la perpetuación de la ablación de clítoris porque es la tradición en un país, o el mantenimiento de la desigualdad de derechos para la condición femenina o la defensa de regímenes totalitarios fundamentalistas que, de un modo u otro, sojuzgan la dignidad humana de los otros. La propuesta intercultural no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

1.6.2. La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se nos plantea como reto

Defendemos que la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores y este postulado se fundamenta en dos proposiciones:

- ▶ La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores.
- ▶ El sentido axiológico de la comunicación intercultural.

Nuestra propuesta asume que la comunicación intercultural prepara para la convivencia cualificada y especificada porque aquella nos lleva al reconocimiento del lugar del otro y de lo otro y la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro. En esta propuesta, como ya hemos visto, valores derivados de los derechos humanos de tercera generación se consolidan como fundamento de la educación para la diversidad, la identidad y la territorialidad, tres conceptos que se plasman respectivamente en la interculturalidad, la convivencia y el desarrollo cívico.

Este pensamiento nos permite defender que no solo la comunicación intercultural tiene sentido axiológico y necesariamente tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, sino que, precisamente por eso, la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores.

A. La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores. Ajustes, enfoques y modelos

Cuando pensamos en la comunicación intercultural estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad que implica reconocimiento y aceptación del otro como ser digno con el que interacciona.

La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de

compromiso ético fundado en los valores guía de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo y en las cualidades personales de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad y cooperación (Touriñán, 2003a).

La comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores, pero no toda elección de valores es acorde con el sentido intercultural. En el encuentro entre dos o más culturas pueden surgir *diversos tipos de ajuste* (Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Díaz, 2002; Thomas, 1985; Touriñán, 2006b; Touriñán y Olveira, 2007; FESE, 2009):

- ▶ *Eliminación-dominación* total o parcial de los elementos de una de las culturas sobre la otra, o de alguno de sus elementos culturales respectivos. Este ajuste conduce en general a la puesta en marcha de modelos segregacionistas, asimilacionistas y compensatorios de deficiencias de la cultura sometida.
- ▶ *Acomodación-paralelismo* entre grupos culturales que defienden la integración política, practican la tolerancia y aceptan la identidad cultural de minorías étnicas consolidadas. Este ajuste genera los llamados, con propiedad, modelos multiculturales.
- ▶ *Interpenetración-fusión* de culturas que, partiendo del principio de integración política, cultural y cívica respecto de las minorías culturales, da lugar al nacimiento de una nueva cultura “intercultural”. Este tercer tipo de ajuste es el que da lugar ordinariamente a modelos interculturales propiamente dichos.

Esta tipología se ha venido manteniendo en los debates en torno a la interculturalidad debido a su utilidad explicativa y, recientemente, con afán de precisar más el papel protagonista de la cultura en los encuentros entre grupos culturales distintos, se está consolidando en el ámbito de la interpretación pedagógica el concepto de *enfoque* para hacer referencia a los tipos de ajustes culturales. En este sentido, Bartolomé (1997 y 2001) distingue tres enfoques fundamentalmente en el ámbito de la interacción entre culturas:

- ▶ Propensión a la *afirmación hegemónica* de la cultura del país de acogida. Este enfoque genera modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.
- ▶ Propensión al *reconocimiento de la pluralidad* total o parcial respecto de los elementos culturales. Este enfoque genera los modelos multiculturales.
- ▶ Propensión a la *convivencia intercultural global* que favorece la integración cultural y política de las diferencias. Este enfoque genera los modelos interculturales.

El repaso general de la literatura sobre el tema permite afirmar que, bajo el consenso general, subyace un supuesto que debe ser explicitado. En nuestra opinión, la cuestión clave de los enfoques y ajustes en el encuentro entre culturas está en cómo se tratan las diferencias y, si esto es así, es posible agrupar los enfoques respecto de esa variable en dos grandes grupos de *modelos* (Touriñán, 2004a, 2006b):

- ▶ *Propuestas que tratan asimétricamente las diferencias culturales*. Este tipo de propuestas generan modelos de asimilación, segregación, compensación, contraculturalidad y radicalismo identitario y fundamentalista.
- ▶ *Propuestas que tratan simétricamente las diferencias culturales*. Este tipo de enfoque genera modelos multiculturales de acomodación paralela de culturas, modelos

interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad cultural.

Ajustes, enfoques y modelos derivados constituyen un entramado conceptual que afecta a nuestras proposiciones en el ámbito de la interculturalidad, sin que ello oculte el sentido básico de la relación intercultural como comunicación.

En términos generales, la comunicación intercultural se identifica con procesos de interacción, tanto verbales como no verbales, que se dan entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad. Las *variables culturales* que identifican singularidades en la comunicación intercultural, desde una perspectiva centrada en esta, son (Tourrián, 2004a):

- Las diferencias y las semejanzas entre culturas, porque los paradigmas de interpretación son diferentes dependiendo de las culturas (la idea de comunicación y educación no es la misma en Occidente que en Oriente).
- Los conflictos que surgen simultáneamente entre comunicación y cultura, porque la disparidad de niveles sociales y educativos de los sujetos que participan en los intercambios de información obligan a los participantes a intentar llegar a un consenso para superarlos.
- El control de la comunicación de la cultura, que se ve reforzada por el estatus de los interlocutores y por el contexto de la comunicación, en la misma medida que una información transmitida por un teórico o un experto en una materia determinada propicia la aprobación inmediata de un sujeto no especializado en el tema.
- El impacto ejercido en la comunicación por el desarrollo tecnológico, pues la globalización tiende a favorecer el uso de la tecnología de la comunicación como sinónimo de cultura e instrumento de poder.
- La necesidad de introducir mecanismos de cambio que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en el ámbito de los derechos de tercera generación, que siempre están afectando, por cuestiones de transnacionalidad y glocalización, al valor de la territorialidad.

Desde el punto de vista de la comunicación intercultural conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de *cinco fenómenos esenciales* para la construcción de estrategias en la comunicación intercultural (Tourrián, 2006b):

- La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.
- El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.
- La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
- La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia grupal.
- El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.

- Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca terminado y en constante evolución.

Nuestro postulado es que, necesariamente, tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, de tal manera que la educación intercultural se convierte en un ejercicio de elección de valores.

B. El sentido axiológico de la comunicación intercultural

Por derivación de lo anterior, si tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, se sigue que esta tiene sentido axiológico porque:

1. El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.
 2. La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.
 3. La educación intercultural es promotora de innovación.
 4. La interculturalidad es una propuesta axiológica.
1. *El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.* Ahora bien, es un hecho que hay un *límite a la elasticidad de la tolerancia* en las sociedades abiertas y pluralistas que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (FESE, 2004; Touriñán, 2007 y 2009; Borman, Danzig y García, 2012). El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Como dice Morin, el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una “tierra-patria” de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad (Morin, 2002). Tan cierta es esta reflexión que el “*sesgo radical*”, en palabras de Víctor Pérez Díaz, es la defensa de la libertad de las personas, que es el reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones, para que se reformen y evolucionen en esa dirección garantizando la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de gente capaz de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002, p. 134; Dehesa, 2002; Cortina, 1995; Romay Beccaría, 2002; Valcárcel, 2002).

Estamos convencidos de que repensar el interculturalismo es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias de encuentro a través de la educación porque, como hemos dicho anteriormente, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que *hay que buscar la convergencia entre diversidad, identidad y localización territorializada, acudiendo*

a los conceptos de interculturalidad, convivencia y desarrollo cívico. El encuentro se favorece a través de la educación, si se propician orientaciones de globalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación (SEP, 2004a; Touriñán, 2004a).

El acercamiento intercultural para el fortalecimiento de la persona y del grupo requiere seguir una *estrategia de tres pasos en la comunicación intercultural* (Touriñán y Olveira, 2007):

- ▶ *Descentralización.* Con este concepto nos remitimos a la distancia que el profesional tiene que establecer con respecto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional, etc.). En este recorrido se producirá una apropiación del principio de relatividad cultural: todas las culturas son esencialmente iguales a pesar de sus diferencias; están todas adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social dado; son el escenario del ocurrir de una historia concreta.
- ▶ *Penetración en el sistema del otro.* Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema; situarse en su lugar. Las minorías que están asentadas en un país desde hace muchos años han sufrido aculturación; como resultado de la evolución dinámica y de la implicación de los sujetos en la realidad, la introducción para los jóvenes en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades constituidas a partir de dos o más códigos culturales y de las estrategias identitarias que intentan integrar los códigos en conflicto. La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica:
 - Tolerar los diferentes aspectos.
 - Descubrir los marcos de referencia únicos.
 - Ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad.
- ▶ *Negociación-mediación.* Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo, para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes. El profesorado será el encargado directo de jugar este rol de mediador entre la escuela, los niños y la familia, tanto para la elaboración de los programas adaptados como para ayudar y resolver dificultades escolares. Mediante la negociación, el educador tiene que descubrir el campo común donde cada uno se encuentra y donde se es capaz de reconocer al otro (su identidad, sus valores fundamentales, etc.).

Asumiendo que el interculturalismo no es un cajón de sastre, ni una propuesta ingenua, ni una propuesta en el vacío, sino una propuesta que implica compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad, tal como hemos expuesto en la primera parte del Epígrafe 1.6, es obvio que el conflicto y las confrontaciones pueden surgir cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local (Huntington, 2001). Es necesario que la educación forme para asumir la convivencia y para resolver el conflicto (SITE, 2001; Olveira,

Rodríguez y Touriñán, 2003). Sin embargo, la carga a favor del problema como compromiso de voluntades no debe hacernos olvidar que el problema analizado es, también, un problema de legitimidad, de responsabilidad compartida y de compromiso axiológico, tal como hemos visto en los epígrafes 1.2, 1.3 y 1.4 de este capítulo. Hoy en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo, ni del poder legislativo; será, preferentemente, el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (Touriñán, 2006a). Conviene recordar aquí, como dice el Profesor Otero Novas, que, a la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial, la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la concesión de ciudadanía; limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional, ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001).

La propuesta formativa intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad, el desarrollo, la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación, que son valores y cualidades derivadas de los derechos humanos.

2. *La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.* Esto es así porque, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje intercultural, aparecen implícitos o explícitos para el fortalecimiento de la formación individual y del grupo los *fundamentos* siguientes (Touriñán, 2006b):

- ◆ El respeto a las demás nacionalidades y al sentido de territorialidad.
- ◆ La consideración de la diversidad creativa de las culturas.
- ◆ El respeto a las diferentes estructuras de convivencia.
- ◆ El derecho de todos a la comunicación y al desarrollo de las mentalidades (en igualdad de condiciones).
- ◆ El derecho a participar, a identificarse local y globalmente en la vida social, política, etc.
- ◆ El derecho a combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas porque el yo, multifacético, está inevitablemente abierto a influencias procedentes incluso de fuera de su contorno.
- ◆ El derecho a una cultura transnacional que supera el marco territorializado y capacita a las personas para combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural.

Si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que la educación, consecuentemente con su sentido axiológico, tiene que asumir modelos de integración territorial de las diferencias culturales y propiciar la creación de *modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad, es decir, modelos que aúnen la diversidad cultural y la*

inclusión como forma genuina de fortalecimiento personal y de grupo, que no es lo mismo que fortalecimiento de mi grupo (Tourrián, 2008a).

3. *La educación intercultural es promotora de innovación* porque, desde la perspectiva de la educación para la convivencia intercultural, tiene sentido *orientar la innovación hacia los siguientes ámbitos*:

- ▮ La posibilidad de cambios estructurales en el sistema educativo y del sistema de enseñanza, ajustados a la convivencia intercultural.
- ▮ La posibilidad de propiciar la integración territorial de las diferencias culturales desde los establecimientos escolares.
- ▮ La posibilidad de contemplar la cobertura de los objetivos de la educación intercultural, desde los programas escolares, atendiendo a consideraciones generales de:
 - Flexibilidad en los planes de estudios.
 - Oportunidad de organización de actividades de diversidad cultural que impliquen a las familias de los alumnos de las distintas minorías culturales.
 - Orientación hacia el carácter patrimonial de la educación, como forma de respetar el entorno y la condición personal de modificador libre de su proyecto cultural en cada educando.
- ▮ La necesidad de transmitir, por medio de la educación intercultural, la idea de que podemos y debemos respetar la diversidad como un derecho nuevo de tercera generación que va más allá de los límites de un territorio concreto y propicia la comprensión de la inclusión transnacional de la diversidad como derecho.

En todos estos cambios, el papel de los responsables de la actividad educativa es fundamental y las acciones básicas de apoyo a la innovación se identifican con (Tourrián, 2004 b):

- ▮ Enfatizar los procesos informativos.
- ▮ Promover y facilitar la participación.
- ▮ Propiciar la dotación de recursos.
- ▮ Favorecer la negociación.
- ▮ Facilitar el consenso de las personas clave.
- ▮ Consolidar la credibilidad.
- ▮ Justificar la necesidad de formación.
- ▮ Generar procedimientos de pequeños pasos.
- ▮ Potenciar la planificación del proceso de implantación de las innovaciones.
- ▮ Fomentar la autonomía institucional y el compromiso de los padres.

Todos estos elementos configuran el *contexto de la innovación* respecto de la comunicación intercultural en el aula, que va más allá de los problemas propios de la integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la búsqueda de soluciones que permitan unificar en la actuación del profesor la inclusión y la diversidad como derechos que responden al reconocimiento, no solo internacional, sino también transnacional, creando modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad.

De manera prioritaria la comunicación intercultural es promotora de innovación, porque la tensión entre la defensa de la identidad en la propia comunidad y el imperativo de mundialización no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar además a la interacción con la persona que es y ello supone hacer frente a nuevas perspectivas en el sujeto educando, así como en el desarrollo curricular, en el desarrollo organizativo y en el desarrollo profesional (SEP, 2004; Touriñán, 1999; Peiró, 2001).

4. Por último, hemos de decir que *la educación intercultural es una propuesta axiológica*. Esto es así porque la concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de esta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes, sin hacer de eso una propuesta ingenua, construida en el vacío existencial o como cajón de sastre. La globalidad, la localidad y la pluridimensionalidad son los elementos que caracterizan el movimiento intercultural y favorecen la consecución del objetivo propuesto de respetar diversidad e identidad al mismo tiempo en espacios culturales territorializados (Ruiz, 2003; Sabariego, 2002).

Desde esta perspectiva, quien dice intercultural, dice necesariamente interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad; también dice reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones donde intervienen los múltiples registros de una misma cultura y de las interacciones entre los sujetos culturalmente diferentes, identificados en el espacio y en el tiempo. La educación intercultural es, por tanto, compromiso axiológico, no solo porque el interculturalismo es un ejercicio de tolerancia, un modo de fortalecimiento personal y de grupo y promotor de innovación, sino porque, asumiendo que la interacción es el elemento fundamental, como propuesta axiológica, lo primero y esencial es el otro, no solo su cultura (Abdallah-Preteille, 2001; Ortega, 2004b; Ortega y Mínguez, 1997; Rey, 1992).

Ahora bien, como ya hemos dicho, el interculturalismo no es un cajón de sastre, ni un propuesta ingenua, ni una propuesta en el vacío, sino una propuesta que implica compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Y si consideramos lo expuesto en estos dos apartados del Epígrafe 1.6.2, se sigue que *la educación intercultural tiene que ser entendida como educación en valores, es decir, como uso y construcción de experiencia axiológica para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que conocer, estimar, sentir, enseñar, crear, elegir y realizar*.

La educación intercultural como ejercicio de educación en valores se nos plantea como reto —*el reto intercultural*—, que consiste en pensar y creer en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar “desplazamientos” entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello.

1.7. EL SENTIDO INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN ES INHERENTE AL SIGNIFICADO DE “EDUCACIÓN” Y NACE DE LA VINCULACIÓN ESTABLECIDA ENTRE EL YO, EL OTRO Y LO OTRO EN CADA ACTO EDUCATIVO

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos también de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, sociohistórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual... Hablamos, por otra parte, de educación integral, personal, intercultural, educación permanente, educación general (Touriñán, 2008d). Cada uno de estos cuatro modos de hablar reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. En el primer caso, hablamos de la Pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las dimensiones generales de intervención —inteligencia, voluntad, afectividad, carácter y personalidad— siempre integradas en la “corporeidad” (Arend, 1974; Gervilla, 2000; Marina, 2009; Morin, 2009; Damasio, 2010), aunque no siempre sean atendidas en la proporción conveniente en cada intervención educativa o se les otorgue el peso que les corresponde en cada situación). En el segundo caso, hablamos de la Pedagogía de las *áreas culturales, entendidas como áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito cultural de intervención, a fin de que cada educando logre decidir y realizar su proyecto personal utilizando experiencia cultural valiosa, sin perjuicio de considerar dicha parcela como manifestación cultural en la que podemos alcanzar dominio teórico, tecnológico y práctico). En el tercer caso, hablamos de la Pedagogía de las *áreas culturales, entendidas como formas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia cultural). En el cuarto caso, que es cuando hablamos de educación personal, integral,

intercultural o permanente o general, etc., estamos hablando del carácter o rasgos distintivos de la educación y del sentido de la educación o cualificación de la educación, en cada acto educativo con significado.

1.7.1. El carácter axiológico, personal, patrimonial e integral que determina el significado de “educación”

La justificación de la educación, en cada caso de intervención, exige apelar al significado de la educación que es la conjunción de carácter y sentido. El *carácter de la educación* está definido en nuestros días como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial de toda educación. Este carácter nace de la complejidad del objeto educación que, como hemos visto en otro trabajo, exige responder a la relación valor-elección-obligación-decisión-sentimiento (Tourinán, 2012).

Como hemos dicho en el Epígrafe 1.5, la educación es un valor y, además, desarrolla valores. La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse —hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente—, se infiere que solo decidirá realizarse de un modo concreto cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás (Tourinán, 2005b).

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida.

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable.

Y así las cosas la cuestión no es solo la condición fundamentante de los valores en la educación, sino que esa condición nos lleva a defender el *carácter axiológico de la educación*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir valores, hay que estar capacitado para optar entre alternativas valiosas, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor. La educación es, por tanto, un valor, enseña valores y, además, desarrolla valores; de ahí su carácter axiológico. La educación es siempre educación en valores y elección de valores.

La relación entre elección y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos nos pone en la vía de resaltar el carácter patrimonial de la elección del valor que impregna el sentido de la educación y que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica, cuando enseñamos el valor y ayudamos a conocer, estimar, elegir y realizar el valor en relación con el otro y con uno mismo (Tourinán, 2006a).

De las reflexiones anteriores se sigue que, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, se puede decir que la educación tiene, además de carácter axiológico, *carácter patrimonial* porque, cuando nos marcamos finalidades, no solo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio. *Nos identificamos en la decisión.*

Afirmar el carácter patrimonial de la educación no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo. Nosotros reclamamos para “patrimonial” un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión. Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que, lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto, no cabe duda de que me identifico en mi proyecto y eso da carácter patrimonial a la educación y a la decisión de educarme. La cuestión primordial no es cuántos contenidos socialmente deseables aprendo y cuántas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es que esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y formación. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia o Arte sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica o artística adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia o el Arte, lo dice también respecto de cualquier área de experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual (Tourrián, 2006a).

Ahora bien, como ya hemos dicho en el Epígrafe 1.5, al hablar de educación en valores, el carácter pedagógico del valor no queda consumado porque el hombre pueda conocer y estimar los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y más aún, no basta tampoco con que este pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Si abandonamos la educación en el conocimiento, caemos en un intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que no basta conocer el bien para obrar bien: conocer el valor y estimar un valor no implica elegir el valor. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos.

Hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y *afianzar la conducta de logro, generando un sentimiento positivo hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr*. La responsabilidad es un hecho y una cuestión de derecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero, además, es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral y afectivo, porque los conocimientos de por sí no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar.

La manifestación afectiva es vital para un desarrollo psicosocial normal del sujeto, siendo, al mismo tiempo, un signo armónico del bienestar emocional y social de la persona. La afectividad es la experiencia sentida de la emoción y en la consecución del bienestar emocional entendemos que el *vínculo afectivo de apego* es una necesidad primaria significativa de ligazón y dependencia sentida hacia algo o alguien que establece en la interacción el nexo entre el individuo, los objetos y su grupo social de referencia (Haidt, 2006). De este modo, alcanzar un desarrollo afectivo pleno nos introduce en el plano relacional del desarrollo emocional y del sentimiento, porque en la educación afectiva se busca la experiencia sentida del valor, es decir, el desarrollo de la emocionalidad para alcanzar la experiencia sentida del valor, estableciendo una relación de apego entre valor y sentimiento en cada elección y acción decidida (Tourrián, 2010b).

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro en la educación es coherente con la condición de agentes (actores y autores) de nuestro propio desarrollo y esto nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación con carácter integral y personal*. La *educación integral* quiere decir desarrollo dimensional de cada educando (inteligencia, afectividad, voluntad, carácter, personalidad y corporeidad), para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. La *educación personal* quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos “originales-singulares” de realización de la existencia, obligándose respecto de su condición humana individual, social, histórica y de especie, con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, sin caer en la repetición o clonación de modelos preestablecidos. (Tourrián, 2008b).

Desde el punto de vista pedagógico, en la acción educativa se unen *inteligencia* —cognición y pensar—, *afectividad y emociones* —afecto y sentimiento—, *volición* —autodeterminación—, *operación y proyección* —agente actor y autor—, *corporeidad* —sensibilidad y vitalidad— de las personas en desarrollo y *variables contextuales* que nos permiten configurar un “todo concordado” entre valores, sentimientos, elecciones, acontecimientos, acciones, decisiones y obligaciones para saber que con

la intervención estamos realizando el significado de “educación” como parte del desarrollo del proyecto de vida de cada uno que debe atender en cada educando a su condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourrián y Sáez, 2012; Morin, 2009; Zubiri, 2006).

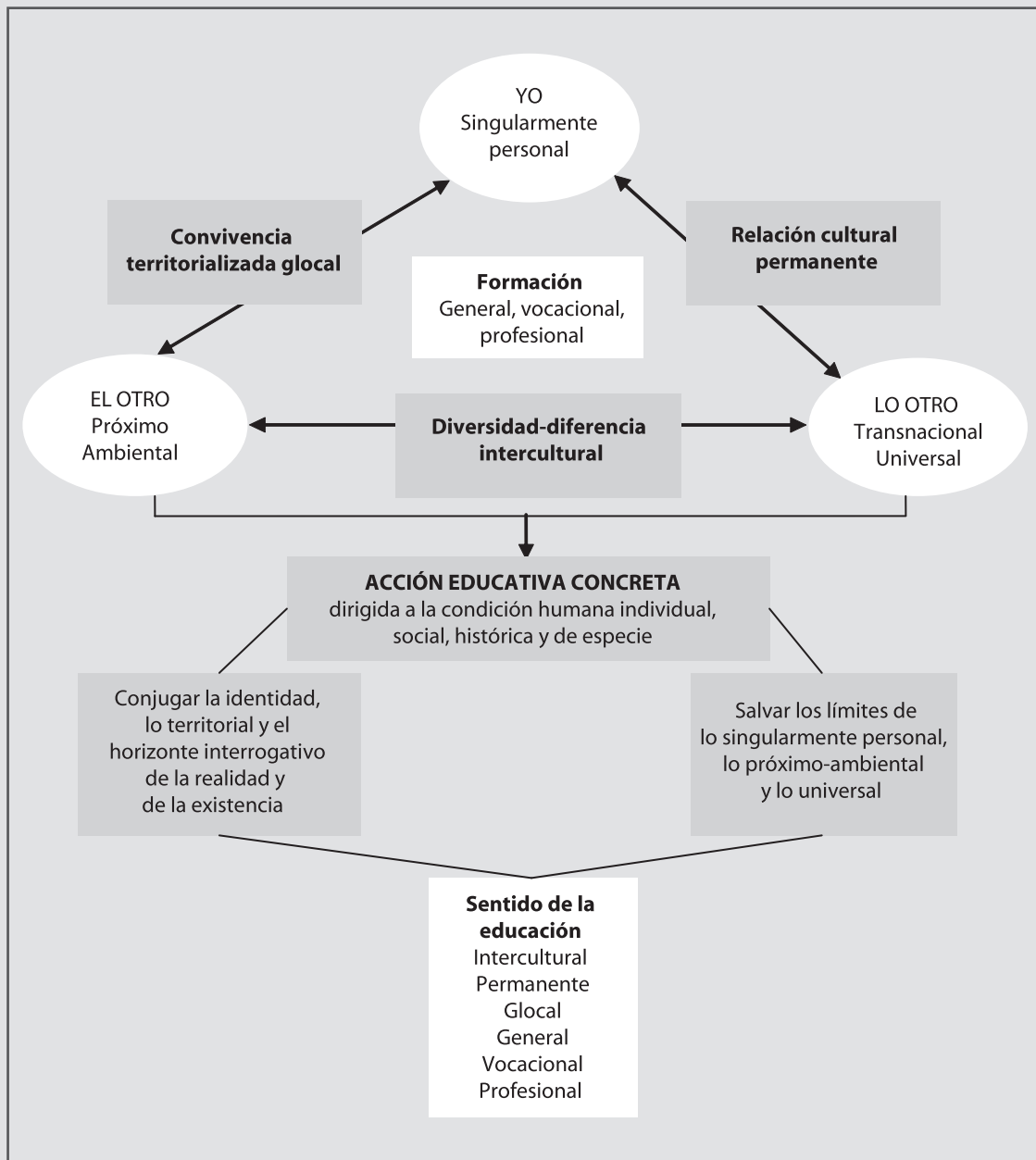
1.7.2. El sentido intercultural, permanente, glocal y general, profesional o vocacional que cualifica el significado de “educación”

Ahora bien, desde el conocimiento de la educación, el significado de la educación no se resuelve solo con las exigencias derivadas del carácter; es necesario asumir también el sentido de la educación. El carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran su *significado*. El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación es lo que la cualifica. El significado de educación es confluencia de carácter y sentido; el carácter determina el significado y el sentido lo cualifica.

El sentido de la educación está vinculado a la respuesta formativa que en cada momento cultural se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie. El sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento sociohistórico. Esto es así y, precisamente por eso, tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo determinante del significado y derivado de la complejidad objetual de “educación”), pero no necesariamente toda educación es de matemáticas o de física o de literatura o de artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido permanente, intercultural, glocal y general, vocacional o profesional (que es cualificación del significado, aplicable a cada materia escolar educativa).

El sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo; es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al “yo”, “el otro” y “lo otro” en cada caso concreto de actuación (Tourrián, 2004a, 2006b y 2008a; Vázquez, 1994). El sentido de la educación se establece en nuestros días como sentido intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo) y general, profesional o vocacional, tal como se refleja en la Figura 1.2.

Figura 1.2. Sentido de la educación derivado de la vinculación establecida entre el “yo”, “el otro” y “lo otro” en cada acto educativo.



Fuente: Elaboración propia.

Este sentido de la educación se sustenta en raíces pedagógicas y se aplica desde estratos de pensamiento, de diversos ámbitos y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente, si bien no se confunde, ni se identifica con ellos necesariamente, porque el sentido de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad.

1.7.3. El significado de “educación” como confluencia de carácter y sentido que se plasma en la orientación formativa temporal

Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el *significado*; el carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. El concepto clásico de naturaleza de la educación se identifica con el concepto de carácter que yo estoy manejando pero en sentido amplio, de modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas, el concepto de naturaleza de la educación implica el carácter y el sentido, inherentes al significado de “educación”, que no se confunde, como hemos visto en párrafos anteriores, con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento histórico.

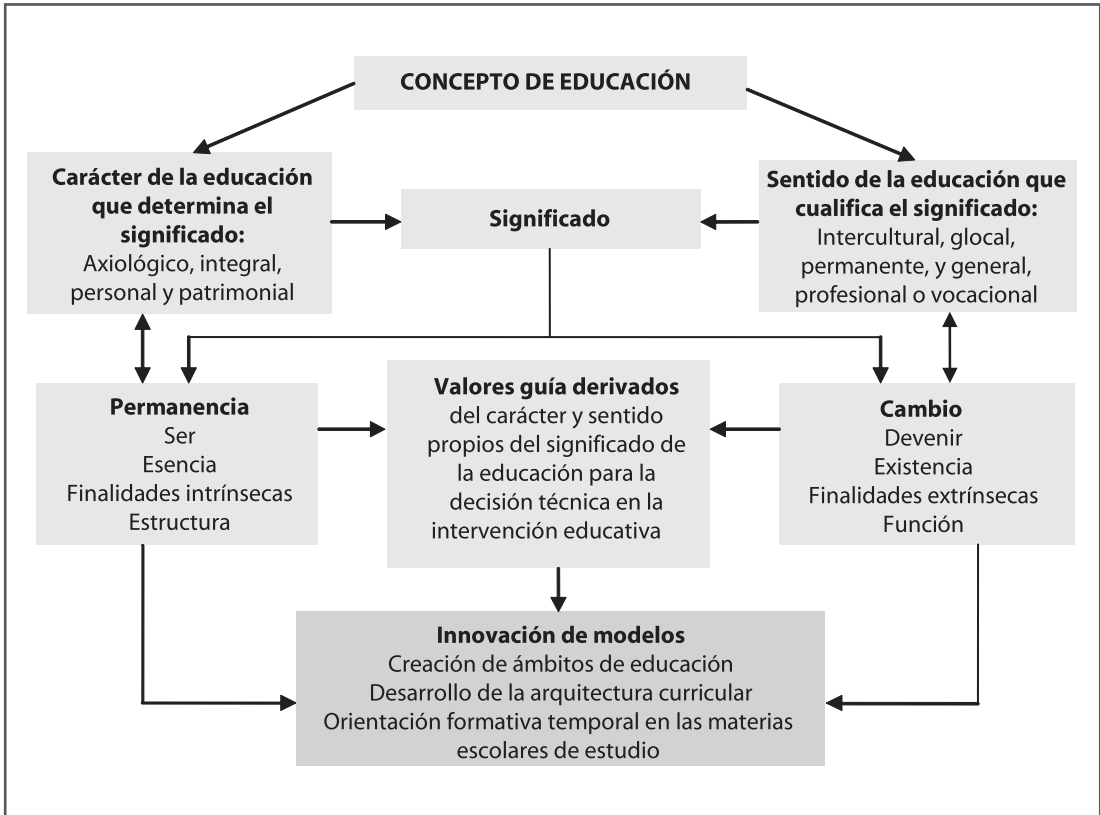
Desde esta perspectiva, la “educación” se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de “educación” desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo (permanente, glocal, intercultural y general, profesional o vocacional).

De la complejidad objetual de ‘educación’ nace el carácter de la educación. De la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo nace el sentido de la educación. De la confluencia en las materias escolares del significado (carácter y sentido) de ‘educación’ y de las áreas culturales formativas surge la orientación formativa temporal para la condición humana, ajustada al carácter y sentido de la educación. Esta orientación formativa está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación, del avance de las áreas culturales y de la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional (Tourinán, 2008a). De este modo, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, tal como reflejamos en la Figura 1.3.

Los distintos modos de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico permiten hablar siempre de ella como un valor elegido como finalidad educativa. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas (orientación formativa temporal para la condición humana desde áreas culturales consolidadas y ajustadas al carácter y al sentido de educación) y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas (exigencias

lógicas del significado de la educación que determinan destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse).

Figura 1.3. Carácter y sentido de la educación.



Fuente: Touriñán, 2011a, p. 294.

1.7.4. El sentido intercultural de la educación es el principio educativo de la diversidad y la diferencia

Atendiendo a las distinciones realizadas en los dos epígrafes anteriores de este capítulo, podemos decir que, cuando hablamos de educación intercultural, estamos hablando de educación en valores y, atendiendo a la definición de sentido de la educación que acabamos de hacer, *cuando hablamos de educación intercultural, estamos pensando en una cualificación del significado de la educación que conforma la orientación del modelo de intervención educativa.*

El *sentido de lo intercultural* es el principio educativo de diversidad y diferencia, porque el sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el

yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. La encrucijada de desarrollo para el hombre implica conjugar en cada acción su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia; cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que pueda articular en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal. La vinculación intercultural entre el yo, el otro y lo otro es la vinculación de la diversidad y la diferencia porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción.

La educación intercultural debe ser entendida, por tanto, como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia dentro del conjunto “educación” (Tourriñán, 2003a, 2004a y 2006b). Asumir este principio de cualificación y sentido de la educación exige comunidad de metas y viabilidad armónica entre hombres y culturas.

Si nuestras reflexiones son correctas, la aplicación a la interculturalidad de los conceptos de educación en valores y de sentido de la educación nos permite afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación intercultural como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la diversidad cultural que representan el otro y lo otro, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación intercultural, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica intercultural porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica intercultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación. Y así las cosas, tiene sentido hablar de *la educación intercultural como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que conocer, estimar, sentir, enseñar, crear, elegir y realizar.*

Desde esta perspectiva, el sentido intercultural de la educación es un problema de educación en valores orientado a la convivencia y la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias, que son los más radicalmente contrarios al interculturalismo.

Para nosotros, y frente a los fundamentalismos, esta propuesta exige, entre otras cosas, el respeto a la diversidad y la inclusión como derechos de tercera generación. Se comprende, desde esta perspectiva, que la UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, proponga las siguientes claves conceptuales para la formulación y orientación

de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales (UNESCO, 1997 y 2002):

- ▶ Aceptar la diversidad creativa.
- ▶ Favorecer el capital humano.
- ▶ Fomentar la innovación productiva.
- ▶ Impulsar la cooperación al desarrollo.
- ▶ Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- ▶ Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- ▶ Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.
- ▶ Generar redes culturales.
- ▶ Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa.
- ▶ Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas.

Así las cosas, la propuesta de interculturalidad para la convivencia nos obliga a *estructurar las metas generales de la educación para la diversidad en tres grandes grupos* (Tourrián, 2008a):

- ▶ Aceptar que la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos y, por consiguiente, habrá que promover un cambio de actitudes hacia el diferente culturalmente en los centros escolares y en el conjunto de la sociedad.
- ▶ Promocionar y respetar los aspectos culturales de procedencia diversa y plural más allá incluso del propio territorio, lo cual implica propiciar un cambio de modelo en la educación intercultural.
- ▶ Mantener actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan situarse con el otro en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

1.7.5. El sentido intercultural converge en la convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural

Desde la perspectiva del carácter y el sentido de la educación que hemos analizado en los epígrafes 1.5 y 1.7, cualquier acto educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter (axiológico, personal, patrimonial e integral) y al sentido (intercultural, permanente, glocal y general, vocacional o profesional). La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la artística, la educación moral, la educación ciudadana, etc., son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de “educación”.

Pero conviene destacar en este momento del discurso que, desde la perspectiva del reto y el sentido intercultural que hemos analizado en los epígrafes 1.6.2 y 1.7, la propuesta intercultural para la educación es un problema de educación en valores orientado a la convivencia, desde la diversidad y la diferencia y la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales conviviendo. En los próximos capítulos podremos analizar con detalle la potencia formativa de los nuevos

medios como espacio de convivencia con capacidad para trascender el entorno físico de nuestra propia comunidad, abriéndonos a nuevas posibilidades transnacionales, globales y locales. Es suficiente decir en este apartado del primer capítulo que hoy ya tenemos *generaciones interactivas*, cuya plataforma de crecimiento personal, individual y socialmente considerado, no es el barrio, sino las nuevas plataformas de socialización, tales como las nuevas redes sociales (Facebook, Tuenti u otras).

Hoy sabemos que más de una tercera parte de los jóvenes internautas españoles, entre 10 y 18 años, ha publicado y administra un perfil en una red social y un 35 % tiene más de uno, lo que sitúa a este último grupo como usuarios avanzados de este tipo de herramientas de comunicación 2.0. Así, podemos afirmar que más del 70 % de los menores internautas españoles son usuarios habituales de redes sociales, una herramienta que utilizan para afianzar sus relaciones sociales “reales” y cuyo uso resta tiempo al ocio tradicional, entre otros. Este es uno de los datos que arroja el estudio “*Menores y Redes Sociales*” elaborado por los profesores de la Universidad de Navarra Xavier Bringué y Charo Sádaba para el Foro Generaciones Interactivas de la Fundación Telefónica (Bringué, y Sádaba, 2012³).

Hoy también sabemos de la efectividad de hacer cómplices a la ciudad y a la educación para encauzar de manera accesible, receptiva y flexible la responsabilidad compartida en la educación, tal como ponen de manifiesto en sus actividades diarias y en sus elaboraciones pedagógicas a través de sus congresos la *Red estatal de ciudades educadoras*, que ya integra a 427 municipios —la mitad españoles— de 35 países (IEDP, 1997⁴; RECE, 2011⁵).

Y si esto es así, se refuerza el sentido de la sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo prioritario y de responsabilidad compartida en la educación, porque el hombre aprende por medio de la educación a convivir y realizarse en su entorno y a ir más allá del marco territorial de nacimiento, trascendiéndolo. La propuesta de educar afecta a cada individuo y la decisión de educarse aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de voluntades personales e institucionales, orientado a lograr la convivencia en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz del desarrollo cívico (Tourinán, 2008a).

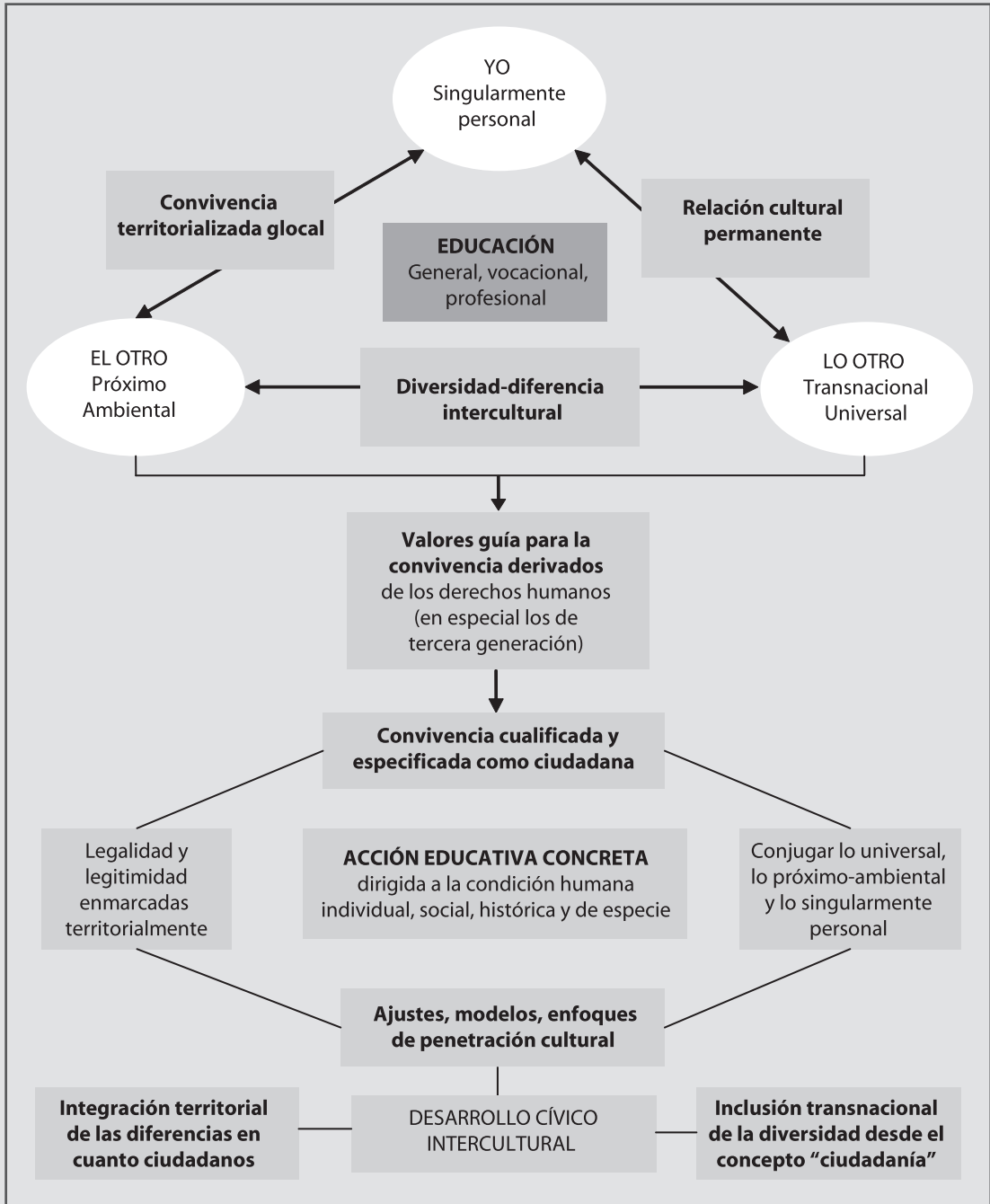
El sentido intercultural de la educación que es un *sentido inherente al significado de “educación”* derivado de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo potencia el significado de la formación para el desarrollo cívico, porque el desarrollo cívico es capacidad de convivencia ciudadana y la convivencia ciudadana es relación comprometida entre la identidad y la diversidad en un marco territorial; un marco territorial legalizado en el que el reconocimiento del otro y de lo otro no responde a patrones naturales, sino a ajustes, modelos y enfoques de penetración cultural, tal como reflejamos en la Figura 1.4.

³ Disponible en www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

⁴ Disponible en www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

⁵ Disponible en <http://ciudadeseducadoras.ciudadalcala.org/convocatoria>, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

Figura 1.4. Convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural.



Fuente: Elaboración propia.

1.8. LA ESCUELA TIENE UN LUGAR PROPIO EN LA EDUCACIÓN

El *Informe Faure, Aprender a ser*, publicado a principios de los años setenta, que puede ser considerado como el estudio de las constantes, problemáticas y estrategias a seguir para la educación del futuro, mantiene dos tesis fundamentales. Por un lado, se mantiene que en la educación, en ese momento, existen tres fenómenos nuevos, históricamente hablando (Faure, 1973, pp. 61-62):

1. La extensión de la educación considerada a escala planetaria tiende a preceder al nivel de desarrollo económico por primera vez en la historia de la humanidad.
2. La educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.
3. La aparición de contradicciones entre los productos de la educación y las necesidades sociales, de manera que diversas sociedades comienzan a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada.

Por otro lado, ante estos fenómenos, se advierten tendencias comunes frente a las actuales estructuras educativas. Estas tendencias son de cuatro tipos (Faure, 1973, pp. 69-72):

- Tendencias que pretenden reformar o arreglar las estructuras educativas existentes y modernizar las prácticas pedagógicas, vayan o no paralelas a las transformaciones estructurales en el plano socioeconómico.
- Tendencias que pretenden transformar las estructuras educativas en función de la estructura sociopolítica. Tal es la preocupación de aquellos que, desde una perspectiva sociologista, mantienen que la educación es una variable dependiente de los cambios sociopolíticos.
- Tendencias que, bajo una perspectiva pedagoga, defienden que la educación debe ser un elemento causal en cada sociedad; pero como, en la práctica, es un factor directo de las contradicciones sociales, propugnan una desinstitucionalización de la educación y una desescolarización de la sociedad.
- Tendencias que reconocen que la relación escuela-sociedad no debe ser transitiva, sino recíproca, es decir, de verdadera interacción.

Ante esas posturas divergentes en torno a la posible reforma de la escuela, resulta innegable la dificultad de continuar el desarrollo de la educación por el campo trazado y al ritmo fijado en una época pasada. Empero, a pesar de esa evidencia, la escuela no ha encontrado en ese libro el nuevo camino y el ritmo conveniente.

En 1976 se publica en España *La educación en marcha* (UNESCO, 1976). Esta obra es un trabajo de compilación que, nuevamente bajo el patrocinio de la UNESCO, ofrece la posibilidad de continuar los estudios emprendidos en el informe *Aprender a ser*. Desde el punto de vista de nuestro objetivo, es suficiente decir ahora que en este nuevo trabajo se mantienen dos tesis fundamentales con respecto a la educación:

- Por una parte, se afirma que el interés dedicado a la educación es mayor que nunca entre partidos, entre generaciones, entre grupos y es objeto de conflictos que han revestido muchas veces la dimensión de verdaderas tempestades políticas e ideológicas.

Se ha convertido en uno de los temas preferidos de la crítica social, empírica y científica. En cualquier caso, se insiste en que todas estas formas de contestación —tácita o explícita, pacífica o violenta, reformadora o radical— merecen en un concepto y otro ser tenidas en consideración al elaborar las políticas y las estrategias educacionales para los años y los decenios futuros (UNESCO, 1976, p. 83).

- Por otra parte, se insiste en que, si se trata de generar visiones prospectivas, ya no será posible abordar reformas educativas de indole fragmentaria, sin considerar el conjunto de los objetivos y modalidades de la acción educativa. Las reformas deben de ser holísticas y participativas. Esto es así porque, para saber cómo modificar los fragmentos, es preciso conocer el conjunto del campo. Y, asimismo, todo sistema que insista en facilitar servicios educativos a una población pasiva y toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales (UNESCO, 1976, p. 223; Huberman, 1973).

1.8.1. Educar, ni es escolarizar, ni se produce en un vacío socioeconómico

A pesar de estos planteamientos nacidos de los informes, seguimos siendo testigos de reformas sobre la escuela como institución que, o son construcciones fragmentarias, o son construcciones que pretenden realizar una política educativa concreta de marcado carácter propagandista, es decir, se trata de estudios que definen y defienden estrategias a seguir para que la escuela cambie de acuerdo con los principios ideológicos de un determinado grupo; de ahí que, como veremos más adelante, propugnen algunos una nueva construcción del sistema educativo.

Desde esa perspectiva, a finales de los años setenta era obvio que cualquier reforma educativa orientada desde la investigación consolidada aconsejaba no apartarse de dos tesis fundamentales (Husén, 1979, p. 47):

- La educación no puede ser identificada solo con la escolarización.
- La educación no ocurre en un vacío socioeconómico.

La correcta comprensión de estas dos tesis es lo que permite afirmar a Husén que la mayor parte de los libros que hablan sobre las crisis de la escuela se centran en la relación escuela-sociedad, y se olvidan de los problemas internos de la escuela (Husén, 1978, p. 19 y Husén, 1988, p. 291). Incluso hoy podemos afirmar que la carencia más frecuente en los estudios acerca de la escuela es la reducción del problema a estudiar a la exclusiva consideración de una relación descriptiva. O sea, se considera la escuela como una institución que debe ser estudiada en función de los efectos que produce con independencia de nuestra decisión actual sobre ella, cuando la realidad es que la escuela produce unos efectos y no otros en función de las razones que el hombre y la investigación descubren para justificar en política educativa y en la intervención directa en el aula la conveniencia de ese efecto frente a otros. Y, por consiguiente, se hace imprescindible, además, un estudio crítico, normativo, de las razones que cada grupo da para defender su postura, buscado como exigencia empírica de verificación el grado de adecuación entre el efecto que queremos producir con la escuela defendida

y el resultado pedagógico que se produce en el educando con esa forma de actuación escolar propuesta. Algo que la investigación actual reconoce como investigación del valor añadido de la escuela (Varios, 2009; Connor y otros, 2009; Gadsden, Davis y Artiles, 2009).

La cuestión fundamental no es primariamente si la sociedad produce estudiantes con una competencia formal justificativa del dinero gastado en las escuelas, sino si el dinero ha sido gastado de un modo tal que promueve el alcance de los objetivos educativos fundamentales. La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, entre los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas educativas. Dicho esto, cabe formular la siguiente propuesta:

“La escuela será pública y, o, privada, según el caso, por principio de libertad de enseñanza, por derechos reconocidos en la legislación, y por libertad de trabajo; pero la enseñanza, como organización, tiene que ser necesariamente pública, porque la formación es una necesidad social, al lado de otras necesidades sociales fundamentales, y, siendo los recursos económicos limitados, el objetivo de la educación permanente y la garantía de igualdad de oportunidades, exigen un sutil juego de subsidiariedad, responsabilidad social compartida y rendimiento efectivo de cada institución escolar” (Tourrián, 1999, p. 99).

Damos por supuesto que todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa, la desconcentración de funciones apoyada en el principio de participación y gestión democrática y una cierta apertura hacia la desinstitucionalización de la educación, propiciada por el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares.

El significado del concepto de cambio parece indicar siempre que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí, acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: (a) el valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura; (b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona, de todas las personas, de cada persona; y (c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así porque que la tarea fundamental de toda educación, de la educación sin adjetivos, es la formación integral de la persona (Pérez Juste, 2005, p. 391).

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico de la escuela que nos obliga a pensar en términos de estrategias de convergencia para la educación respecto del sentido y función de la escuela. Lo que permanece es la tarea de educar. El sentido

de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo. Esto es así porque la educación es proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con sentido integral, personal y patrimonial en un entorno social, cultural y personal diverso. Pero también es así porque la educación es un elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para lograr personas autónomas capaces de ejercer, defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

1.8.2. Preguntas permanentes y respuestas cambiantes en la educación escolar

Algo ha cambiado de manera muy significativa en la tarea y en el resultado de la acción escolar. Las circunstancias actuales no son las de los dos siglos pasados en los que se construyó la escuela “actual”. La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del “otro” y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. Las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en un sentido definido (Tourrián, 2008b):

- ▶ Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.
- ▶ Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela, Estado y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.
- ▶ Desde el punto de vista de los procedimientos, las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los procesos no formales e informales de intervención educativa, junto con los formales.

Las preguntas permanentes sobre el futuro de la escuela en relación con la educación se encuadran en cuestiones relativas a (Tourriñán, 2008d):

- Cómo diferenciar los propósitos educativos de la escuela de los propios de la familia y otras organizaciones.
- Cuál es la edad oportuna para una selección en los niveles escolares.
- Cómo distribuir las fuentes de financiación entre los diversos niveles.
- Cómo preparar el sistema educativo para una autoevaluación y autorrenovación.
- Cómo reformar gobierno y administración del sistema educativo en orden a mejorar la adquisición de metas genuinamente educativas.
- Cómo puede ser mantenido un pluralismo en educación que ofrezca opciones reales a los padres.
- Hacia dónde orientamos preferentemente la investigación en educación en el ámbito de los valores.
- Cuáles son las prioridades en la escuela desde el punto de vista del sentido axiológico.
- Qué responsabilidad tienen los profesionales de la educación en el marco de una sociedad abierta, democrática y pluralista.
- Cómo distinguir lo permanente y lo cambiante en la educación.
- Qué valores pueden fundamentar la educación y la convivencia en la escuela en las sociedades occidentales abiertas, democráticas y pluralistas.
- ¿Más educación para más personas quiere decir la misma para todos y al mismo nivel?
- ¿Organizar democráticamente quiere decir que todos somos iguales y no hay líderes y todos tenemos la misma competencia?
- ¿Transmitir ideales democráticos quiere decir que lo haremos a cualquier precio?
- ¿Formar el sentido de lo social es compatible con el respeto a la diversidad? Y esta formación: ¿Es problema de una asignatura, una responsabilidad compartida o una competencia general de la educación?
- Qué valores deben fundamentar una educación para la diversidad y la identidad.
- Qué modelos de formación para la convivencia y el respeto al otro en la escuela.
- Qué sentido educativo y pedagógico tiene la experiencia virtual.
- Qué problemas nuevos implica la integración de la relación sociedad de la información-escuela-sociedad del conocimiento.
- Qué problemas son emergentes en la educación en relación con la escuela.
- En fin, qué hace estar a la escuela a la altura de los tiempos.

Las respuestas cambiantes son susceptibles de ser agrupadas, sin caer en estereotipos, en posturas a las que apuntan las tendencias:

1. Desde una postura más conservadora las soluciones a estas cuestiones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la excelencia y el esfuerzo porque se advierte:
 - Un deterioro del trabajo intelectual, a causa de un excesivo énfasis en objetivos afectivos y en el desarrollo social.
 - Una falta de atención a los superdotados como consecuencia de la aceptación de un dogmático igualitarismo.

2. Desde una postura neorrousseauiana, proclive a la desescolarización y en el mejor de los casos a la desinstitucionalización, las soluciones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la convicción de que la escuela es:
 - ▶ Un instrumento opresivo y monopolístico tanto en los países capitalistas como socialistas.
 - ▶ Un instrumento de manipulación movido por la oferta y la demanda.
 - ▶ Un aparato de reproducción de la ideología dominante en la sociedad.
 - ▶ Una manera poco flexible de arbitrar soluciones para la diversidad de posibilidades de aprendizaje de calidad.
3. Desde una postura humanista, para quien la escuela debe centrarse en la satisfacción de las necesidades inmediatas y, por consiguiente, ajustar al estudiante a un entorno físico, social, político, económico e intelectual con un mínimo de distorsiones de las expectativas sociales, la solución de tendencia en este caso, bajo la forma de movimiento de escuelas eficaces (procesos de calidad) o bien bajo la forma de movimiento de mejora de la escuela (círculos de calidad y capital humano), es criticar en la escuela:
 - ▶ La adherencia formal a reglas que los elementos personales de la institución —estudiantes, profesores y administradores— no desean.
 - ▶ El incremento de la distancia social entre los diversos estamentos del sistema y progresivo aumento de la falta de sentido de comunidad.
 - ▶ La expresión de las relaciones entre estamentos en términos de autoridad (poder) más que en términos de logro de metas comunes.
 - ▶ Las motivaciones del sistema por incentivos extrínsecos de logro y de evitación del fracaso, más que por el sentido del trabajo y por el aprecio a la formación.

Una buena parte de este exceso de problematicidad se explica desde el desfase existente entre las metas del sistema escolar, estructuradas horizontalmente, y la regulación de dicho sistema, estructurado verticalmente. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es solo que el fin el que se fraccione hasta resultar irreconocible en algunos niveles, por ejemplo respecto de la participación en las cuotas temporales sobre el currículo, sino que cada nivel de intervención o subsistema —Administración central, comunidades autónomas, centros escolares, profesor en el aula— parece tener sus propios fines y contemplar los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso (Tourrián, 2008c).

1.8.3. El papel de la institución escolar

El resultado equilibrado, aún no conseguido, no procederá de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo por medio de la educación y la escuela que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral, técnica y políticamente obligados a defender la diferencia entre conocer, enseñar y educar y actuar en consecuencia. Y esa actuación plantea problemas específicos a la planificación y de arquitectura curricular, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades y de su transversalidad en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que se establece en la escuela por medio de la relación educativa para construir ámbitos de educación y hacer frente a las tareas y a los problemas que nacen de reconocer que “educación” tiene significado más allá de enseñar.

Hoy se habla, igual que hace 40 años, de crisis de la institución bajo las formas singulares de crisis de número de alumnos, crisis financiera, crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades. Y se asume, además, en el fondo, que debajo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global: es la crisis de gestión en la que los responsables de la administración a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que definir sus posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas.

En el año 1973 Spackman se preguntaba en un artículo incisivo si eran necesarias las escuelas (Spackman, 1973). Su contenido sigue siendo actual, su argumento de fondo era que las escuelas no habían sido capaces de cumplir su cometido y cada vez era más evidente la duda acerca de la conveniencia de conservar la escuela tal y como era en aquel momento, porque desde una determinada óptica era posible enfrentar el aprendizaje real con la escuela (que era obligatoria, orientada a títulos, con planes de estudios poco flexibles, con agrupación de niños por edades, con organización jerárquica y con desprecio a las nuevas redes educativas).

Es oportuno hacer alusión a uno de los insignes maestros del pensamiento universitario, Ortega y Gasset y destacar con él que la reforma en la educación no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consiste principalmente en eso; la reforma es siempre creación de nuevos usos (Ortega y Gasset, 1968). En este sentido se expresó el Profesor Faubell en la década de los años setenta, condensando el pensamiento de reforma de la escuela hacia su reevaluación frente a la desescolarización (Faubell, 1973).

Volver a pensar en la misión y papel de la institución escolar dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la institución escolar no es una crisis de la escuela como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer escuela. En el fondo, como antes apuntamos, es un problema de creación de nuevos usos (Tourrián, 2008d).

Desde el punto de vista de la formación del profesorado, las metas de la educación intercultural se concretan desde dos marcos (Galino y Escribano, 1990):

1. La educación intercultural como una competencia que requiere formación específica respecto de:
 - ▮ La preparación profesional de los docentes sobre las relaciones entre las distintas subculturas de un mismo país o región.
 - ▮ La participación en todos los niveles de los programas por parte de la totalidad de categorías del personal educador.
 - ▮ La reelaboración de instrumentos educativos orientados a superar los prejuicios étnicos y nacionales.
 - ▮ La consideración de la relación entre la escuela y el medio local, nacional, internacional y transnacional.
2. La educación intercultural, como perspectiva (enfoque) para la formación de los profesionales, haciendo hincapié, en este caso, en el hecho de que la perspectiva intercultural refuerza la competencia profesional en educación en valores y el aprendizaje cooperativo en redes:
 - ▮ Respecto de la competencia profesional en educación en valores, la perspectiva intercultural demanda la preparación del maestro para una situación de reciprocidad entre los alumnos que provienen de las diferentes nacionalidades y culturas, y entre maestros y alumnos que pueden proceder de distintas culturas.
 - ▮ Respecto del aprendizaje cooperativo en redes, la educación intercultural como enfoque fortalece el sentido del aprendizaje en comunidades distribuidas y enfatiza la coordinación entre maestros de procedencias variadas en la programación de la enseñanza, lo cual exige necesariamente facilitar la colaboración y propiciar la convivencia en pie de igualdad entre los educadores pertenecientes a las culturas que buscan relacionarse.

La actividad socialmente organizada para la construcción compartida de la cultura desde la escuela pone de manifiesto *unas características especiales del centro escolar vinculadas al hecho de la diversidad*. Se trata de las siguientes:

- ▮ El contexto escolar constituye un ecosistema en el que la integración dinámica de las partes proporciona nuevo sentido a las conexiones con los otros.
- ▮ El contexto adquiere una fuerza determinante, porque lo que sucede en el centro cobra significado a la luz de los códigos que arraigan en el propio centro.
- ▮ Las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial se enfatizan en el complejo entramado de las redes de comunicación escolares. Por eso, en el contexto escolar adquiere especial importancia el mundo de la representación e interpretación frente al mundo puramente operacional. La cuestión clave del contexto escolar no procede de la consideración de los hechos aislados, sino de los procesos que se desarrollan para reconstruir la actividad personal del alumno.
- ▮ En el contexto escolar se crean indicadores de situación que afectan directamente a los intercambios entre los miembros del centro, entendiendo por tales a padres, profesores, alumnos y demás personal administrativo.

Conviene insistir en que el espacio de desarrollo de la educación intercultural no debe restringirse a contextos educativo-escolares, sino que debe incorporar en su discurso lo que, desde la Pedagogía, se denominan procesos no formales (adquisición de educación mediante estímulos directamente educativos, en actividades no conformadas por el sistema escolar) o informales (adquisición de educación mediante estímulos no directamente educativos, es decir, que no están ordenados de manera exclusiva para obtener resultados educativos); en la educación intercultural juega un papel especialmente significativo la posibilidad de obtener resultados educativos en procesos en los que ese resultado es un medio para otra actividad (Touriñán, 1996). Con todo, no es menos relevante el contexto del sistema escolar. La educación intercultural en los niveles básicos debe considerarse como parte del currículo. No es una asignatura o un área de conocimiento. Su lugar es justamente, el de la transversalidad y el del desarrollo de actitudes fundadas hacia el compromiso axiológico y moral, como problema general de educación en valores. Por consiguiente, todos los alumnos deberán ser sujetos de educación intercultural y hemos de ser capaces de proyectar ese compromiso a través de las diferentes disciplinas en la educación general, con independencia de que pueda haber especialistas en la diversidad (Alonso, Pereira y Soto, 2003; Martínez, 2003; SITE, 2004).

Como ya hemos visto en el Epígrafe 1.5, el sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia de una asignatura de educación en valores interculturales dentro de la educación general no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de la experiencia axiológica, sea este el ámbito de la experiencia axiológica cívica, intercultural, pacífica u otra. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor de educación general para educar en valores (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores.

Todos estos elementos configuran el *contexto de la innovación* respecto de la comunicación intercultural en el aula, que va más allá de los problemas propios de la integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la búsqueda de soluciones que permitan unificar en la actuación del profesor la inclusión y la diversidad como derechos que responden al reconocimiento, no solo internacional, sino también transnacional, creando modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad. De manera prioritaria, la comunicación intercultural en la escuela puede fortalecer el sentido intercultural en la convivencia, porque la tensión entre la defensa de la identidad en la propia comunidad y el imperativo de mundialización no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar además a interacción con la persona que es y ello supone hacer frente a nuevas perspectivas que a veces se identifican como revolucionarias.

1.8.4. El sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar. No es revolución, es reforma

En relación a la educación, solemos hablar con mucha frecuencia y sin control del significado de “revolución”. La revolución educativa y la revolución escolar son dos expresiones cuyo dimensionamiento está hipervalorado por su interés mediático. Aun así, el Profesor Torres ha delimitado 12 grandes transformaciones, que identifica como revoluciones en el inicio del siglo XXI y que hay que tenerlas en cuenta, porque afectan a las áreas del currículo y a sus contenidos (Torres, 2011, p. 15).

Valga como ejemplo de lo anterior la idea revolucionaria de “tercer entorno” (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad, también se ha usado como connotación específica de un cambio revolucionario o de un cambio que preconiza el advenimiento de una nueva etapa de civilización (Echeverría, 1999; Castells, 2001; Neira, 2011). Este cambio ha sido analizado ya desde muy diversas perspectivas: como *tercera comunicación* (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como *tercera revolución* (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como *tercer espacio* (el de la pantalla interactiva —la interfaz—, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo “entorno” genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003). Todo ello contribuye a reforzar la idea de que la revolución en nuestros días implica cambio tecnológico y que la nueva civilización implica cambio de mentalidad (Tourrián, 2004b y 2010b).

Por su parte, el Profesor Esteve, en dos de sus últimos libros, nos habla de la tercera revolución educativa como la revolución que corresponde a la educación en la sociedad del conocimiento (Esteve, 2010a y 2010b): una revolución que debe generar auténtica educación inclusiva y exige reconvertir nuestros sistemas de enseñanza en sistemas educativos (Esteve, 2010a, pp. 72, 134 y 150) y transformar nuestras instituciones escolares en centros de educación (Esteve, 2010b, pp. 87 y 103).

Es mi opinión que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar, que debe cumplir finalidades educativas, y la escuela es una institución educadora cuyo objetivo es el logro de las finalidades de la educación en cada etapa. Por definición el sistema educativo y la institución escolar están concebidos para educar y la legislación ampara y promueve la legítima acción educativa de los centros escolares en el sistema educativo. Más que revolución, es reforma; hay que corregir abusos y generar nuevos usos (Tourrián, 2008d y 2010c).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no solo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia

lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Tourinán, 2009).

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo convivencial, en particular (Vázquez, Sarramona, y Tourinán, 2009).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es solo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación “consigo mismo”, con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada (Tourinán, 2008a).

Nosotros entendemos que es posible diferenciar aptitudes para conocer la educación (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como conocimiento y actividad), las aptitudes para investigar (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), las aptitudes para la enseñanza (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar), y las aptitudes para intervenir educativamente en un área de experiencia (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del carácter y del sentido de la educación en cada área entendida como ámbito de educación).

Buena parte de la confusión entre estas competencias es la causa de que los sistemas educativos enseñen y no eduquen y que los sistemas escolares no cumplan con su función primordial que es educar utilizando las áreas culturales para generar experiencia axiológica de valor educativo. Para educar con un área cultural, la condición de experto o la identidad de la competencia viene dada por diversas actividades (Tourinán, 1995 y 2010b):

- Conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función.

- ▶ Conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función.
- ▶ Dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función.
- ▶ Competencia práctica de la intervención como especialista.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia cultural es un aprendiz de ese área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un área de experiencia es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar esa destreza.

El especialista en educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización académica de la expresión y la experiencia cultural más allá de la experiencia personal de la práctica de una actividad cultural, con objeto de lograr con cada educando formación, general o profesional, desde un área cultural, en un nivel determinado, dentro del sistema educativo.

1.9. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DETERMINA EL CONCEPTO DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico el *conocimiento de la educación* y los *conocimientos de las áreas culturales*.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa (Tourinián, 1987a y b; Tourinián y Sáez, 2012).

1.9.1. Conocer, enseñar y educar son tareas diferentes

En relación a las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de “*conocer un área cultural*”, “*enseñar un área cultural*” y “*educar con un área cultural*”. Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo “conocer Historia”, que “enseñar Historia” que “educar con la Historia”, y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes vinculadas al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas

al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que los profesores no requieren todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje.

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones “sé qué, sé cómo y sé hacer”, no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión “educar con” un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque:

- a. Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc. de los diversos dominios que señalan las taxonomías se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.
- b. La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno solo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.
- c. Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea

fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

- d. Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de conocimiento de la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cuál es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.
- e. Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada educando el carácter y sentido propios del significado de "educación". El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no solo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Por consiguiente, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos *del conocimiento de la educación*, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre (Tourinán y Rodríguez, 1993). Y así como de los conocimientos de cada área cultural podríamos hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación

como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales —la historia, la matemática, la física, las artes, etc.— son el objeto científico de estudio que hay que dominar; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma y la influencia que se ejerce, se convierten en objeto específico de la reflexión científico-pedagógica y es el contenido que hay que dominar.

De acuerdo con las reflexiones realizadas anteriormente, hablar de “*conocimiento de la educación*” es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento*, lo que equivale a formularse una doble pregunta:

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuáles son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. *Educación con las Artes*, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educación con las Artes*, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables-practicables (Tourrián, 2011b).

1.9.2. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las

costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la mirada pedagógica.

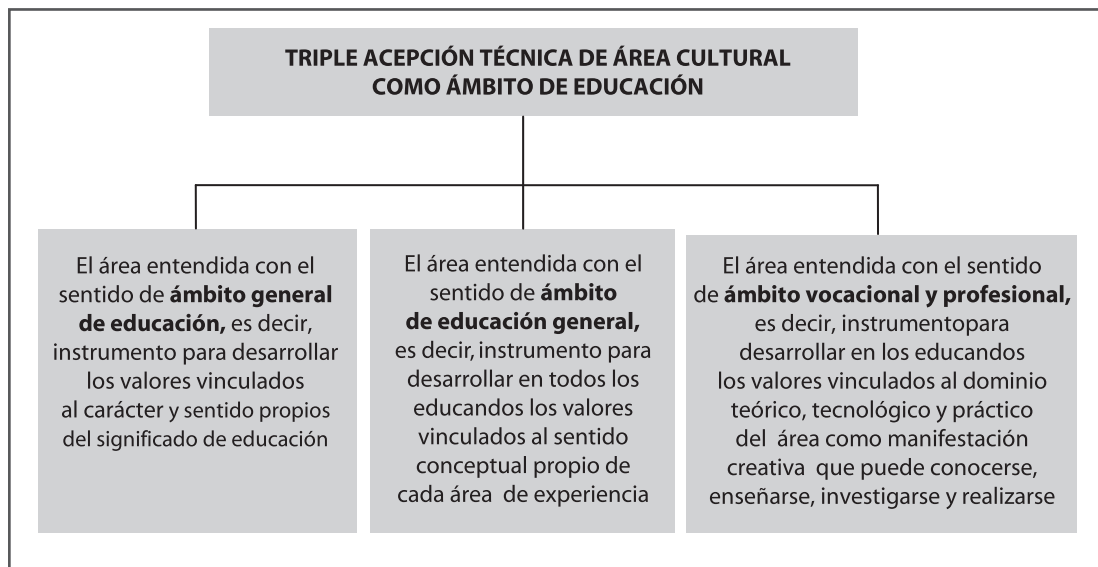
Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La acción pedagógica tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con significado y finalidad educativa, realizando una intervención de calidad, mediante procesos de auto y heteroeducación en las dimensiones generales de intervención, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo intelectual, afectivo, volitivo, de construcción de uno mismo y de creación de proyecto personal de vida desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística...) y de las áreas de experiencia (histórico-social, físico-natural, filosófico-transcendental, geográfico-ambiental, científico-tecnológica, antropológico-cultural, artística...), atendiendo al significado del concepto “educación” que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación.

De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de “educación”, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar* “con” un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Tourrián, 2010b).

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación “como educación”, “como experiencia cultural” y “como experiencia profesional y vocacional”, es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en la Figura 1.5.

Figura 1.5. Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación.



Fuente: Touriñán, 2011b; elaboración propia.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión “*educación por el área cultural*”. En la tercera acepción damos contenido a la expresión “*educación para un área cultural*”.

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es solo *educación “para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación “por” el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación —como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículo de la educación general— y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el

carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional.

1.9.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas culturales

Las condiciones específicas de ámbitos de educación contruidos desde áreas de experiencia cultural que se incluyen en la educación general quedan resumidas en este capítulo del siguiente modo:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área.
- Usan áreas que forman parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación.
- Utilizan el área para el logro de los valores educativos vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación.
- Generan valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que lo conforma.
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia axiológica específica de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo.
- Tienen sentido vocacional y profesional en tanto que son susceptibles de dominio teórico, tecnológico y práctico.

Y esto que acabamos de expresar marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones “ámbito general de educación” y “ámbito de educación general”, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es solo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predicán de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2010d).

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio

Figura 1.6. Área de experiencia cultural como ámbito de educación.



Fuente: Tourián, 2011b, p. 76; elaboración propia.

de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* que determina el significado de educación desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo (permanente, glocal, intercultural y general, profesional o vocacional), porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-sociohistórico-cultural concretos. Como ya hemos dicho en el Epígrafe 1.7, de la complejidad objetual de “educación” nace el carácter de la educación; de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro nace el sentido de la educación; de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos, tal como reflejamos en la Figura 1.6.

1.10. LA CIUDADANÍA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN. CUALIFICACIÓN Y ESPECIFICACIÓN DE LA CONVIVENCIA

Familia, escuela, Estado y sociedad civil se encuentran en una nueva encrucijada de responsabilidad social compartida respecto de la educación que nos obliga a reformular el sentido de la educación en valores en el ámbito de la convivencia. Los derechos de tercera generación, la identidad localizada y la transnacionalidad, propia del mundo globalizado, exigen de las instituciones una respuesta comprometida con los retos de la educación de manera compartida (Tourrián, 2005a y 2005c; SITE, 2004). Unos retos que se enfatizan de manera singular, atendiendo a tres condiciones que están especialmente significadas en nuestro entorno:

- La problemática generada en los últimos años en diversos ámbitos debido a los cambios sociales en general en las sociedades avanzadas y sus repercusiones en la consideración de la educación como factor de desarrollo social y, viceversa, en la consideración de la sociedad como factor de desarrollo educativo.
- La existencia de una especial sensibilidad hacia la cultura de la diversidad que se manifiesta en los conceptos de identidad, ciudadanía, autonomía y educación para la convivencia pacífica, especialmente en la sociedad occidental abierta, pluralista y económicamente desarrollada.
- Los actuales cambios de legislación que establecen, amparados en la tendencia social hacia la democratización entendida, no solo como extensión de los derechos a todos, sino también como organización democrática de las instituciones y como transmisión de ideales democráticos, pautas para garantizar la permanencia y pervivencia de ideales fundados en el Estado de derecho, el respeto de los derechos humanos y la formación para la vida en democracia.

Este nuevo desafío exige replantear los problemas en la sociedad civil desde una ética que asume la realidad del otro y que está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. *Las propuestas de glocalización (que implican pensar y actuar global y localmente en cada caso que proceda) no buscan la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación.*

1.10.1. Límites pedagógicos de la convivencia: Cualificación y especificación

Atendiendo a estas consideraciones, parece incuestionable que es preciso poner de manifiesto los “límites” pedagógicos del concepto de educación para la convivencia, de manera tal que podamos hablar con sentido en educación de interculturalidad, de crecimiento personal identitario y de respeto al otro y lo otro, sin reducir la formación a un problema de convivencia, ni atribuir a la formación para la convivencia más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro del carácter axiológico, integral, personal y patrimonial y del sentido intercultural, permanente, glocal y general, profesional o vocacional de la educación. Formar no es lo mismo que convivir, ni equivale a formar para la convivencia. Es preciso que la Pedagogía se interrogue sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales, con objeto de atribuir a la formación para la convivencia el lugar que le corresponde dentro de la educación social y la educación en general. Hay que especificar la convivencia, porque la convivencia se produce en espacios concretos y cada espacio tiene sus rasgos distintivos que determinan la convivencia.

Pero, además, hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. La convivencia no es cualquier cosa. Como ya sabemos, la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos hacen de la interculturalidad un hecho posible y una cuestión de derecho que implica, además, un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos culturales, de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación entre personas (Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2006). Tenemos que cualificar la convivencia, porque de no hacerlo, derivamos para la educación estrategias equivocadas, como la que se derivaría de la relación inversa entre convivencia y violencia.

Entender que la convivencia como concepto, y sin ningún tipo de cualificación, mantiene una relación inversa con el concepto de violencia, como si tuvieran las mismas causas, pero en sentido inverso, implica atribuir erróneamente a una conexión empírica en los espacios propios de o apropiados para la práctica y el ejercicio de la convivencia; esa es la evidencia de conexión empírica entre ambos conceptos. Pero no hay, a partir de ahí, conexión conceptual, porque tenemos también la evidencia incontestable de que grupos identificados étnica, ideológica o socialmente, según el caso, manifiestan fuertes

lazos y prácticas de convivencia y solidaridad entre ellos y al mismo tiempo se comportan en entornos compartidos con otros miembros o colectivos de manera violenta. Todos tenemos pruebas de este tipo de conexión empírica “convivencia-violencia” y evidencias de la no conexión conceptual entre ambos conceptos en los comportamientos violentos entre dos grupos de amigos enfrentados en una discoteca, entre dos familias enfrentadas por una herencia, en sucesos de enfrentamiento entre grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, políticos, pandilleros, etc., o entre grupos de “hinchas” enfrentados en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros del mismo, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo. Se sigue, por tanto, que convivencia y violencia mantienen solo conexión empírica.

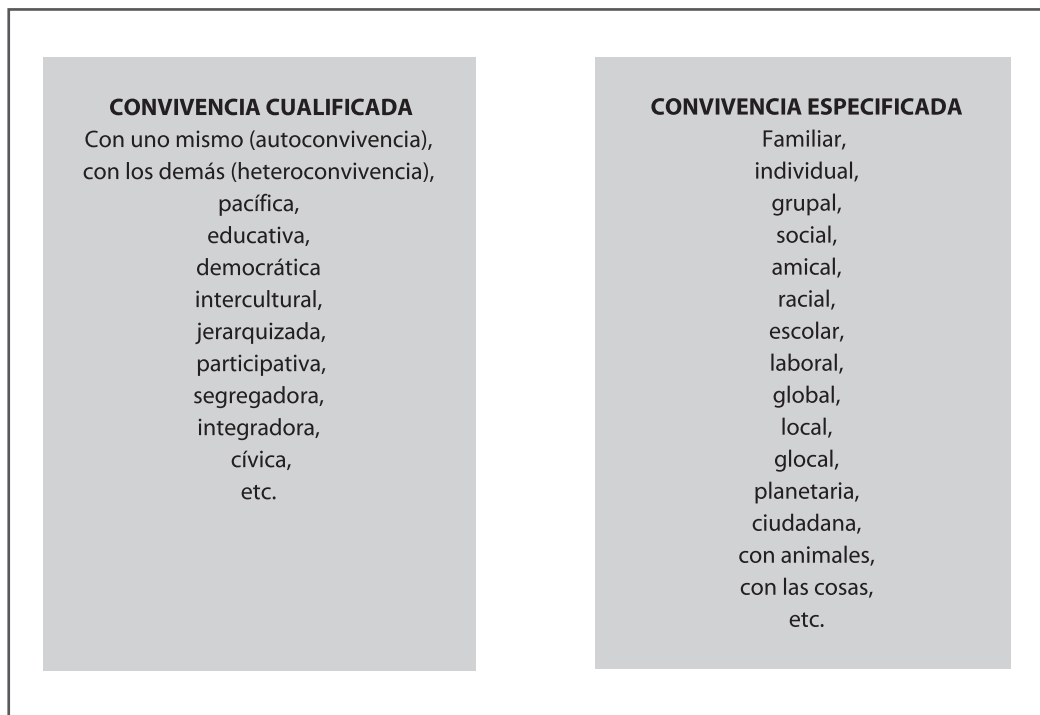
Y si esto es así, la convivencia tiene que ser cualificada y especificada; la relación de convivencia es relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que le corresponda al concepto y estemos dispuestos a asumir.

En esta misma línea de razonamiento nos dice Reboul que la buena educación, ya sea de las maneras, de la mente o del corazón, “tiene valor de símbolo y lo que simboliza es la realidad social; pues la buena educación es de esencia democrática; ser bien educado con alguien es tratarlo como a un igual” (Reboul, 1999, p. 207). Y en ese mismo sentido, pero desde la perspectiva del valor de la igualdad y la conducta ética frente a la solidaridad como concepto formal, nos dice Gustavo Bueno: “nada de dibujar la conveniencia de ser solidarios en todo momento. (...) hay que proclamar el valor de la insolidaridad contra la solidaridad sectaria (...) de situaciones en las que la solidaridad envuelve hipocresía, maldad, conculcación de valores irrenunciables, ambigüedad o tolerancia cómplice ante lo intolerable” (Bueno, 2006, p. 206).

En el lenguaje común hay una aproximación entre “convivencia” y “vivir con” que no oculta las diferencias profundas en el uso de ambos términos; unas diferencias que se ponen de manifiesto en la pregunta ¿Con quién vives? Pues, en efecto, yo convivo con mis parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con mis vecinos, etc. En cada uno de esos grupos con los que convivo hago unas cosas y no otras. Por eso puedo prestarle una chaqueta a un amigo, pero no se la presto sin más y por desgracia a cualquier compañero de colegio. Pero realmente “vivo con” mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etc., según sea el caso. Yo convivo en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. “Vivir con” no es exactamente lo mismo que “convivir”. La Pedagogía se interroga sobre esas diferencias y la escuela forma en un clima de convivencia. Hay que especificar la convivencia. Cada espacio

especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio. En este caso, la convivencia tiene que especificarse.

Figura 1.7. Cualificación y especificación de la convivencia.



Fuente: Tourián, 2010c; elaboración propia.

En relación con la educación, la convivencia es una propuesta cualificada y especificada. La educación para la convivencia implica asumir que:

- *Hay que cualificar la convivencia*, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. No toda convivencia es igual y existen niveles de convivencia, respecto de sí mismo y de los demás. La convivencia es, en principio, una cuestión de identidad y de relación consigo mismo, con los demás y con las cosas, que afecta a los derechos de tercera generación. Y, si esto es así, *la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro*. La relación de convivencia es relación de identidad e interacción de identidades (entre personas o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que corresponda.
- *Hay que especificar la convivencia*, porque la convivencia se produce en espacios concretos. La formación para la convivencia se plantea como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y

usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro y lo otro en los diversos espacios convivenciales.

- D La formación para la convivencia es una responsabilidad derivada, porque la educación para la convivencia es primero educación y luego educación individual y social y, después, en concreto, es un aspecto, ámbito o parcela del área individual y social de formación de la persona que prepara para la interacción con uno mismo y con el otro y lo otro, de manera tal que es un modo de promoción de la responsabilidad y de ejercitación de la tolerancia fundamentado en actitudes democráticas construidas desde la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación.
- D La formación para la convivencia es una responsabilidad compartida, porque afecta a todos los espacios de socialización en los que tiene presencia el otro (familia, escuela, sociedad, instituciones no gubernamentales, Estado, grupos de amigos, asociaciones, iglesias, etc.); todos son agentes en alguna medida de esa educación que se orienta a la comprensión y uso de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas, democráticas y pluralistas y al uso de las mismas en nuestras decisiones como individuo y como parte del grupo.
- D La formación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores construido en y para la relación con uno mismo y con el otro y lo otro, desde la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad y el respeto al desarrollo, que no excluye, ni contradice los demás valores educativos, de manera que, como los demás valores, debe ser conocido, estimado, enseñado, elegido y realizado.

Ningún contexto de convivencia está libre de amenazas, de conflicto y de violencia. La propuesta de cualificar y especificar la convivencia afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de convivencia cualificada (intercultural, cívica, educativa, participativa, etc.) y especificada (familia, amigos, local, ciudadana, etc.), fundada en los valores guía de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo y en las cualidades personales de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad y cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, en el caso particular de la convivencia, a convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

La comprensión de la relación de convivencia como *relación de identidad e interacción de identidades* en la que puede haber conflicto, como un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro, es lo que hace que tenga sentido pedagógico, al lado de la *relación educativa*, la *relación de mediación*, que es una función pedagógica nueva que hay que cuidar y desarrollar convenientemente.

La mediación supone un punto medio entre dos situaciones y su objetivo es que las dos partes en conflicto se encuentren en un punto intermedio que conduzca a la superación del conflicto. Existe posibilidad de mediación en todos los ámbitos

de la vida de relación puesto que en todos ellos cabe la posibilidad del conflicto. La función mediadora se ha formalizado actualmente en algunos ámbitos hasta llegar a profesionalizarse, incluso; hoy hablamos ya con sentido profesional de la mediación familiar, laboral, judicial, etc.

La mediación apuesta por la cultura de la comunicación, porque propicia el encuentro y proporciona oportunidades para que las personas encuentren las posibles soluciones a sus conflictos por ellas mismas. Esta es una diferencia conceptual respecto al arbitraje, pues en este siempre se da una decisión que obliga a las partes cuando estas no se ponen de acuerdo. La finalidad de la mediación es que los interesados logren un acuerdo y, en todo caso, restablezcan la relación, reduciendo la hostilidad (Sarramona, 2008). A tal efecto, el mediador propicia propuestas y soluciones, promueve procesos de respeto entre los interlocutores. No se trata tanto de negar que hay conflictos, sino de estar en condición de ser capaces de plantearse los, afrontarlos y resolverlos, si es posible, sin limitar las alternativas de intervención a las formas clásicas de disciplinar a los alumnos.

La mediación no debe confundirse con una terapia, ni con una actuación jurídica (no se puede ser mediador y abogado de una de las partes). La mediación precisamente busca eludir el recurso a los tribunales para resolver un litigio, como es el caso de la mediación entre consumidores y fabricantes, entre vecinos de una comunidad, etc.

La persona que ejerce la mediación no tiene poder de decisión ni de persuasión. No impone, solo propicia y propone; desaparece cuando las relaciones se rehacen. Tiene la función de retornar a las partes el control de su conflicto y de ayudarles a recuperar la confianza necesaria para adoptar sus propias decisiones. Se trata de ayudar a cada parte a salir de un único punto de vista parcial y a convertirse en protagonistas de la decisión posible acerca del conflicto.

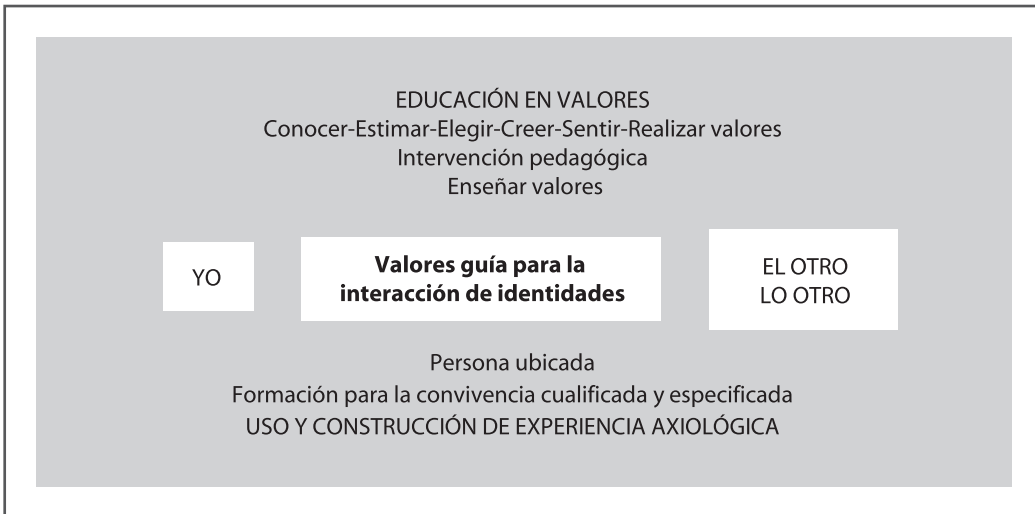
Si esto es así, tiene sentido afirmar que la educación debe formar para afrontar el conflicto y educar para la convivencia cualificada y especificada, una forma de educación que tratamos de reflejar de manera resumida en la Figura 1.8.

En los espacios convivenciales los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia que, en principio supone compromiso de voluntades en la interacción con uno mismo y con el otro y lo otro que se funda en la aceptación de sí mismo, de los demás como personas humanas y como seres dignos e iguales y de lo demás como sujeto-objeto de derechos en nuestro entorno. Solo de este modo se plenifica el significado de la educación para la convivencia como un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.

Es seguro que en cada espacio convivencial se potencian determinados valores que se hacen necesarios para alcanzar la convivencia. En la *convivencia consigo mismo* se potencian los valores de autonomía, responsabilidad, autoestima, sensibilidad, fortaleza, disciplina, control, sentido de la intimidad, etc. En la *convivencia con los amigos* se potenciarán preferentemente valores vinculados a la deferencia, el respeto, la reciprocidad, la confianza, la generosidad, la empatía, etc. En la *convivencia laboral*

se potenciarán valores vinculados a la lealtad, la sinceridad, el respeto, la cortesía, la colaboración, el cumplimiento, la iniciativa, la participación, como base de la relación. En la *convivencia familiar* se potenciarán valores vinculados a la identidad, la diversidad, la diferencia, la igualdad, el aprecio, el reconocimiento, la complementariedad, la protección, el cuidado, la entrega, la obediencia, la disponibilidad, la afectividad, etc. En la *convivencia con las cosas* se potenciarán especialmente los valores vinculados a la propiedad, a la naturaleza de las cosas y a la vinculación al entorno. En la *convivencia con animales* son tantas las posibilidades que estamos descubriendo de tipo terapéutico y formativo que no sabría destacar valores genuinos especificables singularmente más allá de la identidad, la afectividad, la reciprocidad y la responsabilidad.

Figura 1.8. Educación para la convivencia.



Fuente: Touriñán, 2007, p. 276; elaboración propia.

Pero, en cualquier caso, es seguro también que, en cualquier espacio de convivencia, se puede comprobar que no hay nada en los derechos de la persona humana que se oponga al reconocimiento del lugar de uno mismo, del otro y de lo otro, porque lo que corresponde a los derechos del hombre es afianzar el significado de la condición humana y su identidad en un entorno cultural diverso de interacción (Touriñán, 2007).

1.10.2. Responsabilidad compartida y derivada en la Formación para la convivencia ciudadana

Hemos de hacer un esfuerzo colectivo orientado a entender que la educación para la convivencia ciudadana, bien como cuestión transversal, bien como cuestión disciplinar, es una cuestión derivada de la educación en valores y dentro del área de formación para la convivencia. En tanto que propuesta axiológica, la educación para la convivencia ciudadana es una especificación de la educación para la convivencia

que está orientada a la relación con uno mismo, el otro y lo otro en un marco territorial legalmente determinado. Esto quiere decir que como ciudadano yo no puedo hacer cualquier cosa conmigo mismo, con el otro y con lo otro, pues es una relación que delimita mi forma de actuación institucionalmente por medio de las leyes y los espacios.

Desde el punto de vista de la educación, es preciso que la Pedagogía se interrogue sobre esas especificaciones y cualificaciones, tanto desde la perspectiva de los diversos niveles y ámbitos de formación para la convivencia, como desde la perspectiva de integrar la formación para la ciudadanía en la formación general.

En tanto que convivencia, la formación para la convivencia ciudadana aparece entonces como una responsabilidad compartida y derivada, porque es educación y toda educación es responsabilidad compartida y derivada tal como hemos visto en el Epígrafe 1.3 de este capítulo. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada, porque la formación para la convivencia ciudadana deriva de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Y precisamente por ser una parte derivada de la educación, debe cubrir el camino general de toda educación, y cumplir las exigencias del carácter y sentido propio de toda educación, y además las específicas nacidas de su singularidad que corresponde a la formación para la convivencia cualificada y especificada como ciudadana, es decir, como marco legal territorializado de relación consigo mismo, con el otro, lo otro y las instituciones. Si esto es así, se sigue que:

- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para el ámbito de socialización de la educación y con lo que corresponde al carácter y al sentido de la educación.
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo establecido para la formación para la convivencia. Esto quiere decir que la convivencia ciudadana tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores que nos prepara para asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro y nos ejercita en *uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad, para construirse a uno mismo y realizarse con el otro y lo otro en el entorno cultural diverso de interacción, que son los espacios de convivencia.*
- La mayor parte de lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana, responde a principios de educación en general, de educación en valores, de educación social, y de educación para la convivencia.
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana, de manera específica, se corresponde con la acción formativa hacia la persona, en tanto que vinculada en su relación con el otro, lo otro y las instituciones en un territorio legalmente establecido y conformado con derechos y libertades. En la educación para la convivencia ciudadana la identidad y la diversidad están encuadradas en un marco legal territorial.

La formación para la convivencia ciudadana se configura, por tanto, como una responsabilidad compartida y derivada, respecto de los agentes de la educación, valores guía y de la formación en general:

- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo que se postula para la educación en general que tiene carácter (axiológico, integral, personal y patrimonial) y sentido (intercultural, permanente, glocal y general, profesional o vocacional) y orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, plasmada en las materias escolares.
- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la educación en valores.
- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción educativa de la convivencia.

Si tenemos en cuenta que la educación tiene valor de símbolo y es un factor de desarrollo social y es, además, en esencia, democrática porque ser bien educado con alguien es tratarlo como a un igual, se sigue que la formación para la convivencia ciudadana es un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para convivir en el espacio ciudadano, que es un entorno de derechos y libertades, un marco legal territorializado.

Esta propuesta, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso desde la educación. Libertad, porque hay que garantizar social y jurídicamente la condición de agentes libres con derechos y libertades; innovación, porque hay que afrontar pedagógicamente con nuevas propuestas el reto intercultural; compromiso porque la convivencia tiene que cualificarse y es una cuestión, no solo de derechos, sino de voluntades respecto de lo que estamos dispuestos a asumir en el espacio convivencial ciudadano. En nuestra opinión, esto exige:

- ▶ Entender la formación para la convivencia ciudadana como una responsabilidad derivada, porque es un aspecto, sector o parcela de formación para la convivencia respecto de un ámbito educativo (*el de la relación con el otro, lo otro y las instituciones en el entorno de derechos y libertades que afecta a lo convivencial específico del marco legal territorializado*) que prepara para la participación y el reconocimiento del papel de cada uno y como un modo de promoción de la responsabilidad social y de ejercitación de la tolerancia fundamentado en actitudes democráticas construidas desde la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación, en lo convivencial específico de ese marco legal territorializado. Es una parte de la educación del hombre, garantizada constitucionalmente y un concepto ligado a un área del ámbito territorial de educación para la convivencia: la educación para la convivencia pacífica cívica y ciudadana y, por consiguiente, como un valor construido desde la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad, y el respeto al desarrollo respecto de un ámbito educativo (*el de la relación con el otro, lo otro y las instituciones en el entorno de derechos y libertades que afecta a lo convivencial*

específico del marco legal territorializado) que no excluye, ni contradice los demás valores educativos, de manera que, como los demás valores, debe ser conocido, estimado, elegido, realizado y enseñado en procesos formales, no formales e informales de intervención.

- ▮ Entender la formación para la convivencia ciudadana como una responsabilidad compartida, que implica a todos los que interactúan con nosotros en ese espacio de convivencia (familia, escuela, sociedad, instituciones no gubernamentales, Estado, grupos de amigos, asociaciones, iglesias, etc.) y que está orientada a la comprensión y uso de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas, democráticas en su marco legal territorializado y al uso de las mismas en nuestras decisiones.
- ▮ Entender la formación para la convivencia ciudadana como un ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona y de los valores constitucionales y, a su vez, orientada al uso y construcción de experiencia axiológica respecto del sentido de lo legal y lo legítimo en las personas, individual, grupal e institucionalmente consideradas, en su relación con y desde el marco legal territorializado.

Ahora bien, la tesis completa de la responsabilidad compartida y derivada en relación con la convivencia ciudadana es que la convivencia ciudadana no es solo un problema de responsabilidad compartida y derivada de formación, sino que, en sí misma, la convivencia ciudadana es una responsabilidad compartida y derivada. En primer lugar, es una responsabilidad compartida porque, en tanto que convivencia, es una convivencia cualificada —pacífica, intercultural, etc.— y el logro de la convivencia es una tarea que no puede delegarse, es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad. En segundo lugar, es una responsabilidad derivada porque, en tanto que ciudadana, es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y, además, es relativa a un espacio de convivencia que le es propio —el espacio cívico, ciudadano—, que no es solo un espacio del individuo formado en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con y frente al Estado, pero con el otro y lo otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo de formación. No es solo por derivación de lo que le corresponde a la convivencia, sino que la convivencia ciudadana es singular y tiene contenido propio en el que se debe educar a las personas.

Al construir desarrollo cívico estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias para la interacción en un marco legal territorializado que implica a diversas y plurales organizaciones. En este espacio de convivencia, desde el punto de vista de la formación, es tan importante la relación del individuo con el Estado, como la relación del individuo con el otro en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero con el otro, lo otro y las demás instituciones

en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que la educación ciudadana no sea primariamente educación política, sino formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa que tiene que generar líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado, es decir, como focos de formación y desarrollo cívico.

1.10.3. El desarrollo cívico como ejercicio de educación en valores

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores para la convivencia ciudadana, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse consigo mismo y con el otro, los otros y las instituciones en el marco legal territorializado de derechos y libertades, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica sobre la relación consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en el entorno de derechos y libertades que es relativo a lo convivencial específico del marco legal territorializado, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores para la convivencia ciudadana como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica de relación mediada legal y legítimamente en un marco territorializado, porque, en definitiva, de lo que se trata respecto del rendimiento, es de utilizar esa experiencia axiológica específica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación dentro de un territorio legalmente establecido y culturalmente diverso.

La formación para la convivencia ciudadana es formación para el desarrollo cívico, que es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano (el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de la convivencia).

Nuestro postulado final es que la formación para la convivencia ciudadana tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores; en primer lugar, porque es un ejercicio de elección de valores y, en segundo lugar, porque nos lleva a la convivencia especificada y cualificada como ciudadana y nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica relativa al reconocimiento de libertades como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia, en el marco de convivencia del territorio constitucionalmente establecido. Y dado que los valores son cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables, y dado que tenemos que movernos dentro y entre territorios como ciudadanos, la educación en valores y la convivencia cualificada y especificada se convierten en referentes de la formación para la convivencia ciudadana, con sentido interdisciplinar que afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales

de la educación y al Estado en un nuevo reto de *arquitectura curricular* ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Reiteramos ahora, nuevamente, lo establecido con carácter general para la educación en valores en el Epígrafe 1.5 e insistimos en que el sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia de una asignatura de educación en valores cívicos dentro de la educación general no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en el ámbito particular de la experiencia axiológica cívica. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor de educación general para educar en valores (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores.

Tal parece que en la educación del sentido axiológico, o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *el educador y el enseñante o entre educación política y política "en" la educación*. Y desde esta perspectiva, no parece plausible que la creación de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los agentes de la educación en el ámbito de la educación en valores en general y en la de las manifestaciones particulares del valor. Todas las asignaturas están obligadas a defender la educación en valores y todos estamos comprometidos con su desarrollo transversal, aun cuando exista una asignatura especialmente orientada a la formación para la convivencia ciudadana.

El sentido de la educación en valores, fundado en la naturaleza misma del valor, justifica esta propuesta y reclama la formación en educación en valores como competencia de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil.

Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo cívico, en particular.

1.10.4. Educación para la ciudadanía como ámbito de educación relativo al desarrollo cívico

Cuando uno se adentra en el territorio académico de la "educación para la ciudadanía", lo primero que se presenta como significativo es el sentido gramatical de finalidad o de complemento indirecto que corresponde a "para". Educación para la

ciudadanía, atendiendo al uso gramatical de “para”, es la educación que corresponde al ciudadano o al que va a tener la condición de ciudadano o al que se le forma en la cualidad de ciudadanía. Y justamente desde ese planteamiento gramatical y no técnico se aventuran muy diversas posiciones para dar contenido a la educación del ciudadano.

Ahora bien, si abordamos el tema técnicamente desde la Pedagogía, cabe afirmar tres cosas:

1. Dado que conocer, enseñar y educar no son lo mismo, se sigue que hablar de educación “para” algo exige construir ese algo en ámbito de educación, ateniéndose a presupuestos pedagógicos desde el conocimiento de la educación. En Pedagogía distinguimos educar “con”, educar “por” y educar “para”.
2. Educar “para” incluso en el uso gramatical obliga a pensar que la actividad primaria que relacionamos con “ciudadanía” es educar. Y esto quiere decir que no todo es educación para la ciudadanía, sino que el orden lógico de las cosas en la relación “educación-para-ciudadanía”, primero está la educación y de ahí derivamos a la educación personal, formadora de la condición humana individual, social, histórica y de especie. De manera que la educación para la ciudadanía es una derivación de la educación en general, de la educación social y de la educación para la convivencia que solo después de haber sido cualificada y especificada como convivencia ciudadana llegamos al sentido particular de desarrollo cívico que es lo que hay que construir cuando educamos para la ciudadanía, porque es lo que especifica esa forma de convivencia, como hemos visto.
3. Desde la perspectiva de investigación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de la relación ciudadanía-educación que justifican la diferencia conceptual de ciudadanía como ámbito de educación “con”, “por” y “para”, que ya hemos visto en el Epígrafe 1.8. La educación “por” se identifica con el área cultural “ciudadanía” entendida con el sentido de *ámbito general de educación* y con el sentido de *ámbito de educación general*. La educación “para” se identifica con el sentido de *ámbito vocacional y profesional*. La educación “con” engloba los tres ámbitos. Si esto es así, se sigue que educar “para” la ciudadanía en sentido técnico es distinto del uso gramatical de la expresión “para”, pues educación para la ciudadanía en el uso técnico es ámbito vocacional y profesional y en el uso gramatical es la educación que corresponde al ciudadano o al que va a tener la condición de ciudadano o al que se le forma en la cualidad de ciudadanía, es decir, es más bien una parte de la educación general que oculta el uso técnico.

Salimos de este modo al paso de muy diversas propuestas que, en su afán de ayudar, confunden “educación para la ciudadanía” con toda la educación (olvidando toda la carga conceptual previa y necesaria de educación individual y social y para la convivencia) o confunden “educación para la ciudadanía” con la concepción más actual de la educación en el orden de las tendencias y modas (olvidando que educación y ciudadanía han estado unidas en el contexto occidental desde la Grecia clásica, desde el momento en que frente al esclavo la educación preparaba ciudadanos para amar el

bien común de la República como parte de su formación), o confunden el sentido técnico de educación “para”, atribuyéndole el significado gramatical de una parte de la educación (educación para la ciudadanía es educación para todos los ciudadanos en lo que afecta a la formación en la cualidad “ciudadanía”). Lo propio de educación para la ciudadanía, por tanto, ni es anular al individuo, ni acaparar todo el ámbito de la formación de la persona, ni confundir el contexto técnico; antes bien, es un espacio cualificado y especificado que tiene un significado limitado y derivado, como acabamos de exponer en el epígrafe anterior, y un sentido técnico que va más allá del sentido gramatical: no solo es *sentido gramatical* de finalidad o complemento indirecto (en tanto que educación que corresponde al ciudadano o al que va a tener la condición de ciudadano o al que se le desarrolla la cualidad de ciudadanía), sino también *sentido técnico*, más amplio y preciso, de ciudadanía como ámbito de educación que puede tener el sentido de ámbito general de educación y de ámbito de educación general (educación “por”) y el sentido de ámbito de educación vocacional y profesional (educación “para”). Conviene tener en cuenta lo anterior para saber de qué se habla en cada caso y ser capaz de distinguir el uso técnico de educación “con”, “por” y “para”, del uso gramatical de educación “para” la ciudadanía.

Sociedad civil y ciudadanía son términos asociados y afines en cuanto se refieren a individuos e instituciones cuyos derechos o deberes están garantizados o exigidos por las leyes de un Estado, o deberían de estarlo. Precisamente por eso conviene no olvidar que, en cualquier caso, cuando hablamos de *construir desarrollo cívico*, estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias para los asuntos sociales en un marco legal territorializado que implica a diversas y plurales organizaciones (Tourinán, 2004, 2007, 2008b y 2009). En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, como ya sabemos, al *desarrollo cívico* o *alianza de “civilización”* para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado (Medina, 1998; Cortina, 1997).

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, bajo formas bélicas de guerras de religión y/o identitarias, puede ser transformado mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la *alianza de “civilización”* para vivir juntos y en paz en un mundo mejor. Como dice Morin, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: “la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad” (Morin, 2000, p. 120).

Si esto es así, se sigue que la educación para la ciudadanía no puede separarse, como concepto, del significado que le corresponde al término “desarrollo cívico”. El desarrollo cívico tiene un sentido primario —social y comunitario—, que puede quedar oculto en una concepción de la educación para la ciudadanía orientada solo políticamente a la comprensión y formación del ciudadano en su relación con el Estado y las libertades. La educación para la ciudadanía, que persigue el desarrollo cívico como meta, es indisociable del compromiso ético y sociopolítico con una comunidad concreta; es inseparable de la participación en los asuntos que a todos los miembros de la misma sociedad afectan. No es posible construir un espacio de convivencia territorializado como espacio institucional de convivencia para todos los ciudadanos en su relación con el Estado en un marco legal de derechos y libertades, sin la participación de todos, pues el uso y construcción de ese espacio exige la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos/me atañen, nos/me afectan, y de ellos también soy/somos responsable/s. Sin la conciencia de que la construcción de la sociedad democrática es una tarea que no puede delegarse, las propuestas de participación ciudadana resultan ineficaces. Sin ciudadanos no hay ciudadanía, es decir, vida democrática y sentido de proyecto común, respecto del marco legal territorializado, que es un espacio de convivencia e interacción culturalmente diverso (Tourrián, 2008b).

Tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones, en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero siempre consigo mismo, el otro y lo otro, en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que lo que procede es que la educación para la ciudadanía o formación para la convivencia ciudadana no sea reducida a educación política (sobre las relaciones del individuo y del grupo con el Estado), ni a educación cívica instrumentalizada (estrategia para politizar la educación y hacer política en la educación), sino que se identifique como formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del Estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores que legitima y legaliza la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación para la convivencia pacífica ciudadana, ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar, en una encrucijada de sentido interdisciplinar que afecta a familia, escuela y sociedad civil y sitúa a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Desde una determinada perspectiva más individualista puede concebirse la educación para la convivencia ciudadana como una forma de *educación política en democracia*,

orientada a la formación acerca de los derechos y las libertades constitucionales, al dominio de los contenidos de los tratados internacionales ratificados por el Estado y a la comprensión de la organización del poder en el Estado y su estructuración territorial.

Desde una determinada perspectiva más comunitarista puede concebirse la educación para la convivencia ciudadana como la forma propia de la *educación cívica en democracia*, orientando oportunamente la formación ciudadana a las relaciones del individuo con el Estado y a la difusión y consolidación de los modelos sociales de convivencia legalmente permitidos.

Ambas tendencias, que están vigentes, tienen un desarrollo histórico evolutivo basado en dos de los ejes matriciales de la creatividad cultural: la creatividad cultural científico-tecnológica y la creatividad cultural socioidentitaria (Tourinán, 2002; Kuper, 2001). Estas dos tendencias han consolidado en el tiempo posiciones antagónicas expresadas en distintas épocas bajo alternativas tales como movimiento ilustrado-movimiento romántico, movimientos liberalistas-movimientos societaristas, movimientos globalistas-movimientos ecologistas. En las posiciones comunitaristas se defiende el sentido público respecto de los valores y creencias. En las posiciones más próximas al individualismo se defiende el sentido privado respecto de los valores y creencias. Para los primeros, la convivencia tiene mucho que ver con la idea de compartir identidad y para los segundos, la convivencia se ajusta más a la idea de estar juntos en la diversidad (Lessnoff, 2001; Tourinán, 2009).

Bajo estos antagonismos siempre han estado latiendo la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento y la ilusión antipedagógica del neutralismo (Tourinán, 1997; Gil Cantero, 2008). Frente a esas posiciones, el Profesor Ibáñez-Martín ha dado a conocer en el ámbito pedagógico, la doctrina europea sobre la legitimidad y legalidad de respetar las *convicciones pedagógicas*, al amparo del artículo 14 de la Carta de Derechos Fundamentales de 7 de diciembre de 2000, reconocida en el Tratado de Lisboa (artículo 1) que entró en vigor el 1 de enero de 2009, cuyo texto dice: “se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto de los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas” (Ibáñez-Martín, 2007, p. 479).

Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no solo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos

modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias del *desarrollo cívico* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades. *En perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico.*

Por el hecho de ser una convivencia especificada, el marco legal territorializado adquiere el rango de condición sustantiva en la educación para la ciudadanía como responsabilidad derivada de la formación para la convivencia. Pero, a su vez, por ser una convivencia cualificada, es una responsabilidad compartida con un componente ético de orientación de la acción. De este modo, se evita que la educación para la convivencia ciudadana se convierta en una disciplina dirigida solo a las relaciones del individuo con el Estado o en una oportunidad propagandista de los estereotipos sociomorales afines al grupo ideológico en el poder. Hay un componente socioético en la educación para la convivencia ciudadana que surge directamente del sentido de responsabilidad compartida y derivada, propiedades de la convivencia ciudadana. Por una parte, este componente de responsabilidad compartida y derivada aleja este ámbito de formación de una visión parcial orientada, de manera reduccionista, a una educación política o, de manera oportunista, a una educación cívica propagandista. Por otra parte, ese mismo componente de responsabilidad compartida y derivada mantiene vinculada la formación para la ciudadanía a la idea de formación general de educación en valores, relativa a la convivencia cualificada y especificada por el marco legal territorializado, que es lo que hace específica, pero no aislada, a la educación para la convivencia ciudadana.

Tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo con el otro, lo otro y las instituciones, en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero siempre consigo mismo y con el otro y lo otro, en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que lo que procede es que la educación para la ciudadanía o formación para la convivencia ciudadana no sea reducida a educación política, ni a educación cívica instrumentalizada, sino que se identifique como formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa. La educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico. Ni es educación política (enseñar a entender el derecho, los derechos y la política), ni es educación cívica identificada con la propaganda de valores constitucionales más afines a un determinado gobierno. Formar para la convivencia ciudadana es formar para el desarrollo cívico, que *es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano: el del desarrollo cívico.*

La Pedagogía construye ámbitos educativos, genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar el sentido conceptual de las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada pedagógicamente.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, etc.) y de las áreas de experiencia (histórico-social, físico-natural, filosófico-transcendental, geográfico-ambiental, científico-tecnológica, antropológico-cultural, artística...), atendiendo al significado del concepto “educación” que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación.

De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de “educación”, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales de intervención mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar “con”* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Tourinán, 2010b).

Desde esta perspectiva y atendiendo a lo establecido en el Epígrafe 1.9, podemos defender que el desarrollo cívico es un objetivo de educación y constituye un área de experiencia cultural susceptible de ser construida por medio del conocimiento de la educación en ámbito educativo. En este caso concreto, construimos el ámbito de educación “ciudadanía”.

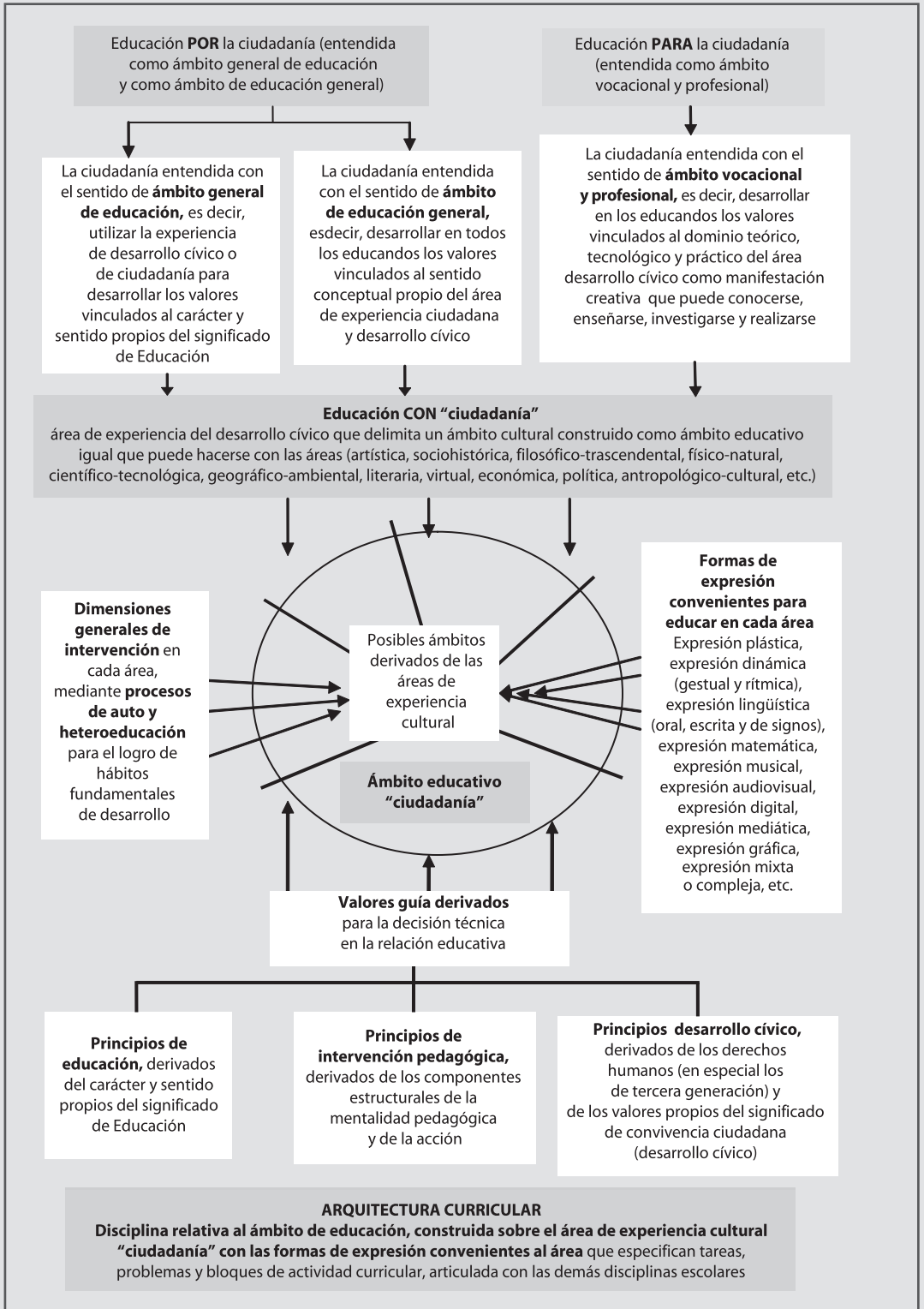
Como ya sabemos, se identifican y definen tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación “como educación”, “como experiencia cultural” y “como experiencia profesional y vocacional”, es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación en un triple sentido:

- ▮ El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación.
- ▮ El área cultural como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla básicamente los valores vinculados al sentido conceptual del área cultural.
- ▮ El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, vinculado al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión “*educación por el área cultural*”. En la tercera acepción damos contenido a la expresión “*educación para un área cultural*”. Cada área cultural que se convierte en ámbito de educación cumple las condiciones propias de los ámbitos de educación que hemos especificado en el Epígrafe 1.9.3. Y así las cosas podemos hablar del desarrollo cívico (formación de la ciudadanía) como ámbito de educación “por” y “para”. Desde el punto de vista pedagógico, educar “con” el desarrollo cívico requiere hacer viable educar “por” el desarrollo cívico (ciudadanía) y educar “para” el desarrollo cívico (ciudadanía), tal como queda reflejado en la Figura 1.9.

La educación para la ciudadanía no puede separarse, como concepto, del significado que le corresponde al término “desarrollo cívico”. En coherencia con el concepto de ciudadanía propugnado en el Epígrafe 1.9.3. El desarrollo cívico tiene un sentido primario —social y comunitario—, que puede quedar oculto en una concepción de la educación para la ciudadanía orientada solo políticamente a la comprensión y formación del ciudadano en su relación con el Estado y las libertades. La educación para la ciudadanía, que persigue el desarrollo cívico como meta, es indisociable del compromiso ético y sociopolítico con una comunidad concreta; es inseparable de la participación en los asuntos que a todos los miembros de la misma sociedad afectan. No es posible construir un espacio de convivencia territorializado como espacio institucionalizado de convivencia para todos los ciudadanos en su relación con el Estado en un marco legal de derechos y libertades, sin la participación de todos, pues el uso y construcción de ese espacio exige la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos/me atañen, nos/me afectan, y de ellos también soy/somos responsable/s.

Figura 1.9. Desarrollo cívico (ciudadanía) como ámbito de educación.



Fuente: Tourián, 2011b; elaboración propia.

Sin la conciencia de que la construcción de la sociedad democrática es una tarea que no puede delegarse, las propuestas de participación ciudadana resultan ineficaces. Sin ciudadanos no hay ciudadanía, es decir, vida democrática y sentido de proyecto común, respecto del marco legal territorializado, que es un espacio de convivencia e interacción de identidades, culturalmente diverso. Tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero siempre consigo mismo, con el otro y lo otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que la educación ciudadana no sea primariamente educación política, sino formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa. Y como ya sabemos, *el desarrollo cívico reclama formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano (el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de convivencia). El desarrollo cívico se constituye en ámbito de educación para la ciudadanía, sea este ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional o profesional.*

1.10.5. La adquisición de competencias para el desarrollo cívico

La competencia no es una capacidad simplemente. Mientras que la capacidad se refiere a una organización mental más transversal, la competencia es específica a una familia concreta de situaciones y, a pesar del debate científico en torno al concepto, se define desde unos rasgos comunes que delimitan su significado:

“La competencia se refiere a la organización de los conocimientos en una red que funciona, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y ‘metacognitivos’, y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla” (Marchesi, 2005, p. 20).

La adquisición de competencias, por tanto, permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad de desenvolverse, social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes valores y motivaciones, de alta relevancia y funcionalidad. Desde nuestra perspectiva, la educación de la ciudadanía se identifica como la formación de ciudadanos competentes que participen responsablemente en la construcción de una sociedad democrática y justa, que esté a la altura de la dignidad humana. Tal formación requiere la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades referidos a los siguientes *ámbitos temáticos*:

- ▮ Las relaciones de los individuos y las comunidades.

- ▶ Las sociedades democráticas y las estructuras del poder en las mismas.
- ▶ La igualdad y la diversidad en las sociedades plurales.
- ▶ Los conflictos sociales.
- ▶ El sistema de leyes y su relación con las costumbres de la sociedad.
- ▶ Los derechos y los deberes de las personas como miembros de las comunidades políticas y de la humanidad.
- ▶ El significado de los derechos culturales de tercera generación vinculado a las condiciones de transnacionalidad, globalización, identidad, diversidad e inclusión.

La formación para las relaciones de interdependencia de los individuos y la comunidad es necesaria en la educación de la ciudadanía. Esto implica conocimiento teórico, tecnológico y práctico respecto de la configuración de las identidades personales a partir de las identidades colectivas, del sistema económico de una sociedad y las prestaciones sociales que reciben los individuos, de las competencias profesionales y ciudadanas que la sociedad demanda a sus miembros, de la naturaleza de las acciones políticas, las asociaciones de la sociedad civil y la vitalidad de la sociedad, de la naturaleza de las organizaciones del voluntariado y del bienestar de los ciudadanos.

Asimismo, en relación con la democracia y el poder, se tendría que impartir conocimiento teórico, tecnológico y práctico referido a: la naturaleza de las comunidades democráticas, cómo funcionan institucionalmente, qué cambios se están produciendo en la vida de las sociedades democráticas, los actuales desafíos morales, políticos y económicos a las sociedades democráticas, la separación de poderes y la democracia, la fortaleza de las organizaciones civiles y la salud de la democracia.

Desde el punto de vista de la igualdad y la diversidad en las sociedades modernas, son importantes los conocimientos de los tres niveles epistemológicos —teoría, tecnología y práctica— sobre: el Estado en las sociedades con etnias o naciones plurales, la igualdad de derechos (con especial referencia a la mujer) y la atención a las diferencias personales o de grupo, las migraciones y la complejidad de las sociedades, la exclusión y la marginación en las sociedades modernas, la calidad y la equidad en los servicios sociales.

Respecto de los conflictos, es necesaria, entre otras cosas, formación relativa a la naturaleza de los conflictos sociales, las causas que generan los conflictos, conflictos económicos y conflictos culturales, las acciones que desarrollan los conflictos y los procedimientos para la solución o gestión de los conflictos.

En relación con las leyes y las costumbres de la sociedad, como ciudadanos tendríamos que comprender y saber usar: la relación de los sistemas políticos y los procedimientos de legitimación de las leyes, las relaciones entre los sistemas jurídicos nacionales e internacionales, los tribunales internacionales, el funcionamiento y el cambio de las leyes.

Por otra parte, en el ámbito de los derechos y las responsabilidades es básico en la formación de los ciudadanos el conocimiento y la práctica de: los derechos civiles, políticos, sociales e interculturales que le son reconocidos a los ciudadanos, las instituciones o asociaciones que promueven la defensa de tales derechos, los procedimientos

para la creación o para la pertenencia a asociaciones civiles, la participación en los partidos políticos y sindicatos, las organizaciones del voluntariado y sus ámbitos de actuación, y las organizaciones de cooperación internacional.

El programa educativo de la Unión Europea *Education and Training 2010*⁶ iniciado para los países miembros con el objetivo primario de establecer un marco general de competencias básicas para la vida, señala ocho competencias, una de las cuales es *la competencia interpersonal y cívica*, que está reconocida en la Ley Orgánica de Educación como competencia social y ciudadana (LOE, 2006). Mientras que las destrezas interpersonales se usan en el ámbito público y privado y son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, las competencias cívicas son las que permiten al individuo lograr la participación en la vida ciudadana, es decir, en un marco legal territorializado (Naval y otros, 2002; González y Wagenaar, 2003).

Para nosotros tiene sentido afirmar que, de acuerdo con lo que llevamos dicho, la orientación al desarrollo cívico exige entender que *la formación para la convivencia ciudadana tiene que preservar y cultivar en cada educando el sentido de la relación convivencial en el entorno enmarcado territorialmente de la legalidad y la legitimidad, es decir el sentido personal y grupal de la diversidad y la identidad en el espacio ciudadano de convivencia*, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. Y esto quiere decir que la formación para la convivencia ciudadana no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen el desarrollo cívico como objetivo de formación y los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de diversificación, identidad y territorialización, o lo que es lo mismo, como instrumentos de interculturalidad, convivencia y desarrollo cívico; en definitiva, como instrumentos de convergencia de individualización y socialización en el marco legal territorializado.

La educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico y el desarrollo cívico reclama formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano: el del desarrollo cívico, que se constituye en ámbito de educación para la ciudadanía.

Una ciudadanía a la altura de los tiempos reclama, en consonancia, una educación ciudadana basada en la información y el trabajo común; el aprendizaje de idiomas y culturas de otros países; la socialización mediante intercambios; y un adecuado conocimiento glocal (pensar y actuar, global y localmente, al mismo tiempo, en cada caso) del entorno de convivencia en el marco legal territorializado, que, como hemos dicho, es un entorno personal y grupal de interacción, culturalmente diverso; una tarea en la que están implicados muy diversos grupos de la sociedad civil, junto con la familia, la escuela y las diversas administraciones.

⁶ Disponible en http://ec.europa.eu/education/index_en.html, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

Si esto es así, el desarrollo cívico como objetivo de formación se identifica, consecuentemente, con la adquisición de competencias para la convivencia ciudadana, atendiendo a las siguientes orientaciones:

- ▶ Promover el cambio de modelo en la educación intercultural que haga compatible integración territorial de diferencias culturales e inclusión transnacional de la diversidad.
- ▶ Reconocer el sentido de la responsabilidad compartida en la tarea.
- ▶ Reconocer el sentido de la responsabilidad derivada en la tarea.
- ▶ Propiciar el desarrollo del sentido de responsabilidad personal.
- ▶ Educar para promover la cultura de convivencia cualificada y especificada.
- ▶ Incentivar el reconocimiento de la sociedad civil como agente moral y la promoción del desarrollo cívico como objetivo de formación, adquiriendo competencias para la comprensión de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas, pluralistas.
- ▶ Construir el desarrollo cívico como ámbito de educación focalizado en la formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano (el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de convivencia).

Como decíamos al principio de este capítulo, se trata de entender que la familia y la sociedad civil, la escuela y el Estado, y la ciudadanía, en general, están implicadas, desde la perspectiva de la adquisición de competencias, en el uso y construcción de experiencia axiológica para el desarrollo cívico. Una democracia ciudadana solo puede funcionar, si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su comunidad política es una empresa común de considerable trascendencia, y que la importancia de esta empresa es tan vital, que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia (Tourinán, 2008b). Y al decir esto, estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias del ciudadano, es decir, para la convivencia individual y grupal determinada por un marco legal territorializado de derechos y libertades —sea ciudad, municipio, parroquia, provincia, región, país o nación—, que implica a diversas y plurales organizaciones.

1.11. CONSIDERACIONES FINALES: CONVERGENCIA DE DIVERSIDAD, IDENTIDAD Y TERRITORIALIDAD EN EL DESARROLLO CÍVICO

A lo largo de este capítulo hemos establecido los fundamentos pedagógicos de la educación para la convivencia ciudadana. Utilizamos tres conceptos como eje de la argumentación: sentido intercultural de la educación, convivencia cualificada y especificada y desarrollo cívico. El uso de esos tres ejes y en el orden establecido no es una ocurrencia ocasional,

sino una exigencia de la convivencia como problema de educación, asumiendo los avances de focalizaciones realizadas en el Epígrafe 1.2. La educación de la convivencia es, en primer lugar, educación y esto quiere decir que debe cumplir las condiciones propias del carácter y sentido que impregnan el significado de “educación”. A su vez, la convivencia ciudadana es una convivencia especificada, relativa a un espacio, y cualificada, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. No toda convivencia es igual y existen niveles de convivencia, respecto de sí mismo y de los demás. Precisamente por eso el tercer eje es el desarrollo cívico, porque esta es la cualidad propia de la convivencia ciudadana.

El punto de partida en el capítulo es el resumen de las focalizaciones que en los últimos años se han hecho en nuestro país para delimitar conceptos y relaciones que afectan a la educación para el desarrollo cívico: derechos, libertades, prestación de servicio público y pública intromisión en el derecho de cada uno, derechos humanos, valores guía de los derechos de la persona humana, la condición fundamentante del valor en la educación. Los epígrafes 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5 permiten concluir respecto de esos conceptos y mantener la vinculación entre “educación en valores, educación intercultural, formación para la convivencia, sociedad civil y desarrollo cívico”, por medio de los conceptos de “diversidad-diferencia, identidad y ubicación-territorialidad”.

Ahora bien, articular un discurso desde esos elementos admite muy diversas posibilidades y precisamente por eso hemos fundamentado nuestra posición en los siguientes postulados:

- ▶ Estamos en condiciones de enfocar el problema pedagógicamente.
- ▶ La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada.
- ▶ Los derechos humanos, en especial de tercera generación, son el valor guía para la identidad, la diversidad y la territorialidad.
- ▶ La educación tiene carácter axiológico y es siempre educación en valores.
- ▶ La educación intercultural no es un cajón de sastre, ni una simplificación reduccionista, ni una propuesta ingenua, es un reto.
- ▶ El sentido intercultural de la educación es el principio educativo de diversidad y diferencia.
- ▶ La escuela tiene un lugar propio en la educación.
- ▶ El conocimiento de la educación sirve para construir ámbitos de educación.
- ▶ Podemos cualificar y especificar la convivencia, que siempre es relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) y reclama formación orientada a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.
- ▶ Podemos reconocer el lugar específico del desarrollo cívico como espacio de convivencia ciudadana: relación de diversidad e identidad en un marco legalizado y legitimado de convivencia territorial.
- ▶ Podemos construir la convivencia ciudadana como ámbito de educación, distinguiendo el uso gramatical de educación “para” y el uso técnico de educación “con”, “por” y “para” la ciudadanía, un triple sentido que nos permite conjugar diversidad,

identidad y territorialidad por medio del concepto de desarrollo cívico, que no es propuesta de individualización o de socialización, sino ambas cosas a la vez en el marco legalizado y legitimado de convivencia territorial.

La educación intercultural es ejercicio de educación en valores que se nos plantea como reto, el reto intercultural, que consiste en pensar y creer en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar “desplazamientos” entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello.

Y de este modo salimos al paso de propuestas interculturalistas “ingenuas” que, en su afán de defender la penetración de culturas, entienden que lo intercultural supone relativistamente aceptar que cualquier tradición es buena, porque se perpetra y perpetúa en un país, incluso si esa tradición va en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio en los términos aceptar como intercultural la perpetuación de la ablación de clítoris, porque es la tradición en un país, o el mantenimiento de la desigualdad de derechos para la condición femenina o la defensa de regímenes totalitarios fundamentalistas que, de un modo u otro, sojuzgan la dignidad humana de los otros. La propuesta intercultural no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

El sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. La encrucijada de desarrollo para cada hombre implica conjugar su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal. En nuestros días el sentido de la educación se establece como sentido intercultural, permanente, glocal, y general, profesional o vocacional.

El sentido de lo intercultural es el principio educativo de diversidad y diferencia. La vinculación intercultural entre el yo, el otro y lo otro es la vinculación de la diversidad y la diferencia, porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción.

La educación intercultural es entendida como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia desde la educación.

Cuando hablamos de educación intercultural, estamos pensando en una cualificación o sentido de la educación que conforma la orientación del modelo de intervención educativa. El sentido de lo intercultural es el principio educativo de diversidad y diferencia. Se asume como

principio de orientación y sentido y esto exige compromiso personal e institucional hacia la comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas.

Desde esta perspectiva, el sentido intercultural de la educación es un problema de educación en valores orientado a la diversidad y la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia sin convertirlos en excusas para la explotación o en debates fundamentalistas de religión y/o identidad, que son los más radicalmente contrarios al interculturalismo. Y esta cualificación intercultural propia del sentido de la educación potencia el significado de formar para el desarrollo cívico intercultural. La educación para el desarrollo cívico queda cualificada por el sentido intercultural de la educación como desarrollo cívico-intercultural, que nos lleva a la convivencia ciudadana, desde el respeto a la diversidad y la diferencia en un marco legal territorializado.

Llegados a este punto, hay que asumir y entender que *hay que cualificar la convivencia y especificar la convivencia*, porque *lo incuestionable es que cualquier cosa no es convivencia* y porque la convivencia se produce en espacios concretos. La formación para la convivencia se plantea como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro en los diversos espacios convivenciales. Yo convivo en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. *La convivencia es relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que le corresponda al concepto y estemos dispuestos a asumir.*

La propuesta de cualificar y especificar la convivencia afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de convivencia cualificada (intercultural, cívica, educativa, participativa, etc.) y especificada (familia, amigos, local, ciudadana, etc.), fundada en los valores guía de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo y en las cualidades personales de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad y cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, en el caso particular de la convivencia, a convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

A su vez, la educación para la convivencia ciudadana es una especificación de la educación para la convivencia que está orientada a la relación con uno mismo, el otro, y lo otro en un marco territorial legalmente determinado. Esto quiere decir que como ciudadano yo no puedo hacer cualquier cosa conmigo mismo, con el otro y con lo otro, pues es una relación de delimita mi forma de actuación institucionalmente por medio de las leyes y los espacios.

La formación para la convivencia ciudadana se configura como una responsabilidad compartida y derivada, respecto de los agentes de la educación, valores guía y de la formación en general:

- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo que se postula para la educación en general que tiene carácter (axiológico, integral, personal y patrimonial) y sentido (intercultural, permanente, glocal y general, profesional o vocacional) y orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, plasmada en las materias escolares.
- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la educación en valores.
- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción educativa de la convivencia.

La formación para la convivencia ciudadana aparece entonces como una responsabilidad compartida y derivada de formación porque es educación y toda educación es responsabilidad compartida y derivada. Compartida porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada porque la formación para la convivencia ciudadana deriva de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Y precisamente por ser una parte derivada de la educación, debe cubrir el camino general de toda educación, y cumplir las exigencias del carácter y sentido propio de toda educación, y además las específicas nacidas de su singularidad que corresponden a la formación para la convivencia cualificada y especificada como ciudadana, es decir, como marco legal territorializado de relación consigo mismo, con el otro, lo otro y las instituciones.

Ahora bien, la tesis completa de la responsabilidad compartida y derivada en relación con la convivencia ciudadana es que la convivencia ciudadana no es solo un problema de responsabilidad compartida y derivada de formación, sino que la convivencia ciudadana, en sí misma, es una responsabilidad compartida y derivada. En primer lugar, es una responsabilidad compartida porque, en tanto que convivencia, es una convivencia cualificada —pacífica, intercultural, etc.— y el logro de la convivencia es una tarea que no puede delegarse, es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad. En segundo lugar, es una responsabilidad derivada porque, en tanto que ciudadana, es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y, además, es relativa a un espacio de convivencia que le es propio —el espacio cívico, ciudadano—, que no es solo un espacio del individuo formado en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con y frente al Estado, pero siempre consigo mismo, con el otro y lo otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo de formación. No es solo por derivación de lo que le corresponde a la convivencia, sino que la convivencia ciudadana es singular y tiene contenido propio en el que se debe educar a las personas.

Cuando uno se adentra en el territorio académico de la “educación para la ciudadanía”, lo primero que se presenta como significativo es el sentido gramatical de finalidad o de complemento indirecto que corresponde a “para”. Educación para la ciudadanía, atendiendo al uso gramatical de “para” es la educación que corresponde al ciudadano o al que va a tener la condición de ciudadano o al que se le forma en la cualidad de ciudadanía. Y justamente desde ese planteamiento gramatical y no técnico se aventuran muy diversas posiciones para dar contenido a la educación del ciudadano.

Salimos de este modo al paso de muy diversas propuestas que, en su afán de ayudar, confunden “educación para la ciudadanía” con toda la educación (olvidando toda la carga conceptual previa y necesaria de educación individual y social y para la convivencia) o confunden “educación para la ciudadanía” con la concepción más actual de la educación en el orden de las tendencias y modas (olvidando que educación y ciudadanía han estado unidas en el contexto occidental desde la Grecia clásica, desde el momento en que frente al esclavo la educación preparaba ciudadanos para amar el bien común de la República, como parte de su formación), o confunden el sentido técnico de educación “para”, atribuyéndole el significado gramatical de una parte de la educación (educación para la ciudadanía es educación para todos los ciudadanos en lo que afecta a la formación en la cualidad “ciudadanía”). Lo propio de Educación para la ciudadanía, por tanto, ni es anular al individuo, ni acaparar todo el ámbito de la formación de la persona; ni confundir el contexto técnico; antes bien, es un espacio cualificado y especificado que tiene un significado limitado y derivado, como acabamos de exponer en el epígrafe anterior, y un sentido técnico que va más allá del sentido gramatical: no solo es sentido gramatical de finalidad o complemento indirecto en tanto que educación que corresponde al ciudadano o al que va a tener la condición de ciudadano o al que se le desarrolla la cualidad de ciudadanía, sino también sentido técnico, más amplio y preciso, de ciudadanía como ámbito de educación que puede tener el sentido de ámbito general de educación y de ámbito de educación general (educación “por”) y el sentido de ámbito de educación vocacional y profesional (educación “para”).

Por el hecho de ser una convivencia especificada, el marco legal territorializado adquiere el rango de condición sustantiva en la educación para la ciudadanía como responsabilidad derivada de la formación para la convivencia. Pero, a su vez, por ser una convivencia cualificada, es una responsabilidad compartida con un componente ético de orientación de la acción. De este modo, se evita que la educación para la convivencia ciudadana se convierta en una disciplina dirigida solo a las relaciones del individuo con el Estado o en una oportunidad propagandista de los estereotipos sociomorales afines al grupo ideológico en el poder. Hay un componente socioético en la educación para la convivencia ciudadana, que surge directamente del sentido de responsabilidad compartida y derivada, propiedades de la convivencia ciudadana. Por una parte, este componente de responsabilidad compartida y derivada aleja este ámbito de formación de una visión parcial orientada, de manera reduccionista, a una educación política o, de manera oportunista, a una educación cívica propagandista. Por otra parte, ese mismo componente de responsabilidad compartida y derivada mantiene vinculada la formación para la ciudadanía a la idea de formación general de educación en valores, relativa a la convivencia cualificada y especificada

por el marco legal territorializado, que es lo que hace específica, pero no aislada, a la educación para la convivencia ciudadana.

En perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como una formación especificada, es formación para el desarrollo cívico, que es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano (el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de la convivencia).

Desde esta perspectiva y atendiendo a lo establecido en el capítulo, podemos concluir que el desarrollo cívico es un objetivo de educación y constituye un área de experiencia cultural susceptible de ser construida por medio del conocimiento de la educación en ámbito educativo. En este caso concreto, construimos el ámbito de educación “ciudadanía” que se identifica y define técnicamente desde tres acepciones posibles de área cultural como instrumento de educación:

- ▶ El área ciudadanía como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación.
- ▶ El área ciudadanía como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla básicamente los valores vinculados al sentido conceptual del área.
- ▶ El área ciudadanía como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, vinculado al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Defendemos, por tanto, la ciudadanía como ámbito de educación que puede tener el sentido de ámbito general de educación y de ámbito de educación general (educación “por”) y el sentido de ámbito de educación vocacional y profesional (educación “para”). Conviene tener en cuenta lo anterior para saber de qué se habla en cada caso y ser capaz de distinguir el uso técnico de educación “con”, “por” y “para”, del uso gramatical de educación “para” la ciudadanía; un triple sentido que nos permite conjugar diversidad, identidad y territorialidad por medio del concepto de desarrollo cívico, que no es propuesta de individualización o de socialización, sino ambas cosas a la vez en el marco legalizado y legitimado de convivencia territorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Alonso Escontrela, M.^a L.; Pereira Domínguez, M.^a C. y Soto Carballo, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención, en M.^a C. Benso y M.^a C. Pereira (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria, pp. 136-203.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural, en E. Soriano, *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla, pp. 75-107.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Borman, K. M.; Danzig, A. B. y García, D. R. (Eds.) (2012). Education, democracy and the public good. *Review of research in education*, 36, 1-316.

- Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2012). *Menores y redes sociales*. Foro Generaciones Interactivas de Fundación. Telefónica. Disponible en www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.
- Bueno, G. (2006). *Zapatero y el pensamiento Alicia*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed., 1ª reimp.
- Colom, A. J. y Rincón, J. C. (2007). *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Connor, C. y otros (2009). The ISI classroom observation System: Examining the literacy instruction provided to individual students. *Educational Researcher*, (2), 85-99.
- Coomans, F. (2004). Exploring the normative content of the right to Education as a human right: Recent approaches. *Persona y Derecho*, (50), 61-100.
- Coomans, F. (2007). Identifying the Key Elements of the Right to Education: A Focus on Its Core Content. Disponible en www.crin.org/docs/Coomans-CoreContent-Right%20to%20EducationCRC.pdf, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.
- Cortina, A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya, 2ª ed.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Dahrendorf, R. (2002). *Después de la democracia*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Dehesa, G. (2002). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Echeverría, J. (2001). Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo *E-Learning*. *Revista de Educación* (Número extraordinario de 2001), 201-210.
- Esteve, J. M. (2010a). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Paidós, 4ª imp. (1ª ed., 2003).
- Esteve, J. M. (2010b). *Educar: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Faubell, V. (1973). La escuela contestada. ¿Desescolarizar o reevaluar? *Revista de Ciencias de la Educación*, 73, 9-40.
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho cultural. *Persona y Derecho*, (50), 259-276.
- FESE (2003). *Libertad, igualdad y pluralismo en educación*. I Encuentro sobre educación en El Escorial. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2004). *Educación y democracia*. II Encuentro sobre educación en El Escorial. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2006). *La escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas*. I Encuentro sobre estudios jurídico-políticos en educación. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2007). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2009). *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Fronzizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: FCE.
- Gadsden, V.; Davis, J. E. y Artilles, A. (Coords.) (2009). Risk, Equity and schooling: transforming the discourse. *Review of research in education*, 33, Monográfico.
- García de Enterría, E. y otros (1979). *El sistema europeo de protección de los derechos humanos*. Madrid: Civitas.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp, 5ª ed.
- García Moriyón, F. (2002). Derechos fundamentales, derechos humanos. *Revista de educación*, (329), 543-558.

- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Gil Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (20), 25-44.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.
- Hodgson, D. (1998). *The Human Right to Education*. Aldershot: Ashgate Dartmouth.
- Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós, 6ª ed.
- Husén, T. (1979). *The school in question. A comparative study of the schools and its future in western societies*. Oxford University Press.
- Husén, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Husén, T. (1988). Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista española de Pedagogía*, 65 (238), 479-518.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección inaugural del curso académico 2010-2011. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense.
- IEDP (1997). La ciudad y la educación. *Revista Educación y ciudad* (2, Mayo). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Disponible en www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf, fecha de consulta el 4 abril 2012.
- Kuper, A. (2001). La cultura. La versión de los antropólogos. Buenos Aires: Paidós.
- Lessnoff, M. H. (2001). *La filosofía política del siglo XX*. Madrid: Akal.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (BOE del 4 de mayo de 2006).
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo, en "Sociedad lectora y educación". *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 15-35.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Maritain, J. y otros (1975). *Los derechos del hombre*. Barcelona: Laia, 3ª ed. (edición original inglesa de la UNESCO: Human rights. Comments and interpretations. A Symposium. Introduction by J. Maritain).
- Martínez, M. (2003) Educación en valores en la formación del profesorado, en M.ª C. Benso y M.ª C. Pereira (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria, pp. 105-116.
- Medina Rubio, R. (1998). Los Derechos Humanos y la Educación en los valores de una ciudadanía universal. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 529-560.
- Medina Rubio, R. (2002). *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y de la paz*. Madrid: Real Academia de Doctores.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra, 4ª ed.
- Naval, C. y otros (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128.
- Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MECD-OCDE.
- Olveira, E.; Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2003). Emigración, interculturalismo y legitimación cultural. Las sociedades gallegas en el exterior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (8), 9-20.
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega, P. (2004a). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2004b). Cultura, Valores y educación: principios de integración. En SEP, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 47-80.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 9, 41-53.
- Otero Novas, J. M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Peiró, S. (2001). *Violencia en el aula, currículum y valores*. Alicante: ECU.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad, en E. Morin y otros, *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos (2)). Madrid: Fundación M. Botín, pp. 119-137.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, Segunda época, 13 (45), 387- 415.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- RECE (2012). *Educación y ciudad. Una complicidad imprescindible*. Red estatal de ciudades educadoras. X Congreso. Disponible en <http://ciudadeseducadoras.ciudadalcala.org/convocatoria>, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.
- Rey, M. (1992). La perspective interculturelle du point de vue de l'éducation comparée. *X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía-Grupo Anaya, pp. 1327-1336.
- Romay Beccaría, J. M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago: Fundación Caixa Galicia.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SEP (2004a). La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad. *Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- SEP (2004b). *Conclusiones del XIII Congreso Nacional de Pedagogía* (La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- SEP (2008). *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Actas del XIV Congreso Nacional de Pedagogía. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- SEP (2009). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Conclusiones del XIV Congreso Nacional de Pedagogía. Bordón*, 61 (1), 155-175.
- SITE (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia.
- SITE (2004). *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lugo (Véanse ponencias en *Colección Informes e Propostas* (14). Santiago de Compostela: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela).
- Spackman, P. (1972). ¿Son necesarias las escuelas? *Facetas*, 4, 23-33.

- Thomas, R. M. (1985). Multicultural Education, en T. Husén y T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and studies*, (6), 3440-3442. Oxford: Pergamon.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, (8), 55-80.
- Touriñán, J. M. (1997). La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- Touriñán, J. M. (1998a). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, (72), 97-131.
- Touriñán, J. M. (1998b). Derechos humanos y educación para el desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 415-436.
- Touriñán, J. M. (1999). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información, en J. M. Touriñán (Dir.), *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 90-104.
- Touriñán, J. M. (2001). Acción educativa familiar e intervención técnica, en Varios, *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva*. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia, pp. 55-78.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, Número extraordinario de 2002, 179-198.
- Touriñán, J. M. (2003a). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.
- Touriñán, J. M. (2003b). El mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, (332), 213-231.
- Touriñán, J. M. (2004a). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (2004b). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 31-56.
- Touriñán, J. M. (2005a). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.
- Touriñán, J. M. (2005b). Posibilidade e necesidade da educación en valores. *Revista Galega do Ensino. Segunda época*, 13 (46), 513-538.
- Touriñán, J. M. (2005c). *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (2006a). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2006b). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311 (fecha publicación: abril de 2008).

- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008c). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvimiento e innovación*. Santiago: USC, pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. (2008d). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (215), 127-148.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (2010a). Intervención pedagógica, en J. A. Caride y F. Trillo (Coords.), *Diccionario galego de pedagogía*. Vigo: Galaxia, pp. 367-368.
- Touriñán, J. M. (2010c). Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, (7), 7-36.
- Touriñán, J. M. (2011a). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, número extraordinario de 2011, 283-308.
- Touriñán, J. M. (2011b). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Revista ESE, estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.
- Touriñán, J. M. (2012). *La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable*. VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Conferencia de clausura. Madrid, junio de 2012.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010b). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Oliveira, E. (2007). Interculturalidad, emigración e inclusión transnacional de la diversidad, en J. Hernández y D. González (Coords.), *Pasado e presente do fenómeno migratorio galego en Europa*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, pp. 233-254.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM, Fundación Santa María.
- UNESCO (2002). Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural. De la diversidad al pluralismo. UNESCO. Disponible en www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_sp/index_sp.shtml, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Varios (1999). *Enciclopedia Jurídica Básica*. Madrid: Civitas.
- Varios (2009). El valor añadido en educación. *Revista de Educación*, Monográfico, 348.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural?, en M. Santos (Ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU, pp. 25-42.
- Vázquez, G.; Sarramona, J. y Touriñán, J. M. (2009). La escuela, en crisis, en J. V. Peña y C. Fernández (Coords.), *La escuela en crisis*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-78.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial, Fundación Xabier Zubiri.

CAPÍTULO

2



Entornos de aprendizaje, comunidad virtual y ciudadanía

Jorge Soto Carballo
Universidade de Vigo



ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 2.1. Introducción
- 2.2. La competencia digital para una ciudadanía responsable
- 2.3. Conocimiento y Red. Nuevo paradigma educativo
- 2.4. Entornos y redes personales de aprendizaje. Nuevos enfoques educativos
- 2.5. Consideraciones finales

2.1. INTRODUCCIÓN

Estamos siendo testigos de un cambio de paradigma en educación que viene conformado por la asunción de nuevas formas y medios de informarse y comunicarse. Nuevos modos de generar conocimiento para producir educación. Reconocer este modelo significa asumir y alcanzar la competencia digital y tener presente el papel que en esta sociedad de los ciudadanos juegan las redes sociales para la configuración de los nuevos ambientes de aprendizaje. Interactuar, colaborar en red, aprender con otros y de otros, forma parte de este nuevo aprendizaje colaborativo. Se trata de entender el valor educativo y social de las nuevas tecnologías analizando las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de red social, reforzando la idea de que estas fomentan el desarrollo cívico y alimentando el binomio ciudadanía-valor, para descifrar así estos nuevos ambientes personales de aprendizaje como elementos clave en la sociedad-red y más allá del concepto “aprender a aprender”, donde la idea de aprendiendo a hacer con otros cobra fuerza como *valor* en el ámbito comunitario y donde se suscita la reflexión sobre la propia experiencia. Los entornos personales de aprendizaje en red se configuran así como constructos válidos en esta nueva visión de la sociedad 2.0.

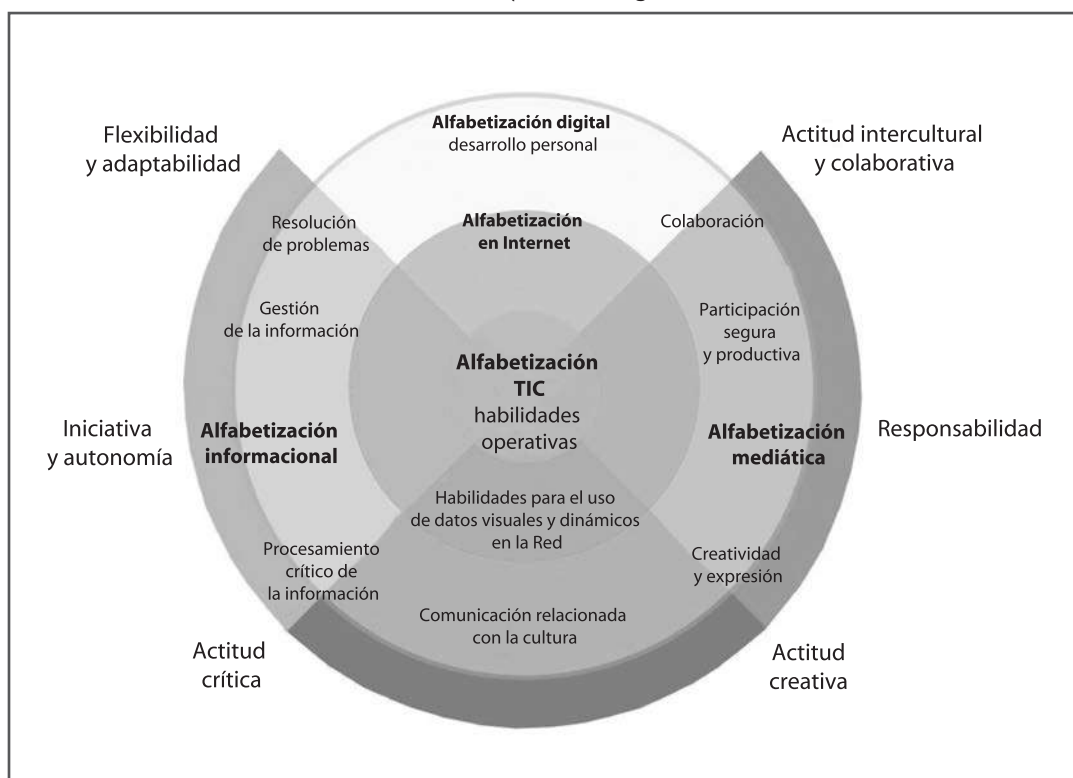
2.2. LA COMPETENCIA DIGITAL PARA UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE

No cabe duda de que la competencia digital, más allá de una mera declaración de intenciones de cara a validar e identificar un modelo que tenga como referencia las actuaciones teóricas como hoja de ruta en ámbitos académicos o empresariales, se configura hoy en día, en su vertiente más práctica, en un requisito necesario e imprescindible para acercar la sociedad de la información y la comunicación a la ciudadanía del siglo XXI. Prueba de esta realidad son los diferentes estudios y propuestas realizadas desde diferentes instituciones y organismos que no hacen otra cosa que reafirmar esta preocupación por la sociedad-red y la ciudadanía. Aunque los aspectos y definiciones sobre la competencia digital son variados, no cabe duda de que este hecho pone de manifiesto la importancia y preocupación que para la comunidad científica tiene el tema. Términos como alfabetización computacional, alfabetización TIC, alfabetización digital, alfabetización informacional se han manejado a menudo para hablar y definir disciplinas y proyectos en relación a esta competencia asumiendo que hay muchos puntos de encuentro de todos estos términos. En este sentido destaca el informe realizado bajo los auspicios de la Comisión Europea a través del *Institute for Prospective Technological Studies* (IPTS) donde se revisan las necesidades de la competencia digital, los conceptos utilizados como terminología específica y los enfoques y medidas relacionados con las políticas y las decisiones a tomar. Dicho informe realizado por Kirsti Ala-Mutka (2011) pone de manifiesto un modelo conceptual en donde las áreas principales pasan por revisar tanto los conocimientos instrumentales, la participación y las habilidades para el uso de las

herramientas digitales en la sociedad de la comunicación, repensar las actitudes hacia el uso de habilidades interculturales y estratégicas en aspectos críticos, creativos de forma responsable y autónoma, como también la participación en el dominio de habilidades y conocimientos avanzados de comunicación y colaboración, gestión de la información, el aprendizaje y la resolución de problemas.

No se trata tanto de hablar de acceso y uso de los medios tecnológicos sino más bien de la capacidad de beneficiarse de los medios para producir aprendizaje y que esto se traduzca en su aprovechamiento en el ámbito laboral, en la formación académica, el ocio, para informarse o bien para acceder a la información. Como bien señala Ala-Mutka el ciudadano que no tenga dominio de las competencias digitales puede ser excluido de las diferentes propuestas sociales que conllevan su participación activa como persona integrada en un grupo social determinado y, como consecuencia, en la sociedad de la que forma parte, lo que definirá su futuro tanto en su formación, su desarrollo profesional, su tiempo de ocio y por extensión, su calidad de vida.

Figura 2.1. Mapa de componentes de la competencia digital.



Fuente: Ala-Mutka (2011). Traducido y adaptado por David Álvarez en <http://e-aprendizaje.es>.

Sociedades libres, abiertas, configuradas a través de la asunción de valores comunes donde la ciudadanía tome partido de su propio destino. Coincidimos con Touriñán (2005) al afirmar que la educación en valores es objetivo de la formación para la convivencia pacífica. El autor basa esta afirmación en tres propuestas fundamentales:

- El sentido de la educación en valores en las sociedades abiertas.
- La posibilidad de la educación en valores.
- La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores.

Tal como expresa Touriñán (2005), la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad porque una sociedad civil es deseable, pensamos, si sus miembros promueven y gestionan valores en red y propician líneas de cooperación entre las personas. Desde las instituciones educativas estas propuestas se generan en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Estos entornos virtuales de aprendizaje se caracterizan por estar basados en herramientas tecnológicas que le dan el carácter “virtual” en contextos homogéneos como es la institución educativa, favorecen el aprendizaje de los alumnos como principal objetivo, se pasa de la enseñanza al aprendizaje, de una formación transmisiva de información disciplinar a una en la que el alumno es el centro de la actividad formativa, orientado a su actividad y a su relación entre pares de manera asimétrica. Tienen clara orientación al aprendizaje activo y participativo, lo más cercano posible a situaciones del mundo real, son interactivos entre los participantes del proceso, crean espacios en los que no solo es posible la formación, sino también, relacionarse, comunicarse y gestionar datos y procesos administrativos pero con control de acceso. Asimismo facilitan el trabajo colaborativo, logran una flexibilidad en el tiempo y espacio, porque el aula está donde está el alumno, y además integran los recursos tecnológicos (didácticamente) como un elemento más del diseño curricular.

En este capítulo nos ocupamos del valor educativo y social de las nuevas tecnologías analizando las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de red social, reforzando la idea de que las redes sociales fomentan el desarrollo cívico y alimentando el binomio ciudadanía-valor (Touriñán López, 2007), descifrando así estos nuevos *entornos personales de aprendizaje* como elementos clave de los enfoques de aprendizaje y más allá, del concepto “aprender a aprender”, en donde la idea de *aprendiendo a hacer con otros* cobra fuerza como *valor* en el ámbito comunitario y donde se suscita la reflexión sobre la propia experiencia. Se aprende y comparte experiencias personales que generan aprendizaje y se crean nuevos espacios sociales que generan conocimiento compartido en red a lo largo del ciclo vital (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2010). Ya sea desde una visión pedagógica, donde los alumnos toman las riendas de su aprendizaje a través de herramientas web o desde una visión tecnológica, entendida como un conjunto de herramientas de comunicación y gestión de información y contenidos bajo una plataforma, lo cierto es que desde una visión u otra la idea fundamental es que hablamos de un conjunto de herramientas integradas para generar flujos personales de información, comunicación y aprendizaje.

Touriñán, sin duda, nos acerca a la idea de una ciudadanía responsable en red al igual que Bolívar (2008) cuyo argumento orbita sobre la idea de que educarse en

el ejercicio activo de la ciudadanía comporta dos dimensiones: las virtudes cívicas necesarias para una buena convivencia ciudadana y el conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional de tal modo que el autor vincula las competencias básicas con la educación para la ciudadanía, de modo que ser un ciudadano activo e integrado en la sociedad supone asumir unas competencias, en nuestro caso la competencia digital, sin las cuales no sería ciudadano de pleno derecho. Coincidiendo con Bolívar no podemos dejar de hacer mención a las operaciones cognitivas que subyacen en algunas de las ideas antes propuestas por los autores mencionados y que se generan en las prácticas habituales del aula. El alumno de hoy en día se ha convertido, en palabras de Prensky (2001) en un *nativo digital*. Y hablar de operaciones cognitivas y de objetivos de aprendizaje es hablar en nuestro caso de Bloom.

Fue en el año 1948, cuando un grupo de educadores de la Universidad de Chicago asumieron la tarea de clasificar los objetivos educativos teniendo en cuenta, entre otros, los aspectos afectivos, la necesidad de comprender y clarificar dichas metas. Ello ha estado siempre presente en la conformación de ciudadanos como agentes activos de la sociedad de la que forman parte. Ocho años más tarde, en 1956, cumplido el objetivo, se ponían las bases para una estructura jerarquizada de los objetivos de aprendizaje. Es decir, que los alumnos después de haber realizado un proceso de aprendizaje alcanzasen nuevas habilidades y conocimientos. Hoy en día se conoce como “Taxonomía de Bloom”, por ser Benjamin S. Bloom su principal artífice. Más adelante, en el año 2001, L. W. Anderson, psicólogo cognitivo y discípulo de Bloom, revisó el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y el cambio de la secuencia de dichas categorías dentro de la taxonomía. Otros, entre ellos D. Kennedy (2007), han hecho revisiones adaptando y completando dicha jerarquía añadiendo otras habilidades como es el caso de la creatividad. Identificar y clarificar la competencia digital, lleva a repensar el concepto de desarrollo cognitivo desde un nuevo prisma y a llevarlo más allá del ámbito cognitivo, hablándonos de métodos y herramientas. Hoy se habla de *Taxonomía de Bloom para la era digital*¹ y está centrada en las herramientas y en las TIC, en el uso de todas ellas para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, atendiendo a los nativos digitales (Prensky, 2001).

Los verbos de la taxonomía de Bloom describen, sin duda, muchas de las actividades, acciones, procesos y objetivos que se llevan a cabo en las prácticas diarias de aula, pero esta no integra adecuadamente los nuevos objetivos, acciones y procesos que se derivan de asumir la competencia digital. Un aspecto importante a tener en cuenta en esta nueva revisión consiste en tener presente un aspecto fundamental en los nuevos procesos de adquisición de conocimiento. Nos referimos a la *colaboración*.

En efecto, la educación formal tal como la conocemos ha fomentado las habilidades del pensamiento de índole inferior, es decir, *recordar* y *comprender* pasando por la profundización del conocimiento a través de procesos de *aplicación* y *análisis* y ha

¹ Disponible en www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

avanzado hacia estadios deseables de habilidades de pensamiento de índole superior como pueden ser evaluar y crear. La creación del conocimiento está en el nivel superior en esta clasificación. Pero la escala tal como la conocemos en la educación del siglo XXI debe de abordar la necesidad de compartir y colaborar con otros para innovar en la sociedad de los ciudadanos. Delors en su obra *La educación encierra un tesoro* supo ver la potencialidad de la comunicación y del desarrollo personal y social. Lo pone de manifiesto cuando dice:

“El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos” (Delors, 1994, p. 91).

Y de nuevo pone el énfasis en la importancia de la educación como apuesta de futuro porque, en cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Así, el sistema educativo garantizará una educación democrática siempre y cuando se fijen unas competencias a alcanzar de modo que puedan ser evaluables para saber el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos.

Esta necesidad de construir el valor como parte sustancial del ser humano coincide con las aportaciones de autores como Maslow al teorizar sobre la jerarquía de necesidades y su importancia para conseguir alcanzar el grado de persona y por extensión de ciudadano. Pero no exageramos si afirmamos que la educación en valores no ha tenido un espacio propio en el sistema educativo como precursora de la formación de los alumnos en el “aprender a ser”. Han sido muchas las voces que han justificado a lo largo de los años un tratamiento específico de los valores en la escuela y otras muchas las que ponen el acento en las sinergias contrapuestas que hacen de los valores y los contravalores una lucha desigual entre los fines educativos y pedagógicos que persigue el sistema educativo y la adaptación a un medio social muchas veces alejado de estos valores “formales”. Así, cuando en la escuela se propugna la necesidad de trabajar aspectos relacionados con la solidaridad, la tolerancia, el respeto al entorno y los demás conciudadanos, el desarrollo de actitudes a favor del medioambiente, el consumo, la salud, etc., “fuera” en el ámbito social, se anima y defiende la necesidad del consumo, de sobresalir por encima de los demás cueste lo que cueste, del culto al cuerpo como único objetivo de superación y de actitudes racistas, xenófobas y discriminatorias que pone en tela de juicio la tan buscada *calidad educativa* y nos hacen dar la voz de alarma sobre la necesidad de intervenir pedagógicamente con eficacia

para transmitir los valores hegemónicos que perviven y hacen posible la convivencia ciudadana (Tourrián, 2005).

Ya el siglo XVII el pedagogo checo Comenio, una de las grandes figuras de la Pedagogía moderna y precursor y principal exponente de un ideario y una corriente que abogaba por la democratización educativa, en la más amplia acepción de este concepto, y por la universalización de los conocimientos y los saberes con los medios disponibles en aquel momento, creaba su *ideario pansófico* (saber universal) que tenía su concreción en la esfera educativa en la denominada *pampedia* (la enseñanza universal: cómo enseñar todo a todos, en su totalidad y de modo fácil y eficaz) en busca de una *panarmonía*, y se estaba erigiendo como un antecesor de algunas de las ideas de mayor predicamento e impacto en la actualidad. Erradicar en aquel contexto la *brecha educativa*.

Dos siglos después, los ingleses Bell y Lancaster con su sistema mutuo o monitorial de enseñanza contribuyeron a hacer efectiva la democratización de la escuela elemental como no se había conseguido hacer hasta el momento. Más tarde, Ivan Illich radicalizando las propuestas, en su libro *La sociedad desescolarizada* publicado en 1970, habló de redes de aprendizaje fuera de la escuela basadas en la deslocalización de los elementos que generan conocimiento, sugiriendo que se podrían dar nuevas vías de acceso, nuevos enlaces y repensando la idea de una educación basada en redes de aprendizaje sin escuela. Otros, como Paul Goodman o Everett Reimer en la línea de Illich, aunque no tan radicales al respecto de la desaparición de la escuela, proponen una escuela viva, abierta a la experiencia entre profesores y alumnos. En cierto modo desatomizada para suscitar el aprendizaje autónomo. Esta corriente considera que la escuela no es el único lugar para aprender cosas relevantes, contando invertir las instituciones y poniendo al servicio de los ciudadanos las tecnologías y los recursos necesarios para propagar el conocimiento.

En nuestros días, esa idea recurrente pero matizada por la necesaria participación de la educación en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, vuelve a estar de actualidad contando para ello con las prestaciones derivadas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y de la no coincidencia espacio-temporal de los usuarios. Desde esta representación, no entendemos la escuela como un lugar o un espacio físico, sino más bien como un *entorno educativo* donde los espacios y las relaciones entre los agentes intervinientes adquieren dimensiones novedosas. Solo desde este planteamiento podemos proyectar la escuela futura. La búsqueda del conocimiento a través de la experiencia y el descubrimiento personal.

Todo ello nos lleva a que nos encontremos en el umbral de una tercera revolución educativa que para llegar a consumarse tendrá que contar con las aportaciones que a la educación hagan las nuevas tecnologías como medios facilitadores de otros modos de fluir el conocimiento, a fin de hacer extensiva la enseñanza y el aprendizaje a sectores que hasta la fecha no han tenido acceso a ella. Acortar la brecha digital para reducir la brecha educativa. Hablamos de la "sociedad educativa". Lo decía Delors en el compendio a su trabajo, insistiendo en la idea de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación debe dar pie para la reflexión general

sobre el acceso al conocimiento en el mundo de mañana. La Comisión recomienda (Delors, 1994, p. 38):

- La diversificación y la mejora de la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías.
- Una mayor utilización de estas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente.
- El fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; se trata en todo caso de condiciones previas a su uso en el marco de los sistemas educativos formales.

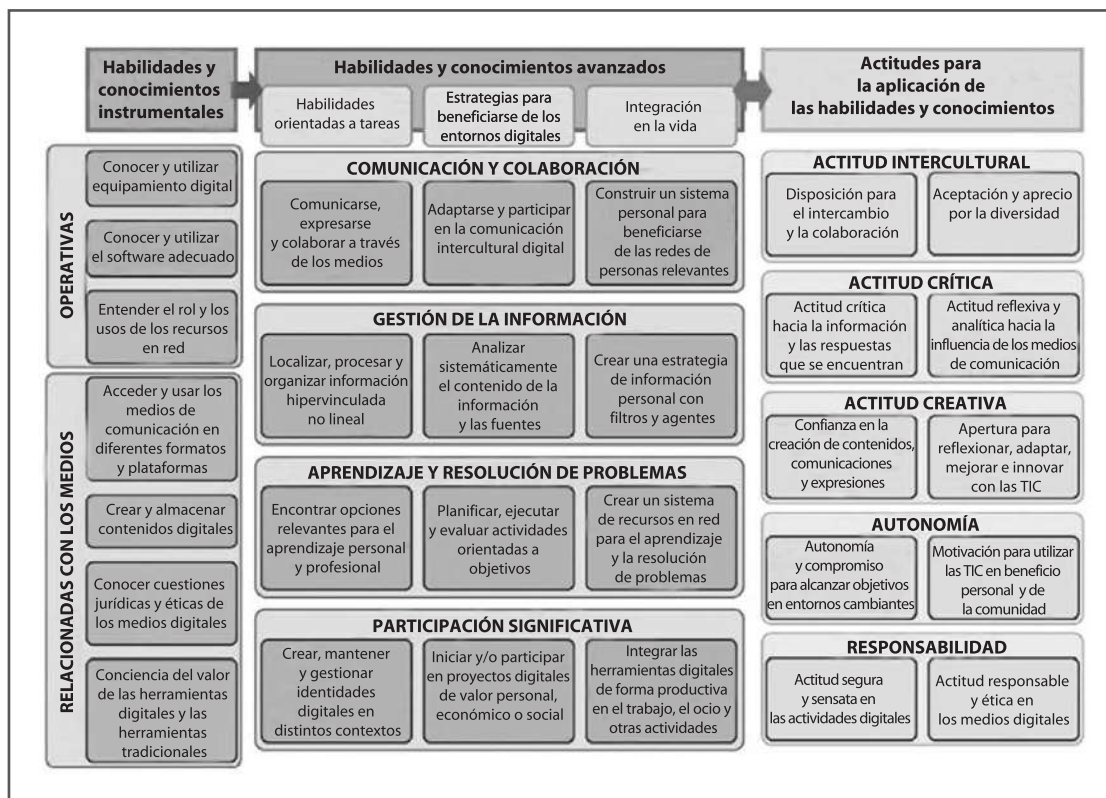
En el presente, los avances tecnológicos a los que nos enfrentamos están condicionando el modelo de sociedad que conocemos (García Aretio, 2007). Estas nuevas realidades vienen conformadas por una colección de cambios en el ámbito mundial que repercuten, sin duda, en la economía, la política, los procesos de interacción social, el ocio, la educación, etc., y que conforman lo que hoy en día denominamos sociedad-red (Castells, 1997; Van Dijk, 2006) y que por extensión repercute en lo que hoy se denomina escuela-nodo. Esta nueva configuración de un modelo global basado en la libre circulación del conocimiento, recordemos que en Europa en abril de 2011 utilizaban Internet alrededor de 365 millones de personas (ComScore, 2011). Necesita de apoyos por parte de los gobiernos para flexibilizar el acceso a estos nuevos medios y un cambio de mentalidad por parte de los usuarios. Son precisas políticas sociales que sean sensibles a la urgencia con la que la alfabetización digital debe de abordarse para democratizar los usos y medios que posibiliten el acceso universal a la información y la comunicación de forma masiva para el avance de una educación informacional que garantice su uso por parte de todos. Este hecho preocupante, entre otros, está redefiniendo conceptos que hasta ahora se trataban como inmutables: concepto de relación social, de cultura, de ciudadanía, de derecho social, de convivencia, de valor. Si bien dicha acepción engloba la internacionalización de las relaciones humanas, también es el nacimiento de una nueva forma de entender el concepto de ciudadanía y por extensión del de sociedad. Es la génesis de una nueva revolución conceptual (Chomsky y Dieterich, 1998).

A partir del mapa que representamos en la Figura 2.1 de este capítulo, Ala-Mutka propone el Modelo de Competencias Digitales basado en la estructura KSA (conocimientos, habilidades y actitudes), propia del Marco Europeo de Cualificaciones *European Qualifications Framework* (EQF) (véase la Figura 2.2).

Como se aprecia en el modelo el bloque de la izquierda está destinado a las habilidades y competencias. Aquí, tanto las operativas como las relacionadas con los medios tienen un marcado desarrollo básico, ya que se trata de conocer y acercarse a los aspectos más comunes del desarrollo de la alfabetización digital como pueden ser crear y almacenar contenidos digitales, conocer y utilizar el software o el equipamiento digital adecuado, etc. En la agrupación de la derecha, se encuentran las actitudes para la aplicación de las habilidades y conocimientos. Las actitudes entendidas como

motivadoras del rendimiento, como base para desarrollar un provecho efectivo incluyendo la ética, los valores y las prioridades personales y colectivas implicando, asimismo, a la responsabilidad y la autonomía.

Figura 2.2. Modelo de competencias digitales.



Fuente: Ala-Mutka (2011). Traducido y adaptado por David Álvarez en <http://e-aprendizaje.es>.

Son las actitudes las que nos predisponen desde la dimensión cognitiva, mental, hacia una nueva experiencia donde se producen modificaciones sobre la actitud de partida o nos predisponemos hacia un cierto tipo de actividad. En este sentido, las actitudes aquí representadas nos facilitan, desde el punto de vista educativo, una predisposición al binomio actitud-valor lo que incide en el desarrollo cívico de las competencias digitales como elemento facilitador de las habilidades y conocimientos avanzados que se proponen en el bloque central de la Figura 2.2. En ella podemos inferir que la línea de actuación futura por parte de los usuarios de cara a la producción de conocimiento pasa por cuatro elementos fundamentales:

1. La *comunicación y la colaboración*, o lo que es lo mismo, desarrollar la expresión, el diálogo con otros usuarios de cara a intercambiar ideas, datos, sentimientos, emociones, etc. También poder superar las fronteras físicas y temporales para a través de

la comunicación digital intercultural, o como apuntábamos antes, modelar nuestra conducta activa para que sepamos adaptarnos a las nuevas circunstancias vitales que nos hacen vivir en sociedad. También para construir nuestro propio entorno personal, que nos ayude a conectar con las redes digitales y que nos proporcionen datos, información y, en definitiva, el conocimiento que estamos buscando.

2. La *gestión de la información* es otro de los aspectos fundamentales hacia donde apunta el dominio de la competencia digital, se trata en definitiva no solo de localizar y procesar aquella información relevante que nos ayude a conformar nuestro conocimiento, sino que también nos ayude a analizar el contenido con el cual trabajamos y nos permita organizar dicho contenido aplicando estrategias de información personal.
3. El *aprendizaje y la resolución de problemas*. Creemos que este aspecto, desde un punto de vista educativo y más concretamente al hablar de los procesos formales en la educación, cobra más fuerza que nunca, ya que nos hace pensar en un nuevo paradigma educativo donde lo virtual y lo presencial se unen para redefinir el concepto de escuela, de profesor, de espacio, donde el alumno adquiere la condición de agente de aprendizaje y en donde el profesor se configura como acompañante de este descubrimiento del conocimiento por parte del discente.
4. La *participación significativa*. La habilidad y el conocimiento avanzado se revelan como la oportunidad para poder gestionar identidades digitales en diferentes contextos, participar en proyectos en red, así como ser capaces de integrar las herramientas digitales de forma productiva en nuestro trabajo, nuestro ocio y en otras actividades. Llevar a cabo la utilización de los medios y las redes para generar conocimiento a través de entornos personales de aprendizaje, *Personal Learning Environment* (PLE) también llamados entorno personal de conocimiento, *Personal Knowledge Environment* (PKE), entendido este como una comunidad de aprendizaje aplicable a cosas o personas, organizaciones, instituciones desde una visión del aprendizaje formal, no formal o informal y cuya consecuencia última provoca una experiencia única para la gestión de espacios personales compartidos y especializados a través de nuestra identidad digital. Como bien señala David Álvarez²:

“...los entornos personales de aprendizaje son un concepto que ha de tener cada vez mayor presencia en nuestra realidad digital... como una de las ‘tecnologías educativas’ de impacto para los próximos 4/5 años, y que las apuestas de las organizaciones van a ser cada vez más decididas por este tipo de enfoques del aprendizaje... (David Álvarez, 2012).

Con anterioridad, en el año 2002, ya el informe de la Red Eurydice consensuaba una aproximación al concepto de competencia por parte de la mayoría de los expertos y apuntaba “que una competencia, para poder ser considerada ‘clave’, ‘nuclear’, ‘esencial’ o ‘básica’, debería ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto”. Más tarde cuando a través del Proyecto DeSeCo, Rychen y Salganik

² Disponible en <http://e-aprendizaje.es/2012/03/05/los-ple-en-el-marco-europeo-de-competencias-digitales>, fecha de consulta el 12 de abril de 2012.

(2003) puntualizaban que las competencias clave son “competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos”. Después, el Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006), también publicaban la Recomendación sobre las *competencias clave para el aprendizaje permanente* y las definían como aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Marcadas las premisas, lo que se estaba apuntando era la puesta en valor y las bases para diseñar el camino hacia donde debía caminar la sociedad con vistas a generar progreso a través del conocimiento.

En el ámbito educativo y tal como señala Coll (2007) a partir de estas definiciones, tanto los aprendizajes integrados en el currículo como los nuevos propuestos, atendiendo a las necesidades educativas, deberían ser sometidos a una revisión crítica para definir el grado en el que son “clave” o “básicos”. Es decir, si son necesarios y beneficiosos para todas las personas y para el conjunto de la sociedad, si son necesarios para realizarse y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional y si lo son para garantizar la inclusión social y hacer posible el empleo. Gran parte de este problema se revisa con el estudio de Kirsti Ala-Mutka, antes mencionado.

Desde este punto de vista toma fuerza la idea de una educación que atienda al ser humano en todas sus facetas, una educación basada en competencias (Zabala Vidiella y Arnau Belmonte, 2007; Bolívar, 2008) para una formación integral del hombre donde el desarrollo personal vaya unido a un proyecto educativo que asuma que el componente comunicativo y de aprendizaje compartido, como valor sustancial del ser humano, se debe de buscar en todas las áreas de conocimiento, entre ellas las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en red y que se desarrolla a lo largo del tiempo. Estas evolucionan, no se perpetúan a lo largo del tiempo y pueden enriquecerse u olvidarse dependiendo de su uso o incluso volverse menos relevantes dependiendo de si el entorno se ha transformado o puede transformarse a medida que los individuos se adaptan a nuevas situaciones (OCDE, DeSeCo, 2005).

El proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas *esenciales para la vida* de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, asume que las competencias son algo más que conocimientos y destrezas. Implica también la habilidad para responder a problemas complejos utilizando recursos del ámbito social y psicológico, lo que supone también destrezas y actitudes, en contextos específicos. En dicho informe se marcan las *key competences*, es decir, las competencias clave que son básicas para actuar y desenvolverse en la sociedad. Así, personas de cualquier grupo de edad están participando en diferentes tipos de actividades en red, para generar aprendizaje y ciudadanía (Ala-Mutka, 2008). Estas *competencias clave* deben poseer tres características:

1. Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad.
2. Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.
3. Ser relevantes no solo para los especialistas, sino para todas las personas.

El proyecto antes mencionado apunta un análisis de categorización de las competencias clave desde una triple vertiente:

- a. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los ordenadores.
- b. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
- c. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decidir, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

En el cumplimiento de esta triple vertiente sigue estando de actualidad la brecha digital que conlleva que muchos sectores de la población no tengan acceso a las posibilidades que las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan (Ala-Mutka, 2011; Livingstone y otros, 2005; Van Deursen, 2010).

La gestión del conocimiento está, pues, condicionado por los nuevos avances tecnológicos, avances que necesitan de la creatividad y la innovación para discriminar la información de forma crítica; en este sentido, los entornos personales de aprendizaje como enfoques de aprendizaje resultan relevantes y eficaces desde la nueva idea de *ciudadano-red*. De aquellos primeros momentos basados en los contenidos en línea creados por expertos se ha pasado a una nueva forma de entender la comunicación y la información. Si algo nos ha quedado claro es que compartir información y conocimientos con los demás es una de sus principales características de esta nueva forma de comunicarse (Benito, 2008).

En el entorno digital, también llamado *tercer entorno*, volcamos nuestros sentimientos y emociones como si de una gran base de datos se tratara convirtiéndolos en lenguaje web. Dicho lenguaje multimedia tiene como premisas la *interactividad*, a través de la cual entramos en contacto con otras personas o con otras ideas convertidas en textos (blog), vídeos (videoblog), etc., y el *hipertexto*. Se trata de una realidad que ha sido asimilada para la interacción entre personas, un espacio comunitario construido para la práctica social, donde la no coincidencia espacio-tiempo posibilita otras formas de mediación humana. El sentido de ciudadanía como factor clave para el desarrollo cívico en la sociedad-red y su relación con los valores sociales cobra aquí valor estratégico en la sociedad global del conocimiento. En este sentido Delors en el compendio a su obra apuntaba:

“...En cierto modo, la ciudadanía democrática es un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información. Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar” (Delors, 1994, p. 32).

Vemos cómo se ha ido imponiendo la Red para generar desarrollo social través del intercambio y creación de conocimiento o de redes educativas que están contribuyendo y reafirmando la necesidad de un cambio de paradigma, de una visión distinta del

aprendizaje en la educación (Santamaría González, 2008). Pasamos de la escuela-isla a la escuela-nodo. De los átomos a los bits. Del conocimiento cautivo al conocimiento compartido. Todo ello ha conformado un nuevo enfoque de colaboración donde el aprendizaje ha tomado una relación más íntima con lo social. El aprendizaje social, abierto, flexible, adaptado a diferentes contextos se impone. Conocimiento y redes conforman el binomio impulsor de la educación del siglo XXI.

Hoy en día el fenómeno de la Web 2.0 viene a darle un nuevo significado a la palabra “sociedad”. Los presupuestos mediados por la tecnología informacional desde esta dimensión virtual se han democratizado y extendido de manera masiva al ser los propios usuarios de estas redes los protagonistas y creadores junto con otros usuarios de ofertas comunicativas y de la utilización de los objetos multimedia para generar y compartir conocimiento. La propia Web es la plataforma.

El software social entendido como el conjunto de herramientas generadas por necesidades de comunicación entre dos o más individuos que conforman una comunidad y a los cuales unen intereses comunes, tiene cada vez más aceptación y utilidad. Palabras como compartir, riqueza de interfaz, filtrado colaborativo, *smart mobs* (inteligencia colectiva), microformatos, añaden al acto comunicativo toda la impronta del valor de compartir en red.

El usuario conforma todo un cúmulo de estrategias basadas en la creatividad y lo estético para hacer atractivo y a la vez efectivo el acto de compartir y crear en red mediante cualquier soporte que posibilite la comunicación sincrónica y asincrónica con otros usuarios. La creación de grupos temáticos en red a través de herramientas como Facebook, el hecho de hacer atractivas y abiertas al aprendizaje las clases a través de microblogging como Twitter, la utilización de herramientas en red como GoogleDocs o Dropbox para crear documentos colaborativos en “la nube”, la concepción de vídeos para compartirlos en red a través de YouTube o el desarrollo de blogs temáticos sobre contenidos de una asignatura, son realidades que la educación no puede ignorar.

El valor de la educación mediada por la tecnología informática en la Web 2.0 radica en la perceptibilidad de los individuos (Sanz González, 2001). En este sentido, la percepción con que las personas analizan y crean los objetos nos faculta para, más allá de la naturaleza, proponer entornos educativos definibles en términos de belleza, placer, orden y armonía.

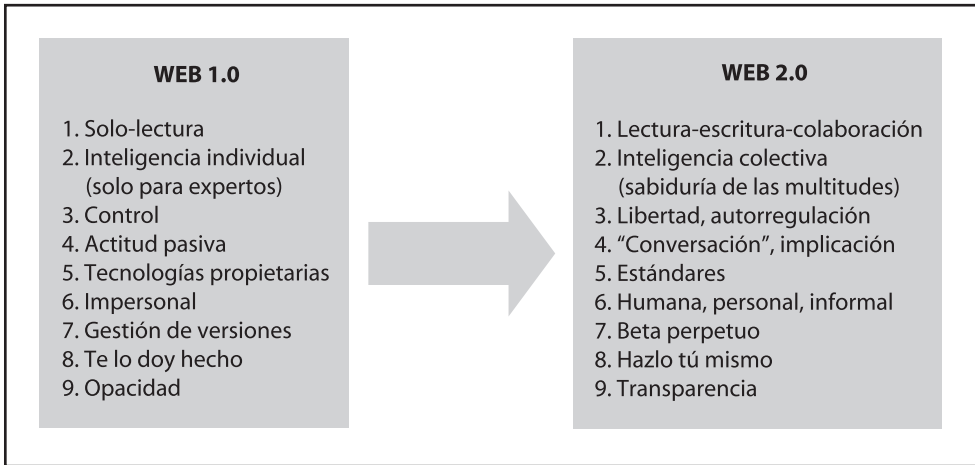
2.3. CONOCIMIENTO Y RED. NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

La Web 2.0 más allá de ser una tecnología, se conformó en sus orígenes, a partir de un contexto socioeconómico en crisis, como una solución de ámbito colectivo para dar respuesta a una tecnología estática, pasiva, donde el usuario era un mero consumidor de información aportada por un administrador o el editor de la página web. Este modelo denominado Web 1.0 coincidió con la debacle de las empresas *puntocom* en 2001.

Esta nueva forma de evolución tecnosocial se desarrolló a partir de la combinación de un conjunto de aplicaciones tecnológicas más abiertas, participativas y democráticas

basadas en ideas, gustos, intereses de los usuarios y donde el pensamiento colectivo empezó a tener fuerza. A partir de aquí, la Web 2.0 se ha revelado como un modelo de acción desde que O'Reilly (2005) publicó el artículo "What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software", en el que ordena y teoriza las ideas sobre una nueva evolución en el desarrollo de la Web.

Figura 2.3. Rasgos comparativos de las Web 1.0 y 2.0.



Fuente: CEA (2012).

El término Web 2.0 hacía referencia a un fenómeno técnico y social marcado más por la actitud de las personas que por una tecnología concreta. Se trataba de un concepto cuyas propuestas Tim O'Reilly (2005) apoyó en los siguientes principios:

- La *World Wide Web* como plataforma de trabajo.
- El fortalecimiento de la inteligencia colectiva.
- La gestión de las bases de datos como competencia básica.
- El fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software.
- Los modelos de programación ligera.
- La búsqueda de la simplicidad.
- El software no limitado a un único dispositivo.
- Las experiencias enriquecedoras de los usuarios.

La Web 2.0 ha generado todo tipo de literatura científica que evoluciona³ para comprender y enriquecer las implicaciones teóricas y prácticas que este constructo

³ Véase el estudio de Janna Quitney Anderson de la Elon University y Lee Rainie miembro de *Pew Research Center's Internet & American Life Project* publicado el 23 de marzo de 2012 y titulado "The Web Is Dead? No. Experts expect apps and the Web to converge in the cloud; but many worry that simplicity for users will come at a price". Disponible en www.elon.edu/docs/e-web/predictions/expertsurveys/2012survey/PIP_Future_of_Internet_Apps_vs_Web%203.23.12.pdf, fecha de consulta el 12 de abril de 2012.

está generando. Acepciones como software social, arquitectura de la participación, contenidos generados por el usuario, *rich Internet applications*, etiquetas, sindicación de contenidos, redes sociales, se han incorporado a nuestro lenguaje cotidiano de manera que la participación de los usuarios se contempla como esencial en su vertiginosa progresión.

Todo ello reconfigura el modelo de sociedad en el que nos movemos y ha derivado en conceptos mucho más amplios como Sociedad 2.0 o Cultura 2.0. Para Tim O'Reilly, creador de dicho concepto, la idea de Web 2.0 ha envejecido⁴ y quedado obsoleta para explicar una realidad tecnológica en la que se imponen la *movilidad* y la computación *en la nube*. Es decir, sociedades comunicadas basadas en la cultura de compartir dentro y fuera de la Red, en una definición más rica y justa de comunidad, en auténtica innovación social que modele y defina tanto al productor de conocimiento como al consumidor, apostando firmemente por lo que hoy en día denominamos *arquitecturas de la participación*, es decir, por las personas como centro de interés creadoras de su propio conocimiento y no solo definidas por la tecnología. Hablamos de un cambio social unido a un cambio tecnológico.

Algunas investigaciones aportan nuevos paradigmas, nuevas reflexiones sobre cómo ha ido evolucionando la participación en red de los usuarios a partir de la aparición de las tecnologías. Dolores Reig (2012) nos habla de la evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y cómo estas han progresado hacia tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) para finalmente situarnos en un modelo denominado tecnologías de empoderamiento y participación (TEP) basado en la idea de que es preciso no solo difundir la información entre los ciudadanos, sino que es necesario crearla participando activamente desde lo ideológico y lo social. A esta idea le llamamos *proactividad*. Hablamos, pues, de democratizar la producción y no solamente la distribución de conocimiento si queremos hablar de verdad de empoderamiento (*empowerment*). Hablar de empoderamiento y participación mediante tecnologías es pensar en cohesión social del grupo, de ideas, de intereses, valores y propuestas compartidas desde un mismo objetivo común que alienta, organiza y propicia beneficios dentro del sistema económico, cultural o social en el cual se desenvuelven⁵. Es pensar y actuar para cambiar las cosas. Hablamos de TEP cuando las tecnologías asumen un rol instrumental para el ejercicio activo de la ciudadanía y por tanto cobran importante valor en la actual sociedad del conocimiento y el aprendizaje. Cuando tenemos presente

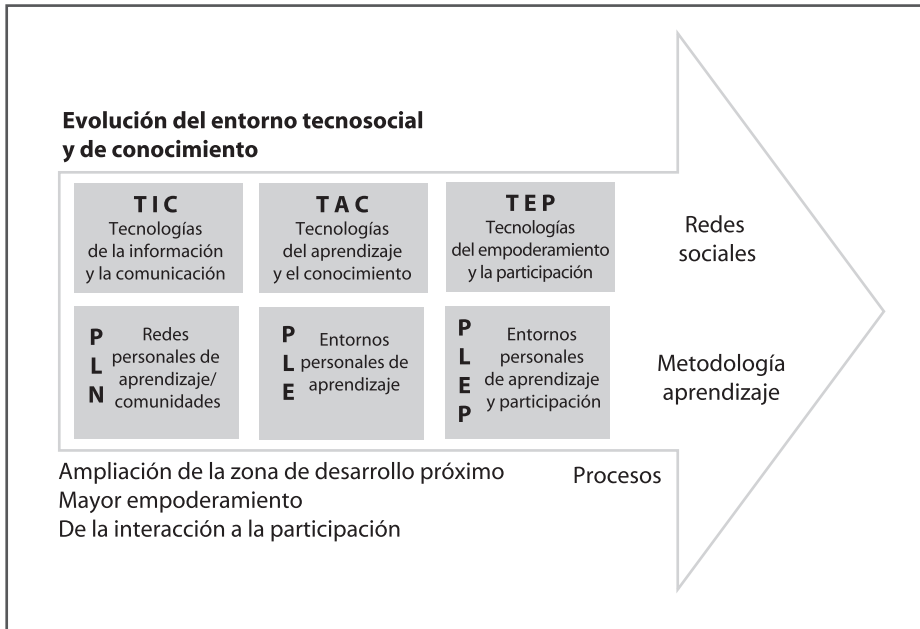
⁴ Entrevista con EFE con motivo de su participación en el V Foro Internacional de los Contenidos Digitales. Disponible en www.elperiodico.com/es/noticias/ciencia-y-tecnologia/tim-oreilly-concepto-web-esta-obsoleto-1233601, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.

⁵ Existen hoy en día numerosos ejemplos (la desinformación del público estadounidense sobre la Guerra de Irak, el movimiento ecologista global contra el cambio climático, el control de la información en Rusia y China, el papel de Internet en las campañas electorales, en los que una aplicación web gratuita de microblogging como Twitter o la red social Facebook han revolucionado la forma de informar y comunicar, dando una nueva dimensión al ámbito social y político.

el desarrollo cívico y los valores que asumimos para utilizar las redes sociales. Así lo considera Dolores Reig cuando afirma⁶:

“Cuando hablamos de Internet lo hacemos de una nueva oportunidad de paliar desigualdades, de un medio extremadamente potente en cuanto a la generalización de las posibilidades de acceso a uno de los derechos fundamentales y universales, el que en mayor medida va a garantizar que sobrevivamos a cualquiera de las crisis por llegar: el del acceso a la educación” (Reig, 2012, p. 1).

Figura 2.4. Evolución del entorno tecnosocial y de conocimiento.



Fuente: Reig (2012), www.dreig.eu/caparazon.

Otros investigadores nos muestran cómo las tecnologías de la información y la comunicación son efectivas en muchos espacios sociales y grupos humanos. Van Deursen (2010) definió cinco áreas en las cuales los ciudadanos pueden obtener beneficios personales por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación: sociales, económicas, políticas, sanitarias y culturales. Las investigaciones de mayor relevancia han demostrado que las TIC pueden, incluso, contribuir a la integración social y la inclusión de minorías y grupos que por diferentes circunstancias tienen menos acceso a los beneficios que los ciudadanos alfabetizados tecnológicamente disfrutaban (Redecker, Hache y Centeno, 2010). En estos grupos estarían ciudadanos

⁶ Publicado en Red Iberoamericana de portales educativos (RELPE). Disponible en www.dreig.eu/caparazon/2012/02/02/internet-derecho-fundamenta, fecha de consulta el 12 de abril de 2012.

como las personas mayores con dificultad para las relaciones sociales y la movilidad, trabajadores geográficamente alejados o aquellos cuyos distanciamientos familiares impiden una relación presencial (Cody y otros, 1999).

Vemos, pues, cómo hasta el momento son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto los beneficios que conlleva la utilización de los medios de comunicación e información para solventar la brecha digital. En el caso apuntado anteriormente de las personas mayores son destacables diferentes estudios (Ortiz, 2007; White y otros, 2002; Barroso y otros, 2002; Torp y otros, 2008) donde se ponen de manifiesto las repercusiones positivas que conllevan las TIC entre este grupo de edad y donde el dominio de estas habilidades aumenta su nivel de autoestima, la superación del miedo y la soledad, el aislamiento con respecto a sus familiares, el aumento de la posibilidad de interactuar y de enriquecer su autonomía personal y social, y fomentar las relaciones intergeneracionales, ya que el anciano descubre intereses comunes con los más jóvenes. Por estas razones, en Internet se han creado redes especializadas para este grupo de edad con la finalidad de desarrollar las relaciones interpersonales y el contacto con su entorno (Ortiz, 2007).

En esta incipiente configuración de nuevos medios y diferentes papeles que juegan los ciudadanos para el acceso a la información y para el uso sin fronteras de la comunicación, las redes sociales se han posicionado como un fenómeno cuyas consecuencias más inmediatas refuerzan la idea de entorno cívico más allá de cualquier coincidencia espacio-temporal. Se pone de manifiesto la necesidad de profundizar en estudios sobre los derechos individuales y sociales, así como los deberes de ciudadanía en red. Así, las redes sociales han derivado hacia un modo de *inteligencia colectiva* (Lévy, 2004, p. 19). Este autor la define como “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias...”. Y prosigue: “...El fundamento y objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas”. Este concepto difiere del conocimiento verticalizado por las instancias de la educación formal (universidad, escuela...). Admite que las personas de forma individual no administran el saber, sino que todos “sabemos algo”. La inteligencia colectiva permite pasar del modelo singular *cogito* (yo pienso) basado en la idea, para transformarse en colectivo o plural *cogitamus* (nosotros pensamos). Conceptos como democracia, espacio común, ágora virtual comunitaria, cobran fuerza en este nuevo entorno, lo que conlleva y permite el análisis de problemas, intercambio de conocimientos y toma de decisión colectiva.

2.4. ENTORNOS Y REDES PERSONALES DE APRENDIZAJE. NUEVOS ENFOQUES EDUCATIVOS

Aunque estamos ante conceptos de reciente creación donde no hay consenso sobre la extensión y dimensiones de los mismos (son las redes personales de aprendizaje las que engloban a los entornos personales de aprendizaje⁷ o al contrario) lo cierto es que

⁷ Al respecto podemos leer lo está dando de sí la conceptualización y teorización de estos términos en <http://e-aprendizaje.es/2010/02/03/redes-personales-de-aprendizaje>, fecha de consulta el 12 de abril de 2012.

coincidiendo con otros autores, consideramos a los entornos personales de aprendizaje como un *todo* donde caben no solo las redes personales de aprendizaje, las tecnologías adecuadas para la creación de esa red, sino también las actitudes que hacen que estas redes tengan sentido social. Si bien es cierto que hablar de redes personales de aprendizaje y entornos personales de aprendizaje son dos términos inseparables y el primero nos acerca por definición al concepto de *comunidad*⁸, también es verdad que a los entornos personales de aprendizaje hay que añadirle algunos aspectos singulares como pueden ser: (1) la autonomía en el aprendizaje, lo que nos permite construir nuestro camino para aprender, compartiendo y creando el aprendizaje hacia un verdadero conocimiento comunitario en red definido por la cohesión social entre iguales; (2) las metas grupales con un alto grado de motivación; y (3) la propia responsabilidad de los agentes participantes para valorar, construir y compartir conocimiento en red. Este concepto revoluciona, sin duda, la noción de escuela y el vínculo enseñanza-aprendizaje adquiere una nueva dimensión.

Manuel Castells (2009) abrió una vía nueva de reflexión al considerar la educación como un espacio de flujos de comunicación donde la escuela como institución forma parte de una red de nodos cuyos muros se ensanchan hasta formar parte del universo red global. Castells llamó a estos flujos, autocomunicación de masas. Dichos flujos van de uno a muchos, de muchos a muchos o de todos a todos. La multidireccionalidad influye en la asunción de nuevas propuestas comunicativas. Vista de este modo, la educación adquiere dimensiones inimaginables hasta el momento y cuya cultura escolar es necesario revisar.

La educación se encuentra en la encrucijada, en la necesidad de un cambio de paso, de orientar la atención hacia una nueva manera de manejar los espacios, los tiempos, los saberes, la participación, etc. Se trata de entender la escuela del mañana. Jordi Adell⁹ (2012) nos habla de seis ideas que denomina *poterosas* para entender las tareas, que a modo de retos, la educación debe de afrontar:

- Sociedad de la información. Compartir bits es más fácil, rápido y barato que manejarse con átomos, mucho más lento y caro. Nuestra manera de pensar está basada en átomos y tenemos que empezar a pensar en bits. Pensar que dar no es “quedarse sin”, sino compartir en comunidad.
- Escuelas islas vs. escuelas nodos en la Red. Las escuelas son puntos conectados con otros. Más allá de la economía de subsistencia, tenemos infraestructuras, equipos y podemos trabajar como una red coordinada de colaboración en la que nos ayudemos unos a otros. El aislamiento de la escuela, sobre todo de la rural, ya no tiene sentido
- Conocimiento. Bien público, derecho o mercancía. En nuestra sociedad el conocimiento no solo es un bien público, sino también un derecho básico de los ciudadanos y no solo mercancía.

⁸ Este concepto ya lo utilizó Daniel Tobin en un trabajo publicado en 1998 antes de la aparición de los blogs, las wikis, etc. El artículo está disponible en www.tobincls.com/learningnetwork.htm, fecha de consulta el 6 de abril de 2012.

⁹ Para ver y escuchar su intervención en <http://educativo95.wordpress.com/2011/12/28/6-ideas-poderosas-por-jordi-adell>, fecha de consulta el 2 de abril de 2012.

- ▶ Las barreras para el cambio no son tecnológicas, son actitudinales. Cambio de mentalidad. Las inercias mentales que tenemos nos hacen ir más despacio, asumir el cambio de forma más lenta. Frente a la usura de la época de los átomos está la generosidad de compartir impuesta por los bits. La tecnología la tenemos. Los hábitos son lo que deben y están cambiando.
- ▶ Construcción colectiva vs. consumo masivo. No solo somos consumidores; todos somos creadores. No solo consumimos productos, somos compradores de mercancía informacional, somos también creadores. Construimos cosas.
- ▶ Espíritu del software libre. A la escuela le hace falta este espíritu, compartir, colaborar y construir entre todos.

Como vemos las ideas de Adell encierran muchas de las reflexiones mencionadas en páginas anteriores. Consideramos, pues, que los entornos personales de aprendizaje (PLE) cumplen una función facilitadora de estos retos de los que nos habla Adell y que asumimos como propios.

El entorno personal de aprendizaje (*Personal Learning Environment*) no es ni una aplicación concreta ni una plataforma o software. Son, como ya hemos adelantado, más que herramientas concretas, entornos de enseñanza donde la Web 2.0 y los entornos virtuales de aprendizaje basados en la Web tienen un papel fundamental. Relacionan la educación formal con la informal. Más allá de los soportes que gestionan los contenidos didácticos en la escuela y que sirven para la comunicación o la evaluación dentro de una red educativa cerrada a la institución, los entornos personales nacen de la necesidad de los propios usuarios, ya sean alumnos o consumidores en red, de utilizar herramientas para gestionar su aprendizaje, buscando información, comunicándose con otros usuarios lo que conforma una red original y personal de informaciones, recursos, herramientas que alimentan y favorecen la necesidad de conocimiento. Se trata de la generación de entornos personales donde el usuario consigue sus objetivos de aprendizaje gestionándolo a través de la comunicación con otros y el manejo personalizado de los contenidos que le ayudan a gestar conocimiento. Entre las características de estos entornos de aprendizaje destacamos su gratuidad, ya que al tratarse de herramientas de libre uso, su coste es cero. Por otra parte, como ya adelantábamos en párrafos anteriores, otra es que son entornos originales, únicos. Pertenecen a cada individuo atendiendo a sus intereses y necesidades comunicativas o formativas siendo el propio usuario el que crea su PLE de modo que este une un conjunto de recursos en red para abastecer su necesidad de (in)formarse de manera dinámica y activa. En este sentido, Tim O'Reilly (2005) considera que creación, colaboración e intercambio son los puntos de verdadero valor de un PLE donde la colaboración con y para los demás se impone.

Su estructura está compuesta principalmente por tres elementos que le dan significado propio:

- ▶ Por una parte, el conjunto de herramientas de ayudan a crear nuestro propio PLE: correo electrónico, Twitter, canales RSS, YouTube, redes sociales específicas o profesionales...

- ▶ Por otra, las fuentes de información compuestas por todos aquellos servicios en red que aportan contenido: páginas web, blogs, microblogging, buscadores, archivos digitales, etc., y que una vez filtrada y encontrada la información apoyan el aprendizaje.
- ▶ Y, por último, la red personal de aprendizaje formada por todas las personas con las que tenemos contacto y compartimos la información. Esta red de contactos gira en torno a herramientas como el correo electrónico, redes sociales, o microblogging como Twitter. Participar aportando ideas y datos, compartiendo públicamente opiniones, difundiendo nuestras creaciones son premisas necesarias para que nuestro PLE sea efectivo.

2.5. CONSIDERACIONES FINALES

La educación del siglo XXI plantea, como hemos visto a través de este capítulo, nuevos retos, nuevas actitudes que es necesario asumir. Pensar en este cambio de actitudes asumiendo únicamente el dominio de las herramientas tecnológicas, supondrá un alejamiento de las verdaderas cuestiones que subyacen en el debate formulado desde el mundo científico. Hablamos de ser competentes digitalmente para asumir el rol de ciudadano de pleno derecho, de aceptar derechos y deberes en la admisión de valores compartidos para fomentar, fortalecer y cimentar el desarrollo cívico. Hablamos de crear un entorno social educativo propio para esta cultura digital compartida. Supone asumir la formación de docentes, la calidad de los contenidos. Entender que los roles en las relaciones profesor-alumno tienen que enfocarse desde un prisma distinto. Espacios, saberes, métodos, actitudes, roles toman perspectivas innovadoras a las que hay que dar respuesta en esta *escuela-nodo*. Implica también detenerse en las nuevas correspondencias sociales que, teniendo como medio de transmisión la información y la comunicación nos conducen a nuevos entornos ciudadanos derivados de la asunción de derechos y de deberes en red. Se trata de admitir la participación ciudadana teniendo presentes los entornos personales y virtuales de aprendizaje. El desarrollo cívico también debe de ser asumido desde la vertiente de los entornos virtuales. Se perfila un nuevo paradigma educativo que viene a poner de relieve la necesidad de repensar cuál será el papel que los sistemas educativos nacionales deben de jugar en esta sociedad informacional. La competencia digital como requisito previo para adquirir derechos y deberes en red es incuestionable. Ser competente digitalmente supone adquirir y entender el concepto de ciudadanía desde dimensiones desconocidas hasta ahora: *la comunicación ciudadana desde mi comunidad de convivencia en sentido transnacional y global. Somos ciudadanos del mundo virtualmente*. La participación ciudadana a través de las redes sociales en la toma de decisiones que le competen como parte de una comunidad es hoy en día una realidad. La adquisición de conocimientos y el ejercicio de aprender no puede formularse sin tener en cuenta a los otros. Comunidad y red, en este entramado de bits, se muestran como un todo, de manera que compartir conocimiento para producir aprendizaje adquiere sentido desde la comunidad, en nuestro caso, virtual. Pasamos de una disposición a percibir y definir la escuela, y por

extensión la educación, configurada desde unos límites físicos y mentales conocidos y asumidos, a otro donde el entorno educativo lo marcan las personas generando conocimiento a través de entornos personales de aprendizaje. Hablamos de una verdadera revolución educativa donde los agentes participantes en el intercambio y creación de información para generar conocimiento están dentro y fuera de los procesos formales. La educación informal asume gracias a estos nuevos entornos de aprendizaje un papel más determinante. Es, en definitiva, *la visión de un nuevo modelo constituido, creado y asumido por las personas para compartir con otras personas donde empezamos a entender el sentido de aprender a compartir, convivir y a ser ciudadanos de otro modo. Y en este reto, la educación es el camino.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraira Fernández, C. F. y Santamaría González, F. (2007). Creación de comunidades de aprendizaje en entornos e-learning 2.0: una experiencia en formación didáctico/matemática de maestros. *Comunicación y Pedagogía*, (223). Disponible en www.dropbox.com/sh/efo2pa4kdliqrq55/WdNo5-AZxc/Creaci%C3%B3n%20de%20comunidades%20de%20aprendizaje%20en%20entornos%20e-learning%202.0-%20Una%20experiencia%20en%20formaci%C3%B3n%20did%C3%A1ctico:matem%C3%A1tica%20de%20maestros_CyP.pdf, fecha de consulta el 12 de abril de 2012.
- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), en *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della comunicazioni e l'interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil. Disponible en www.cent.uji.es/pub/sites/cent.uji.es.pub/files/Adell_Castaneda_2010.pdf, fecha de consulta el 18 de febrero de 2012.
- Aguado Román, G. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
- Ala-Mutka, K. (2008). *Social Computing: Study on the Use and Impacts of Collaborative Content IPTS Exploratory Research on the Socio-economic Impact of Social Computing*. Luxemburgo: Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, European Commission.
- Ala-Mutka, K. (2010). *Learning in Informal Online Networks and Communities*. Luxemburgo: Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, European Commission.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. JRC 67075. Luxemburgo: Institute for Prospective Technological Studies Joint Research Centre. Disponible en http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf, fecha de consulta el 12 de febrero de 2012.
- Ala-Mutka, K.; Punie, Y. y Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning*. Luxemburgo: Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, European Commission.
- Álvarez, D. (2012). *Los PLE en el marco europeo de Competencias Digitales*. Disponible en <http://e-aprendizaje.es/2012/03/05/los-ple-en-el-marco-europeo-de-competencias-digitales>, fecha de consulta el 25 de febrero de 2012.
- Attwell, G. (2007). *Personal learning environments - future of eLearning?* Disponible en www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=8553&doclng=6, fecha de consulta el 12 de febrero de 2012.

- Barroso Osuna, J.; Cabero Almenara, J.; Romero Tena, R. (2002). Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información. *Innovación Educativa*, (12), 319-337.
- Benito, M. (2008). Educar en comunidad: tendencias educativas en el nuevo entorno digital. *BIT*: 167, 37-45. Disponible en www.coit.es/publicaciones/bit/bit167/37-45.pdf, fecha de consulta el 25 de febrero de 2012.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Boyd, D. M. y Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1). Disponible en <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>, fecha de consulta el 25 de febrero de 2012.
- Cabero, J. (Coord.) (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J. y Romero, R. (2004). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada: Arial.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza, vol. 1, 2ª. ed.
- Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, Jan-Mar 2000, 51(1), 5-24. Londres: Routledge.
- Castells, M. (2004). Informationalism, Networks, and the Network Society: A Theoretical Blueprint, en M. Castells (Ed.), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- CEA (2012). Confederación de Empresarios de Andalucía. www.cea.es/portal/default.aspx, fecha de consulta el 19 de febrero de 2012.
- Chan, M. E. (2005). Competencias mediacionales para la educación en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>, fecha de consulta el 15 de febrero de 2012.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1998). *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México: Contrapuntos.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161), 34-39.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>, fecha de consulta el 15 de marzo de 2012.
- Cody, M. J.; Dunn, D.; Hoppin, S. y Wendt, P. (1999). Silver surfers: Training and evaluating Internet use among older adult learners. *Communication Education*, 48 (4), 269-286.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Comunicación de la Comisión "Educación y Formación 2010": Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. COM. (2003) 685 final. Disponible en www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf, fecha de consulta el 2 de febrero del 2012.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/ICQP/Documents/ARXIVUS/11_competencias_clave_UE%5B1%5D.pdf, fecha de consulta el 22 de febrero de 2012.
- Commission of the European Communities (2008). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks. Commission staff working document*. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf, fecha de consulta el 15 de febrero de 2012.
- Costello, F. (2007). *The development of personal learning environments*. Disponible en www.ericsson.com/ericsson/corpinfo/programs/resource_documents/ericsson_eden_2007.pdf, fecha de consulta el 19 de enero de 2012.

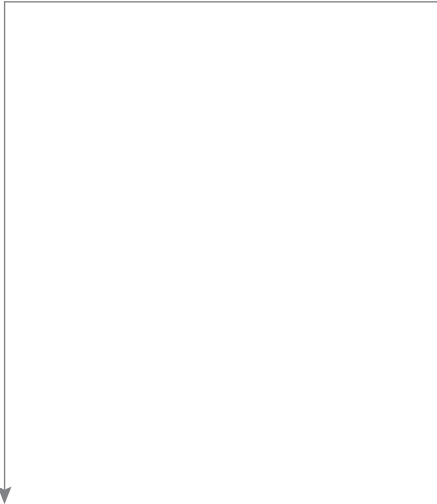
- Council of the European Union (2010). 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme'. *Official Journal of the European Union*, C117/111.
- Deere, G. (2006). *The power of blogs in Europe*. Ipsos MORI. Disponible en www.ipsosmori.com/polls/2006/blogging.shtml, fecha de consulta el 2 de febrero de 2012.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en J. Delors, *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Delors, J. y Draxler, A. (2001). From unity of purpose to diversity of expression and needs: A perspective from UNESCO, en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Gottingen: Hogrefe & Huber, pp. 214-221.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf>, fecha de consulta el 2 de febrero de 2012.
- Domingo, C.; González, J. y Lloret, O. (2008). La Web 2.0. Una revolución social y creativa. *Telos*, (74), www.telos.es.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001, en P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, pp. 205-237.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- European Commission (2007). *A European approach to media literacy in the digital environment*. COM (2007) 833 final.
- European Commission (2008). *Digital Literacy Report: a review for the i2010 eInclusion*. Initiative European Commission staff working document.
- European Commission (2008). *New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*. COM (2008) 868/3.
- European Commission (2010a). *A Digital Agenda for Europe*. COM (2010) 245 final.
- European Commission (2010b). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM (2010) 2020.
- European Parliament and the Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/310.
- European Parliament and the Council (2008a). Decision of the European Parliament and of the Council of 16 December 2008 concerning the European Year of Creativity and Innovation (2009). *Official Journal of the European Union*, L348/115.
- European Parliament and the Council (2008b). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C111/111.
- European Parliament and the Council (2010). Directive 2010/13/EU of the European Parliament and of the Council of 10 March 2010 on the coordination of certain provisions laid down by law, regulation or administrative action in Member States concerning the provision of audiovisual media services (Audiovisual Media Services Directive). *Official Journal of the European Union*, L95/91-L95/24.
- Eurydice (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Disponible en www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm, fecha de consulta el 21 de diciembre de 2012.

- Featherman, D. y Carson, J. (1999). Commentary on Concepts of competence. *Comments on the DeSeCo expert opinions*, pp. 89-90. Disponible en www.portal-stat.admin.ch/desecco/comments_desecco_expert_opinions.pdf, fecha de consulta el 7 de febrero de 2012.
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28-IV-2000*. Disponible en www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml, fecha de consulta el 24 de febrero de 2009.
- Fuentes Agustí, M. (2005). *Internet y Competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a practicar y a aprender*. Barcelona: Graó.
- Fumero, A. y Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orange.
- Galanouli, D., Murphy, C. y Gardner, J. (2004). Teachers' perception of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers and Education*, 43, 63-79.
- García Aretio, L. (2007). Un breve apunte histórico. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. Disponible en www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-6-2007.pdf, fecha de consulta 27 de febrero del 2012
- Gargallo, B.; Suárez, J. M.; Morant, F.; Marin, J. M.; Martínez M. y Díaz, I. (2003). *La integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo multivariado para el diagnóstico y la toma de decisiones*. Madrid: MEC-CIDE.
- González J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Harris, B. (2001). Are all key competencies measurable? An education perspective, en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Gottingen: Hogrefe & Huber, pp. 222-227.
- Illomäki, L.; Kantosalo, A. y Lakkala, M. (2010). *What is digital competence*. LINKED project. Disponible en http://linkedproject.wikispaces.com/file/view/Digital_competence_LONG+12.10.2010docx, fecha de consulta el 27 de febrero de 2012.
- Johnson, L.; Adams, S. y Haywood, K. (2011). *The NMC Horizon Report:2011 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en www.nmc.org/pdf/2011-Horizon-Report-K12.pdf, fecha de consulta el 12 de marzo de 2012.
- Johnson, M.; Liber, O.; Wilson, S. y Milligan, C. (2006). *The personal learning environment: a report on the CETIS PLE project*. Disponible en <http://wiki.cetis.ac.uk/image:plereport.doc>, fecha de consulta el 1 de marzo de 2012.
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change*. Columbus, OH: Pearson-Prentice Hall.
- Keating, D. P. (2003). Defining and selection of competencies from a human development perspective, en D. S. Rychen; L. H. Salganik y M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium*. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.
- Kerres, M. (2007). *Microlearning as a challenge to instructional design*. Disponible en <http://mediendidaktik.uni-duisburgessen.de/system/files/Microlearning-erres.pdf>, fecha de consulta el 25 de marzo de 2012.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. Nueva York, Oxford: Peter Lang.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (1), 7-24. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-levis/v8n1-levis>, fecha de consulta el 4 de enero de 2012.
- Lévy, P (2004). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. París: La Découverte.

- Livingstone, S.; Van Couvering, E. y Thumim, N. (2005). *Adult Media Literacy. A review of the research literature*. Londres: Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science.
- Lubensky, R. (2007). *The present and future of personal learning environments (PLE)*. Disponible en <http://members.optusnet.com.au/rlubensky/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html>, fecha de consulta el 26 de enero de 2012.
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Marquès Graells, P. (2004). Las webs docentes: instrumentos eficaces para la mejora de los sistemas educativos. *Bordón*, (56), 3-4.
- Martin, A. y Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *ITALICS. Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5 (4), 246-264.
- Maslow, A. (2008). *La Personalidad creadora*. Barcelona: Cairos.
- Neuhaus, W. (2007). *Personal learning environments (PLE)*. Disponible en <http://mediendidaktik.port07.de/?p=76>, fecha de consulta el 7 de febrero de 2012.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponible en www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html, fecha de consulta el 2 de febrero de 2012.
- Ortega, J. A. y Chacón, A. (Coords.) (2006). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide.
- Parlamento Europeo (2008). *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008/2129(INI))*. Comisión de Cultura y Educación. Ponente: Christa Prets. Disponible en www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES, fecha de consulta el 22 de marzo de 2012.
- Premsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9 (5), October 2001.
- Redecker, C.; Ala-Mutka, K.; Bacigalupo, M.; Ferrari, A. y Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The impact of Web2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Final Report*. Seville: European Commission - Joint Research Center - Institute for Prospective Technological Studies.
- Redecker, C.; Hache, A. y Centeno, C. (2010). *Using Information and Communication Technologies to Promote Education and Employment Opportunities for Immigrants and Ethnic Minorities*. Luxemburg: Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, European Commission.
- Reig Hernández, D. (2012a). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos*, 90, www.telos.es Enero, Marzo 2012. Fundación Telefónica. Fecha de consulta el 27 de febrero de 2012.
- Reig Hernández, D. (2012b). *Zonas de Desarrollo Próximo, Entornos Personales de Aprendizaje e Internet como Derecho Fundamental*. Disponible en www.dreig.eu/caparazon, fecha de consulta el 2 de febrero del 2012.
- Ritchie, L. (2001). "Key competencies for whom? A labor perspective", en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Gottingen: Hogrefe & Huber, pp. 236-240.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salganik, L. H. (2001). Competencies for life: A conceptual and empirical challenge, en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Gottingen: Hogrefe & Huber, pp. 17-32.
- Salganik, L. H.; Rychen D. S.; Moser, U. y Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.

- Santamaría González, F. (2009). Redes sociales y comunidades educativas. Posibilidades pedagógicas. *Telos: cuadernos de comunicación e innovación*, 76, 99-109. Disponible en <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=7&rev=76.htm>, fecha de consulta el 3 de marzo de 2012.
- Santamaría González, F. (2010a). Redes sociales educativas, en A. Landeta (Ed.), *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras*. Madrid: CEF, pp. 173-181. Disponible en www.libro-elearning.com/redes-sociales-educativas.html, fecha de consulta el 6 de marzo de 2012.
- Santamaría González, F. (2010b). Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 0(18). Disponible en <http://greav.ub.edu/der/index.php/der/article/view/171>, fecha de consulta el 2 de marzo de 2012.
- Santamaría González, F. (2011). Escuela 2.0: una revisión del concepto, en *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*. Barcelona: Espiral, pp. 334-338. Disponible en www.box.net/shared/qu82t106n8nrgfehu05f, fecha de consulta el 1 de marzo del 2012.
- Santamaría González, F. (2009). Más allá de la web social: una prospectiva de la web en entornos educativos, en M. Grané y C. Willem (Eds.), *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laertes, pp. 197-218.
- Santamaría González, F. (2010). "Entornos personales de aprendizaje: una propuesta tecnológica-educativa para la integración en el aula". En *Retos Educativos en la Sociedad del Conocimiento*, Barcelona: Davinci (Escrito a principios de 2008, disponible en http://fernandosantamaria.com/blog/docs/retos_educativos_sociedad_conocimiento_santamaria.pdf, fecha de consulta el 27 de febrero de 2012.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Madrid: CEAC.
- Segura Escobar, M.; Candiotti López Pujato, C. y Medina Bravo, C. J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades. *XXII Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Sigalés, C., Mominó, J. M. y Meneses, J. (2009). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. *Telos*, (78). Disponible en www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=4&rev=78, fecha de consulta el 22 de febrero de 2012.
- Soto Carballo, J. (2010). La educación electrónica como educación "por" las nuevas tecnologías: las nuevas tecnologías como ámbito de educación general, en J. M. Touriñán López (Dir.), *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo, pp. 161-196.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Tedesco, J. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- Terceiro, J. B. (1996). *Socied@d Digit@l. De homo sapiens al homo videns*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torp, S. y otros (2008). A pilot study of how information and communication technology may contribute to health promotion among elderly spousal carers in Norway. *Health & Social Care in the Community*, 16 (1), 75-85.
- Touriñán López, J. M. (2005a): Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista Galega do Ensino*, 46, 819-840.
- Touriñán López, J. M. (2005b). Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 47, 1041-1100.
- Touriñán López, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59 (2-3), 261-312.
- Touriñán López, J. M. y Soto Carballo, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula abierta*, 35 (1-2), 9-34.
- Van Deursen, A. J. A. M. (2010). *Internet Skills. Vital assets in an information society*. University of Twente. Disponible en <http://doc.utwente.nl/75133/>, fecha de consulta el 13 de febrero de 2012.

- Van Deursen, A. J. A. M. y Van Dijk, J. A. G. M. (2009). Using the Internet: Skill related problems in users' online behavior. *Interacting with Computers*, 21 (5-6), 393-402.
- Van Deursen, A. J. A. M.; Van Dijk, J. A. G. M. y Peters, O. (2011). Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to medium and content related Internet skills. *Poetics*, 39 (2), 125-144.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. Sage Publications.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la Información y Competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Voogt, J. y Pareja Roblin, N. (2010). *21st Century Skills discussion paper*. Disponible en http://onderzoek.kennisnet.nl/attachments/session=cloud_mmbase+2185119/White_Paper_21stCS_Final_ENG_def2.pdf, fecha de consulta el 3 de marzo de 2012.
- Wastiau-Schluter, P. (2002). Key Competencies. In a developing concept in general compulsory education. *Eurydice*. Disponible en www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. Disponible en www.portalstat.admin.ch/deseco/weinert_report.pdf, fecha de consulta el 15 de enero de 2012.
- White, H. y otros (2002). A randomized controlled trial of the psychosocial impact of providing internet training and access to older adults. *Aging & Mental Health*, 3, 213-221.
- Wienert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Prepared for DeSeCo symposium 1999*. Unpublished. Disponible en www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/weinert_report.pdf, fecha de consulta el 15 de febrero de 2012.
- Wienert, F. E. (2001). Concepts of competence: A conceptual clarification, en D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, Gottingen: Hogrefe & Huber, pp. 45-65.
- Wilson, S. (2005). *Future VLE. The visual version*. Disponible en <http://zope.cetis.ac.uk/members/scott/blogview?entry=20050125170206>, fecha de consulta el 3 de marzo de 2012.
- Wilson, S. y otros (2006). *Personal learning environments: Challenging the dominant design of educational systems*. Disponible en <http://hdl.handle.net/1820/727>, fecha de consulta el 22 de febrero de 2012.
- Zabala Vidiella, A. y Arnau Belmonte, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zabala Vidiella, A. y otros (2003). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.



**Construyendo la convivencia
a través de la música.
Desarrollo cívico y educación
“por” la música**

Silvana Longueira Matos

Universidade de Santiago de Compostela
Grupo de Investigación Terceira Xeración



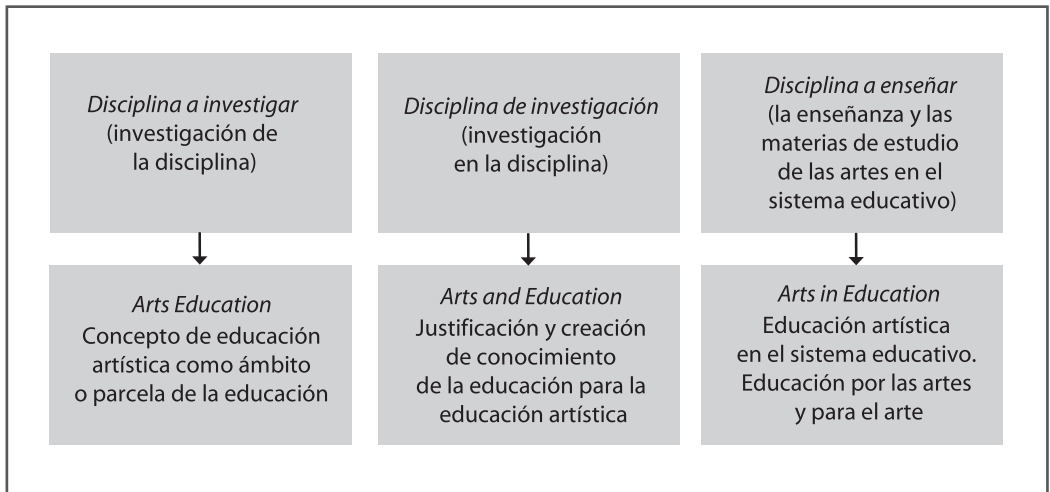
ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 3.1. Introducción
- 3.2. La educación musical en el sistema educativo
- 3.3. La educación musical como ámbito general de educación
- 3.4. La educación musical como uso y construcción de experiencia axiológica
- 3.5. El reto de la globalización y la música
- 3.6. La cultura: Identidad y pertenencia a través de la música
- 3.7. Consideraciones finales

3.1. INTRODUCCIÓN

Educación musical es, por concepto, primero “educación”, y todo lo que se proponga para este concepto afecta y debe ser considerado en el ámbito específico “musical”. Hoy podemos afirmar que las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada no es ajena a la distinción disciplinar de tres modos de abordar la relación entre educación y artes: una hace referencia al concepto de educación artística, otra se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, del currículo escolar educativo y una tercera se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística (Tourinán, 2010b).

Figura 3.1. Ámbito disciplinar de la educación artística como parte de la educación como disciplina.



Fuente: Tourinán, 2010b, p. 7.

Saber música, enseñar música y educar con la música son acciones que no significan lo mismo. En este capítulo, la música se aborda como un problema de educación, ya que la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación y la música es una de las artes. Hay un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito musical como objeto y como meta de educación. La educación musical es, primariamente, como cualquier otra área de experiencia educativa, finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia musical para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. En este capítulo interesa la dimensión del uso de experiencia axiológica musical en la relación desarrollo cívico y educación “por” la música.

La educación “de lo social” es un compromiso de muy diversos agentes y una responsabilidad compartida. Lo social como parte de la condición humana genera una posibilidad de análisis novedoso de la convivencia en espacios cualificados y especificados, que están determinados territorialmente y encuadrados bajo condiciones de legalidad y legitimidad. Analizar cuáles pueden ser las aportaciones de la educación musical desde la convergencia de las perspectivas individual y social del desarrollo es el objetivo de este capítulo.

Otro concepto clave implicado de la convivencia es el de interculturalidad cuyo sentido básico es el principio educativo de diversidad y diferencia. El sentido intercultural exige conjugar en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal de manera tal que cada persona pueda desplazarse entre creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a la dignidad y autonomía. La música, por su capacidad de crear ambientes e identidades viajeras nos permite insertarnos transitoriamente en otras culturas sin renunciar a nuestras referencias socioidentitarias, con un lenguaje específico cuyo carácter es transnacional.

En el primer capítulo de este libro se establecen las tres acepciones técnicas que corresponden a cualquier área de experiencia cultural cuando se construye como ámbito de educación. Asumiendo esa tesis y los estudios realizados en trabajos anteriores asumimos la diferencia entre educación “*por*” la música y educación “*para*” la música. En el primero de los casos, la educación “*por*” o *a través de* la música nos obliga a analizar la educación musical como ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de educación y como ámbito de educación general. A este objetivo se dedican los dos primeros epígrafes que siguen, porque los valores que se inculcan en la educación musical son singularmente beneficiosos para la formación del desarrollo cívico.

El tercer epígrafe se centra en el uso y construcción de experiencia axiológica a través de la educación musical. Partiendo de la relación música y educación en valores, se observa el fenómeno de la globalización y se analizan las connotaciones que rodean al desarrollo cívico, la educación para la convivencia y la convivencia ciudadana desde el ámbito de la educación musical en la formación general. Porque la convivencia es un problema de educación en valores, de uso y construcción de experiencia axiológica.

El último epígrafe se desarrolla tomando como base el concepto de cultura, la identidad y la pertenencia, para revisar los usos y funciones de la música y la competencia cultural y artística.

3.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Al hablar de educación musical debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado menos definido: la formación musical profesional, la formación docente para el ámbito musical, y la música como parte de la

formación general. Es decir, podemos hablar de educación “para” la música, pero además, con la nueva legislación, podemos hablar de educación general “por” la música.

El marco legislativo actual incluye la educación musical como parte de la formación general de los individuos y, por tanto, la reconoce como ámbito de intervención educativa propio y singular. La normativa distingue entre educación musical con valor de educación general y educación musical con sentido profesional, en la misma medida en que diferencia la educación artística y las enseñanzas artísticas.

A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE del 4 de mayo) las enseñanzas de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, arte plástico y diseño pasan a denominarse enseñanzas artísticas, integrándose dentro del sistema educativo. Se plantea por tanto una nueva realidad: ni se trata de preparar a todos como si fueran a ser instrumentistas expertos, ni de que todos sean vocacionalmente músicos. Se trata de que la música sea para la educación una dimensión de intervención general y como tal es susceptible de ser tratada como un problema pedagógico general que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de manera integral y no diferencialmente, como si solo fueran competencias profesionales. En la educación musical como ámbito de educación general, hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona desde la experiencia artística musical, sea o no el alumno, músico vocacional, o un futuro profesional de la música (Tourrián y Longueira, 2009 y 2010a). En este sentido, tal y como especificaremos en apartados posteriores, son muchas las competencias que se desarrollan en la educación general a través de la música, relacionadas con el desarrollo cívico.

Actualmente la oferta de enseñanza musical fuera de los niveles educativos generales, formación musical profesional o vocacional, cuenta con dos vías: la reglada y la no reglada. La primera se desarrolla en los conservatorios de música y en la universidad, y está encaminada a la obtención de títulos con validez académica y profesional. La segunda modalidad se circunscribe al ámbito de las escuelas de música que se regulan por normas de las diferentes administraciones educativas. La formación musical profesional se imparte en los conservatorios de música y en el grado universitario de Historia y Ciencias de la Música. Además, algunas universidades han aprobado títulos propios relacionados con la gestión cultural y artística, y con la musicoterapia. La Formación Profesional viene impartiendo titulaciones relacionadas con imagen y sonido.

Para establecer una visión general sobre la inserción de la música en el sistema educativo, dedicaremos el siguiente epígrafe a profundizar en el concepto de educación “por” la música, un concepto que nos capacita para desarrollar competencias generales en toda la población a través de la educación general. Además se incluye una breve visión general sobre las tres formas más extendidas de educación musical.

3.2.1. Educación “por” y “para” la música

Tal y como se ha recogido en el artículo “Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación publicado” en la revista *Bordón* en 2009, y lo desarrollado en el epígrafe anterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

(BOE del 4 de mayo) establece el concepto de enseñanzas artísticas, que quedan integradas en el sistema general de formación. Se plantea, por tanto, un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo porque, además de las enseñanzas artísticas (en nuestro caso, educación “*para*” la música: vía vocacional y profesional de conservatorios y escuelas de música), se integra la educación musical como parte del currículo general de primaria y secundaria (en nuestro caso, educación “*por*” la música, pues, tal y como se recoge en el Epígrafe 1.3, se admite implícitamente que ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria como si fuesen a ejercer profesionalmente como instrumentistas expertos, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general eligen vocacionalmente la música). En la educación musical como concepto pedagógico de formación general, hablamos de un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona educando basada en competencias adquiridas desde la cultura musical que permiten aunar inteligencia, voluntad y afectividad en el desarrollo de toma de decisiones personales que tienen implicación en cada proyecto de vida, sea o no el alumno vocacionalmente músico o quiera ser en el futuro, un profesional de la música (Tourrián, 1995; Tourrián y Longueira, 2009).

Así las cosas, con la nueva Ley, la formación de un experto (educación “*para*” la música) se distingue de la formación entendida como educación musical general (educación “*por*” la música). Ambos tipos de formación ya no se confunden, a menos que digamos que la educación musical general es una preparación para la rama de enseñanza profesional musical muy elevada (educación “*para*” la música), lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto y tendría sentido contradictorio respecto de lo legislado.

En los últimos años la demanda social hacia una educación musical de calidad se ha multiplicado, alcanzado cotas muy elevadas, lo que ha generado un crecimiento importante de escuelas y conservatorios de música. Actualmente los centros de educación musical no reglada (escuelas de música privadas, municipales o con carácter de asociación cultural) y los centros de educación musical reglada (públicos o autorizados) han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo obligatorio, entendida como formación alternativa y paralela al mismo. En los últimos cálculos de inversión publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se refieren al ejercicio 2009, se estima que un 2,2 % del gasto público en educación se destina a enseñanzas de régimen especial (Ministerio de Educación, 2011a). Según los datos y cifras publicados por el mismo organismo, en el curso 2011-12 se estima que 301.981 alumnos han cursado educación musical fuera del sistema general, de los cuales 44.687 estaban matriculados en enseñanzas elementales, 39.950 en enseñanzas profesionales y 209.306 en enseñanza no reglada. Incluso en esa oferta, inicialmente ideada como educación “*para*” la música, podemos comprobar que cada vez más, hay alumnado que confía en las posibilidades de la educación musical como área de formación y educación portadora de numerosas capacidades para el desarrollo integral de los receptores; es decir, incluso los alumnos vocacionales esperan recibir educación “*por*” la música (Ministerio de Educación, 2011b).

En definitiva, es ya incuestionable, desde el punto de vista legal, que la educación musical como formación general (la educación “por” la música) es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general del individuo y no solo como ámbito de especialización o profesionalización. Esta diferenciación no es menor en el tema que nos ocupa, pues si es verdad que la música desarrolla valores relacionados con el desarrollo cívico y la convivencia en la formación de los profesionales del ámbito, a nosotros nos interesa en este capítulo la influencia de la música en la formación de todos los individuos, generadora de conocimientos y capacidades generales y básicas; una mirada que está mediada enormemente en nuestro entorno por la tradición y la dimensión profesionalizadora, en gran medida heredada del papel que en la historia de la educación más reciente la música ha desempeñado.

3.2.2. La música en los planes de estudios de la formación general

Es necesario añadir a lo expuesto en los epígrafes precedentes que actualmente la educación musical o Música, como se la denomina en tanto que materia de enseñanza, tiene asignados unos tiempos y niveles dentro de las enseñanzas generales del sistema educativo que responden a la formación que queremos para el hombre actual, como consecuencia de decisiones de política educativa. Así se considera que la formación musical tiene algo que aportar a estos fines. La música tiene su representación en educación infantil, primaria y secundaria. En el primero de los niveles, regulado por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE del 4 de enero), la música se incluye como el bloque 3, dentro de Lenguaje Artístico, como parte del área de Lenguaje: Comunicación y Representación. Tal clasificación reclama nuestra atención, ya que se está reconociendo la música como lenguaje que nos permite comunicarnos con otros y establecer códigos de representación.

En la educación primaria, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para este nivel (BOE del 8 de diciembre), se contemplan 105 horas de educación artística en cada ciclo, en las que está incluida la educación musical. El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE del 5 de enero) que establece las enseñanzas mínimas para el nivel de secundaria obligatoria, concede a la asignatura de Música 105 horas mínimas para los tres primeros cursos con carácter obligatorio y 70 horas en el cuarto curso como oferta optativa. Los objetivos se dividen en cuatro bloques denominados Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales.

La música se convierte a través de los planes de estudios en un área de formación básica y de obligada instrucción para *todos* los alumnos.

3.2.3. La profesionalización de la música: Los conservatorios

Los conservatorios de música se dividen en elementales, profesionales y superiores. Cada uno de estos niveles, de cuatro, seis y cuatro cursos respectivamente da lugar al diploma o título correspondiente. La clasificación de estos grados y las materias que componen los planes de estudios para cada uno de ellos vienen configuradas de forma muy similar desde 1830 situando la formación instrumental como eje vertebrador del currículo.

Según el Real Decreto 1577/2006, las enseñanzas profesionales de música tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, capacidades generales relacionadas con la percepción, la sensibilidad artística y el criterio estético, empleo de vocabulario específico, la experiencia musical y el patrimonio musical. Los objetivos específicos se vinculan al dominio de los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida, conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, trabajo de afinación y audición armónica, prácticas en conjunto, la técnica instrumental, trabajo sobre la improvisación y la transposición, y desarrollo de técnicas de interpretación en público y comunicación.

Aunque las argumentaciones de este capítulo se centran en la observación del valor de la educación musical en la formación general, muchas de sus conclusiones pueden ser de aplicación a los valores generales adquiridos a través de la formación profesional. De hecho, es importante resaltar que el primero de los objetivos generales de las enseñanzas profesionales de música hace referencia a la adquisición de *valores cívicos*.

3.2.4. Más que una aproximación vocacional: Las escuelas de música

La LOE reconoce la posibilidad de desarrollar estudios musicales sin validez académica o profesional en escuelas específicas reguladas por las administraciones educativas. Hoy las escuelas de música públicas registradas en las diferentes administraciones educativas son un espacio de formación organizado y sistematizado donde poder desarrollar el interés vocacional por un instrumento sin pretender por ello obtener un título oficial. Son un nexo entre formación general y formación profesional, pudiendo orientar, formar y preparar a los alumnos que tengan un interés particular y capacidad para el acceso al sistema profesional reglado, a cualquier nivel de su estructura, con un currículo y metodología flexibles.

Estos centros configuran una segunda oportunidad dentro de la formación a lo largo de toda la vida, para la población adulta que ha carecido de formación específica musical en su formación inicial, pero muestran interés por este ámbito de desarrollo, bien por las posibilidades propiamente musicales, bien por las posibilidades de integración en comunidades sociales como son los grupos instrumentales.

La amplia oferta de actividades colectivas y el amplio rango de edades que abracan generan espacios de especial atención para trabajar la convivencia.

3.3. LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO ÁMBITO GENERAL DE EDUCACIÓN

Para comprender el lugar que ocupa la música en la educación general y las aportaciones que desde esta área de formación se pueden derivar hacia el desarrollo cívico, es necesario abordar los conceptos de dimensiones, ámbitos y finalidades. Todo ello justifica la música como parcela de la educación susceptible de intervención pedagógica orientada al desarrollo de valores cívicos y para la convivencia.

3.3.1. Dimensiones, ámbitos y finalidades en la educación

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, debemos tener en cuenta los siguientes componentes: agentes, procesos, medios, producto, áreas de experiencia, formas de expresión y dimensiones o niveles de intervención (Tourinán, 2010a y 2010b).

En el lenguaje pedagógico debemos tener claros los siguientes aspectos:

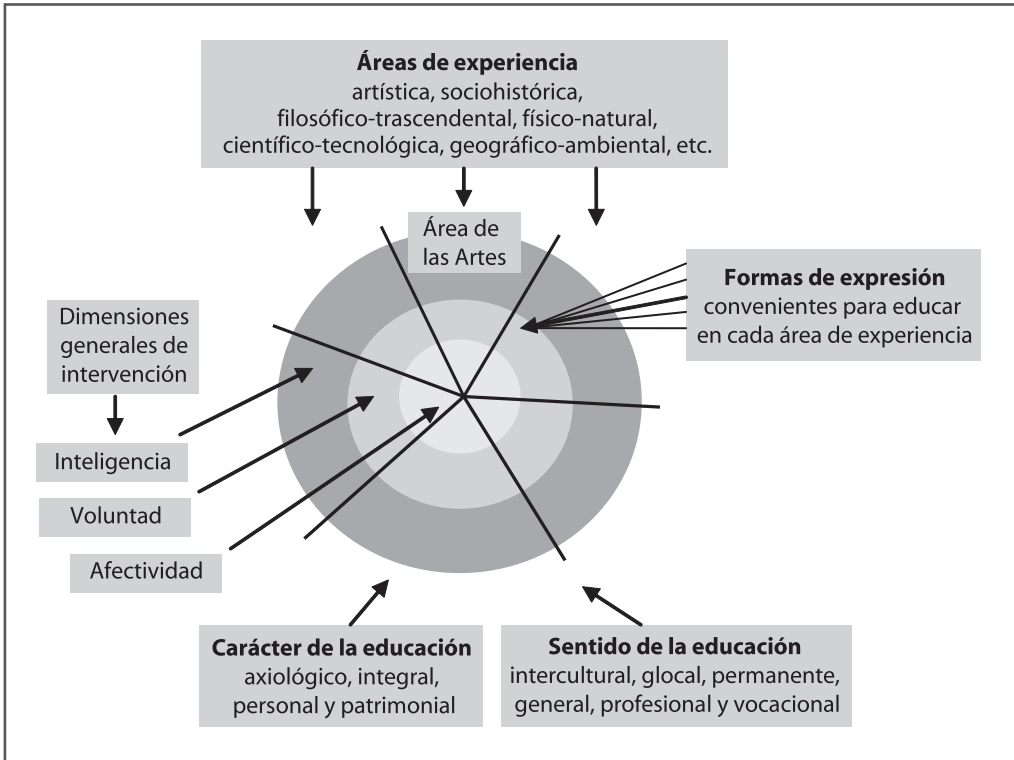
- ▶ Las dimensiones generales de intervención se identifican con inteligencia, voluntad y afectividad. En la relación educativa, cada vez que se interacciona, se actúa sobre y con cada una de estas tres dimensiones, aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente.
- ▶ Las áreas de experiencia tratan de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención: educación artística, sociohistórica, filosófico-trascendental, físico-natural, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, etc.
- ▶ Las formas de expresión se refieren a las manifestaciones de comunicación rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, etc. En cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia.

Las áreas de experiencia y las formas de expresión se integran en los ámbitos de educación y cada área de experiencia puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes. Las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica y para el desarrollo de la competencia en cada caso se requiere la intervención, atendiendo a las tres dimensiones generales. Por esa presencia general de las tres dimensiones en cada actuación educativa, que marcan la naturaleza de la educación, se habla del carácter de la educación como integral, personal, axiológico y patrimonial. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora en un momento sociohistórico específico, es decir, con un determinado sentido finalista de la educación, podemos hablar también y con propiedad del sentido de la educación que, en nuestros días, es intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo), general y profesional-vocacional. Un sentido que se sustenta en raíces pedagógicas y se aplica desde diversos y variados estratos de pensamiento, sin que se confunda ni se identifique con ellos necesariamente, porque el sentido de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad. Carácter y sentido son los dos elementos que determinan el significado de la educación (Tourinán, 2010b; Longueira, 2011a). En la Figura 3.2 se representa de forma sintética la relación de estos elementos.

La educación musical es un valor elegido como finalidad educativa. Conformar una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas y a finalidades intrínsecas. Como finalidad extrínseca (meta educativa) es un área cultural condicionada sociohistóricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico. Como finalidad intrínseca (meta pedagógica) es una parcela de la

educación susceptible de intervención pedagógica y que contribuye a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, para educarse y desarrollarse profesionalmente (Tourinán, 2006, 2010b).

Figura 3.2. Educación artística como parcela o ámbito general de educación.



Fuente: Tourinán, 2010b, p. 56.

3.3.2. La educación “por” la música. La música como instrumento de educación y de educación artística

Argumentado que la educación musical, además de ámbito de formación profesional y vocacional, puede formar parte de la educación general, debemos desarrollar la tesis de que la música es instrumento de educación y de educación artística, ya que a través de la música podemos desarrollar competencias generales en el educando, muchas de ellas relacionadas con el desarrollo cívico y la convivencia (Tourinán y Longueira, 2010a y 2010b).

La educación musical es una parcela de la educación y no solo se puede generar sobre ella conocimiento de la educación, sino que debido a ese conocimiento puede ser entendida como ámbito de educación general y como ámbito general de educación.

Además, como ya hemos visto, es un ámbito que puede ser aprendido y enseñado en forma de carrera organizada con disciplinas científicas, académicas y asignaturas de planes de estudios.

La educación musical es ámbito de educación general, porque forma parte del currículo de la educación general, se considera necesario para el desarrollo integral del individuo y se contempla en esos términos en los planes de estudios de educación primaria y secundaria obligatoria (apartado 2.2) como ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general de cada educando y no solo como ámbito de especialización o profesionalización.

Respecto de estas matizaciones conceptuales, conviene decir en este apartado que, a pesar de que conocemos el peso determinante que ha tenido la música en algunas culturas, no en todas las épocas se ha valorado de igual manera. El desarrollo cultural de una sociedad y la valoración que hace de los diferentes ámbitos de saber, condiciona la estructura curricular de la educación general. Nuestra sociedad, en las últimas décadas, ha aprendido a valorar el hecho musical como parte de la oferta cultural (Hennion, 2002; Marco, 2002; Small, 2006; Merriam, 2008), aunque en muchas ocasiones se ha relegado a un modo de oferta cultural dirigido a las élites y separando el hecho artístico de la forma de expresión y de la experiencia, lo que ha generado modelos contemplativos de relación con la música. De manera progresiva, en las dos últimas décadas, se ha observado el nacimiento y consolidación de formaciones instrumentales en las principales ciudades del territorio nacional, configurando auditorios, ciclos y programas de conciertos estables que forman parte ya de la vida y el reclamo cultural de nuestro entorno, así como una opción más extendida dentro del espacio de ocio y tiempo libre.

Sin embargo, este interés surge paralelo a una demanda social de una educación musical generalizada como ya hemos visto, lo que contribuye de manera significativa a la evolución de la educación musical en los años noventa del siglo pasado, tanto dentro de la escuela como en los centros especializados. Ahora bien, tan lícito como ese desarrollo profesional es encontrar la respuesta adecuada a la pregunta acerca del modelo de hombre que queremos desarrollar en la sociedad actual, qué saberes debe dominar el hombre social y culturalmente valorado, hasta el punto de defender la música como parte de los contenidos de las metas culturales y sociales en nuestra educación actual, y como valor desde el conocimiento de la educación (finalidad intrínseca y extrínseca).

La respuesta afirmativa a esa cuestión nos obliga a pensar en qué destrezas, hábitos y actitudes podemos desarrollar a partir de la música, o lo que es lo mismo, a qué ámbitos fundamentales del desarrollo integral puede contribuir la música dentro de la educación general. Esta pregunta da sentido a la expresión “educación por la música”, que, como ya hemos visto, tiene fundamento en nuestra legislación vigente.

Se trata de no perder la perspectiva general y entender que, a través del ámbito musical se adquiere experiencia axiológica, que permite relacionarnos con los demás, decidir el proyecto de vida personal y tomar decisiones. Para ello no se necesita saber “mucho” música, como si de una formación de nivel profesional se tratara, sino que, como ámbito

de educación, la música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación integral, desde la experiencia artística musical.

Si se pierde esta perspectiva general, los ámbitos de educación se confunden con sus contenidos cognoscitivos y la música se identifica solo con destrezas psicomotrices y con historia de la música. Esa mentalidad, que limita la educación musical a la orientación profesional y vive la educación musical en términos de pericia instrumental y nivel de información sobre la evolución musical en la historia, ha contribuido a configurar una arquitectura disciplinar de educación musical basada en bloques curriculares independientes que no contempla la intervención pedagógica en el ámbito de la educación artístico-musical como ámbito general de educación y como ámbito de educación general.

Cuando se habla de la música como ámbito de educación con sentido general, queremos decir que la música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación, desde la experiencia artística musical, manteniendo el carácter axiológico, integral, personal y patrimonial propio de la educación (Tourriñán, 2008a).

Como veremos en un apartado posterior, la educación es un valor, enseña valores y tenemos que estar eligiendo valores en cada momento del proceso educativo. Pero además, la educación tiene carácter integral. *Educación integral* significa atender la formación desde la inteligencia, voluntad y afectividad con el objetivo de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las diferentes situaciones que se nos plantean en los distintos ámbitos de la vida (personal, familiar, social, profesional, etc.). Tradicionalmente inteligencia y voluntad han recibido toda la atención en la educación, sin embargo, tal y como plantean Alonso, Pereira y Soto (2003), los valores y las actitudes son esenciales para el ser humano porque constituyen la estructura más profunda de la personalidad a la vez que orientan y motivan su conducta. Consecuentemente, la función axiológica y actitudinal de la educación, y no solo la instructiva, es ineludible. La formación de ciudadanos plenos, responsables y que reconozcan y respeten al otro debe partir del equilibrio entre la atención a las dimensiones. La música posibilita el desarrollo de la capacidad intelectual y cognoscitiva (inteligencia) de nuestros alumnos a través de hábitos de organización y disciplina (voluntad) apelando a la exploración de emociones y sentimientos (afectividad). Todo ello, la mayoría de las veces, en entornos compartidos donde la participación y dependencia del otro crea hábitos, destrezas, actitudes y conocimientos útiles en la educación para la ciudadanía. La música, como ámbito general de educación, proporciona una rica área de intervención para abordar el desarrollo de competencias sociales, entendiendo el concepto de competencia como organización de conocimientos en una red funcional, aplicada a una familia de situaciones, orientada por una finalidad y formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y metacognitivos, con el objetivo de realizar una acción y resolver tareas (Marchesi, 2005; Tourriñán, 2007; Perrenoud, 2001 y 2004; Sarramona, 2004).

Cuando hablamos del *carácter personal de la educación*, nos referimos a la capacidad de crear modelos propios, originales, singulares y autónomos, dentro del espacio cultural, apartándose de la repetición de modelos preestablecidos. En este sentido la

educación musical aporta un lenguaje amplio, alternativo, creativo, cuasi universal y con gran conexión con el ámbito afectivo, tan poco explorado en la educación. Además, nos permite reorientar los procesos educativos, insertando y aproximándonos a la diversidad de la creatividad cultural, así como el planteamiento de la música como manifestación intercultural. Y tan importante es en este caso desarrollar modelos personales, de y por uno mismo, como entender y respetar los modelos y el universo de posibilidades de respuesta de los otros. La música nos acerca a otros mundos desde un ámbito compartido. Nos ayuda a aproximarnos a la diversidad y la diferencia, así como a generar patrones de respuesta, desde el objetivo común y la comunicación.

Cuando hablamos del *carácter patrimonial* de la educación se hace hincapié en el modo en que cada uno se identifica con su formación y queda identificado por ella. Debido al carácter patrimonial de la educación, lo aprendido pasa a formar parte de la experiencia personal para construir con ella el propio proyecto de vida y de formación. En este sentido Ken Robinson afirma que “una de las cosas que esperamos de la educación es que nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos” (Smart Planet, 2011). Afirmar el carácter patrimonial de la educación no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo. Se reclama aquí para “patrimonial” un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Tourriñán, 2006). La música posibilita en la formación general espacios y experiencias que obligan a elegir y a decidir valores respecto a la diversidad, la diferencia y fomenta la convivencia, predeterminando actitudes que se imprimen en nuestro patrimonio personal tal y como veremos en el apartado siguiente.

3.4. LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO USO Y CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIA AXIOLÓGICA

Es innegable que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Tourriñán, 2007 y 2010b):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”.
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.

- ▮ La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Tomando como punto de partida lo anterior, la educación musical es una parcela de la educación y como tal, lo que se predique de la educación, puede extenderse a la parte con las matizaciones que corresponden al determinante “musical” en el concepto “educación musical”. La educación musical es un valor y desarrolla valores.

La cuestión primordial en la educación en valores no es cómo generar la estimación y elección del valor (en este caso, la música), sino para qué se usa. No se trata de cuántos contenidos socialmente deseables de música aprendo y cuántas competencias tengo que lograr para dominar un instrumento o para hacerme profesional de la música; la cuestión principal es que lo que aprendo como educativo pasa a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y de formación. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta música sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia musical adquirida. Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto, no cabe duda de que la educación musical comparte ese carácter patrimonial que es propio del significado de la educación en cualquier ámbito educativo y forma parte de mi patrimonio para decidir mi vida (Tourrián, 2009).

No siempre se ha valorado el papel e influencia de las artes, en concreto de la música, en la formación integral, personal y patrimonial; la tendencia es a minimizar su significado en la educación general. Y lo cierto es que, al no dar cobertura a la posibilidad de formación general de los individuos en esta área, se vulnera el derecho a la educación común y general de la población. La naturaleza universal de los lenguajes artísticos, por sus connotaciones no solamente intelectuales, sino también emocionales y sensoriales, por su carácter participativo y social, su dimensión creativa e imaginativa (Sarramona, 2003 y 2004; Pérez Alonso-Geta, 2007), pueden resultar medios extraordinarios para conseguir una adecuada capacidad de respuesta en las situaciones de convivencia. Es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de “educación” se haga patente en toda su extensión (Tourrián, 2011). El desarrollo integral del educando exige “proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida” (Eisner, 1992, p. 33). Porque, si no se entiende la música y la experiencia musical como una posibilidad para el desarrollo de capacidades, hábitos, actitudes y conocimientos generales para construir el sentido de lo social, se pierde gran parte del concepto de educación “por” la música.

David J. Elliot (2005) en su obra *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, que recoge diversas aportaciones críticas sobre los planteamientos acerca de música y educación musical que formuló en su obra *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, hace una buena antología del proceso de pensamiento a favor de la música como valor educativo integral (Elliot, 1995 y 2005); una visión necesaria

respecto de la relación artes-educación cuya ausencia denunció de forma inequívoca Eisner (1992):

“Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incompreensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incompreensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación” (Eisner, 1992, p. 15).

Existen destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos y existen competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de la música, que pueden vincularse por medio del concepto de educación, igual que se hace desde otras áreas educativas de experiencia, al desarrollo cívico. Asumimos que, cada vez que nuestros alumnos trabajan, en equipo o individualmente, de forma coordinada para conseguir un producto musical-artístico, se crean las condiciones adecuadas para realizar el carácter y sentido inherente al significado de “educación” en el ámbito de la educación artístico-musical, en tanto que ámbito general de educación.

Desde esta perspectiva, la educación musical se configura como un ámbito general de educación en el que tenemos que desarrollar la experiencia artística-musical y conseguir el uso de las formas de expresión más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación musical por medio de la intervención pedagógica el carácter propio de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el sentido acorde a nuestro marco sociohistórico (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional), de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativo.

En tanto que ámbito general de educación, la educación artística-musical es educación en valores: la música constituye un valor, en la música se enseñan valores y con la música se aprende a elegir valores. La educación musical es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión artístico-musicales, el carácter y el sentido inherente al significado de educación (Tourinán, 2010b).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que la educación musical en tanto que educación en valores es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de la música, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación, porque de lo que se trata en la educación musical es de adquirir experiencia musical de valor educativo, y también podemos afirmar, por otra parte y desde el punto de vista del resultado, que el objetivo fundamental de la educación musical, en tanto que educación en valores, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica musical porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación musical, en

tanto que educación en valores, es de disponer de esa experiencia como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, o lo que es lo mismo, de disponer de ella para educarse.

Desde el punto de vista del contenido, el objetivo de la educación musical como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico desde la música, y para ello se utiliza el contenido de las artes musicales y sus formas de expresión más logradas. Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación musical como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación en el arte musical como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo musical, entienden la cultura musical y, cuando procede, usan y construyen experiencia musical, pues, como dice Elliot (1995), no se trata de pensar la educación musical como una materia contemplativa (Tourinán, 2011).

3.5. EL RETO DE LA GLOBALIZACIÓN Y LA MÚSICA

Tal como se ha visto en el Capítulo 1 del libro, el desarrollo global configura una nueva realidad, una sociedad sin fronteras que nos obliga permanentemente a ubicarnos en situaciones de interacción cultural. Somos ciudadanos del mundo, pero por ello no debemos perder nuestra identidad local. Por ello el primer epígrafe de esta sección nos aproxima a esta realidad transnacional y a lo glocal, analizando lo que la música puede aportar en este nuevo entorno. El segundo apartado observa desde la música el reto educativo que plantea esta nueva situación, entendiendo el desarrollo cívico como una de las exigencias que se generan en el nuevo marco global. El tercer apartado se centra en la convivencia a través de la música.

El reto educativo que se nos plantea es ser capaz de formar ciudadanos del mundo pero localizados, capaces de hacer converger lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal sin generar conflictos de convivencia. La música nos acerca a las identidades de otros territorios. Pero el hecho de insertarnos transitoriamente en otra cultura no nos obliga a renunciar a nuestras referencias culturales, a nuestro arraigo socioidentitario. El reto que se plantea es intercultural, concerniente al uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia.

3.5.1. La música en el proceso glocal

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Tourinán, 2007; Tourinán y Longueira, 2009).

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro

configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Tourrián, 2004; SEP, 2004).

Este nuevo desafío tiene que asumir en el marco de los derechos culturales las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de estos derechos el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Estado, sociedad civil y mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourrián, 2008a).

En este contexto la música se representa como un lenguaje universal para la creación de un lenguaje global sin fronteras territoriales ni culturales. A este respecto, Martínez Berriel (2011) añade:

“La música aúna con especial capacidad el valor económico y el espiritual, e incluso intenta, pese a la dificultad que ello entraña, hacerlos compatibles. No olvidemos que el sonido llega donde ni siquiera alcanza la vista y que su poder de unir en la distancia es sumamente eficaz tanto en términos de identidad, en sentido permanente, como de circunstancial identificación colectiva. Por ello, la música es un medio privilegiado para transitar con excelencia las inquietudes humanitarias de la globalización: el diálogo igualitario entre las culturas, la paz mundial y el desarrollo sostenible” (Martínez Berriel, 201, p. 7).

Si bien es cierto que, como veremos en el Epígrafe 5.2, dedicado al concepto de cultura y a los usos y funciones de la música, la función comunicativa y simbólica de la música está conformada por la cultura a la que pertenece, el lenguaje sonoro, por su imprecisión conceptual, su carácter espiritual y etéreo y su capacidad de apelar al ámbito afectivo, puede entenderse como un lenguaje universal.

La tradicional consideración de la música como hecho inmaterial y trascendental que la relega a una valoración secundaria en una sociedad que prima lo tangible se debilita ante las cifras que arroja el consumo de la cultura de masas. Las cifras macroeconómicas muestran una actitud favorable de la población hacia la música. Según la Cuenta Satélite de la Cultura en España en el periodo 2000-09 la participación en el PIB de las actividades culturales ha supuesto el 3 % y si se tienen en cuenta las actividades vinculadas con la propiedad intelectual, la cifra asciende hasta el 3,9 % (MCU, 2011). Estos datos se ven reforzados por los que aporta la SGAE sobre el mercado musical juvenil que apuntan a que un 52,2 % de jóvenes entre 15 y 19 años ha comprado al menos un disco en los últimos tres meses. En este mismo rango de edad, el 99,8 % dispone de tecnología para escuchar música y el 99,4 % tiene el hábito de hacerlo (SGAE, 2010). Por otro lado, de los 11,7 millones de euros que en 2006 destinamos a actividades de ocio, un 37,2 % del total se dedicaron a actividades artísticas y de espectáculo (INE, 2008). Al impacto directo de la música en nuestra vida, la unión entre música y tecnologías de la información y las comunicaciones y las nuevas tecnologías supone una expansión mayor en nuestra cotidianeidad. La publicidad, el cine, la televisión, la radio, los videojuegos, las consolas, los dispositivos de almacenamiento masivo, Internet, expanden y globalizan los contenidos

musicales. Según datos del INE el 92,8 % de la población entre 16 y 74 años tiene móvil, porcentaje que asciende hasta un 98 % si limitamos el rango de la muestra a los 16-24 años (INE, 2011), lo cual, con la nueva generación de móviles, abre la vía a la conectividad permanente y al almacenamiento de datos siempre disponible. La mitad de las conexiones a Internet en el último año se realizaron a través de terminales móviles. Además el 89,6 % de los usuarios de la Red reconocen que cuando se conectan escuchan o se descargan música (SGAE, 2011).

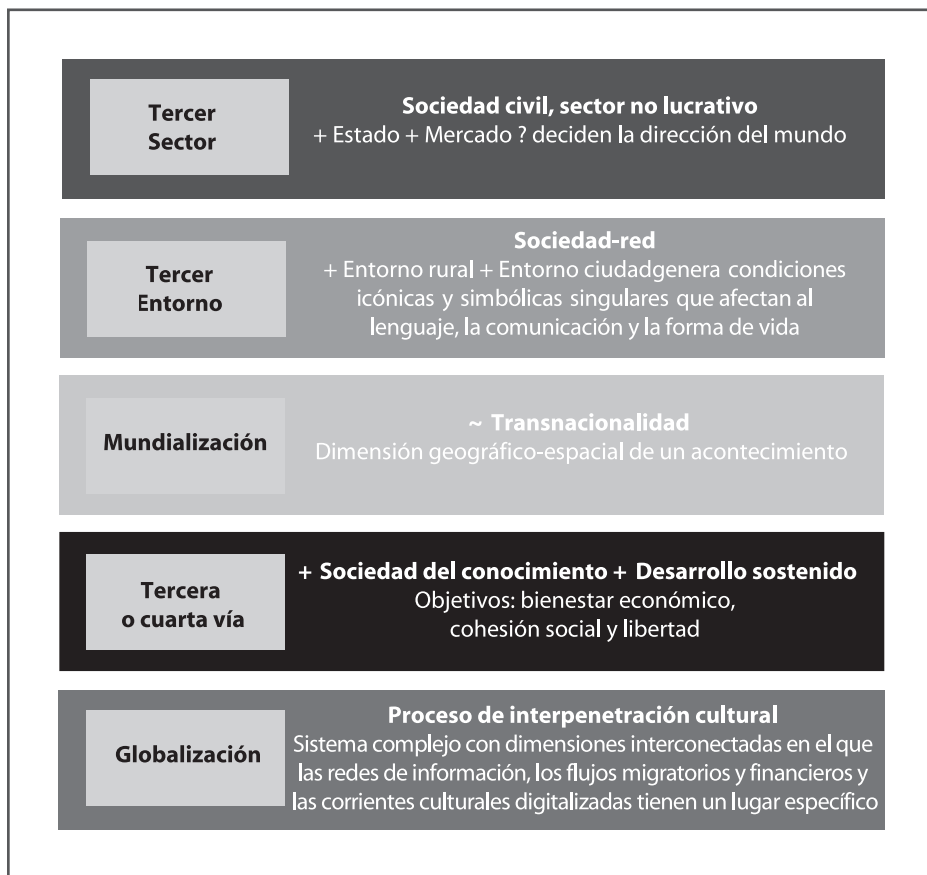
Estas cifras nos obligan a hacer una doble lectura. En primer lugar demuestran el interés y el hábito de la población por el consumo de cultura. Hoy no nos imaginamos nuestro entorno sin música. Sin embargo, asistimos al debilitamiento de la utilidad identitaria y nacional de la cultura en el sentido trascendental, que rebaja el interés del Estado por el arte, y a la expansión de la dimensión económica (Martínez Berriel, 2011), en ocasiones camuflada como democratización de la alta cultura, cuando de forma masiva observamos la privatización y explotación del arte por parte de un pequeño grupo de multinacionales. Se abre un nuevo panorama, el de la economía de la cultura que avanza, como la mayoría de las áreas de conocimiento entre los juegos del globalismo, la globalidad y la globalización; la occidentalización, la mundialización y la transnacionalidad; sociedad mundial, sociedad global y producción global (Touriñán, 2005). El resultado es la configuración de productos musicales globales (en ocasiones generados por los mercados para estimular el círculo del consumo) frente a una creciente producción de oferta musical configurada desde las identidades locales y enraizadas en las tradiciones folclóricas, haciendo uso de estrategias de glocalización que se están implantando en la cultura occidental, pero que no exigen en sí mismas compromiso de carácter fundamentalista, tal como se desarrolla más ampliamente en el Capítulo 9.

3.5.2. Aportaciones de la educación musical al reto educativo en un mundo global

En este contexto el reto ineludible es afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. Ejemplos recientes en todo el mundo han dado muestra de su poder. El encuentro se favorece, si se propician principios de cooperación a favor de la justicia y del reconocimiento del otro a través de la educación desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional (Touriñán, 2008b).

En nuestros días, hay cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento (Touriñán, 2004) (véase la Figura 3.3): la idea de tercer sector (sociedad civil, sector no lucrativo), la idea de tercer entorno (la sociedad-red), la idea de mundialización, la idea de tercera o cuarta vía y la idea de globalización.

Figura 3.3. Ejes de cambio en el panorama actual.



Fuente: Touriñán, 2004.

La escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para su desarrollo. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así, porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intrapersonales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas, que son sujetos de derechos de primera, segunda y tercera generación en los que se contempla ya de manera inequívoca la diversidad y la inclusión como formas genuinas de esos derechos. De este modo, educar en valores es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos.

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero que la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí, acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas:

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

Y esto es así porque que la tarea fundamental de toda educación, de la educación sin adjetivos, es la formación integral de la persona (Pérez Juste, 2005).

El énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación es más necesario hoy, porque se echa de menos una educación de los sentimientos que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia sí mismo, el otro y lo otro (Touriñán, 2008a). El Profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una pedagogía de la alteridad que reclama la “otra parte” del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativa: la dimensión afectiva. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad y se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo. Es necesaria otra educación. La pedagogía de la sensibilidad o deferencia como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2004).

Es importante insistir aquí en el fin último de la educación en valores: el desarrollo de la capacidad de elegir. La capacidad valoral es la que nos permitirá elegir, optar, porque nuestro proyecto de vida, en su dimensión individual y en sus repercusiones sociales, es una cuestión abierta que reclama el compromiso de voluntades, para orientarse axiológicamente hacia un mundo personal y social mejor. Y en la medida en que el hombre no nace perfecto, deberá ser la educación la que ponga los medios para que pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (Touriñán, 2008b; Castillejo y otros, 1994). Llegamos así de nuevo a la defensa de los valores como fundamento de la educación y a la defensa de la educación como medio para el desarrollo de la capacidad axiológica.

Para comprender el panorama actual al que debe adaptarse y dar respuesta la educación en valores, es necesario tener en cuenta que (Touriñán, 2008b):

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.

- ▶ Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.
- ▶ Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los modelos interculturales en el ejercicio de la educación en valores.

Si mantenemos el sentido de la educación vinculado a la construcción y uso de experiencia axiológica, tal como hemos dicho anteriormente, podemos entender y apreciar la existencia de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de la música, que pueden vincularse al desarrollo de la ciudadanía y de la convivencia. Cada vez que nuestros alumnos trabajan en equipo o individualmente, de forma coordinada para conseguir un producto artístico musical, se crean las condiciones adecuadas para el desarrollo educativo con sentido integral, personal y patrimonial.

A través de la música desarrollamos el sentimiento de pertenencia y de identidad, tanto individual como colectiva y a través de la expresión musical nos aproximamos a las peculiaridades y especificidades de los otros. La valoración de lo artístico, lo musical en el caso que nos ocupa, sitúa en un mismo plano las diferencias, los puntos comunes y los opuestos. La música nos identifica e identifica al otro y a través de la valoración del arte puedo aproximarme a la diversidad y a la diferencia con respeto.

Algunos autores han abordado el tema de los músicos de orquesta, que hoy por hoy entienden la movilidad como consustancial a su profesión. Para Martínez Berriel la movilidad y diversidad de las orquesta es la que permite una imagen impecable, y una organización del trabajo única y eficaz; “por encima de todas las diferencias la música suena con rotunda unicidad (...) los músicos son por encima de todo, músicos: creadores de un ‘acontecimiento’ compartido y que transcurre en ese momento” (Martínez Berriel, 2008). Actualmente, las jóvenes orquestas internacionales se estructuran como espacios de formación, configurando los perfiles de los que serán los componentes de las plantillas de las grandes orquestas en un breve plazo de tiempo, pero hay también un interés de enriquecimiento personal, basado en la convivencia, en el compartir de jóvenes de diferentes orígenes (Longueira, 2011b).

La cuestión fundamental es que, más allá de las competencias que puedan adquirir a nivel profesional y personal debido a su desempeño profesional, los músicos se convierten en embajadores de convivencia que nos transmiten la identidad de otras culturas desde un ámbito, el artístico, que valoramos, obligándonos por ello a situarnos en un plano equilibrado, de respeto hacia lo diverso, lo diferente. Esta es la

clave de la interculturalidad hoy. Como ciudadanos de paso en otra cultura, la música trabaja la tolerancia, nos aproxima a las identidades y nos integra en las culturas, sin por ello obligarnos a renunciar a nuestros valores socioidentitarios.

3.5.3. Aprendiendo la convivencia a través de la música

Las normas de convivencia son las que nos posibilitan vivir en sociedad y en comunidad; nos organizamos políticamente y actuamos con relación a un patrón cultural determinado, de manera que en nuestro entorno social pluralista y abierto, la positivación de los derechos es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia (Tourriñán, 2007).

El marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores se configura a partir de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información y el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro (Tourriñán, 2003 y 2004; SEP, 2004).

El alcance transnacional de las acciones globales y la *glocalización* (Tourriñán, 2004, 2007 y 2009) han potenciado el sentido de lo social, superando los derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado para alcanzar derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales.

En este contexto, familia, Estado, escuela y sociedad civil se encuentran en una encrucijada de responsabilidad social compartida respecto a la educación, a la educación en valores y concretamente, a la formación para la convivencia y el desarrollo cívico. La interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico (Tourriñán, 2010c).

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, la educación en valores es susceptible de ser considerada un ámbito general de educación orientado al desarrollo del área de experiencia axiológica en procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno, lo que nos obliga a afrontar desde la intervención pedagógica los retos derivados del conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección y la realización del valor (Tourriñán, 2006), porque la cuestión principal es que dichas finalidades intrínsecas pasen a formar parte de la experiencia, para uso y construcción del proyecto personal, en nuestro caso a través de la educación musical.

Es necesaria otra educación, la pedagogía de la sensibilidad o deferencia (Tourriñán, 2006), o pedagogía de la alteridad (Ortega, 2004), como alternativa a la educación de corte intelectualista. Debemos centrar nuestra atención en qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora, para que la educación pueda dar respuesta a los ámbitos de la educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión y experiencia, atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación. El énfasis en el aspecto afectivo

y volitivo de la educación es necesario, porque se echa de menos una educación de los sentimientos que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia el otro. La educación artística es una área adecuada para lograrlo. La música comunica desde el ámbito emocional y afectivo más que desde el racional.

Más allá del hecho de que la educación musical sea un área de formación del individuo, en este trabajo se defiende su especial valor como ámbito de creación de determinantes internos en el alumno con carácter axiológico, específicamente en la formación de individuos equilibrados, críticos y capaces para la convivencia.

Abordar el concepto de desarrollo cívico desde la educación nos obliga, en primer lugar, a definirlo en términos de legalidad y legitimidad en un territorio legalmente delimitado. En segundo lugar, a entender la educación como un derecho de tercera generación, como un derecho cultural, por encima de la consideración limitada de problema económico.

Lo social, como parte de la condición humana, genera una posibilidad de análisis novedoso de la convivencia en espacios cualificados y especificados, que están determinados territorialmente y encuadrados bajo condiciones de legalidad y legitimidad y los productos artísticos musicales son creaciones socioidentitarias de un determinado territorio. La filiación personal a determinados estilos, el goce estético a través de la música desde la intimidad desarrollan la personalidad, construyen identidad individual y juegan un papel importante en el autoconcepto. Una etapa determinante en este sentido es la adolescencia, donde el consumo musical es masivo, muy a menudo al margen del ámbito educativo, tiene una gran importancia en la vertiente psicosocial, en las relaciones con la familia, los amigos y el entorno, ligándose a estilos y roles personales (Megías y Rodríguez, 2001 y 2003; Flores, 2008; Martínez Berriel, 2011). Además, la música cohesionan grupos, facilitando la integración, generando vínculos con los que identificarse y que le permiten acercarse a sus semejantes, relacionarse con los demás y desarrollar sentimientos de pertenencia. Todo ello puede ser útil en la educación musical para entender y desarrollar la educación para la convivencia. Se trata de usar y construir experiencia axiológica respecto del sentido de lo social en las personas, individual e institucionalmente consideradas, desde la perspectiva de la socialización, el reconocimiento, la acogida y la aceptación del otro.

Retomando lo expuesto en epígrafes anteriores, es necesario entender la formación del ciudadano como una responsabilidad compartida y como parte de la educación integral, personal y patrimonial del individuo que garantizará la convivencia ciudadana.

La participación en actividades musicales requiere de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades sociales y en destrezas de trabajo en grupo. La práctica en grupo exige la atención al otro, aprender a adaptarse y establecer mecanismos de comunicación adecuados (Longueira, 2008). Entre las capacidades desarrolladas por los alumnos con carácter general, desde la experiencia artístico-musical, podemos destacar las siguientes (Despins, 1986; Campbell, 1997 y 2000; Shapiro, 1997; Hargreaves, 1998; Agudelo, 2002; Longueira y López, 2004; Petress, 2005; Casas, 2006; Giráldez, 2007; Planas, 2007; Andreu y Godall, 2008): mejora la confianza en uno mismo (autoconcepto), favorece la asunción de responsabilidad, exige un alto grado de compromiso, estimula la perseverancia, desarrolla un miedo

relativo al fracaso, facilita un mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales, entrena el control de las emociones y la expresión de los sentimientos, aumenta la capacidad de resolución de problemas por uno mismo, fomenta las actividades cooperativas, educa en la no competitividad, desarrolla el criterio personal, pone en práctica la comunicación y la empatía: aprender a escuchar a los demás desde un punto de vista que permita situarse en el lugar del otro, desarrolla progresivamente pautas de organización y autogestión de los recursos y de automotivación, y exige valorar las compensaciones del esfuerzo y el trabajo (propio y ajeno). Como se puede observar, existen numerosas capacidades vinculadas a la práctica musical en el aula que pueden facilitar un desarrollo personal equilibrado y acorde a las expectativas personales y sociales. Todas las competencias anteriores se relacionan con la convivencia ciudadana. Un adecuado desarrollo de estas capacidades determinará conductas más integradas gracias a una mayor habilidad en la resolución de conflictos.

La gestión educativa del espacio de convivencia exige atender al carácter y sentido propios del concepto educación en la relación educativa para determinar los principios de educación. En este contexto el sentido intercultural está por encima del territorio. Hablamos de integración territorial de las diferencias culturales. El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar “desplazamientos” entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello. La educación intercultural es entendida como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, más allá de los límites territoriales (Tourrián, 2006).

3.6. LA CULTURA: IDENTIDAD Y PERTENENCIA A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Si, como hemos concluido en el epígrafe anterior, el objetivo de la educación intercultural es ser capaces de moverse en diversos espacios culturales, en este apartado dedicaremos un espacio al concepto de cultura.

En primer lugar se analiza el concepto de identidad cultural a través de la revisión de algunos documentos oficiales de relevancia. En ellos se destaca la idiosincrasia de las culturas y el interés del patrimonio cultural común, el valor de la cultura en la formación individual y la implicación de las manifestaciones culturales en la cohesión social. Este tipo de declaraciones por parte de instituciones internacionales supone el reconocimiento a la necesidad de formar a los ciudadanos en valores estéticos y artísticos, como parte de lo cultural, para la construcción de experiencia axiológica respecto del sentido de lo social en las personas, individual e institucionalmente consideradas.

En segundo lugar se abordan de forma casi esquemática los usos y funciones más aceptados de la música, que demuestran la consideración hacia el valor comunicativo, cohesionador y socializador de la música, con las consiguientes implicaciones en la educación para el desarrollo cívico y la formación para la convivencia ciudadana.

Hemos hecho referencia en varios apartados anteriores a las competencias que implica la educación musical y son de utilidad para el desarrollo cívico. En el Epígrafe 3.3 se resume la consideración que en la educación general se tiene de una de las reconocidas como competencias básicas en el currículo escolar, la cultural y ciudadana.

3.6.1. La identidad cultural

Las diferentes cumbres de ministros de cultura de la UE insisten en considerar la cultura como un elemento fundamental en el desarrollo de la Unión, centrando su trabajo en el desarrollo de estrategias que permitan la preservación de las identidades de los Estados y las regiones, configurando al mismo tiempo una conciencia común. En este sentido el Tratado de funcionamiento de la Unión Europea dedica su Título XIII (artículo 167) a la cultura, destacando el respeto de la diversidad nacional y regional de los Estados Miembros y poniendo de relieve el patrimonio cultural común. Así mismo en el Título XII, dedicado a la educación, formación profesional, juventud y deporte, se recoge que:

“La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados Miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de estos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística” (art. 165).

Por su parte, la Declaración sobre el Regionalismo en Europa hace hincapié en la identificación que los ciudadanos establecen con sus regiones a través de lazos históricos, lingüísticos, culturales, sociales, económicos y geográficos, cuya variedad constituye una riqueza inagotable (Asamblea de las Regiones de Europa, 1996).

A su vez, en la Declaración de México sobre políticas culturales se afirma que:

“(…) la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trasciendan” (UNESCO, 1982).

La Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística señala que esta debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, esforzándose por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez. La Agenda de Seúl, derivada de esta conferencia se organiza en tres grandes metas y la propuesta de estrategias derivadas. Como tercer objetivo se plantea “aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo” (UNESCO, 2010). Las estrategias para esta meta se definen en los siguientes términos:

- a. Impartir la educación artística para fortalecer la capacidad de creación e innovación de la sociedad.

- b. Reconocer y desarrollar las dimensiones de bienestar social y cultural de la educación artística.
- c. Apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.
- d. Fomentar la capacidad de responder a los principales problemas mundiales, desde la paz hasta la sostenibilidad, mediante la educación artística.

El valor de la educación artística como parte de la cultura y como elemento socioidentitario es así reconocido de forma progresiva a través de los múltiples documentos, acuerdos y declaraciones de organismos e instituciones internacionales.

Desde un punto de vista antropológico la cultura lo abarca todo y desde el punto de vista estético, el arte, y por inclusión la música, son formas de expresión cultural. La relación entre cultura y música ha sido desarrollada en numerosos trabajos por diferentes autores (Beardsley, 1990; Pelinski, 2000; Blacking, 2001; Cruces, 2001; Graeme, 2003; Palisca y Grout, 2004; Fubini, 2005; UNESCO, 2005a y 2005b; Consejo de la Unión Europea, 2007; Tafuri, 2008). En todo caso, resulta de especial interés para este capítulo el planteamiento de Cruces desde la Etnomusicología cuando se refiere a la coherencia sociocultural de la música como una relación con el mundo social entendido como un todo: “pues el universo compartido de los valores sonoros remite, de diversas (y enigmáticas) formas, a otro universo más amplio de valores y experiencias que colabora a construir y recrear de forma decisiva” (Cruces, 1998, p. 46).

3.6.2. Usos y funciones de la música: La raigambre cultural

El concepto de función en las Ciencias Sociales comienza a utilizarse en los años cincuenta desde la Antropología (Flores, 2008). En el ámbito musical el trabajo de referencia es *The Anthropology of Music* elaborado por Merriam y publicado en 1964 sobre los usos y funciones de la música. Este autor proponía diez usos y funciones que han servido de base para trabajos posteriores en la Antropología de la música, la Etnomusicología, la Psicología de la música, la Sociología y la Educación musical. Para el trabajo que nos ocupa los usos y funciones propuestos por Merriam tienen especial relevancia al vincularse a la idiosincrasia de cada cultura y al desarrollo social. La propuesta de este autor plantea las siguientes funciones (Merriam, 1964/2008):

- Función de expresión emocional. La música está ligada con la emoción y es un vehículo para la expresión de la misma. La expresión musical es un canal que permite la formulación de ideas y emociones no exteriorizadas en el lenguaje cotidiano.
- Función de goce estético. Música y estética están asociadas en varias culturas. Es un parámetro que debe observarse tanto desde la perspectiva del autor como del oyente.
- Función de entretenimiento. Es una característica generalizable a todas las culturas, aunque es necesario diferenciar entre entretenimiento “puro” y entretenimiento combinado con otras funciones, según las culturas.
- Función de comunicación. Merriam puntualiza la idea que conforma la música como un lenguaje universal, destacando el poder de la cultura a la que pertenece en la realización de los significados.

- ▶ Función de representación simbólica. El autor plantea dudas respecto a que la música funcione simbólicamente en todas las culturas, representando cosas, ideas o comportamientos.
- ▶ Función de respuesta física. A pesar de que las respuestas que provoca la música están delimitadas por convenciones culturales, parece tener una relevancia generalizada en las diferentes culturas.
- ▶ Función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales. Diferentes expresiones musicales instruyen sobre lo adecuado e inadecuado, ocupando un papel relevante en numerosas culturas.
- ▶ Función de refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos. Determinadas canciones promovidas por instituciones sociales resaltan lo que es adecuado y lo que no, con la intención de validarse.
- ▶ Función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura. Esta función se plantea como una consecuencia del cumplimiento de todas las anteriores. La música se reconoce como una actividad en la que se sintetiza la expresión de valores y ayuda a la continuidad.
- ▶ Función de contribución a la integración de la sociedad. Al proporcionar un núcleo de solidaridad en torno al cual se congregan los miembros de una sociedad, la música realiza una función integradora.

La propuesta de Merriam ha generado diversos estudios al contextualizar las funciones en una cultura o aplicarlas a una disciplina concreta. Algunos resultados han permitido distinguir una sociedad de otra atendiendo a las funciones dominantes de la música: en culturas donde la música ocupa un elevado estatus, suele utilizarse como medio de expresión emocional; la función de entretenimiento es baja en sociedades tribales; asimismo, la función de validación de rituales es más importante en las culturas rurales y más baja en culturas urbanas (Flores, 2008). Campbell abordó el tema de las funciones desde la educación musical y observó su asunción en niños, poniendo de relevancia la respuesta física y dejando a un lado el simbolismo (Campbell, 1998). Desde la Psicología Hargreaves y North desarrollaban las funciones desde el individuo, añadiendo la función de identidad personal que se perfila como una de las más importantes en el estudio, junto a la interpersonal y el comportamiento (Hargreaves y North, 1999).

En todo caso, todos los trabajos ponen de relevancia la importancia que tiene la música como elemento comunicativo, cohesionador y socializador. Podríamos añadir aquí un nuevo uso que utilizaría el poder de los otros ya definidos para realizarse, el uso educativo de la música, destacando el potencial para el desarrollo de contextos de convivencia y para la formación de ciudadanos responsables.

3.6.3. La competencia cultural y artística

La tendencia institucional e internacional que reconoce el arte como parte idiosincrática de la cultura y los estudios de corte antropológico y etnomusicológico sobre las implicaciones del arte, de la música, en lo social, se han reflejado en los currículos educativos. Nuestro sistema educativo, a través de las normas que desarrollan los currículos de los diferentes niveles educativos generales vertebrada la enseñanza en ocho competencias básicas entre las que se encuentra la *competencia cultural y artística*. De este modo,

se reconoce que son necesarias la educación y la formación para dos ámbitos que tienen una presente y una influencia constante, más en un entorno global donde las tecnologías de la información y la comunicación son inimaginables sin la influencia de la estética y el arte (Hennion, 2010).

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, recogen que la competencia cultural y artística:

“(…) supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.”

“Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.”

Es una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura relacionándose con:

1. La habilidad de poner en juego pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos.
2. El encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión.
3. El planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico.

Requiere poner en funcionamiento:

- ▮ La iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.
- ▮ Las habilidades de cooperación en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen, en muchas ocasiones, un trabajo colectivo.
- ▮ La conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.
- ▮ El valorar la libertad de expresión y la importancia del diálogo intercultural.

Por último, se señala en la citada normativa que el conjunto de destrezas que conforman esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

3.7. CONSIDERACIONES FINALES

Con la LOE la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de manera clara y distinta de la que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter profesional y vocacional. Se sigue, por tanto, que la formación artística es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo y como ámbito de especialización o profesionalización.

La educación musical es una parcela de la educación y no solo se puede generar sobre ella conocimiento de la educación, sino que debido a ese conocimiento puede ser entendida como ámbito de educación general y como ámbito general de educación. Además, es un ámbito que puede ser aprendido y enseñado en forma de carrera organizada con disciplinas científicas, académicas y asignaturas de planes de estudios.

Desde esta perspectiva, la educación musical no es solo educación “para” la música, desarrollo vocacional y carrera profesional; también es educación “por” la música, ámbito de educación general —a todos los alumnos— y ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el desarrollo de competencias generales de la educación, como parte del desarrollo integral del educando, igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículo de la educación general.

Se trata de no perder la perspectiva general y entender que, a través del ámbito musical se adquiere experiencia axiológica, que permite decidir el proyecto de vida personal y permite tomar decisiones. Para ello no se necesita saber “mucho” música, como si de una formación de nivel profesional se tratara, sino que, como ámbito de educación, la música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación integral, desde la experiencia artística musical.

Con estas premisas, abordar el concepto de desarrollo cívico desde la educación musical nos obliga, en primer lugar, a definirlo en términos de legalidad y legitimidad en un territorio legalmente delimitado y, en segundo lugar, a entender la educación como un derecho de tercera generación, un derecho cultural. Esto nos sitúa en un ámbito transnacional donde lo socioidentitario va aunado a la identidad y a la diversidad que, en todo caso, está condicionado por el marco territorial. La identidad nos aproxima a la individualidad y diversidad lo hace la diferencia. En este nivel surge un problema de integración que nos acerca al sentido intercultural.

La educación “de lo social” es un compromiso de muy diversos agentes y una responsabilidad compartida. Lo social como parte de la condición humana genera una posibilidad de análisis novedoso de la convivencia en espacios cualificados y especificados, que están determinados territorialmente y encuadrados bajo condiciones de legalidad y legitimidad.

La inclusión de las artes y de la música en la actividad educativa tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos. La primacía de los valores vinculados al sentido conceptual de la música y al desarrollo científico-tecnológico nos permite la realización plena de las posibilidades de la educación de las personas que pasa necesariamente por el fortalecimiento de las artes como parte

del desarrollo dimensional de cada persona. La realización plena de las posibilidades de la educación “por” las artes fortalece el desarrollo de las áreas de experiencia y de las formas de expresión, a partir de la educación en valores éticos, estéticos y sociales. Tanto es así que en el área de experiencia artística, la música se identifica de manera singular. Desde el punto de vista del contenido, la música es una parcela consolidada de la experiencia artística como artes musicales. Desde el punto de vista de las formas de expresión, la música se diferencia de la expresión sonora, hasta el extremo de adquirir nombre sustantivado de expresión musical.

Los productos artísticos musicales son creaciones socioidentitarias de un determinado territorio. La música permite identificar a las personas, no solo por la cultura que adquiere, sino porque entronca con la tradición cultural y folclórica de la zona etnográficamente delimitada y, por consiguiente, es un instrumento idóneo para consolidar el sentido de identidad territorializada.

En la educación para la convivencia se trata de usar y construir experiencia axiológica respecto del compromiso de interacción de personas, individual e institucionalmente consideradas.

La gestión educativa del espacio de convivencia exige atender al carácter y sentido propios del concepto educación en la relación educativa para determinar los principios de educación. Desde esta perspectiva, el sentido intercultural nos permite pensar desde la diversidad y la diferencia en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales, sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía. La música no es solo un camino profesional. Es una parte de la educación general que forma personalmente y para la convivencia; es un medio para alcanzar los objetivos de interculturalidad, convivencia y desarrollo cívico, propiciando la convergencia de identidad y diversidad en un territorio, al mismo tiempo que nos permite salirnos del territorio de manera transnacional por medio del sonido musical desde la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

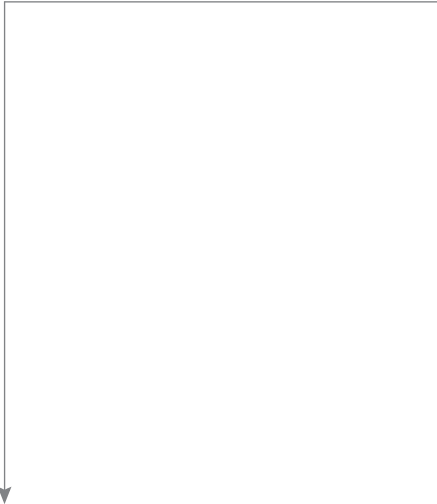
- Agudelo, G. (2002). *La música: Un factor de evolución social y humana (II)*. Disponible en <http://redcientifica.com/doc/doc200209150301.html>, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Alonso, M.^a L.; Pereira, M.^a C. y Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención, en M.^a C. Benso y M.^a C. Pereira (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria, pp. 135-202.
- Andreu, M.^a y Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-180.
- Asamblea de las Regiones de Europa (1996). *Declaración sobre el regionalismo en Europa*. Basilea, 4 de diciembre. Disponible en www.aer.eu, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Beardsley, M. y Hospers, J. (1993). *Estética, historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra.
- Blacking, J. (2001). El análisis cultural de la música, en F. Cruces y otros, *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, Madrid: Trotta, pp. 181-202.
- Campbell, D. (1997). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.
- Campbell, P. (1998). The Musical Cultures of Children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.

- Campbell, D. (2000). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Casas, P. (2006). Música ... ¡Cuanto antes, mejor! *El Artista: Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 003, 170-174. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/874/87400313.pdf>, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Castillejo, J. L. y otros (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- Consejo de la Unión Europea (2007). Resolución del Consejo de 16 de noviembre de 2007 sobre una Agenda Europea para la Cultura. Boletín Oficial de la Unión Europea C 287 de 29 de noviembre. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/>, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Cruces, F. (1998). Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos. *Antropología*, (15-16), 33-58.
- Cruces, F. y otros (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta.
- Despins, J. P. (1986). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1934/2008). *Art as experience*. Nueva York: Milton Balch (traducción: *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós).
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: University Press.
- Elliot, D. J. (Ed.) (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford: University Press.
- Finnegan, R. (1998). ¿Por qué estudiar la música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo. *Antropología*, (15-16), 9-32.
- Flores Rodrigo, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral, Dir.: P. Lago, UNED. Madrid: INJUVE. Disponible en www.injuve.es, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giráldez, A. (2007). Contribución de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonia*, 41, 49-57.
- Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. J. y North, A. D. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27 (1), 71-83.
- Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós.
- Hennion, A. (2010). Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar*, XVII (34), 25-33.
- INE (2008). *El ocio en cifras*. Disponible en www.ine.es/revistas/cifraine/0408.pdf, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- INE (2011). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*. Disponible en www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450/a2011/&file=pcaxis, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Jiménez, J. (2002). *Teoría del arte*. Madrid: Anaya.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) (BOE del 4 de mayo de 2006). Modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril de 2007).
- Longueira, S. (2008). Desarrollo cívico y educación musical. Una contribución al desarrollo de competencias sociales, en Varios (2009), *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación "Educación, Conocimiento y Justicia"*. Madrid: Dykinson, pp. 165-176.

- Longueira, S. (2011a). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Tesis doctoral. Dir. J. M. Touriñán López. Universidade de Santiago de Compostela (en prensa).
- Longueira, S. (2011b). Espacio Joven: Entrevista al Quinteto Zoar. *Boletín de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español*, 27, 41-44.
- Longueira, S. y López, J. S. (2004). Educación Musical. *Ensaio*, 7, 76-83.
- Marchán, S. (1994). *Del arte conceptual al arte del concepto*. Madrid: Akal.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 15-35.
- Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor.
- Martínez Berriel, S. (2008). Élités migratorias transnacionales: los músicos de orquestas clásicas en España. *TRANS-Revista transcultural de música*, 12. Disponible en www.sibetrans.com/trans, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Martínez Berriel, S. (2011). El género de la música en la cultura global. *TRANS-Revista transcultural de música*, 15. Disponible en www.sibetrans.com/trans, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- MCU (2011). Cuenta Satélite de la Cultura. Avance de resultados 2000-2009. Disponible en www.mcu.es/estadisticas/docs/CSCE/avance_resultados_csce-2011.pdf, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Megías, I. y Rodríguez San Julián, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: INJUVE y FAD.
- Megías, I. y Rodríguez San Julián, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: INJUVE y FAD.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merriam, A. P. (2008). Usos y funciones, en F. Cruces (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*, Madrid, Trotta, pp. 275-296 (2ª ed.; 1ª ed. 2001).
- Ministerio de Educación (2011a). Recursos económicos. Gasto público en educación. Año 2009. Disponible en www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/recursos-economicos/gasto-publico/2009.html, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Ministerio de Educación (2011b). *Datos y cifras. Curso escolar 2011-2012*. Disponible en www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datoscifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2, fecha de consulta el 30 de abril de 2012.
- Ors, C. d' (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 96 (415), 67-79.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (227), 5-30.
- Palisca, C. V. y Grout, D. J. (2004). *Historia de la música occidental (I y II)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.
- Petress, P. y Ken, D. (2005). *The importance of music education*. BNET. Disponible en http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_126/ai_n29209825/?tag=content;coll, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Pérez Alonso-Geta, P. M.^a (2007). *El brillante aprendiz*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 387- 415.
- Perrenoud, P. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.

- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Noreste.
- Planas, M. (2007). La música estimula áreas del cerebro vinculadas al lenguaje. *La Vanguardia*, 5 de noviembre, p. 30. Disponible en <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2007/11/05/pagina-30/64505459/pdf.html>, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE del 8 de diciembre).
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE del 20 de enero de 2007).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE del 4 de enero).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el nivel de secundaria obligatoria (BOE del 5 de enero).
- Sarramona, J. (Coord.) (2003). *Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- SGAE (2010). *Anuario SGAE de las Artes escénicas, Musicales y audiovisuales*. Madrid: Fundación Autor/SGAE. Disponible en www.anuariossgae.com/anuario2010/home.html, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- SGAE (2011). *Anuario SGAE de las Artes escénicas, Musicales y audiovisuales 2011*. Madrid: Fundación Autor/SGAE. Disponible en www.anuariossgae.com/anuario2011/home.html, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Zeta.
- Small, C. (2006). *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Madrid: Alianza Editorial (1ª ed. 1989; 1ª ed. inglesa 1980; 2ª reimp.).
- Smart Planet (Prod.) (2011). Redes. El sistema educativo es anacrónico. RTVE, 13 de marzo. Disponible en www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Touriñán López, J. M. (1995). Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 179-198.
- Touriñán López, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 15, 213-234.
- Touriñán López, J. M. (2004). Educación electrónica: Un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 31-56.
- Touriñán López, J. M. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 12 (10), 9-43.
- Touriñán López, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.
- Touriñán López, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.

- Touriñán López, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica, *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (2010a). La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada. *Educació i Cultura, Revista Mallorquina de Pedagogia*, 21, 9-40.
- Touriñán López, J. M. (Dir.) (2010b). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2010c). Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, (7), 7-36.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Revista ESE, estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.
- Touriñán López, J. M. y Longueira Matos, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación, *Bordón*, 61 (1), 43-60.
- Touriñán López, J. M. y Longueira Matos, S. (2010a). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional, en J. M. Touriñán (Dir.), *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo, pp. 197-238.
- Touriñán López, J. M. y Longueira Matos, S. (2010b). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181.
- Touriñán López, J. M. y Rodríguez Martínez, A. (1993a). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 33-58.
- Touriñán López, J. M. y Rodríguez Martínez, A. (1993b). La Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165-192.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. y Soto Carballo, J. (2008). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, 35 (1-2), 9-34.
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales. México DF, 26 de julio al 6 de agosto de 1982. Disponible en <http://portal.unesco.org/culture/es>, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- UNESCO (2005a). *Declaración de Bogotá sobre educación artística*. Bogotá, 30 de noviembre. Disponible en <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29876/12651903953813BA79A.pdf/813BA79A.pdf>, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- UNESCO (2005b). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.
- UNESCO (2010). Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl, 25-28 de mayo. Disponible en <http://portal.unesco.org>, fecha de consulta 8 de abril de 2012.
- Unión Europea (2008). Tratado de funcionamiento de la Unión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea de 9 de mayo de 2008 (2008/C 115/47-199). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu>, fecha de consulta el 8 de abril de 2012.



**Pensar la adolescencia
y la juventud a través del cine.
Análisis y propuesta educativa
para la convivencia**

Carmen Pereira Domínguez

Universidade de Vigo

Jordi Solé Blanch

Universitat Oberta de Catalunya



ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 4.1. Introducción
- 4.2. Codificando la adolescencia y la juventud
- 4.3. El cine y los jóvenes rebeldes
- 4.4. La soledad de unos jóvenes incomprensidos
- 4.5. Las transiciones juveniles en la época actual
- 4.6. Malestares juveniles en la cultura del consumo
- 4.7. Acompañar a la juventud: Un reto educativo
- 4.8. Consideraciones finales

4.1. INTRODUCCIÓN

El mundo de la adolescencia está cargado de una serie de significaciones simbólicas a las que la sociedad no puede evitar dirigir una mirada ambigua que, a menudo, se debate entre la fascinación y el espanto. Si hacemos caso del tratamiento que reciben los adolescentes por parte de los medios de comunicación, los veremos siempre representados en torno a alguna dificultad, a alguna cuestión que genera conflicto en lo social. Problemas que se vinculan con unas formas de ser que escapan a la comprensión del mundo adulto, por sus conductas y comportamientos, por sus conexiones y desconexiones de la realidad, por sus interpelaciones a las instituciones que deben ocuparse de su sociabilidad, en el ámbito familiar, en el escolar, en el grupo de iguales, etc. Siempre hay algo del mundo adolescente que incomoda.

La confusión que genera esta etapa de la vida es explotada por los medios de comunicación para resaltar lo que siempre cae en el lado del exceso: unas veces se trata de hechos violentos que se incrementan, otras de un aislamiento desconocido en generaciones anteriores, casi siempre por la falta de límites, la ausencia de sentimientos de culpabilidad, la pérdida de las formas, el rechazo a cualquier forma de autoridad, etc. Ahora, además, el exceso se vincula con el nombre de algún trastorno, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), uno de los más extendidos, o las toxicomanías y adicciones de todo tipo, la anorexia y la bulimia, etc., o con fenómenos sociológicos que presagian efectos insospechados, como la violencia en las aulas, el acoso o *ciberbullying* (Pessoa y otros, 2011), el aislamiento tecnológico, etc. Es decir, que el mundo adolescente se presenta en un arco espacial que va de los excesos de sus conductas a los trastornos de salud mental y el caos social (Brignoni, 2012).

En realidad, no se trata de representaciones nuevas. La adolescencia y la juventud —tal y como señala Carles Feixa (2002)— se construyen como hechos sociales inestables que dependen de realidades culturales diversas. Por ello, su carga simbólica no tiene el mismo significado para cada uno de los individuos que atraviesan ese estado provisional de sus vidas, como no lo tiene para quien los observa. Y, aun así, hay algo de este periodo de la vida que, tal y como recogieron Levi y Schmitt (1996) en *Historia de los jóvenes*, no deja nunca de inquietar.

A lo largo de la historia del cine se han rodado decenas de películas sobre el mundo adolescente y juvenil; unas veces para hacerse eco de las preocupaciones sociales de la época, otras, para forjar una determinada imagen con la que fijar ciertos estereotipos, sea en términos morales, o haciendo valer criterios estrictamente comerciales, sobre todo si se tiene en cuenta el surgimiento de un tipo de cine dirigido directamente a la juventud como principal público consumidor. Sea como fuere, el cine se confirma como una fuente especialmente relevante para la historia del discurso en torno a la vida y cultura de adolescentes y jóvenes (Passerini, 1996). En este capítulo desarrollaremos parte de este discurso y lo haremos a través de una variada filmografía que nos ayudará a pensar algunas de las cuestiones que caracterizan la adolescencia y el trabajo con jóvenes en diferentes contextos educativos.

4.2. CODIFICANDO LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD

El concepto de la juventud como problema, tal y como lo interpreta la historiografía contemporánea (Perinat, 2003), presente en Estados Unidos desde finales del siglo pasado, tiene una etapa significativa con la publicación en 1904 de *Adolescence*, obra monumental del psicólogo Stanley Hall en la que anuncia el “descubrimiento” del adolescente americano. Hall atribuiría a esta fase de la vida cualidades antitéticas adoptadas del *Emilio* de Rousseau —hiperactividad e inercia, sensibilidad social y egocentrismo, aguda intuición y locura infantil—, incluso adoptaría el *Sturm und Drang* de Goethe y los románticos alemanes para definir la adolescencia como una etapa de *Sturm and Stress* (tormenta y agitación), con la que describir la naturaleza “crítica” de esta fase de la vida. Para Hall, la adolescencia supone una dramática renovación de la personalidad —provocada por la pubertad fisiológica— que se concreta en tensiones emocionales que impiden a los muchachos igualar su comportamiento al de los adultos, por lo que había que insistir en la necesidad de que estos desarrollaran todas sus posibilidades.

La adolescencia también se convertiría en uno de los centros de interés del fundador del psicoanálisis, aunque Sigmund Freud hablaría de pubertad, y lo haría en torno a la evolución de la sexualidad. Cuando en 1905 aparecieron los dos volúmenes de Hall, Freud ya había publicado *Tres ensayos sobre teoría sexual*, donde definía la pubertad como la adquisición de la madurez genital. Aún reconociendo la importancia de la superación del complejo de Edipo en la maduración del individuo, el periodo de la pubertad sería entendido por Freud como secundario en el desarrollo de la personalidad. Este autor consideraría que la sexualidad evoluciona en dos tiempos, por lo que la pubertad no sería otra cosa que la recapitulación de las experiencias infantiles. En las conclusiones de la citada obra, lo expresó de la siguiente manera:

“A pesar de lo fragmentario de nuestros conocimientos de la vida sexual infantil, tuvimos que intentar estudiar las transformaciones motivadas en ella por la aparición de la pubertad. Como las más importantes, escogimos dos: subordinación de todos los orígenes de excitación sexual bajo la primacía de las zonas genitales y el proceso del hallazgo del objeto. Ambas han quedado ya predeterminadas en la infancia” (Freud, 2002, pp. 117-118).

Así pues, con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva.

Iniciado, así, el proceso de codificación de la adolescencia y la juventud, se añadiría el progresivo desarrollo histórico de la escolarización obligatoria. En efecto, el panorama de la institución escolar decimonónica debe complementarse investigando cómo pudo contribuir a configurar la personalidad de los adolescentes. Porque la adolescencia —siguiendo de nuevo a Perinat— es algo más que un periodo de edad: es una manera de ser y de estar en la sociedad. Así, cabe preguntarse:

“¿En qué medida las características que le atribuimos (algunas de ellas, por lo menos) son fruto de la educación? Más concretamente, ¿cómo el mundo emocional y la

pubertad eran vividos dentro de un régimen de disciplina y encierro? ¿Cómo influía la disrupción de los lazos familiares y el alejamiento de los paisajes de infancia en las personas de los educandos? ¿Cómo se configuraban las relaciones entre compañeros y qué aprendían unos de otros en su larga permanencia en el colegio (internado)?” (Perinat, 2003, p. 48).

Esta atmósfera que convertiría la adolescencia y la juventud en un estado legal y social al que había que proteger, pero también someter y disciplinar, acabaría estallando en Estados Unidos a partir de los años cincuenta del siglo pasado cuando el fenómeno *teenager* aparecía marcadamente diferente a las generaciones precedentes en número, riqueza y conocimiento.

En el periodo que Estados Unidos vivió una expansión acelerada mientras Europa estaba inmersa en la tragedia de la Segunda Guerra Mundial y la lenta recuperación posterior, se produjo el nacimiento de la clase media y consumidora que, en clave generacional, representó el alargamiento de la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas y el consecuente retraso de su inserción profesional.

Coincidiendo con Passerini (1996), la figura del adolescente que surgió de esta manera quedó asociada a la vida urbana y encontró su medio ideal en la *high school* —que se había convertido en un cosmos particular—, con sus clubes, sus actividades deportivas, sus *sororities* y *fraternities*, los bailes, las fiestas y otras actividades fuera del programa con sus espacios de ocio correspondientes, como los *drugstores*, los coches y los bares de jóvenes. En la base de la identificación del joven con el estudiante de una *high school* —frecuentada por la casi totalidad de jóvenes de todas las clases sociales— la adolescencia parecía transformarse cada vez más en un universo propio, efectuándose una rígida distinción de los roles sociales según las edades, que para algunos no encontraba precedentes en la historia del país. Estos jóvenes se relacionaban la mayor parte del tiempo, en la escuela (y en el trabajo debido a la estructura jerárquica), entre ellos y no con los adultos. Valga como ejemplo la película musical de culto, *Grease (Brillantina)*, dirigida por Randal Kleiser (1978), ambientada en el verano americano de 1959, donde nace la historia de amor del rebelde Danny Zuko (John Travolta), líder de los T-Birds, y la ingenua Sandy Olsson (Olivia Newton-John). Se produce, por tanto, un cambio en las relaciones, que ya no se establecerían entre padres e hijos, o entre profesores y estudiantes, sino únicamente entre iguales, es decir, entre ellos mismos. Una muestra de la pedagogía permisiva derivada de la modernidad y la posmodernidad.

Abierta la brecha generacional —nos dice Feixa (2002)—, la diferencia de los jóvenes podía expresarse en diversas formas de apatía y pasividad, o bien como rebelión abierta más o menos violenta. Todo ello originaba una separación, una “marginalidad” que podría entenderse como enajenación o alteridad, una “problemática”, en definitiva, a la que tenía que hacer frente una sociedad adulta que se debatía entre el control de los excesos juveniles y la necesidad de comprender, prevenir e institucionalizar.

4.3. EL CINE Y LOS JÓVENES REBELDES

El hecho de que los jóvenes se convirtieran en el contenido principal de cierta filmografía de la época, así como en sus principales destinatarios —contemporáneo al declive de las clásicas producciones de Hollywood— hizo del cine un producto fundamentalmente juvenil. Y como tal, la posibilidad de proyectar un nuevo arquetipo con el que se inaugurarían las dramaturgias modernas de las culturas juveniles y el enfrentamiento generacional (Passerini, 1996).

No vamos a entrar en la relación realidad-cine, pero sí comprobaremos la medida adoptada por el cine, quizá con intencionalidad, de representar mayoritariamente lo “más sensacionalista, violento, romántico...” y apenas lo “más normal, discreto, positivo y frecuente” de los jóvenes.

El primer filme que abordaría el abismo existente entre las generaciones en los años cincuenta sería *The wild one!* (*¡El salvaje!*) de Laszlo Benedek (1954). Basado en un relato publicado por una revista sobre una banda de motoristas que se habían apoderado literalmente de la pequeña población de Hollister (California), intimidando a sus habitantes, encontraría en Marlon Brando al joven salvaje y despreocupado capaz de capitanear la pandilla de motoristas desarraigados y marginales que impondrían la imagen de los chicos rebeldes dispuestos a hacer tambalear los ideales de comodidad y bienestar del *way of life* estadounidense.

La secuencia con la que comienza *¡El salvaje!*, en la que Johny (Brando) aparece con unas gafas de sol y uniformado con una gorra y una cazadora de cuero negras, cabalgando su motocicleta por la carretera junto al resto de miembros de la banda y en dirección a la ciudad, ya está maravillosamente cargada de amenazas. Sucede lo mismo con la escena donde la pandilla, de una manera escandalosa y casi acrobática, ocupa la calle principal y hace su irrupción brusca y cínica en el café de la población, del que es propietario el cobarde policía del lugar, y está regentado por Kathie (Marie Murphy), hija de este y posterior amante del protagonista, algo muy apropiado desde el punto de vista dramático, con indudables referencias al *Romeo y Julieta* de Shakespeare. En estos fragmentos, Brando se muestra como un verdadero ángel del infierno: bello, insolente, seductor... La obsesión de la clase media norteamericana, la peor pesadilla invadiendo la cotidianidad y la armonía.

Los habitantes de esta pequeña población que se verá asediada por la banda de Johny soportan su presencia mientras la pueden aprovechar financieramente. Cuando crecen los conflictos y la destrucción, los vecinos acaban constituyendo una defensa ciudadana tan brutal como la violencia demostrada por la camarilla. La única respuesta que recibe este grupo de jóvenes ante la amenaza que representa es, pues, represiva. Será en el café del pueblo el marco donde se establecerá el intercambio que acabará por convertirse en el emblema de los años cincuenta. Cuando Kathie formula su pregunta sobre los móviles que impulsan la banda “—Bueno Johny, ¿contra qué os rebeláis?”, el joven responde “—Contra lo que habéis conseguido vosotros”. Y aún se añade una nueva y famosa secuencia en el mismo café en el momento en el que Johny intenta

explicar a la chica que ellos no pasean con sus motos en busca de un paraje donde poder merendar, ni intentan encontrar un lugar junto al río donde poder pescar con tranquilidad cuando salen los fines de semana: “-Eres demasiado rígida, te lo tendré que explicar un poco. No se trata de dirigirse a ningún lugar determinado, especial ... Se trata simplemente de ir para aquí o para allá ... la idea es divertirse, bailar un poco ... ¿Sabes de lo que estoy hablando?”.

La película *¡El salvaje!* pone en discusión el tema de la violencia de las pandillas juveniles y la muestra como una concepción de la vida sin objetivos que acaba expresando una falta de articulación en todas sus formas de insumisión. Pero para la juventud de la época asienta una iconografía a través de la imagen de la banda con las chaquetas de cuero, los *jeans*, las *T-shirts*, las *gorras* y las botas de punta de motociclista que acabarían por constituir el uniforme de la rebelión juvenil de los años cincuenta.

El mito posromántico que crearía Marlon Brando con todos estos atributos comenzaría a redefinir a toda una generación de adolescentes que se vería reflejada en el personaje. Así, cuando el actor haría su entrada impetuosa en el panorama cinematográfico, su imagen sería considerada un impacto y un verdadero icono, síntoma de las inquietudes de la juventud norteamericana (Schickel, 1995). *¡El salvaje!* se convertiría, pues, en la película que impondría un modelo cuyos elementos básicos no tardarían en ser mitificados.

Otra referencia cinematográfica que, por aquella misma época, abordaría la problemática juvenil fue *The blackboard jungle* (*Semilla de maldad*), dirigida por Richard Brooks (1955). Esta vez el conflicto se produce en el ámbito institucional, como también, *To sir, with love* (*Rebelión en las aulas*), de James Clavell (1967), destapando las contradicciones que, aún hoy, siguen repitiéndose en las aulas, como así acontece con *Dangerous minds* (*Mentes peligrosas*) de John N. Smith (1995); *Freedom Writers* (*Diarios de calle*) de Richard La Gravenese (2007) o más recientemente, *Die Welle* (*La ola*) de Denis Gansel (2008), o *Neds* (*No educados y delincuentes*) de Peter Mullan (2010).

Semilla de maldad muestra el conflicto de Dadi (Glenn Ford), el maestro idealista que debe hacerse cargo de una clase llena de muchachos desmotivados que no dudan en utilizar la violencia para expresar toda su rabia y malestar. Tal y como hemos podido ver después en muchas otras películas, Dadi forma parte de ese tipo de profesores que no se resignan, como hacen la mayoría de sus colegas, ni renuncian a trabajar por los muchachos que han caído en sus aulas, aún a pesar de haber sido golpeado por ellos junto a otro compañero cuando la nueva maestra casi es violada, o cuando su mujer embarazada sufre un ataque de nervios debido a las cartas y llamadas calumniosas que reciben en casa. Dadi no desiste hasta que consigue romper la unidad de los estudiantes apartando al líder negativo y rebelde West (Vic Morrow) para colocar en su lugar a Miller (Sydney Poitier).

La descripción de unos adultos desprovistos de cualquier forma de autoridad y la crueldad de algunas de las escenas de *Semilla de maldad*, que superarían a las de *¡El salvaje!*, acabarían por provocar un enorme impacto. Behrens se hace eco de algunas de las reacciones que generó la película y que nos parecen interesantes recuperar:

“Hedda Hopper, la ‘chismosa’ de Hollywood, describió el film como el más brutal que ella había visto. De manera sorprendente, el presidente del sindicato de actores, Ronald Reagan, intercedió a favor del film. El público quedó impresionado por las condiciones en que, en *The blackboard jungle*, aparece la escuela como institución, y sobre todo en relación con el efecto que podría tener esa imagen en el exterior. El director Richard Brooks se opuso exitosamente a que apareciera en el diálogo una línea que decía que las condiciones de las escuelas rusas serían peores: “¿Piensa usted que tenemos dificultades aquí? ¡Debería ver a los jóvenes criminales de Rusia!”. Brooks no aceptó la crítica sobre la dureza del film con el argumento de que el día de su estreno en Nueva York un maestro se tiró desde el techo de su escuela. La embajadora norteamericana en Italia amenazó con su renuncia si *The blackboard jungle* era exhibida en el Festival de Venecia como contribución norteamericana. El film fue retirado” (Behrens, 1995, p. 286).

Y, sin embargo, no dejaba de representar una realidad que se vivía desde hacía tiempo en las aulas de escuelas e institutos de Estados Unidos.

Las dos películas que hemos mencionado y comentado captarían con cierta fidelidad el estado de ánimo de una generación juvenil consciente de sí misma; pero la que reflejaría mejor la crisis adolescente, marcada por la sensación de desarraigo, de pérdida del paraíso infantil, de búsqueda de nuevos referentes con los que substituir las confusas figuras paternas, etc. sería *Rebel without a cause* (*Rebelde sin causa*), un trabajo dirigido por Nicholas Ray (1955) y protagonizado por James Dean, Natalie Wood y Sal Mineo, entre otros (Galán, 2006).

No cabe duda de que la historia del cine ha visto en esta película un auténtico manifiesto generacional. Nosotros nos pararemos un poco en su análisis porque en ella encontramos muchos de los elementos que bien explican el mundo de la adolescencia y la juventud, y es que cualquier película o serie de televisión que ha querido describir y representar esta etapa sigue inspirándose en las mismas claves que quiso mostrar Nicholas Ray a lo largo de su obra artística. Sin embargo, somos conscientes de que el lenguaje cinematográfico de *Rebelde sin causa* difícilmente puede conectar con las formas comunicativas de la juventud actual. No obstante, llegados a este punto, es necesario desarrollar un nivel de examen que situaremos en otro lugar, aquel en el que la mayoría de dificultades expresadas por sus protagonistas siguen angustiando a las jóvenes generaciones de hoy día.

4.4. LA SOLEDAD DE UNOS JÓVENES INCOMPREDIDOS

Rebelde sin causa comienza con *Jim Starck* (James Dean) estirándose en plena calle completamente bebido y dominado por los problemas y la confusión, mientras juega con un muñeco de trapo, ofreciendo una imagen de inmadurez preadulta. Entre tanto, se escuchan las sirenas de policía, que se acercan al lugar, introduciéndonos la escena siguiente en la División Juvenil de la Comisaría de Policía.

Este escenario de la Comisaría introduce a los tres personajes principales. Detenidos por diversos motivos, todos se han escapado de su casa y presentan problemas familiares.

Judy (Natalie Wood), con un vestido de un rojo pasión y los labios pintados del mismo color, le explica al oficial *Ray* (Edward Platt), el único adulto comprensivo de la película (figura paterna con quien el director hace coincidir su apellido), que se siente contrariada porque su padre ha empezado a negarle las muestras de afecto y cariño desde que ha hecho el cambio para convertirse en una mujercita que ha empezado a utilizar el pintalabios. La causa de su sufrimiento se produce cuando éste la llama “mujerzuela”, después de que ella se hubiera puesto su mejor vestido y pintado los labios de carmín para él:

- Judy: Debe de odiarme.
- Ray: ¿Qué?
- Judy: Sí, me odia.
- Ray: ¿Por qué supone usted que la odia?
- Judy: Me mira como si se tratara de algo horrible. No le gustan mis amistades, no le gusta nada de mí. Ha llegado a decir que soy... ha dicho que soy una cualquiera. Mi propio padre.
- Ray: ¿Cree usted que quería decir eso?
- Judy: Sí, no. No lo sé. Tal vez no quisiera decirlo, pero obra como si lo creyera. Estábamos todos juntos, íbamos a celebrar la Pascua porque esperábamos los billetes grandes, un buen negocio, así que me puse el vestido nuevo y salí ya arreglada. Entonces me cogió la cara y empezó a quitarme la pintura de los labios. Creí que me iba a dejar sin labios y escapé corriendo de mi casa.

A *Judy* la detienen por error a la una de la madrugada después de fugarse de casa pensando que se trataba de una muchacha que “buscaba compañía”. Sin embargo, el oficial *Ray* piensa que su comportamiento es una clara llamada de atención hacia un padre que no está admitiendo que su hija haya dejado de ser una niña.

Por lo que respecta a *Plato*, el personaje interpretado por Sal Mineo, se encuentra en la Comisaría por haber disparado contra unos cachorros con una pistola que encontró en la cómoda de la habitación de su madre. El acto de agresión de *Plato* tiene mucho significado cuando éste justifica la muerte de la camada con el hecho de que estos no conocían a su padre y que, en el momento en que lo hizo, la madre había abandonado en el lecho a sus crías. La situación de los cachorros guarda, pues, una estrecha relación con su propia vida. Él también es abandonado por unos padres divorciados que lo dejan a cargo de una asistenta negra y que son incapaces de pasar con él el día de su cumpleaños.

Mientras tanto, los padres de *Jim* llegan a la Comisaría y empiezan a discutir con su hijo ante el desengaño que les produce su conducta después que se trasladaran de domicilio para evitar precisamente los comportamientos problemáticos. Desolado por los débiles argumentos de sus padres, *Jim* hace culpables de la alienación y la confusión a su familia. El inspector *Ray* se lo lleva a una habitación aparte. *Jim* lo provoca al intentar agredirlo porque desea inconscientemente que le lleven al Tribunal de Menores para alejarse de sus padres. El inspector *Ray* reconduce la situación y le sugiere que desahogue su ira golpeando la mesa del despacho hasta hacerse daño. Es en ese momento cuando *Jim* puede revelar que no quiere ser como su padre.

La confusión y el desconcierto que los tres personajes manifiestan en la Comisaría de Policía exhiben un detonante muy evidente de la desoladora situación familiar.

Los tres son hijos de familias acomodadas de clase media. La seguridad material que parecen recibir no está en relación con el apoyo espiritual que los padres terminan ofreciéndoles, así que Nicholas Ray les acusa frontalmente de su abdicación y la incompreensión de los problemas de sus hijos.

A la secuencia de la Comisaría de Policía le suceden nuevas escenas en las que se puede ver a los tres personajes buscando comprensión y seguridad fuera del decepcionante ámbito familiar. El mundo aparte de la cultura juvenil, tipificado con los emblemas más conocidos de los años cincuenta con la presencia de la banda, la violencia callejera (con la pelea entre navajas a la salida del planetario) y las conductas de riesgo (con la carrera de coches en el acantilado), se nos ofrece como el contexto desde el que estos adolescentes establecerán los rituales de paso que los confrontará con el definitivo desarraigo del mundo adulto.

A su vez —tal y como apunta Rubio en el análisis que realiza sobre la dirección de la película—, los personajes de *Rebelde sin causa* nos muestran su carácter de hombres no formados del todo, de hombres-niños que deben hacer frente a un mundo que ha cambiado de valores. Un mundo hecho de trabas morales contra las que luchar, que deben aceptar o rechazar, para acceder a la madurez. En algunos casos, en esta lucha se puede llegar a morir, como sucede con *Plato*. Y es en este drama donde arraiga la angustia de vivir:

“esos hombres-niños, con Jim Stark a la cabeza, se sienten culpables de una falta que no entienden, por ello el mundo se convierte en su enemigo, como si este les debiera algo, al haberles originado su debilidad. Este divorcio del joven con el mundo le hace sentirse un solitario, un incomprendido, un violento, un desarraigado...” (Rubio, 1999, p. 43).

Las relaciones familiares no pueden ofrecer a ninguno de los tres personajes una base para el desarrollo personal. El padre de *Judy* no sabe cómo responder ante la madurez corporal de su hija y reacciona con desamor e insultos en medio de su propia nulidad puritana mientras su madre, en una actitud muy típica, no adopta ninguna posición respecto al conflicto. Los padres de *Plato* no están presentes en la vida de su hijo, ni siquiera en el día de su cumpleaños. Viven separados: la madre viaja por todas partes y la única noticia que recibe de su padre es a través de un cheque bancario acompañado de una nota mecanografiada con las “personales” palabras: (“para el mantenimiento del hijo”). Y en cuanto a *Jim*, ante una madre incomprensiva y cargada de reproches, aparece un padre paralizado y cohibido que Nicholas Ray, a pesar del matiz misógino del drama, presenta como la figura clave del naufragio familiar. En efecto, el padre de *Jim* no solo es ridículamente caricaturizado por el director de la película en una escena que nos lo muestra arrodillado en el suelo con un delantal de cocina en una imagen desvirilizada y sumisa, sino que es incapaz de dar una respuesta con la que apaciguar las angustias e incertidumbres de su hijo cuando este le implora un modelo de vida digno. El viejo *Starck*, siempre que ha de enfrentarse a su hijo y a sus problemas, retrocede y se refugia en un oportunismo dilatorio. Y, sin embargo, parece que poco más puede llegar a hacer. *Jim* se encuentra en esa etapa que tanta angustia genera cuando todo se transforma, pero no puede encontrar en la llamada al padre una solución satisfactoria, tal y como sucedía en el pasado infantil.

Con todo, hay una contraparte al desconuelo de los jóvenes en sus relaciones familiares, y es la relación que establecen entre ellos. Al contemplar la escena en la que *Jim*, *Judy* y *Plato* se encuentran en la villa abandonada, surge el modelo de la familia feliz, que Gubern (2002) interpreta como la contrafigura del insatisfactorio domicilio burgués que acababan de dejar. Los tres juegan a fundar una familia alternativa formada por *Jim* y *Judy*, con *Plato* como su hijo. Pero en sus diálogos hay una expresiva nota de humor negro. Cuando se hallan dentro de la piscina mientras recorren la casa abandonada, *Judy* pregunta dónde podrían poner a los niños y *Jim* responde: “-Creo que ahogarlos sería lo mejor”.

Igualmente, destacamos en esta escena el papel de *Plato*, unido a la pareja Dean-Wood como hijo que encuentra en ellos y por poco tiempo la calidez y la seguridad que sus padres y compañeros le han negado. De esta manera vive transitoriamente su deseo ya manifiesto de tener a *Jim* como padre.

Nos hallamos, pues, ante una película que, más allá de los ingredientes de convertirla hoy en un clásico de la cultura popular norteamericana, presenta una de las más honestas aproximaciones al mundo de la adolescencia. Tal y como apunta Gubern (2000), no es posible dejar de ver en el James Dean de *Rebelde sin causa*, en las descargas dramáticas de la película, con su acción directa, sus ambientes cotidianos, el diálogo inmediato y la violencia que golpeaba bajo la aparente perfección del *american way of life*, el máximo representante de la soledad del adolescente.

Cuando ya no se puede contar con el mundo adulto para atravesar el ritual de pasaje que se produce en la adolescencia, sus protagonistas deben afrontar este tránsito en soledad. Pero este desamparo tiene dos caras: al adolescente lo hace más activo a la hora de avanzar, pero sus soluciones solo pueden ser frágiles e inestables. Volvamos al caso de *Jim*. Afligido por ese aislamiento, el joven inadaptado busca desesperadamente la comprensión de otros jóvenes solitarios, se ve obligado a demostrar en cada momento su hombría con una morbosidad que le lleva a rayar la delincuencia. Entonces entra en juego el mito de la banda, la sociedad juvenil que dicta su propio código y que sirve para refugiarse en él, aunque se corre el riesgo de caer en la marginación total y la violencia indiscriminada.

La violencia es lo que más asusta a ese mundo adulto, por ello se esforzará en reconducirla, pero es también el síntoma de la escasez del lenguaje a la hora de nombrar esa angustia, esa crisis de la adolescencia. El lenguaje construido bajo el amparo paterno se muestra insuficiente para nombrar ese malestar y, a pesar de todo, el adolescente se obstina en hacer una llamada, siempre dirigida a otro, para hacerse escuchar y sentir su presencia. Recordemos también las siguientes muestras filmicas muy acordes con la relación familia, adolescencia y juventud, *Esplendor en la hierba*, de Elia Kazan (1961), *Lolita*, de Stanley Kubrick (1962), *American Beauty*, de Sam Mendes (1999) y *An education*, de Lone Scherfig (2009). La clave residirá en que esa llamada se convierta en voz, y no en un grito, pero dependerá, la mayoría de las veces, de la respuesta que los adultos sepan dar. Una vez más se constata que los adolescentes y jóvenes se enriquecen con la comunicación y el entendimiento.

4.5. LAS TRANSICIONES JUVENILES EN LA ÉPOCA ACTUAL

En el contexto actual, los jóvenes constituyen uno de los colectivos más golpeados por la crisis estructural de nuestro sistema. La quiebra de empresas, la falta de trabajo, el empobrecimiento generalizado, la pauperización de las clases subalternas, etc. ponen en evidencia que el marco que sirvió para delimitar el mundo juvenil, mediante la inclusión universal en las instituciones educativas y, por tanto, la incorporación tardía en la vida económica activa, se está quebrando. Por ello, la condición juvenil no se puede analizar sin tener en cuenta el debilitamiento creciente de los mecanismos de integración tradicionales como la familia, la escuela, el grupo de iguales y el mercado y la oferta laboral.

Las nuevas generaciones se ven abocadas a construir sensibilidades morales muy diversas y estilos de vida contrapuestos a los modelos de integración convencionales. Todo lo que los jóvenes ponen en juego por medio de la construcción de su identidad es una manera de mostrarse para hacerse reconocer, a menudo, como sujetos únicos, auténticos o diferentes, pero con una necesidad clara de comunicarse y valorarse. Lo hemos visto en las tres películas analizadas hasta ahora. La antropóloga Rossana Reguillo apunta que este “hacerse reconocer” forma parte de un proceso de dramatización de la identidad, pues toda identidad necesita mostrarse, comunicarse para hacerse real, lo que implica por parte del actor individual o colectivo la utilización dramaturgica de las marcas, atributos y otros elementos que permitan desplegar su identidad (Reguillo, 2000, p. 99).

Toda esta representación se convierte también en una forma de sustitución, en un contexto de fuertes tendencias homogeneizadoras de los antiguos rituales de pasaje e iniciación, cuya función permitía separar dos estados sociales diferentes que conferían a sus protagonistas la certeza de pertenecer a un grupo, una institución, una sociedad que manifestaba, al menos, lo que se esperaba de cada cual. Las culturas juveniles —nos dice la misma autora— han encontrado en sus elementos colectivos aquello que les permite compensar este déficit simbólico, generando diversas estrategias de reconocimiento y afirmación, entre las que se destacan, como es sabido, el uso de objetos, estilos, marcas y lenguajes particulares.

Creemos importante resaltar este dato para ver en los artículos de consumo de la música y la moda, la cultura popular y comercial de los medios de comunicación, las formas de diversión, etc., los materiales simbólicos a partir de los cuales los jóvenes elaboran su cultura común (Willis, 1998) que proporciona las coordenadas a partir de las cuales este colectivo puede construir los mapas de significado, las identidades y las transiciones a la vida adulta, que son diferentes de las transiciones de sus progenitores, sin dejar de relacionarse con los materiales simbólicos proporcionados por la escuela, la familia, el grupo social, etc. Gracias a esta cultura y como resultado del trabajo cultural que hacen, los jóvenes se pueden adaptar a las nuevas condiciones sociales mientras obtienen una sensación de seguridad a partir de la creación de estilos de vida propios (Martínez, 2003).

Las identidades juveniles no se configuran al margen de la sociedad. Se pueden representar como marginales, pero se construyen, adquieren sentido e interaccionan con la sociedad. Hablar de los jóvenes, por tanto, no es hablar de un mundo aparte, sino de una parte de este mundo en que se manifiestan todas las contradicciones y los procesos de transformación de toda la sociedad (Reguillo, 2000).

Hace demasiado tiempo, sin embargo, que la juventud es vivida como un problema social. Muchos estudiosos y comentaristas la perciben como un fenómeno extraño, ajeno y desconectado del mundo real. Películas como *My Own Private Idaho* (*Mi Idaho privado*), de Gus Van Sant (1991), *Reality Bites* (*Bocados de realidad*), de Ben Stiller (1994) o *Kids* (*Chicos*), de Larry Clark (1995), estrenadas en la última década del siglo pasado, nos ofrecen la imagen de una juventud perdida entre los recuerdos fragmentados de una infancia abandonada, los sueños de evasión y la falta de esperanza en el futuro. Las representaciones más pesimistas, sin dejar de retratar cierta realidad, nos han ido mostrando nuevas generaciones con protagonistas que se debaten entre la apatía y los comportamientos más nihilistas y autodestructivos. Pensemos, por ejemplo, en algunas de las películas estrenadas en los últimos años, tales como *Ken Park*, de Larry Klark y Edward Lachmand, (2002), *Sweet Sixteen* (*Felices 16*), de Ken Loach (2002), *Thirteen* (*A los trece*), de Katherine Hardwicke (2003), *Camping à la ferme* (*Jóvenes oportunidades*) de Jean-Pierre Sinapi (2005), *L.O.L. (Laughing out Loud)* de Lisa Anzuelos (2008), *Gomorra*, de Mateo Garrone (2008) o *This is England* y *Somers town*, de Shane Meadows (2007 y 2008, respectivamente); así como las producciones españolas, *Jóvenes*, de los directores Ramón Termens y Carlos Torras (2004), *Yo soy la Juani*, de Bigas Luna (2006), *Déjate caer*, de Jesús Ponce (2007) o *Blog*, de Elena Trapé (2010).

La juventud actual —nos dice de nuevo Rossana Reguillo (2000)— es portadora de un tono vital que ha dado el salto entre lo absurdo de la vida al “no hay futuro”. Si la actitud existencialista, propia de la juventud de los años sesenta, podía empujarla hacia alguna forma de rebelión generacional, el *no future* actual nos podría hacer caer en la ilusión de un presunto conformismo si no vemos detrás la voluntad de adquirir un nuevo compromiso. El discurso de la juventud de hoy muestra una apariencia desarticulada, puede parecernos más esteticista, pero no podemos dejar de ver la voluntad de una forma de comunicación capaz de cuestionar el orden de las cosas y el deseo de transformarlas. El hecho de que se manifieste en el seno de las culturas juveniles y sus estilos de vida, a menudo aisladas de la realidad que los rodea, nos devuelve una imagen heterogénea y alienante, pero también un primer intento para articular una visión coherente de lo que se manifiesta tan confuso y, a menudo, tan desesperante.

Tal y como demostró Carles Feixa (1993), la juventud puede ser descrita y representada como una metáfora de la sociedad. Y esto es así porque con sus estilos de vida se avanzan los comportamientos que finalmente asumirán y desarrollarán el resto de grupos sociales. De una manera u otra, en la juventud se encarnan las contradicciones culturales de nuestra época, así como las transformaciones sociales que generan procesos globales que dislocan territorios, instituciones y mecanismos tradicionales de socialización y enculturación.

La juventud interacciona con el entorno, no se construye manteniendo únicamente una relación dialéctica con él. Asimismo, Reguillo (2000) nos advierte que cualquier análisis que hagamos en torno a esta fase evolutiva nos obliga a ir más allá de elementos que presumiblemente se oponen entre sí. Los jóvenes no son lo contrario de lo que son sus familias, de la escuela, de la política, de las instituciones sociales de representación. Todos estos elementos, todos estos escenarios en los que se desarrolla la vida social, experimentan el mismo tipo de transformaciones y conflictos que sufren las jóvenes generaciones. Lo que podemos observar en ellas no nos conduce a situarlas fuera de la sociedad. Los estilos de vida, las representaciones, las adscripciones identitarias, los deseos, los cuerpos y los sueños de los jóvenes forman parte de la sociedad, se construyen y configuran en contacto con los espacios sociales de los que participan. Este contacto, que no siempre es el de la lucha dialéctica, refleja una tendencia del presente, pero también anticipa una forma de ser en el futuro.

4.6. MALESTARES JUVENILES EN LA CULTURA DEL CONSUMO

Cuando el escritor francés Daniel Pennac recoge en *Mal de escuela* algunas anécdotas como profesor de secundaria, recuerda que a menudo algún alumno le reprochaba que en el instituto solo *les comían la bola* “(...) con sus mierdas que no sirven para nada” (Pennac, 2008, p. 199). Entonces nos informa, como advertía a sus alumnos, hasta qué punto la bola ya se la tenían comida mucho antes de que llegara él, o el maestro de primaria, o la misma escuela: “-(...) ¡Son las marcas! —replica a uno de ellos— ¡las que os comen la bola, no los profes! (...)” (Pennac, 2008, p. 200) y lo hacen lanzando todo tipo de productos y mercancías sobre jóvenes de toda clase y condición que se ven arrastrados hacia la espiral consumista.

Ahora, incluso los menos privilegiados quieren tener acceso a los signos emblemáticos de la sociedad del hiperconsumo —tal y como lo llama Lipovetsky (2007)— y dan muestras de aspiraciones y comportamientos individualistas, aunque sea obedeciendo las tendencias que están de moda. Sobre todo, obedeciendo a la moda, porque son el *look* y los signos externos de consumo lo que les permiten autoafirmarse ante los demás y construir, en las condiciones presentes, gran parte de su identidad.

Los jóvenes, sobre todo los provenientes de las clases desfavorecidas, se juegan mucho a través del consumo: “Mediador de la ‘verdadera vida’, el consumo se tiene por algo que permite librarse del desprecio social y de la imagen negativa de uno mismo” (Lipovetsky, 2007, p. 83), e intensifica los deseos de identidad, dignidad, respeto y reconocimiento social. Pero se da la paradoja de que los jóvenes asimilan masivamente las normas y los valores consumistas a pesar de que la falta de expectativas y la precariedad del presente les impiden participar masivamente en las actividades de consumo y las diversiones comerciales (recordemos los claros ejemplos cinematográficos, *Historias del Kronen*, de Montxo Armendáriz [1995], *Barrio*, de Fernando León de Aranoa [1998] y *7 Virgenes*, de Alberto Rodríguez [2005], entre otras). No a todos, claro, pero aquellos que no pueden contar con el apoyo familiar y sienten planear el paro masivo

como telón de fondo, viven esta contradicción con fuertes sentimientos de exclusión y frustración y acaban adoptando comportamientos oposicionistas o directamente delictivos. La coincidencia de estos dos fenómenos —apunta el autor francés—, es decir, el auge de la cultura del consumismo, por un lado, y la intolerancia a la frustración, por el otro, se encuentran en la base de la aceptación de la delincuencia y los comportamientos de riesgo como un estilo de vida inevitable:

“Privados de puntos de referencia y de horizontes, frustrados por su forma de vivir, desestabilizados por la deficiencia de la educación parental, presente en todos los medios, pero en particular en las capas sociales afectadas por el desempleo y el choque de culturas, los jóvenes urbanos reivindican la delincuencia como una forma de vida normal en un universo percibido como una jungla en la que ellos no pueden vivir ‘como todo el mundo’” (Pennac, 2008, pp. 184-185).

Ironías de la época y paradojas de esta juventud: en la medida que se está excluido del consumo no se deja de ser un hiperconsumidor. Sin posibilidades de integración real en el mundo laboral, víctimas de la ociosidad y el aburrimiento, estos jóvenes buscan la compensación mediante el consumo y construyen su identidad a través de este: con la imagen amenazadora, los comportamientos de riesgo y la subsistencia marginal. ¿Cómo no vamos a ser testigos de la desorganización de los comportamientos de tantos jóvenes ante las dificultades de adaptarse a la precariedad mientras no saben cómo hacer frente a las tentaciones de la oferta comercial? Y es que pasan muchas horas expuestos a las imágenes y los mensajes de la sociedad del hiperconsumo. En este punto del análisis, nos sigue advirtiendo Lipovetsky (2007), se podría formular la siguiente hipótesis:

“(…) que por donde más influye la televisión en la violencia de los jóvenes es por esta vía ‘feliz’, incitante y publicitaria, y no, como se suele afirmar, por la inflación mediática de escenas de sangre. (...) ¿Cómo es posible que esta sobreexposición a las imágenes del dinero y el consumo feliz no aumente el malestar de los excluidos, no exaspere los deseos y las frustraciones de los jóvenes con menores recursos?” (Lipovetsky, 2007, pp. 186-187).

En este contexto se observa un aumento de la violencia o, más exactamente, de ciertas violencias. Cuesta no relacionar este hecho directamente con el desorden familiar, la falta de autoridad parental, las carencias de la educación, que dan lugar a la ausencia de límites y a una juventud abandonada a sí misma, despojada de referentes y menos capaz de soportar las frustraciones y los impedimentos. Pero los actos violentos que vemos extenderse no son solo consecuencia de estas desestructuraciones morales, sino que también son un recurso y una forma de expresión a los que muchos jóvenes recurren para afirmarse, imponerse a los demás, compensar sus fracasos escolares y soportar su inferioridad social o impotencia ante un mundo tan competitivo.

Mientras que algunos reivindican el origen de sus diferencias, proclaman el retorno de las tradiciones o exaltan la autenticidad de sus subculturas, otros optan por los comportamientos de riesgo o la violencia, si eso les permite transformar la “desesperación”

en afirmación subjetiva, en reconocimiento capaz de generar respeto y gratificación en ciertos ambientes.

Estos jóvenes se convierten, al mismo tiempo, en un producto que vende, el cliché divulgado por los medios de comunicación, publicitado por las grandes marcas comerciales, cocinado por el cine, los sellos discográficos y las radiofórmulas de éxito o alternativas e independientes, el eterno objeto de estudio de la Antropología urbana y la Pedagogía temerosa. Este joven del que tanto acaban ocupándose la ciencia social, el urbanismo, la Policía y los pedagogos reformadores. Chicos que se ven confinados al margen de la sociedad son también el icono que “se difunde hasta el corazón más señorial de la ciudad” y el ciudadano modélico “ve con espanto como sus propios hijos se visten como él” (Pennac, 2008, p. 195) y acomodan sus estilos de vida y sus maneras de ser joven a lo que estos representan.

Es cuando llega ese momento en que los padres exclaman, a modo de auxilio, aquello de: “Ya no sé qué hacer con él”. De repente, se encuentran con unos hijos que no reconocen, una generación que, desde la primera infancia, ha aprendido a huir de la mirada adulta. Aparece, entonces, una juventud sin fin ni finalidad, que se independiza sin consideración hacia el otro, para sí misma, y eventualmente se encara contra el otro con violencia, contra el adulto del que ya no se siente descendiente y al que ha dejado de pertenecer.

4.7. ACOMPAÑAR A LA JUVENTUD: UN RETO EDUCATIVO

Estos son los parámetros en que se mueven los jóvenes de hoy. Ante tanta saturación, no es extraño que las chicas y los chicos encuentren refugio en el nihilismo, la vestimenta desgarrada, la autodestrucción, el dolor infundado del tatuaje y los clavos punzantes (*piercing*), o busquen una personalidad social combativa para conquistar otros territorios, por simbólicos que sean, bien en su propia habitación, en el lavabo del instituto, en las paredes del barrio o bien en cualquier otro lugar donde nadie los reconozca.

Sin embargo, como siempre ha pasado, los jóvenes se redimen a sí mismos, en la mayor parte de los casos, sin consejos ni terapias, con la inserción laboral y con la llegada del amor, que les llevará a crear su propio hogar y un nuevo ciclo de vida y de cultura, del que serán responsables. Aunque corren malos tiempos, llenos de crisis, probablemente ese futuro de responsabilidad y compromiso se retrasará y la desazón aumentará.

Ahora bien, una nueva cultura no aparece de la nada, por eso la escuela secundaria es tan importante en el proceso de transmisión de experiencias culturales. Una película reciente, *Entre les murs (La clase)*, de Laurent Cantet (2008), nos recuerda cómo el centro educativo es el único espacio donde concurren el verdadero mestizaje, el contacto y la mediación entre generaciones y culturas diferentes. Ninguna otra institución, ningún otro espacio público o comercial, más allá de acontecimientos puntuales (un concierto, un partido de fútbol, etc.) ofrece la posibilidad de la interrelación y la convivencia. En el aula no es posible esconderse o pasar desapercibido —como nos advierte Gregorio

Luri (2008)—. El requerimiento del maestro, la relación cotidiana con el compañero, la presencia de todos confrontan cada uno de los jóvenes alumnos con el encuentro del otro y su propio devenir. Con la autoridad docente puede encontrar el límite y la confianza; con la solidaridad generacional, la pertenencia al presente y todo aquello que está por construir.

Pero, volvamos a la película de Cantet. En la primera escena su protagonista, François, se toma un último respiro antes de entrar en el instituto. Sabe que le espera un día difícil, una batalla por la que vale la pena resistir: la que se libra cada curso en las aulas de nuestros centros educativos. A partir de este momento, sobre el filme se respira la eterna violencia escolar, la misma que ya vimos en *Semilla de maldad*, la que estalla entre los jóvenes alumnos y la que se dirige a su profesor o que este provoca. Y es que *La clase* no solo es un microcosmos de la sociedad, sino también el espacio esencial donde se juega la gran cuestión de la democracia, la primera ágora que nos reúne y escenifica todos los juegos de poder y de representación, de lenguaje y de clase social, de comunicación, de integración y de exclusión social y cultural.

Nadie puede quedar fuera de la escuela. Ni nadie puede imponer “la razón” de su clan. Aquellos que se sublevan contra la incivilidad deben entender, pues, que la escuela no debe ser solo para los alumnos “buenos”, para los alumnos “listos”, ni tampoco para los que “campan a sus anchas”, los “sin límites”. Tal como nos dice Philippe Meirieu:

“no porque los comportamientos, las costumbres, el lenguaje de los niños privilegiados sean más ‘convenientes’, más tolerables para los docentes salidos del mismo medio, constituyen un modelo más conforme a los principios de la institución escolar. Y a la inversa, por el hecho de que los comportamientos provocadores de los ‘rebeldes’ sean actualmente objeto de una especie de totemización por parte de los publicistas, tampoco hay que autorizarlos, o incluso considerarlos como una forma saludable de emancipación” (Meirieu, 2004, p. 51).

Ni unos ni otros deben imponer su ley. El centro educativo debe construir un “espacio público” mediante reglas de funcionamiento específicas, con derechos y deberes. Los niños y los jóvenes deben aprender a producir este espacio público en la escuela. Solo así podrán trabajar después conjuntamente en la definición y la puesta en marcha del “bien común”, en convivencia pacífica.

La clase en que se encarna este trabajo común se convierte en una caja de resonancia (del mestizaje racial, de la diversidad cultural, de las opciones identitarias juveniles, los enfrentamientos sociales), así como una representación —vital y pedagógica— de una utopía igualitaria que no siempre funciona pero que, en todo caso, traza un camino, donde la lección magistral (la transmisión vertical y autoritaria del conocimiento) ha sido sustituida por el diálogo y la discusión permanente entre profesor y alumnos (el intercambio horizontal de experiencias y conocimientos), bajo los parámetros del respeto, la responsabilidad, el esfuerzo y el compromiso.

Podemos pensar que, tal como nos muestra el director de la película *La clase*, esta utopía deja los institutos en manos de unos adolescentes que lo cuestionan todo, sin otro

argumento que el de ser propietarios de una opinión que, por este hecho, se merece el respeto de todos. Podría creerse que el profesorado de hoy, contrariado por el imperativo pedagógico de tener que motivar a los estudiantes, se siente conminado a fomentar todo tipo de debates en el aula para que chicos y chicas manifiesten sus puntos de vista. No es esta la línea en que la película nos hace reflexionar. El profesor tiene conflictos con sus alumnos porque, en lugar de fomentar la expresión acrítica de la opinión, se preocupa de ayudarles a construir sus intervenciones, a exponer de forma razonada sus argumentos, etc. Asume, en todo caso, que los alumnos que entran en su clase no lo hacen desprendiéndose de todo lo que son. De modo que tiene que lidiar con cada uno de ellos con toda la carga exterior que traen consigo. A veces es la familia, otras veces, el resentimiento de clase, la rabia del fracaso, el sentimiento de inferioridad, pero también la saturación comercial, la hipnosis de la cultura del consumo. Casi siempre la saturación comercial, el desborde consumista —tal y como hemos visto en el epígrafe anterior—.

Cada alumno es como una cebolla —nos dice Pennac (2008)—, por eso es absurdo plantear tantas reformas, hacer circular discursos moralizantes, propuestas pedagógicas que tienen la clave de una realidad que no se tambalea, la sombra de la doctrina, que sí la enseñanza activa, la escuela inclusiva, el aprender a aprender, la enseñanza basada en competencias ... y tantos otros proyectos redentores.

La opción pedagógica de François, el protagonista de *La Clase*, plantea la necesidad de trabajar en el aula a partir de los elementos culturales propios de sus alumnos. Cuando propone un ejercicio de redacción, a partir de un autorretrato, asume que aquellos adolescentes se describirán a sí mismos desde la iconografía con la que se identifican, sus gustos, sus modas, las tendencias “más auténticas” ... Su función, entonces, es la de cuestionar estos valores identitarios tan “seguros”, destapar qué puede haber detrás en referencia a su impostura, a la intención manipulativa, al comportamiento más clientelista respecto a la cultura del consumo. Pero para descubrir estas incertidumbres necesita conectar con todo lo que ellos ponen en juego a través de sus propios procesos de enculturación, los estilos de vida y las formas de socialización. Por eso vemos como François, que es profesor de lengua, concede tanta importancia al lenguaje, ante un alumnado que casi no sabe hablar francés. Él es consciente de que la lengua es una de sus principales herramientas para crear identidad, por ejemplo, por medio del *verlan* (lenguaje que consiste en pronunciar las palabras del revés). François no se sitúa en una posición de juez en relación con la lengua que hablan sus estudiantes, nunca les dice “¡No tenéis que hablar así!”, sino que intenta hacerles entender que “hay diferentes registros lingüísticos y hay que conocerlos todos para saber pasar de uno al otro”. Consigue prestar atención, así, a los ritmos de su lenguaje, a sus expresiones, pero también a sus formas de humor y sarcasmo.

Su idealismo igualitario no cae, pues, en la ilusión pedagógica de poner en el mismo nivel la opinión de los alumnos y la autoridad docente, pero no por ello reniega del debate ni huye de la confrontación directa con ellos. Claro que hay momentos de esta batalla que se libra día tras día entre los muros de nuestros institutos en los que el profesorado se ve abrumado por el desaliento. Todos hemos pensado alguna vez en querer quitarnos de encima al alumno insolente porque lo vemos “incapaz”, pero necesitamos creer en su

educabilidad. Solo este convencimiento es el que permite sobrevivir al educador. Suponer lo contrario, creer que la educación no es posible —tal como nos advierte Meirieu (2004)—, es el camino más fácil para caer en el inmovilismo y la autodestrucción.

4.8. CONSIDERACIONES FINALES

En el debate de la educación de los últimos treinta años hemos asistido a intercambios muy confusos, a menudo viscerales. Por un lado, los partidarios de los conocimientos, por el otro, los de la Pedagogía cognitiva y los didactismos. Ambas posiciones son cada vez más parciales y, sin embargo, la realidad pide el entendimiento, un punto de unión.

La realidad de los jóvenes obliga a la escuela a abrir las puertas a todo aquello que conforma sus vidas. Una apertura a la vida real para no convertirla en un gueto. No creemos que esta sea una postura insensata. Se trata de poder canalizar de manera formativa todos aquellos elementos que configuran sus procesos de enculturación. De reflexionar conjuntamente sobre la importancia de considerar a adolescentes y jóvenes que han hecho camino a base de andaduras conflictivas y moderadoras como igual ocurre en la actualidad con figuras emblemáticas del mundo de la informática como Steve Jobs, Bill Gates o Mark Zuckerberg por sus valiosas aportaciones al desarrollo tecnológico, científico y social. No estamos diciendo, con ello, que la escuela tenga que mimetizar completamente con el tiempo de los jóvenes. La escuela no puede ir detrás de los jóvenes y todo lo que forma parte de su mundo —tal y como nos advierte Fernández Martorell (2008)—, porque tiene la obligación de vincularlos con una cultura que les precede desde actitudes respetuosas y dialogantes. Pero el profesorado está obligado a actualizarse y rejuvenecerse, a ponerse en su piel, a hacerse la cirugía estética o reparadora de la Pedagogía para los jóvenes (Rodríguez Neira, 2010).

Solo haciéndonos cargo del contexto histórico, social y cultural en que transcurre la vida cotidiana de los jóvenes se puede construir un proyecto pedagógico de futuro. Hacer un esfuerzo por conocer y comprender las nuevas generaciones nos debe servir para conectar con ellas, interesarnos por cada uno de los sujetos con los que trabajamos y construir, así, puentes con el mundo, la actualidad y las exigencias socioculturales de nuestro tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behrens, V. (1995). *Rebeldes, jeans y Rock'n'Roll. Nuevas formas de protesta juvenil y de crítica social: Rebel without a cause (Rebelde sin causa, 1955)*, en W. Faulstich y H. Korte (Comp.), *Cien años de cine 1895-1955. Hacia una búsqueda de los valores, 1945-1960*. Madrid: Siglo XXI Editores, Volumen 3.
- Brignoni, S. (2012). Pensar les adolescències, en A. Rosa, S. Brignoni y P. Fryd, *Ciutat, adolescències i educació social*. Barcelona: UOC, pp. 123-154.
- Feixa, C. (1993). *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*. Barcelona: Secretaria General de la Joventut.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (Ed.) (2004). *Culturas juveniles en España (1960-2004)*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Fernández Martorell, C. (2008). *El aula desierta: la experiencia educativa en el contexto de la economía global*. Barcelona: Montesinos.
- Galán, D. (2006). *Rebelde sin causa*. Madrid: El País.
- Gubern, R. (2000). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen, 6ª ed.
- Gubern, R. (2002). Los años difíciles: Jim Starck (1955) y Antoine Doinel (1959). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama, pp. 402-424.
- Hall, S. G. (1915). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Levi, G. y Schmitt, J. C. (Dir.). *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. Madrid: Taurus.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Luri, G. (2008). *L'escola contra el món. L'optimisme és possible*. Barcelona: La Campana.
- Martínez, R. (2003). *Cultura juvenil i gènere*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut. Secretaria General de la Joventut (Col·lecció Aportacions, 21).
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Passerini, L. (1996). La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los EE. UU. durante los años cincuenta), en G. Levi y J. C. Schmitt (Dirs.), *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. Madrid: Taurus, pp. 386-453.
- Pennac, D. (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Biblioteca Universal d'Empúries.
- Perinat, A. (2003). La adolescencia: perspectiva sociohistórica, en A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI*. Barcelona: UOC, pp. 21-57.
- Pessoa, T. y otros (2011). Ciberbullying do diagnóstico de necessidades á construçao dum manual de formação. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 57-70.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez Neira, T. (2010). *Los cristales rotos de la escuela*. Barcelona: Sello Editorial.
- Rubio, M. (1999). La dificultad de ser Nicholas Ray. *Nickel Odeon, Revista Trimestral de cine*, (14), 40-46.
- Schickel, R. (1995). *Marlon Brando*. Barcelona: Salvat/Grandes Biografías, 16.
- Willis, P. E. (1998). *Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

DOCUMENTAL

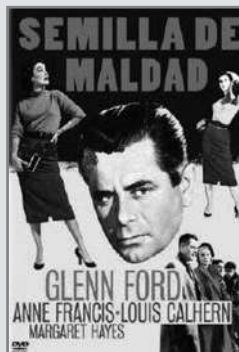
- Altman, R. y George W. George (1957). *The James Dean Story*. EE. UU.: Warner Bros Pictures.

IMÁGENES

- ▶ *The wild one!* (¡El salvaje!), de Laszlo Benedek (1954).



- ▶ *The blackboard jungle* (Semilla de maldad), de Richard Brooks (1955).



- ▶ *Rebel without a cause (Rebelde sin causa)*, de Nicholas Ray (1955).



- ▶ *Entre les murs (La clase)*, de Laurent Cantet (2008).



CAPÍTULO

5



El poder educativo de los medios de comunicación

Concepción Medrano Samaniego

Universidad del País Vasco

Alejandra Cortés Pascual

Universidad de Zaragoza



ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 5.1. Introducción
- 5.2. La tecnoética como base para el análisis de los medios de comunicación y de la tecnología
- 5.3. Marco conceptual y enfoques en la educación de los medios de comunicación
- 5.4. La necesidad de alfabetización mediática
- 5.5. Propuestas y estrategias metodológicas
- 5.6. Consideraciones finales

5.1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos con que tanto el fenómeno de la globalización como los acontecimientos sociopolíticos ocurridos en las últimas décadas han generado cambios importantes, no solo en el concepto de ciudadanía, sino en nuestra forma de comprender, relacionarnos y vivir en el mundo, que precisan de una ética cívica. Se habla, incluso, de un nuevo modelo de sociedad, de acuerdo a los nuevos tiempos que incluye las relaciones de poder, de producción y los ámbitos vitales e interpersonales. Se plantea una nueva fase de la humanidad: la aparición de la dimensión planetaria y de la sociedad del conocimiento. Estos cambios transforman también el propio sentido y significado de nuestra manera de estar en el mundo (Castells, 2009; Martí, 2011). En este contexto y desde una óptica educativa nos preguntamos, ¿cuáles son los valores que deben predominar y guiarnos en la educación de la ciudadanía?, ¿Qué papel pueden desempeñar los medios de comunicación en el desarrollo de dichos valores y en la educación para la ciudadanía?

La respuesta, a nuestro parecer, es que puede contribuir de forma significativa. Así, la situación de la educación de los medios se plantea como la formación a través de un ámbito cualificado y especificado de convivencia y que dicho contexto, usado como se debe, contribuye al desarrollo de valores personales, individuales y sociales de especial relevancia en el tema de la educación para la convivencia ciudadana y el desarrollo cívico. Y ello no solo en forma de contenidos de valor cívico, sino a través de la educación en competencias mediáticas. De esta forma la globalización, transnacionalidad, identidad, diversidad y diferencia, sentido compartido de vida ciudadana y convivencia pacífica intercultural son cuestiones ligadas a las posibilidades de los medios y a los contenidos mediáticos, que son tan importantes en la educación integral de la persona.

Ciertamente, a menudo, se puede constatar que son muchas las personas que piensan que los valores fundamentales se aprenden en familia y en el contexto social en el que interactuamos, adquiriendo menor relevancia tanto el trabajo realizado en las instituciones como la misma influencia de los mismos medios de comunicación. Ahora bien, cualquier profesional de la educación es consciente de cómo los medios de comunicación ejercen una gran influencia a través del aprendizaje vicario. Así, casi nadie pone en duda que películas como por ejemplo *Pulp Fiction*, *Irreversible* o *Saw*, son admiradas por el mismo profesorado y alumnado que paralelamente está trabajando en sus aulas módulos de resolución de conflictos desde modelos de enseñanza-aprendizaje dialógicos. Hechos como el anterior no eximen a las instituciones educativas ni a las personas que trabajan en ellas de la necesidad de diseñar un plan en el propio contexto escolar para formar al alumnado en aquellos valores que consideremos prioritarios y, en este sentido, los medios de comunicación pueden ser, entre otros, una buena estrategia para ello.

Asimismo, también somos conscientes de que tanto el profesorado como los padres y los mismos educadores, a menudo nos inquietamos y nos preguntamos ¿es tanta y tan importante la influencia que tienen los medios de comunicación en nuestra juventud? ¿Realmente son tan perniciosos? ¿Es posible abordar la relación con los medios

de una manera constructiva y acercarnos a los mismos con el fin de analizar qué nos pueden aportar desde el punto de vista educativo?

En este capítulo vamos a tratar de dar respuesta a alguno de estos interrogantes, tanto desde un marco teórico explicativo como en base a algunos datos de investigación disponibles; asimismo, es nuestra pretensión presentar, someramente, algunas pautas y herramientas que puedan facilitar la alfabetización mediática y la descodificación de los valores que subyacen en los textos narrativos multimodales en los cuales están inmersos nuestros jóvenes. La educación tiene que desempeñar un papel de liderazgo y considerar a los medios como una agente de socialización que no podemos obviar y que se encuentra por delante de la escuela y detrás de la familia y los amigos en dicha socialización (Wilson y otros, 2011).

Ahora bien, es preciso recordar que desde el punto de vista histórico el poder de unos medios de comunicación frente a otros siempre ha potenciado el desarrollo de unas competencias cognitivas y perceptivas, relegando otras. Es decir, mientras que en culturas anteriores a la actual, fundamentalmente orales, el desarrollo de la memoria era mayor que en las culturas escritas, en estas últimas, predominantes en las generaciones educadas a lo largo del pasado siglo, se ha favorecido y estimulado mucho más la capacidad de análisis y abstracción que en las culturas icónicas. Y, ya en pleno siglo XXI, tal y como reconocen diversos autores que han reflexionado acerca de esta cuestión, se puede afirmar que los medios de comunicación y el poder de persuasión que ejercen a través de la transmisión de sus contenidos y mensajes son las verdaderas “vacas sagradas” para las generaciones más jóvenes (Barbero, 1987; Buckingham, 2003; Howard, 2010; Miller, 2011; Reia-Baptista, 2007; Stergioulas y Drenoyianni, 2011).

Cabe señalar que nunca antes, como en la actualidad, ha existido tal cantidad de equipamiento informático, no solo en las escuelas, sino también en los hogares, ni tampoco los jóvenes han tenido un acceso tan directo y personal a los medios de comunicación. Un estudio realizado por la Fundación Telefónica (2008) señala que los españoles consideran como prioritario el gasto en nuevas tecnologías y que algunas familias emplean más dinero mensualmente en telefonía móvil que en alimentación.

El poder de los medios, en nuestra opinión, no debe ser tratado y/ o satanizado proponiendo una desaparición o censura de los mismos, sino revalorizando su valor educativo y desde una posición realista abordarlos como lo que son: un agente de socialización entre otros, como la familia, la escuela y los amigos. Francamente admitimos que, en ocasiones, la institución escolar o la propia familia no pueden competir con el atractivo y el poder de seducción que tienen los medios (Internet, televisión, videojuegos, películas, etc.) tan al alcance de nuestros jóvenes digitales y, la mayoría de las veces, con un dominio tecnológico de estos medios, mayor que el de sus padres o el propio profesorado. Lo que tampoco se puede obviar es que los avances tecnológicos se extienden con más rapidez en contextos de ocio y entretenimiento que en contextos educativos.

Desde nuestra perspectiva educativa, y en base a estudios previos, creemos que en términos generales se puede hablar de prejuicios infundados sobre la influencia

negativa de los medios de comunicación en los jóvenes (Margalef, 2010; Medrano y Martínez de Morentin, 2010).

Así en un estudio realizado por Kids TV Report en 2011, los niños consumen 2 horas y 46 minutos en ver la televisión (siendo parecida la media televisiva en el público español general y muy similar en países como Gran Bretaña y Francia). En otro estudio transcultural recientemente realizado (Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin, 2012) se halla que los adolescentes, como media, dedican tres horas diarias al visionado de la televisión los días laborables y esta media se mantiene los fines de semana; y en cuanto a los valores que perciben en sus personajes preferidos de televisión estos están más relacionadas con valores colectivistas que individualistas.

En concreto, los datos indican que valores individualistas como autodirección, incluso hedonismo no son percibidos por los adolescentes que más horas permanecen ante la televisión; mientras que los valores más colectivistas o conservadores como conformidad, benevolencia, tradición, sí son más percibidos por aquellos que presentan más horas de permanencia (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin, 2011). Y, en cuanto a sus preferencias de géneros televisivos encontramos cuatro perfiles con una característica importante y común a todos ellos que es el rechazo, en general, a los chismes, y los "shows". Los adolescentes centran su atención en las películas, deportes o, en su defecto, humor y dibujos. En la citada investigación, también, se estudió la mediación parental de los padres y los datos indican que es el covisionado, seguido de la mediación instructiva y de la restrictiva, el tipo de mediación más frecuente en la adolescencia. En cambio, en esta misma investigación, al preguntar por la mediación en el caso de Internet (Cortés, Martínez de Morentin, Medrano y Apodaka, 2011), los datos son diferentes, puesto que la mediación restrictiva es la que obtiene puntuaciones más altas.

De alguna manera estos datos indican que los padres intervienen o median en la televisión a través del covisionado y de la instrucción por ser un medio que conocen o dominan, mientras que en Internet, medio que controlan menos que la televisión, su mediación se orienta hacia la restricción, es decir, prohibir navegar o a navegar solo los fines de semana, en lugar de estar presentes en el mismo espacio cuando sus hijos navegan, orientarles acerca de las páginas a las que pueden acceder, o mostrando interés por las páginas a las que sus hijos acceden, etc.

Un aspecto destacable y a estudiar en profundidad es cómo la televisión social se está haciendo un hueco en el contexto español. Las series y los programas emitidos en *prime time* están copando los temas más comentados en Twitter o Facebook. Es decir, las redes sociales potencian el consumo y visionado de la televisión, un ejemplo claro sería el caso del programa *Sálvame*.

5.2. LA TECNOÉTICA COMO BASE PARA EL ANÁLISIS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y DE LA TECNOLOGÍA

La tecnología y los medios de comunicación social requieren un análisis ético para utilizarlos de forma adecuada y coherente, como han resaltado Nichols (1994), Postman (1995), Sunstein (2001) u Ortega (2003). Esto debe hacer su impronta en los procesos

educativos (Cabero, 2001), tanto los que se dan en los centros educativos, desde los niveles inferiores hasta los superiores, como en la familia u otros entornos exosistema y macrosistémicos (Bronfenbrenner, 1979; Cortés, 2005 y 2009). Desde luego, esta idea conforma nuestro eje-guía, y la resumimos en estas palabras: educar en *tecnológica educativa*. Será la idea que desarrollaremos en este capítulo, en el sentido de saber analizar críticamente las tecnologías y los medios de comunicación social más allá de su forma o aspecto técnico (chatarrería), sino en su contenido y en el propósito del mismo.

Este argumento se vincula con la línea de investigación *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS) surgida como oposición al modelo tecnológico unidireccional (+ ciencia = + tecnología = + riqueza = + bienestar), puesto que este no respondía realmente a una verdadera concepción de la ciencia y tecnología, ya que en dicho proceso están inherentemente unidos elementos sociales como, entre otros, los valores morales, intereses profesionales, presiones políticas o condicionantes económicos, que otorgan una influencia notable en el origen y proceso científico-tecnológico (Bloor y Henry, 1996; Quintero, 2010). Para que la propuesta de análisis CTS se inserte en educación ha de abarcar tanto los contenidos curriculares como las técnicas docentes. En este sentido, López (2003) sugiere que, por un lado, se proporcione información humanística en forma de sensibilidad crítica a los estudiantes de ramas en Ciencias Naturales y Científicas y, por otro lado, que se ofrezca un conocimiento acerca de la ciencia y tecnología a estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales.

Al respecto, nuestra propuesta es doble e inclusiva: comprender los valores intrínsecos que conllevan las tecnologías y los medios de comunicación (*fin*) y utilizar estas como mediadoras para transmitir valores (*medio*) (Cortés, 2005). Como fin significa aprender la competencia de análisis ético, reflexivo y crítico de las tecnologías (por ejemplo, el ordenador), los medios de comunicación social (por ejemplo, la televisión) y las redes sociales (por ejemplo, LinkedIn), y las diferentes relaciones entre ellos como, por ejemplo, el *smart phone* que en una sola tecnología puedes conectarte a Internet y llamar por teléfono. El individuo se tiene que preguntar qué fines, además del obvio a nivel tecnológico y social, existen en cuanto a los intereses económicos, sociales, políticos, éticos, etc. Así, LinkedIn es objetivamente una red social de ámbito profesional, pero cabe cuestionarse si es realmente necesaria, qué obligaciones conlleva, qué uso ético se le da, qué presión personal supone su seguimiento, etc. En relación al medio nos referimos a utilizar dichas tecnologías, medios de comunicación y redes sociales como recursos para transferir información sobre proyectos, iniciativas, convenios, plataformas, etc., que trabajen la competencia mediática desde un punto de vista reflexivo y ético.

Desde aquí nos preguntamos: ¿en qué clase de sociedad convivimos ahora para que sea tan necesario el marco ético a fin de orientarnos adecuadamente dentro de lo que hemos denominado en la introducción de este capítulo “las vacas sagradas”? Hargreaves (1999) coincide en describir una sociedad inmersa en la eficacia laboral, en el crecimiento técnico, en la importancia de valores personales, en lo imprescindible de la tecnología para el funcionamiento y empleabilidad, en la incertidumbre moral, en una cultura de la apariencia, en una saturación informativa (sobreinformación y

desinformación) y en la globalización económica. La mencionada situación se hace eco y se sirve de las tecnologías y de los medios de comunicación para difundirse, además de para asentarse en el desarrollo y la educación.

En estas referencias sociales y filosóficas, se enfatiza la necesidad de analizar axiológicamente las tecnologías y los medios de comunicación en la educación para formar plenamente al educando en la sociedad actual y futura. Como expresa Cortina (2001), se requiere una *ética global de la corresponsabilidad* que oriente el proceso social actual y de globalización informática para que este progreso técnico esté al servicio del ser humano, sin perder una ética de valores mínimos que para Cortina (1998) son: libertad, solidaridad, igualdad, responsabilidad y honestidad. Así, esta idea se vincula con las funciones informativas, formativas, educativas y socializadoras, además de con los principios de prevención, desarrollo continuo e intervención social, puesto que se propone esta orientación en el ámbito académico antes de que el sujeto se enfrente al mundo laboral, y durante toda la vida.

5.3. MARCO CONCEPTUAL Y ENFOQUES EN LA EDUCACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Aun teniendo en cuenta el atractivo y poder de las imágenes, algunos profesionales de la educación pensamos que los textos narrativos no son unívocos y que es posible trabajar a partir de ellos con el fin de reconstruir su significado y descodificar los valores implícitos en sus mensajes. Es decir, es posible y necesaria una alfabetización mediática de las audiencias.

Como demuestran los recientes estudios realizados desde la teoría de la recepción (Orozco, 2010) lo relevante es indagar qué hacen las generaciones más jóvenes con los medios, cómo perciben con “sus propias gafas” los distintos contenidos y los valores que se transmiten, más que conocer la influencia de los medios en las distintas audiencias. Desde esta perspectiva, la relación con los medios de comunicación se entiende no como actividad pasiva, sino como una interacción mediada desde diversas fuentes y contextualizada material, cognitiva y emocionalmente.

Dado que es nuestro propósito plantear las posibilidades educativas de los medios de comunicación, veamos, en primer lugar, cuáles son los enfoques que pueden enmarcar dicho propósito y cuál es nuestra posición conceptual.

Son cuatro los enfoques que nos encontramos cuando nos acercamos a la educación de los medios. Según el país o el contexto dónde se sitúa la investigación pueden existir, también, algunas discrepancias (Morduchowicz, 2008).

La primera perspectiva se centra en los efectos manipuladores de los medios sobre las generaciones más jóvenes y del gran poder e influencia que poseen. Dicha perspectiva sostiene la idea de que la formación debe ocuparse de analizar la forma en que las diferencias de género, la violencia, la interculturalidad, etc., se expone en los diferentes medios y cómo afecta o influye en los más jóvenes. Esto significa desde el punto de vista investigador que se estudian los efectos de los medios en la población de una manera lineal y causal. En nuestra opinión, estudiar los efectos presupone una visión

proteccionista y subraya la necesidad de defender a nuestra juventud de los efectos nocivos de cada uno de los medios. Esta forma de abordar el estudio de los medios ha sido prioritaria hasta la década de los años sesenta del siglo pasado desde un paradigma positivista y con una metodología de investigación, básicamente, cuantitativa. Como señalan algunos autores (Barbero, 2007; Cepeda, 2008; Ward, 2003) son muchos los trabajos que se han realizado sobre las diferencias de género, la violencia, la publicidad, el racismo, etc., la mayoría de ellos en Estados Unidos.

Es decir, se parte de la idea básica de que los medios determinan, en parte, las conductas de los jóvenes y tienen en sí mismos la capacidad para cambiar las opiniones y actitudes de la población.

Cabe destacar que aunque aún persiste este enfoque en algunos trabajos, sobre todo, en Estados Unidos, hoy en día está superado. Creemos, como investigadoras, que, en la actualidad, es difícil defender la teoría del impacto inevitable. Nos estamos refiriendo a separar la causa y el efecto. La causa es el mensaje (estructura y contenido) y el efecto la consecuencia cognitiva, emotiva o pragmática que afecta a los usuarios de los medios de comunicación. Esta visión es bastante reduccionista, incluso, simplista. Desde las teorías actuales la influencia de los medios de comunicación en nuestros jóvenes es muy compleja y es necesario abordarla desde diversos contextos de recepción, tanto el contexto físico como el social e igualmente contemplar múltiples variables.

Un segundo enfoque o perspectiva es la sociológica que defiende que la educación debe comprenderse como el análisis de las motivaciones personales de los sujetos para la elección de sus gustos mediáticos. La mayoría de estas investigaciones se centran en conocer el consumo o perfiles de consumidores y profundizar en qué manera se apropian los jóvenes de los mensajes. Asimismo tratan de ahondar en la relación que se construye con la cultura y contexto donde tiene lugar la recepción de los medios. Los trabajos realizados desde esta óptica se enmarcan dentro de la Sociología de la comunicación y sugieren un enfoque reflexivo sobre la relación que construyen los jóvenes con los medios. Se pone el acento en la función socializadora de estos para explicar, por ejemplo, las identificaciones con los personajes que aparecen en los distintos programas y/o la manera en que los jóvenes interpretan y asimilan los mensajes transmitidos a través de los contenidos mediáticos.

Desde esta perspectiva una de las preocupaciones iniciales es conocer el papel socializador que pueden tener los medios frente a los agentes tradicionales como la familia, la escuela, el grupo de iguales, los grupos de tiempo libre, la Iglesia, etc. Concretamente, desde este enfoque, hay que destacar la investigación dirigida por Sonia Livingstone y George Gaskell (*Media Research Group* en la *London School of Economics*) en colaboración con varios países europeos donde concluyen que la gran presencia de equipamientos tecnológicos en la vida diaria de niños y jóvenes, estos cumplen su función y, en general, exceptuando el teléfono, los utilizan de manera lúdica. Este componente lúdico hace que los jóvenes vean los aparatos tecnológicos como un medio de comunicación. Incluso defienden que no existe ningún indicio de que dichos aparatos creen ningún problema de relación con padres, amigos o profesores. Una conclusión sumamente sugerente de este trabajo es que a medida que los niños se van haciendo

mayores prefieren estar con sus amigos antes que con una máquina (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011).

También, desde esta misma perspectiva Montero (2006) ha estudiado el *serial televisivo* como trasmisor de valores y de su investigación se desprende que los valores sociales encarnados por personajes de serie de ficción televisiva, en ocasiones, se transfieren a los telespectadores. Esta autora señala que existen casos en los que un tema tratado en un serial de televisión ha conseguido mayores niveles de concienciación social que determinadas campañas de publicidad o informaciones reales sobre el tema. Por ejemplo, en el caso de normalización de las parejas homosexuales puede tener más influencia la visualización de la serie, *Aquí no hay quién viva* o *Sexo en Nueva York*, que las campañas de información que organice el propio Gobierno. En los seriales televisivos la función de construir modelos se diversifica por la variedad de personajes que presentan, los cuales en muchas ocasiones pueden funcionar como ejemplos muy adecuados en los procesos de formación de la identidad de los jóvenes.

El tercer enfoque es el semiológico. Desde esta perspectiva el objetivo es el estudio del lenguaje de los medios, sus códigos y sus convenciones. Su intención es indagar la forma de nombrar el mundo y analizar el lenguaje de los textos mediáticos en función de las distintas representaciones que transmite. El tipo de lenguaje se interpreta como estimulador del desarrollo en diversos aspectos funcionales. La propia multimodalidad forma parte de la persona y este aspecto puede ser una de las variables más importantes a tener en cuenta a favor del lenguaje de los distintos medios de comunicación, por ejemplo, el cine, los videojuegos, la televisión, etc.

Por último, el cuarto enfoque propone una educación de los medios a partir de las representaciones sociales que se ofrecen para analizar su funcionamiento en el mundo real. Desde una perspectiva crítica su objetivo es comprender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político concreto. En esta línea, Martí (2011) señala que es imprescindible un enfoque crítico de los medios de comunicación, y que estos también puedan participar en este cambio social.

Si hacemos un recorrido a través de las distintas investigaciones sobre medios de comunicación y valores, las cuatro corrientes están presentes. No obstante, constatamos que a comienzos de la década de los años ochenta aparecen más investigaciones desde las tres últimas perspectivas (sociológica, semiológica y crítica). Los planteamientos se realizan de manera interdisciplinar y los trabajos van más allá de los estudios cuantitativos clásicos y tienden a ser más complejos y sofisticados (Bryant y Vorderer, 2006; Del Moral y Villalustre, 2006). Así, por ejemplo, desde el punto de vista metodológico, se recogen los datos con técnicas cualitativas, como observación participante, discusión de grupos, entrevistas en profundidad, etc.

Igualmente, a partir del gran potencial de las narraciones y del entretenimiento mediático, se han generado distintas estrategias basadas en la aproximación denominada educación-entretenimiento (Igartua, 2011). Existen datos verificables que nos indican cómo las narraciones de ficción ejercen efectos significativos más allá del entretenimiento, la diversión y el impacto afectivo. Desde dicha aproximación existen diferentes formatos narrativos que fusionan la educación con el entretenimiento.

Los datos disponibles acerca de la eficacia de los programas de las intervenciones de educación-entretenimiento mediante formatos narrativos (como series, telenovelas, películas, etc.), nos indican que pueden fomentar los cambios prosociales y promover una cultura de la paz a través del uso de producciones audiovisuales de educación-entretenimiento.

A pesar de que la mayoría de las intervenciones mediáticas mediante estrategias de educación-entretenimiento se han centrado en temas de salud, existen numerosos ejemplos de intervenciones diseñadas para promover la resolución de los conflictos, la paz, etc. El formato más utilizado es la *soap opera*, bien sea telenovela o serial radiofónico. Son muchas las producciones que existen y en diferentes culturas desde la aproximación de educación-entretenimiento que tratan de fomentar los valores relacionados con el respeto a la diferencia, la tolerancia, la evitación del prejuicio, la resolución de conflictos, etc. Si el lector quiere conocer con más detalle y profundidad algunas de estas producciones, puede consultar el trabajo de Igartua (2011) dónde se presentan: el cómic *Gevora* y la radionovela *Menteng Pangkalan* de Indonesia, la radionovela *Al-Dar dar Abuna* de Palestina y la serie de televisión *Nashe maalo* de la República de Macedonia. En todas estas producciones se incorporan narraciones que contienen mensajes de tolerancia, algunos en un contexto humorístico, e intentan influir en las actitudes y conductas de adolescentes y/o niños.

5.3.1. La perspectiva sociocultural y el desarrollo de valores

Nosotros nos situamos en una perspectiva sociocultural y desde el marco de la teoría de la recepción partimos de una hipótesis básica: el consumidor no es un sujeto pasivo, sino que incorpora la información mediática desde distintos contextos y en un contexto político concreto. En concreto, defendemos que los contenidos mediáticos no son unívocos ni transmiten significados cerrados y que a través de los mismos es posible generar diálogos guiados por distintos mediadores. En consecuencia, desde esta perspectiva el proceso de recepción no tiene por qué ser negativo, los propios medios pueden permitir a nuestra infancia y juventud construir una visión del mundo que integre aquellos valores en los que estamos convencidos que hay que educar.

En este sentido partiríamos de los valores universales contemplados en la Declaración de Derechos Humanos, que en la mayoría de los casos, coincide con lo que Cortina (2001) denomina “ética cívica”. Para el desarrollo de esta ética no hay que basarse únicamente en el respeto a los derechos humanos, que en muchas ocasiones se transgreden, ni en los valores de las constituciones democráticas, sino fundamentalmente en que la moral se ocupe de lo que debe de ser. A partir de esta premisa, se entiende que las sociedades pluralistas han llegado a una conciencia compartida por el respeto de valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad, derechos humanos denominados de primera y segunda generación y, en parte, de tercera generación. Dichos valores se convierten en guías para criticar conductas sociales y para poder juzgar a las instituciones que organizan la vida común de todas las personas (Camps, 1994).

Desde nuestra perspectiva, defendemos la posibilidad de retroalimentación entre los contenidos de los medios y las actitudes de la ciudadanía de manera bidireccional; e igualmente, pensamos que los medios de comunicación nos ofrecen la oportunidad de descodificar los valores transmitidos en los mismos. Creemos que es una imprecisión afirmar que los medios generan pasividad o disminuyen el desarrollo de ciertas capacidades (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007). El balance no es positivo, ni negativo, lo que nos interesa es conocer cómo los contenidos mediáticos son susceptibles de ser reinterpretados por los jóvenes. Si planteamos la educación en medios en términos de impacto inevitable (primer enfoque) implicaría conductas meramente reproductoras y sería difícil entender donde radica el poder educativo y/o cómo pueden intervenir los educadores en los diferentes contextos a través de la alfabetización mediática.

5.4. LA NECESIDAD DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

En consecuencia con lo anteriormente expuesto planteamos la necesidad de una alfabetización mediática. En la línea de otros autores, estamos convencidas de que existe una brecha digital entre la escuela y el mundo cotidiano de los adolescentes y que el sistema educativo responde lentamente a un proceso de mutación de la sociedad del conocimiento, complejizado por flujos de información, descentralizada del libro, des-temporalizada y deslocalizada (Bernad y Sola, 2007; Howard, 2010; Jenkins, 2006; Lacasa, 2011; Mejía, 2010; Pablos, 2010).

Diferentes colectivos han defendido el establecimiento universal y obligatorio de la Educación en Comunicación Audiovisual (ECA). Igualmente la UNESCO ha declarado que son las instituciones educativas las que tienen que tomar medidas urgentes para dotar al alumnado de las competencias necesarias para vivir democráticamente en la sociedad de la información. En Estados Unidos se está abordando el *New World Information and Communication Order* (NWICO) que es un proyecto de la UNESCO en el que se analizan los medios de comunicación mediante dos parámetros: uno, si la comunicación que expresan es monádica, diádica, triádica y, otro sobre si la cultura que representa (un programa, una noticia, una información a través de la Web, etc.) es simétrica o complementaria (Pennington, 2011). Igualmente, en la última jornada sobre Menores, Pantallas y Ética (2011), organizada por el Observatorio de Contenidos Televisivos Audiovisuales (OCTA) se recalcó la alfabetización audiovisual como base en los marcos académicos actuales.

Realmente han sido los organismos internacionales y académicos quienes se han planteado que se trabajen las competencias mediáticas como parte fundamental de la educación básica actual (MEC, 2006; Parlamento Europeo, 2008; UNESCO, 2008). En concreto, en el ámbito educativo español, la LOE (2006) insiste en entender la alfabetización mediática como la formación en la participación activa, crítica y responsable, recogida con claridad en los objetivos de la educación secundaria como desarrollo de destrezas básicas en la utilización de fuentes de información.

Igualmente, el Parlamento Europeo (2008) establece que la educación en medios debe formar en habilidades que permitan seleccionar y filtrar la información. Es decir, que la competencia mediática en su esencia cognitiva se relaciona con la capacidad para analizar, decodificar, evaluar y comunicarse con los medios y sus mensajes. De ahí que existan diferentes esfuerzos, sobre todo, desde enfoques semióticos para trabajar la enseñanza de la lectura del lenguaje de los medios, sus códigos y convenciones, específicamente en el campo de la televisión, el cine y la publicidad.

Obviamente la alfabetización mediática, desde el punto de vista conceptual no es lo mismo que la alfabetización en las TIC, ya que la primera amplía sus objetivos al ir más allá de lo tecnológico y profundizar en el desarrollo de la competencia mediática. Es decir, se trata de desarrollar la habilidad para analizar, evaluar y comunicarse con los medios. Sin duda, se ha producido un gran avance respecto a la formación de las TIC como un recurso didáctico para el profesorado de todos los niveles educativos; sin embargo, en la actualidad y, de acuerdo a los datos disponibles, la formación respecto a la alfabetización mediática continúa siendo insuficiente (Ferrés y Piscitelli, 2012).

No obstante, algunos autores han planteado, en un plano menos institucional, la educación dentro de la sociedad del conocimiento y la necesidad de considerar alfabetización en las TIC y “alfabetización” de una manera amplia, en la no discriminación e igualdad de acceso a estas. Esta concepción de la alfabetización en las TIC, puede tener similitudes con lo que en este capítulo conceptualizamos como alfabetización mediática. En este último sentido son cada vez más las voces (Pantoja, 2004; Touriñán, 2004) que sugieren que aprender a aprender y aprender a vivir juntos han de introducirse como contenidos en el aprendizaje de las TIC para formar ciudadanos que buscan información sobre los hechos bajo una pluralidad y democratización en dicha información. La Pedagogía tecnológica o perspectiva racional-tecnológica en educación ha dispuesto la incorporación de las TIC a las aulas por una creciente demanda de profesionalización en estas, pero Ortega Ruiz (2004) apuesta por otro tipo de Pedagogía, la de la alteridad, es decir, voluntad de acoger al otro y de aceptarlo con responsabilidad como estrategias en la actual sociedad del conocimiento, de la información y de las tecnologías.

Ahora bien, si queremos realizar un trabajo en la alfabetización mediática con adolescentes es necesario contemplar los escenarios de relación, tiempo libre y convivencia para desarrollar eficazmente propuestas de trabajo en el interior del aula, siendo de gran relevancia el papel del profesorado en la formación de dicha competencia. El docente debe caracterizarse por el reconocimiento de los cambios en los procesos de comunicación de los adolescentes y el mundo tecnológico. El docente de estos tiempos debe ser usuario de los medios de comunicación para introducirlos dentro del aula de manera estructural, evitando la mera utilización instrumental de los mismos (Ambros y Breu, 2011; Boske y McCormack, 2011; Margalef, 2010).

Diferentes investigaciones sobre el grado de alfabetización mediática de los jóvenes y niños, especialmente en los medios audiovisuales y la publicidad han planteado cuestiones importantes entre las cuales destacamos las siguientes: (a) que son poco

conscientes del mundo en el cual se sumergen cotidianamente; (b) que carecen de puntos independientes para la recepción de los mensajes; (c) que confunden la realidad con la ficción; (d) que crean realidades inventadas; (e) que desconocen la polisemia de los discursos y que tienen un alto grado de confianza en la veracidad de los contenidos emitidos; (f) que sus razonamientos son simples o débiles frente a las connotaciones simbólicas de los mensajes; y, (g) que se centran en elementos visuales y sonoros realizando un análisis de los contenidos, en ocasiones, de forma literal y pragmática (Blankenship, 2011; Moro, 2007).

Así en el reciente estudio realizado por Ferrés, García Matilla, Aguaded, Fernández, Figueras y Blanes (2011) acerca de la competencia mediática de la ciudadanía en España en una muestra de 6.626 participantes, estratificada por edades desde los 16 años hasta los 65 ó más, por género y nivel de estudios, en la que han participado 17 universidades pertenecientes a cada una de las comunidades autónomas, se aportan algunas conclusiones que creemos relevante destacar. Estos autores hallan en sus resultados que entre las/os ciudadanas/os españolas/es hay graves carencias en cuanto al grado de competencia mediática y estas carencias afectan a cuestiones relativas a todas y a cada una de las seis dimensiones que componen dicha competencia: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y audiencia, y la dimensión estética.

En concreto, al referirse a las seis dimensiones que se abordan para evaluar competencia mediática las conclusiones son las siguientes: (a) respecto a la dimensión estética, la mayoría de la muestra es incapaz de valorar un producto audiovisual desde el punto de vista de su calidad artística; (b) las carencias relativas al conocimiento del lenguaje audiovisual les impide detectar a través de qué recursos formales se transmiten determinadas sensaciones o explicar visualmente de manera correcta una historia con imágenes; (c) las puntuaciones más altas se hallan en la dimensión de tecnología, como el reconocimiento de determinadas herramientas o funciones tecnológicas. De acuerdo a los autores de esta investigación, esta es precisamente la dimensión que se ha enfatizado e intensificado en la mayor parte de las prácticas educativas, llegando a ser exclusiva y relegar a otras dimensiones de la competencia mediática. No obstante, en dicha dimensión las lagunas, también, son destacables: (d) existe un gran desconocimiento respecto al por qué y al cómo puede influir un mensaje audiovisual que no utiliza ninguna clase de argumento; y, finalmente (e) los participantes del estudio tienen dificultades para detectar la ideología y los valores que se transmiten en un mensaje audiovisual, sobre todo, si son presentados de manera latente o diluida. Es decir, si no son muy patentes y manifiestos.

Nuestra pretensión al defender la alfabetización mediática es favorecer el conocimiento crítico de los medios y su utilización en el proceso comunicativo, convirtiéndose en una herramienta para la vida que permita la toma de decisiones responsables y creativas en el contexto de cada cual. Se trata de convertir la información en conocimiento, por lo que el alumnado debe ser formado en la capacidad de evaluar y utilizar críticamente el caudal de datos e imágenes de la realidad que nos circunda. Ello no significa que la alfabetización mediática tenga por finalidad proteger a los adolescentes

de los peligros del entorno mediático en el que se desenvuelven, sino de dotarles de los instrumentos precisos para decidir de modo autónomo acerca de sus gustos y del consumo de productos mediáticos. Si la alfabetización clásica consistía en aprender a leer y escribir, la mediática debe implicar la producción creativa de mensajes mediáticos y, al mismo tiempo, un consumo crítico de los mismos.

En palabras de Jenkins, hemos de decir que quizás la escuela no está en condiciones de cambiar, pero sí creemos que los docentes pueden aprender nuevas formas de pensar. Es necesario abrir espacios que propicien la imaginación de nuevas posibilidades (Jenkins, 2011).

5.5. PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Si partimos de la idea básica, de que los medios de comunicación se pueden convertir en un instrumento educativo, veamos, a continuación, algunas propuestas y estrategias metodológicas para posibilitar que los medios se conviertan en un recurso educativo y para ello se distinguen dos aspectos:

- 5.1. El desarrollo de la competencia mediática.
- 5.2. Los aprendizajes específicos que es posible estimular.

5.5.1. El desarrollo de la competencia mediática

Uno de los aspectos más relevantes, si nos queremos plantear qué estrategias metodológicas nos pueden facilitar el uso educativo de los medios, es el *desarrollo de la competencia mediática*.

De acuerdo a la revisión de la literatura, las competencias mediáticas y su alfabetización (*Media Literacy*) se conceptualizan como la capacidad para aprender a interrogar y dar sentido a los mensajes que se emiten desde los medios de comunicación. Es decir, se trata de apostar por fortalecer las relaciones comunicativas que eviten los efectos de manipulación de receptores pasivos y permitan la decodificación de valores tanto porque se hace un uso consciente de los medios como porque se utilizan de manera asertiva en la comunicación (Wankel, 2011).

Si estamos convencidos de que es posible una educación a partir de los medios, lo primero que hay que plantearse es la desmitificación sistemática de los medios y de acuerdo con diferentes autores (Ambros y Abreu, 2011; Ferrés, 2007; Medrano, 2008; Pérez Tornero, 2003) son cuatro los objetivos básicos que es preciso plantearse: (a) la comprensión intelectual del medio; (b) la lectura crítica de los mensajes; (c) la capacitación para la utilización libre y creativa; y, (d) un trabajo sistemático a través de las seis dimensiones de la competencia mediática tal y como se recogen en el Cuestionario sobre Competencia Audiovisual (Aguaded, Ferrés, Cruz, Pérez, Sánchez, y Águeda, 2011; Ferrés y otros, 2011) y también en la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) donde hacen hincapié acerca de la relevancia de la educación mediática y proponen que debería ser patrimonio de toda la ciudadanía y no solo de los jóvenes.

Es decir, esta propuesta de seis dimensiones no está pensada para una edad específica y es posible adaptarla a cada situación educativa concreta en función de la edad y del nivel cultural de las personas con las que se va a trabajar. En este sentido las dimensiones propuestas en la investigación realizada por Ferrés y otros (2011) acerca de la competencia mediática de la ciudadanía en España no están cerradas ni son definitivas. Los trabajos de investigación y la práctica cotidiana del profesorado que desee trabajar las competencias mediáticas, según los autores, obligarán a revisiones y actualizaciones constantes.

Estas seis dimensiones: lenguaje, tecnología, producción, nivel de recepción-conciencia receptora, ideología-valores y dimensión estética abarcan los siguientes conceptos:

- ▶ *Lenguaje*. Se refiere a que el ciudadano que vive en el mundo desarrollado ha de adquirir la capacidad de identificar los componentes del lenguaje audiovisual y también la de analizar el sentido y significado de todo tipo de mensajes y estructuras narrativas que se difunden entre los nuevos instrumentos comunicativos. En ese aspecto, debería ser capaz de distinguir los géneros comunicativos, separando con una línea clara, ficción y realidad.
- ▶ *Tecnología*. Supone que la persona alfabetizada debe conocer el funcionamiento de los instrumentos técnicos que posibilitan la comunicación audiovisual. Y, del mismo modo, ser capaz de entender cómo dichos instrumentos condicionan el mensaje. Asimismo, debería tener la capacidad de usar por su cuenta los más simples de tales instrumentos.
- ▶ *Producción*. Esta dimensión hace referencia a la necesidad de conocer cuál es la función de los profesionales que intervienen en la producción del audiovisual y los pasos genéricos necesarios para construir el discurso audiovisual. El alumnado debería saber producir y difundir contenidos simbólicos, propios y específicos, en los espacios audiovisuales modernos.
- ▶ *Nivel de recepción y conciencia receptora*. Se refiere a que la persona alfabetizada debería tener suficiente capacidad para reconocerse a sí misma como oyente activo. Debería tener aptitud para distinguir y valorar los componentes emotivos y racionales de los mensajes audiovisuales.
- ▶ *Ideología y valores*. Se trata de que ante la comunicación audiovisual, la persona desarrolle su competencia crítica de lectura; y eso para que reconozca las específicas interpretaciones del mundo —interpretaciones ideológicas, éticas y estéticas— que el emisor ha dejado en lo que ella consume. La persona del siglo XXI ha de saber que la transmisión de los contenidos simbólicos trae consigo intereses ajenos al paradigma de la comunicación: intereses económicos, políticos, culturales y sociales.
- ▶ *Dimensión estética*. Se refiere a que todo ciudadano ha de desarrollar una aptitud específica para interpretar los contenidos simbólicos y también los aspectos estéticos. La persona alfabetizada en audiovisuales ha de saber reconocer la innovación, sea formal o temática, que esos contenidos simbólicos aportan. Igualmente sería conveniente desarrollar la capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras manifestaciones mediáticas y artísticas diferentes.

Como actividades prácticas para leer analítica y críticamente los medios se proponen: situaciones de diálogo, estrategias de comparación, reinterpretación de los mensajes, confrontación, exploración formal así como manipulación y reinterpretación de los distintos mensajes.¹ Es muy importante que se descodifiquen los mensajes y que se ayude al alumnado a explicitar y tomar conciencia de todos aquellos valores que subyacen en los contenidos visionados. Asimismo, se puede analizar cómo se informa una misma noticia desde distintas cadenas o determinada publicidad asociada al consumo, con el fin de desarrollar las competencias anteriores. No deja de ser curioso observar en calidad de simple espectador cómo, en la actualidad, para anunciar un coche nos invaden con contenidos asociados al bienestar físico, la armonía, la plenitud, incluso, al respeto medioambiental, etc. En esta misma línea, Ortega (1999 y 2003) plantea estrategias para trabajar los medios de comunicación desde una perspectiva crítica y ética en cinco niveles: análisis analítico-morfológico (alfabeto visual), analítico-sintáctico (funciones del texto visual), semántico (significado del texto y de las imágenes), lectura crítica y lectura emotiva.

Otras estrategias para desarrollar, por ejemplo, la competencia televisiva con distintos ejercicios lúdicos se describen en Orozco (2010) en el marco de la teoría de la recepción con propuestas concretas como el juego de “televidentes ciegos” que solo escuchan, pero no ven lo que sucede en la pantalla, o jugar a “televidentes sordos” que solo ven, pero no escuchan. Tras unos minutos de tener a la audiencia intencionalmente parcializada, los jugadores contrastan con los observadores sus apreciaciones obligadamente incompletas de manera que se pueda hacer evidente para los participantes la propia complejidad del lenguaje televisivo. Así, al poner en común lo que cada persona ha visualizado podrán descubrir que a pesar de tener el mismo referente común, las lecturas no son coincidentes y muestran percepciones y apropiaciones mediadas desde los conocimientos previos de cada telespectador.

Este tipo de ejercicios, por otro lado sencillos de trabajar, facilitan la toma de conciencia por parte de los receptores acerca de los distintos códigos (paradigmáticos y pragmáticos) que utilizan las empresas mediáticas para la transmisión de sus mensajes.

Asimismo para el desarrollo de la competencia mediática en lo que respecta a la utilización creativa y libre no se puede obviar la participación y la capacidad para orientar una política global de los medios. Aunque estos aspectos están más allá de las instituciones educativas, es importante tenerlos en cuenta. Lo que sí es posible desarrollar en los contextos escolares son los aprendizajes específicos.

5.5.2. Los aprendizajes específicos

Las *aprendizajes específicos* que, en nuestra opinión, se deberían estimular a través de los medios de comunicación son los siguientes:

- ▮ *La capacidad cognitiva.* Desarrollo de la metacognición, reflexión sobre aspectos de la realidad no inmediata, formulación de hipótesis, imaginar otras soluciones posibles, aislar lo superfluo, complicar las situaciones; en definitiva, no quedarse

¹ Véase ejemplo en el Anexo (Martínez de Morentin, 2011).

en lo obvio y superficial e ir más allá de los contenidos presentados. Los programas y películas de ciencia ficción que tienen unos altos niveles de audiencia entre nuestra juventud pueden ser adecuados para trabajar la capacidad de abstracción. Anotemos por ejemplo las películas *Matrix*, *Blade Runner* y *Terminator*, entre otros.

- *Procesamiento de la información.* Recogida de información y conocimiento de otras razas y/o culturas, aspectos relevantes acerca de fenómenos y acontecimientos concretos, ideas diferentes y contrapuestas, ordenar información desde diferentes fuentes o desde diferentes posicionamientos ideológicos, etc. Los documentales, informativos, incluso las series pueden resultar apropiados para desarrollar esta competencia. La película *Diarios de la calle* puede resultar muy adecuada para trabajar la convivencia entre diferentes culturas y el tema de la inmigración.
- *La competencia socioemocional.* La conquista de la identidad en los adolescentes, saber cómo actuar en determinadas situaciones, cómo resolver conflictos interpersonales, cómo desenvolverse ante situaciones nuevas, cómo saber estar en culturas diferentes (saludos, convenciones, reglas del juego) saber escuchar, saber expresarse, y sobre todo, explicitar las emociones y actitudes no adecuadas o éticamente rechazables que se transmiten en determinados contenidos mediáticos. Por ejemplo, analizar una situación deportiva, teleseries con personas de diferentes razas, películas donde se plantea claramente el problema de los modelos autoritarios y las emociones que generan como, por ejemplo, la película de *La ola* o las series *Sensación de vivir*, *Física o Química*, etc.

En cualquier caso, como ya han desarrollado otros trabajos, es posible utilizar *estrategias para el análisis de contenidos educativos* con una metodología específica que posibilite el trabajo del profesorado en el aula (Abreu, 2011; Aguaded, 2009; Aguaded y Pérez, 2001; Ambros y Breu, 2011; Ferrés, 2002; Ferrés y Bartolomé, 1991).

En el desarrollo de estas estrategias, el profesorado debe realizar una labor de mediación entre las ideas, valores, actitudes, etc., que transmiten los contenidos visionados y las nuevas ideas, valores y actitudes que va reconstruyendo el alumnado a partir de las estrategias utilizadas.

Uno de los aspectos más relevantes para la descodificación de los valores es hacerlos explícitos. Tal y como se ha señalado en la introducción de este capítulo los contenidos mediáticos no los entendemos como unívocos y cerrados, sino que los concebimos como abiertos y con la posibilidad de provocar distintas respuestas en nuestros jóvenes. Desde esta perspectiva resulta posible alfabetizar al alumnado con el fin de que sepa leer tanto las intenciones como los distintos valores que se transmiten en los diferentes contenidos visualizados. En el caso concreto de los valores, se les puede enseñar a leer valores en las distintas conductas visualizadas (Medrano, 2008; Medrano, Cortés y Palacios, 2007).

Ryan, Bednar y Sweeder (1999) proponen cuatro tipos de estrategias para trabajar la ética y los medios de comunicación, asambleas virtuales para trabajar temas éticos con las participación de diferentes personas usando el contacto virtual: (a) la acción social mediante Internet como medio para buscar textos vinculados a temas

de humanidad; (b) trabajo comunitario o acciones solidarias; (c) creación de simulaciones informáticas para abordar asuntos en los que hay que actuar y decidir como profesionales, por ejemplo, ante problemas de tipo medioambiental; y, por último, (d) producciones de vídeo para recrear historias “reales” que contengan un fondo ético a modo de *role-playing*. Los autores concluyen que el profesorado debe aprovechar el “poder” de los medios de comunicación que potencialmente poseen:

“they can catalyze the blending of idea and product technologies, and they can help students understand how the negative, self-absorbing dimensions of the culture of narcissism can interfere with the growth of prosocial moral conduct”² (Ryan, Vendar y Sweeder, 1999, p. 121).

Igualmente en este apartado de propuestas queremos recoger la experiencia que se desarrolla en el *Trinity College Dublin* (Meehan, Colmes y Tangney, 2001), y se desglosa en dos proyectos: uno, la construcción de historias con un contenido y un fin axiológico presentadas a través de vídeos; y, el otro denominado *Hyperstudio*, en el que se enfatizan las tutorías con el alumnado y entre ellos mismos como forma de motivar y de trabajar con otros mediante las vías tecnológicas. En nuestra opinión, es realmente interesante que se parta de las propias “voces” de los participantes, esto es, el alumnado, tanto de educación primaria como posgraduados y profesorado, y de lo que a ellos les preocupa. En concreto, se trata de aplicar estrategias constructivistas a través de los distintos medios de comunicación mediante las tutorías entre iguales navegando por Internet, publicación del trabajo que realizan los implicados en ambos proyectos en formato de CD-ROM y en la Red, la adopción de otros roles, el profesorado como alumnado y a la inversa.

Poseemos muchos proyectos en el contexto español que han realizado una apuesta por la educación de los medios, incidiendo en los aspectos comunicativos y transformadores, más allá de lo puramente tecnológico. Algunos son institucionales y otros no. De entre ellos cabe destacar, sin ser exhaustivos, el grupo Comunicar en Andalucía, Gabinete de Comunicación y Educación, EMEDUS, el PECA en Cataluña, “Cine y Salud” en Aragón, “Pé de Imaxe” en Galicia, Aula Media, Conincom. También encontramos EVACONTIC en la que profesionales y ciudadanos de Iberoamérica y España debaten en línea problemáticas candentes relacionadas con la evaluación de la calidad de los contenidos presentes en Internet, los videojuegos y los medios de comunicación. El Observatorio Comunicación y Sociedad (OCS) que trabaja desde sus inicios con una marcada responsabilidad social; Socmedia, Spider España-Cataluña, así como el Instituto de Tecnologías Educativas que es la unidad del Ministerio de Educación responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias. Igualmente la Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos en el País Vasco, donde se inscribe el trabajo de las autoras de este capítulo. En general, la UNESCO

² “pueden catalizar la mezcla de tecnologías idea y tecnologías producto, y pueden ayudar a los estudiantes a entender cómo lo negativo, las autoabsorbentes dimensiones de la cultura del narcisismo, puede interferir en el crecimiento de la conducta moral prosocial.”

ya se ha ocupado de este tema, como por ejemplo a través de Declaración de Granada sobre la Educación en Medios de Comunicación e Internet como instrumento para el desarrollo de una cultura de paz o el Seminario Virtual UNESCO sobre Educación y Tecnologías de la Información (Ortega, 2003). Todos estos grupos y propuestas han tenido que superar muchas dificultades para poder hacer realidad la educación en los medios de forma continua y constante (Gabelas, 2007).

5.6. CONSIDERACIONES FINALES

Estamos convencidos de que la educación mediática debería constituirse en un área disciplinar con posibilidades de ser integrada en las universidades y generar investigación. Dicho estudio facilitaría el desarrollo de competencias digitales y mediáticas y contribuiría a mejorar y desarrollar el nivel de alfabetización en relación a los mensajes de los medios, de los productores y, por supuesto, en otros contextos como las instituciones educativas, en los que es necesario desarrollar estrategias teniendo en cuenta las distintas capacidades del alumnado. Si asumimos la idea anterior, resulta imprescindible diseñar, ejecutar y evaluar programas específicos de alfabetización mediática con el fin de generar herramientas y recursos que doten al alumnado de las habilidades necesarias para analizar, evaluar, y comunicarse con los medios de forma crítica.

Desde la aproximación de educación-entretenimiento disponemos de formatos narrativos que sintetizan la educación con el entretenimiento. Además, los datos empíricos disponibles acerca de la eficacia de los programas que trabajan desde esta aproximación nos confirman que es posible generar cambios prosociales y promover una cultura de resolución de conflictos a través del uso de producciones audiovisuales que contengan aquellos mensajes y/o valores en los que queremos trabajar (Igartua, 2011).

A pesar de que han sido los organismos internacionales y académicos quienes se han planteado que se trabajen las competencias mediáticas como parte fundamental de la educación básica actual (MEC, 2006; Parlamento Europeo, 2008; UNESCO, 2008) y también se recoge en el ámbito educativo español en la LOE (2006), son muchos los colectivos y autores que constatan la ausencia de un compromiso real por parte de la Administración para implantar la educación en medios efectiva y en el marco de un currículo educativo en la educación obligatoria. Mas bien, se podría decir que en la actualidad la educación mediática es una opción voluntaria de algunos centros y algunos profesionales que ponen en marcha determinadas actividades con marcos conceptuales confusos y, en ocasiones, con estrategias improvisadas y poco estructuradas (Gabelas, 2007).

Algunos autores (Orozco, Navarro y García Matilla, 2012) incluso van más allá y plantean que la formación de audiencias activas supone la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje incluidos en los currículos universitarios, dado que ni la interactividad, ni las posibilidades tecnológicas que se ofrece al alumnado universitario son suficientes para el desarrollo de una sociedad del conocimiento. En concreto, en

la investigación coordinada por Margalef (2010), en la que se recoge a través de una encuesta la opinión del profesorado de primaria y secundaria acerca de la educación mediática en España, se concluye que el profesorado destaca, entre las razones más esgrimidas por las que no se educa en medios, algunas de las siguientes: (a) falta de formación; (b) ausencia de promoción específica por parte del Ministerio de Educación y de las comunidades autónomas; (c) déficit legislativo; (d) necesidad de un marco teórico que conceptualice la educación en medios; y (e) la ausencia en los libros de texto de un planteamiento acerca de la educación en medios en sí misma.

Teniendo en cuenta el estado del arte en la teoría e investigación sobre los medios de comunicación y su poder educativo, nuestro planteamiento a la hora de abordar la alfabetización mediática, pasa por una primera fase, en la que nos planteamos la formación del profesorado. Esta formación tendrá como objetivo último dotar de estrategias didácticas al profesorado para que los medios más allá de entretener, también, puedan formar. Aunque no debemos ser ingenuos, dado que el desafío pedagógico que las distintas mediaciones institucionales plantea a las sociedades contemporáneas va más allá del ámbito puramente escolar o instrumental y hay que entenderlo en un contexto cultural-educativo-comunicativo-político (Orozco, 2010). Desde esta perspectiva, es necesario diseñar proyectos de intervención que impliquen, también, la formación de la ciudadanía y de las audiencias con actuaciones que modifiquen los viejos modelos reproductores por enfoques que tengan en cuenta la posibilidad de descodificar los contenidos y realizar una lectura crítica y discriminada de los sistemas de códigos y normas que los medios transmiten.

El profesorado ya va cambiando viejos esquemas respecto a que solamente la información bien estructurada y presentada en soporte escrito es educativa. Son muchos los profesionales que son conscientes de que un modelo curricular abierto y flexible no puede fundamentarse exclusivamente en libros de texto y requiere de estrategias puestas en práctica por ellos mismos para aprovechar las posibilidades didácticas que nos brindan los medios. Nuestro alumnado asiste a los centros educativos con una extensa variedad de informaciones y herramientas cognitivas que, en parte, son el resultado de su exposición a las formas de expresión de las narrativas audiovisuales.

Como se ha explicado a largo de este capítulo, uno de los aspectos más relevantes es favorecer la toma de conciencia respecto a los valores que transmiten los medios y contrastarlos con aquellos valores, ya consensuados, en los que queremos educar. La lectura valorativa y las estrategias metacognitivas que estimulan la reflexión y la crítica respecto a los programas preferidos y elegidos por los sujetos con los que se va a trabajar, pueden convertirse en herramientas que faciliten la construcción de valores. El profesorado que se decida a trabajar los contenidos mediáticos, deberá plantear preguntas abiertas que favorezcan la discusión y promuevan la confrontación de ideas con el objetivo último de que el alumnado adquiera un sentido crítico respecto a los contenidos que consumen y los valores transmitidos por los medios de comunicación.

Para concluir, nos parece importante defender que los medios de comunicación pueden y deben convertirse en una oportunidad para educar y formar en los valores que ya se han consensuado en la comunidad educativa y como señala Tucho (2006)

la educación en comunicación se puede convertir en el eje de una educación para la ciudadanía a través del desarrollo de tres competencias claves: la crítica con la realidad que nos rodea, el desarrollo de la creatividad con la propuesta de diferentes alternativas de pensamiento y actuación y el pensamiento activo que promueva otras realidades posibles.³

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, B. (2011). *Media literacy, social networking, and the web 2.0 environment for the K-12 educator. Minding the media: Critical issues for learning and teaching*. V. 4. Nueva York: Peter Lang.
- Ambros, A. y Breu, R. (2011). *10 ideas en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Aguaded, J. I. (2009). El parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 32, 7-8.
- Aguaded, J. I.; Ferrés, J.; Cruz, M.; Pérez, M.; Sánchez, J. y Águeda, D. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Aguaded, J. I. y Pérez, M. A. (2001). Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos. *Comunicar*, 16, 120-130.
- Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Barbero, J. (2007). Sociedad global y cambio cultural. *Sphera Publica: Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 1, 19-40.
- Bernad, M., y Sola, R. (2007). Alfabetización mediática: una estrategia para el acercamiento de la educación. *FISEC-Estrategias*, 3 (6), 65-88.
- Blankenship, M. (2011). How social media can and should impact higher education. *Education Digest. Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76 (7), 39-42.
- Bloor, D. y Henry, J. (1996). *Scientific Knowledge: A Sociological Analysis*. Londres: Athlone.
- Boske, C. y McCormack, S. (2011). Building an understanding of the role of media literacy for Latino/a high school students. *High School Journal*, 94, (4), 167-186.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryant, J. y Vorderer, P. (2006). *Psychology of Entertainment*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cepeda, E. (2008). *Grupos juveniles y televisión*. Roma: Lulu-Press.
- Cortés, P. A. (2005). Educational Technology: as a means to an end. *Educational Technology Review*, 13, 1, 73-90.
- Cortés, P. A. (2009). Ethical Controversy over Information and Communication Technology, en R. Luppincini y R. Adella, *Hanbook of Research on Technoethics*. Ottawa: University of Ottawa, pp. 222-231.

³ El contenido de este capítulo responde al trabajo realizado con apoyo de la UFI 11/04 de la Universidad del País Vasco.

- Cortés, P. A.; Martínez de Morentin, J. I.; Medrano, C. y Apodaca, P. (2012). Internet use and parental mediation: a cross-cultural study. *Computers & Education* (en prensa).
- Cortina, A. (1998). ¿Qué son los valores y para qué sirven? *Temas para el debate*, 42, 20-22.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y Contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- Ferrés, J. (2002). Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J. y Bartolomé, A. (1991). *El vídeo. Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Ferrés, J. y otros (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía de España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gabelas, J. A. (2007). Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Howard, R. (2010). *Multitudes inteligentes: las redes sociales y las posibilidades de las tecnologías de cooperación*. Barcelona: Gedisa.
- Igartua, J. J. (2011). Comunicación mediática, persuasión y educación para la paz, en D. Paéz y otros (Eds.). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*. Madrid: Fundamentos, pp. 631-668.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York: New York University Pres.
- Jenkins, H. (2011). Sobre cómo sacar provecho de las nuevas competencias mediáticas en la escuela. Disponible en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/henry-jenkins-sobre-como-sacar.php>, fecha de consulta el 26 de abril de 2012.
- Kids TV Report (2011). Disponible en www.mediametrie.com/eurodatatv/communiques/kids-tv-report-a-big-look-through-little-eyes.php?id=525, fecha de consulta el 26 de abril de 2012.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Livingstone, S. y otros (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full Findings*. Londres: EU Kids Online.
- López, J. A. (2003). Ciencia, técnica y sociedad, en A. Ibarra y L. Olivé (Eds.), *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 113-158.
- Margalef, J. (2010). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. Madrid: IFIIE Mediascopio/MEC.
- Martí, V. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar*. Sevilla: Editorial Popular.
- Martínez de Morentin, J. I. (2011). *Proyecto docente e investigador*. Universidad del País Vasco. Documento no publicado.
- Meehan, S.; Holmes, B. y Tangney, B. (2001). Who wants to be a teacher? An exploration of the theory of communal constructivism at the chalk face. *Teacher Development*, 5 (2), 177-190.
- MEC (2006). Artículo 23: objetivos de la educación secundaria. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006). Modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril de 2007).
- Medrano, C. (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 20, 205-224.
- Medrano, C. y Cortés, A. (2007). Teaching and learning of values through television. *Review International of Education*, 53, 5-21.

- Medrano, C. y Martínez de Morentin, J. (Coords.) (2010). *Medios de Comunicación. Valores y Educación*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Medrano, C.; Aierbe, A. y Martínez de Morentin, J. I. (2011). Values Perceived in Television by Adolescents in Different Cross-cultural Contexts. *Comunicar*, 37, 117-121.
- Medrano, C.; Cortés, A. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328.
- Medrano, C., Palacios, S. y Aierbe, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación*, 62, Enero-Diciembre 2007. Disponible en [www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano y otros 200702](http://www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano_y_otros_200702), fecha de consulta el 26 de abril de 2012.
- Mejía, M. (2010). Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Educación y Ciudad-IDEP*, 18 (1), 49-75.
- Miller, V. (2011). *Understanding Digital Culture*. Londres: Sage.
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.
- Moral, M. E. del y Villalustre, L. (2006). Valores televisivos versus valores educativos: modelos cuestionables para el aprendizaje social. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 214, 35-40.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Moro, M. M. (2007). Educación en valores a través de la publicidad de televisión. *Comunicar*, 28, 183-190.
- Nichols, R. G. (1994). Searching for moral guidance about educational technology. *Educational technology*, 34 (2), 40-48.
- Observatorio de Contenidos Televisivos Audiovisuales (OCTA) (2011). *Menores, pantallas y ética*. Disponible en www.octa.es, fecha de consulta el 26 de abril de 2012.
- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas. Televisión, audiencias y educación*. Guadalajara (México): Ediciones de la Noche.
- Orozco, G.; Navarro, E. y García Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 38, 67-74.
- Ortega, J. A. (1999). *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortega, J. A. (2003). La alfabetización digital: perspectivas creativas y éticas, en M. V. Aguiar y J. I. Farray (Coords.), *Sociedad de la Información y Cultura Mediática*. La Coruña: Netbiblo, pp. 91-118.
- Ortega Ruíz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Pablos, J. de (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Parlamento Europeo (2008). *El PE sugiere introducir una asignatura de "educación Mediática" en las escuelas europeas*. Nota de prensa. Disponible en www.europarl.europa.eu/-sides/getDoc.do?type=IM-PRESS.
- Pennington, R. (2012). Mass media content as cultural theory. *The Social Science Journal*, 49, 98-107.
- Pérez Tornero, J. M. (2003). *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Generalitat de Cataluña.
- Postman, N. (1995). *Technopoly: The Surrender of Culture to technology*. Nueva York: Vintage.

- Quintero, R. (2010). Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia. Disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1151/719>, fecha de consulta 26 de abril de 2012.
- Reia-Baptista, V. (2007). Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa. *Comunicar*, 28, 25-31.
- Rodríguez, A.; Medrano, C.; Aierbe, A. y Martínez de Morentin, J. I. (2012). Perfil de consumo televisivo y valores percibidos por los adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de Educación* (en prensa).
- Ryan, F. Vendar, M. y Sweeder J. (1999). Technology, narcissism, and the moral sense: implication for instruction. *British Journal of Educational Technology*, 30, 115-128.
- Sociedad de la Información en España (2008). Fundación Telefónica. Barcelona: Ariel. Disponible en http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie08/aplicacion_sie.html, fecha de consulta el 26 de abril de abril.
- Stergioulas, L. K. y Drenoyianni, H. (Eds.) (2011). Pursuing digital literacy in compulsory education. *New literacies and digital epistemologies*, 43, 26-35.
- Sunstein, C. R. (2001). *República.com. Internet, democracia y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Tucho, F. (2006). La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Comunicar*, 26, 83-88.
- UNESCO (2008). *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional*. París: División de la Sociedad de la Información, p. 44.
- Wankel, C. (2011). *Educating educators with social Media*. Hertford: Emerald.
- Ward, M. (2003). Understanding the role of entertainment media in the sexual socialization of America: A review of empirical research. *Developmental Review*, 23, 347-388.
- Wilson, C. y otros (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. París: UNESCO.

ANEXO

Análisis de los temas en las series de ficción como propuesta de actividad

Actividad adaptada por Martínez de Morentin (2011) a partir de las propuestas de Orozco (2010)

En esta sesión trabajaremos más allá de los elementos descriptivos para analizar la forma en que las series de ficción proponen diversos mensajes, valores y formas de pensar en relación con los diversos temas que pueden tratar.

● *Objetivos de la sesión:*

- Entender de forma real cómo las series de ficción confrontan los problemas que aparecen en su narrativa.
- Distinguir los estereotipos creados en las series de ficción a partir de la construcción o representación de los distintos sectores sociales.
- Descifrar no solo los mensajes reales que proyectan las series de ficción, sino también las formas representativas de los personajes para la construcción de un imaginario social.

● *Destinatarios:* Alumnado de 1º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria.

● *Número de participantes:* Grupo clase.

● *Duración:* 60 minutos correspondientes a una hora de tutoría.

● *Desarrollo:* Los estudiantes seleccionan un capítulo de una serie de ficción y lo visualizan en pequeños grupos.

Cada grupo cumplimenta una tabla, compuesta de siete columnas y cada columna se corresponde con un apartado: escena, temática, personajes, descripción, actitud, mensaje, interpretación. En principio, se cubren los seis primeros apartados y se hace una excepción la columna de interpretación. Las diferentes columnas se definen como sigue para una actividad seleccionada, por ejemplo, un capítulo de la serie de televisión *Cuéntame*.

Visionado de *Cuéntame*, capítulo 322 (2/3/2012), La 1 (TV):

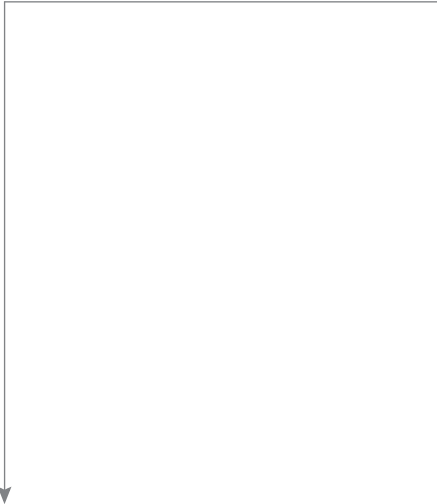
Columnas de la tabla

- *Escena.* Número de escenas en que se desarrolla la temática del capítulo. Puede desarrollar en una o en varias.
- *Temática.* Nombre de la temática o problemática que se está analizando en la ficción.
- *Personajes.* Número y género de los personales que aparecen.
- *Descripción.* Describir tanto la temática como los personajes que aparecen. Cómo están representados los personajes (ropa y habla), en qué espacios, con qué acciones se desarrolla la narrativa.
- *Actitud.* Señalar la reacción de los personajes ante los problemas. Qué tipo de personajes actúan y quiénes se mantienen al margen.
- *Mensaje.* Desvelar el verdadero mensaje que la ficción está enviando respecto al tema seleccionado.

Con las columnas completas, los estudiantes cumplimentarán la columna de “interpretación”, la cual debe aunar todas las descripciones y análisis anteriores.

Evaluación

El ejercicio se valora en función de una adecuada interpretación respecto a lo que es ofrecido en la serie de ficción. Por ejemplo, si en la serie se presenta el tema del aborto, el alumnado debe tener en cuenta cómo se trató el tema, quién habló del mismo y cómo se resolvió el dilema; cuáles son los valores explícitos e implícitos que se manejaron; si la mujer abortó, preguntarse por qué lo hizo y, en caso contrario, qué valores prevalecieron en su negativa.



Pautas de acción para la convivencia cívica: El desarrollo de la actitud intercultural

Rafael Sáez Alonso

Universidad Complutense de Madrid



ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 6.1. Introducción
- 6.2. La convivencia hay que construirla
- 6.3. La convivencia cívica ciudadana
- 6.4. Convivencia cívica y educación intercultural
- 6.5. Es la hora de lo intercultural
- 6.6. Actitudes negativas cuando nos relacionamos con otras culturas
- 6.7. El desarrollo de la actitud intercultural
- 6.8. El aprendizaje de la convivencia cívica basado en la competencia intercultural
- 6.9. Consideraciones finales

6.1. INTRODUCCIÓN

Abordar las pautas de acción para la convivencia cívica a través de la actitud intercultural es buscar una respuesta para un problema complejo como son en sí mismas la convivencia cívica, la ciudadanía, la sociedad, la migración; entidades complejas, autónomas en su consideración, pero intrincadas irremediabilmente en la realidad. Y lo vamos a hacer desde la educación. Es la educación la que tiene por objetivo la formación de las personas, individual y socialmente consideradas, desde la perspectiva de la interacción con el otro, su reconocimiento y aceptación. El otro es aquel con quien nos podemos desarrollar como personas, propiciando estrategias de encuentro a través de la educación y, por derivación, a través de la actitud intercultural. La educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación de la persona como ciudadano del mundo, pero en el lugar concreto que le toca vivir. Es un reto ineludible vivir la diversidad y la identidad de personas distintas y en el mismo territorio, y que abordado desde la educación dará como fruto la convivencia cívica, eje de responsabilidad pública de todo sujeto maduro.

6.2. LA CONVIVENCIA HAY QUE CONSTRUIRLA

Convivencia es una de las palabras más usadas hoy día por distintas personas y entidades sociales —administraciones y organizaciones gubernamentales, religiosas, Consejo de Europa— a la hora de expresar qué quieren conseguir o qué desean, por qué luchan, cuál es el objetivo de sus acciones de solidaridad o de integración, cómo deberán ser las sociedades, etc. (Malgesini y Giménez, 2000; Giménez, 2005).

Pero, ¿cómo se entiende esta convivencia?, ¿qué significa?, ¿qué implica? El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) indica que convivencia —etimológicamente del latín *convivere*— significa “acción de convivir”, definiendo convivir a su vez como “vivir en compañía de otro u otros, cohabitar”. El Diccionario añade para la palabra conviviente dos acepciones: “que convive” y “cada una de las personas con quienes comúnmente se vive” (DRAE, 2001).

El término “coexistencia” es definido en este Diccionario como “existencia de una persona o de una cosa a la vez que otra u otras” y coexistir como “existir una persona o cosa a la vez que otras” y coexistente, “que coexiste” (DRAE, 2001).

El Diccionario de Uso del Español de María Moliner (2008) repite para la palabra convivencia la “acción de convivir” y añade la acepción de “relación entre los que conviven”, así como “particularmente, hecho de vivir en buena armonía unas personas con otras” (María Moliner, 2008). Encontramos de interés para el análisis del término tanto el elemento relacional que ahí se indica como “la referencia a la armonía”. Para el verbo convivir, el Diccionario de María Moliner indica dos acepciones; por un lado “vivir o habitar: con otros: convivir en la misma época”; por otro lado, “vivir en buena armonía” siendo aquí el ejemplo la frase “así aprender a convivir”. Contrasta con esta

última acepción del verbo convivir la que se indica para el verbo coexistir: “existir varias cosas al mismo tiempo”. Encontramos relevante esta referencia a cosas y no personas, así como a la sincronicidad o simultaneidad de estar presentes en el mismo tiempo, si bien, este último también aparece para convivir.

De este análisis meramente lingüístico podemos sintetizar que convivencia es “la acción de convivir”, así como “la relación entre los que viven”. Dentro de esta segunda acepción, convivencia significa, más concretamente, “vivir en buena armonía con los demás”. En castellano usamos coexistir para referirnos al hecho de que varias cosas existen al mismo tiempo. Está claro que la diferenciación entre convivencia y coexistencia no es del todo nítida y hay algún punto en común, por ejemplo, que ambas se dan en el mismo tiempo. Ahora bien, los énfasis diferenciadores están claros (Giménez, 2005, p. 8) y en concreto sugerimos los tres siguientes:

1. Mientras la coexistencia señala una mera coincidencia en el tiempo, la convivencia supone interacción y, de forma particular, relación armoniosa.
2. Mientras la coexistencia se puede predicar de cosas, la convivencia siempre se predica de seres, y muy particularmente de seres humanos.
3. Cuando el término coexistir se aplica a los seres humanos es en forma negativa (“tuvieron que coexistir”, “allí la que había era una simple coexistencia”) mientras que convivencia, como acabamos de mostrar, es una expresión cargada de connotaciones positivas.

Esta diferenciación bastante nítida que el castellano hace entre convivir y coexistir, entre convivencia y coexistencia nos sirve para afirmar que si la coexistencia está dada, la convivencia hay que construirla, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación de conflicto. Como acción de convivir, como interacción, lo más resaltante es el reconocimiento de que la convivencia requiere aprendizaje. La convivencia es un arte que hay que aprender: “tienes que aprender a convivir con los demás”, se aconseja. La convivencia implica a dos o más personas o grupos que son diferentes en una relación en la que siempre intervienen otros, y que está además sujeta a cambios incesantemente. Como suele decirse “la convivencia es muy difícil”. Exige adaptarse a los demás y a la situación, ser flexible.

La convivencia exige tolerancia en el sentido no de concesión graciosa paternalista y misericorde al otro, al que se domina, sino en el sentido de aceptar aquello que es diferente. Una actitud intolerante está reñida con el establecimiento de relaciones armoniosas o de convivencia porque rechaza al otro, ya sea en su totalidad o en algunos aspectos esenciales en la vida en relación.

La convivencia también requiere el establecimiento de unas normas comunes, las llamadas precisamente “normas de convivencia” en el lenguaje coloquial. La relación de convivencia no pone el acento solo en el respeto y tolerancia de lo particular, distinto u opuesto del otro, sino también en lo que une, en lo que se converge: un espacio, una regulación social del tiempo, unas responsabilidades, el uso de determinados recursos o lugares. Todo ello exige acordar y convenir reglas del juego aceptadas y cumplidas por todos.

La convivencia no es algo opuesto al conflicto ni significa ausencia de conflictividad, pero sí requiere regulación o resolución pacífica de conflictos. El objetivo es articular una situación de armonía y buena relación entre las personas, marcada por el respeto, la interacción positiva y la comunicación efectiva, más allá de la mera coincidencia en el tiempo o en el espacio, es decir, más allá de la mera coexistencia.

En resumen, para vivir en convivencia, elegida en libertad personal, una pieza clave va a ser la educación y la educación en valores orientada al reconocimiento, a la interacción y a vivir en buena armonía con los demás, es decir, una convivencia orientada al reconocimiento del otro. La convivencia hay que construirla. Y la convivencia intercultural, también. La formación para la convivencia es un arte que hay que aprender en el sentido de que las personas, individual e institucionalmente consideradas, necesitan aprovechar la educación en valores para reconocer, acoger y aceptar al otro.

La convivencia requiere, también, el establecimiento de unas normas comunes para vivir con el otro en los diversos espacios convivenciales, generando así una responsabilidad social y jurídica para construir la convivencia pacífica en el marco constitucional que garantiza derechos y libertades. La convivencia es una tarea de educación en valores y exige el desarrollo de destrezas, hábitos, conocimientos, actitudes y competencias que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse. No es fruto del azar. Es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Y esto es así porque, en concepto, la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica realizar el carácter y el sentido de la educación en cualquier ámbito educativo (Tourrián y Sáez Alonso, 2012), desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada hábito para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas (Tourrián, 2010).

6.3. LA CONVIVENCIA CÍVICA CIUDADANA

Son varias las razones que nos están llevando a que la convivencia cívica en todas sus dimensiones haya venido a ser una de nuestras preocupaciones más sobresalientes. Una razón es el fenómeno de la globalización, entendido como la posibilidad, posibilidad real no quimérica, de ponernos en contacto y recibir información de todo el mundo en tiempo real, fenómeno que, a su vez, ha estimulado los movimientos migratorios y las relaciones interculturales. Estamos viviendo una complejidad inédita hasta ahora.

Por otra parte, esto nos obliga a reflexionar sobre la convivencia, pues estamos en un régimen plenamente democrático, con unos derechos constitucionalmente reconocidos, una convivencia donde se inculcan los valores más básicos de la democracia y de los derechos humanos, donde los derechos y valores básicos deben ser universales, así como la tolerancia real con respecto a otras formas culturales de vivir y donde la igualdad y la diferencia son valores compatibles.

Hoy es urgente y obligatorio que la educación forme a ciudadanos competentes, entendiendo por tal menester el formar a personas libres y responsables, capaces de asumir compromisos dirigidos a fortalecer los valores democráticos para vivir en una sociedad plural en las formas de pensar y de vivir y, a la vez, una sociedad fundada en la dignidad, la libertad, la igualdad, la identidad, el desarrollo de la tolerancia, la autonomía, la responsabilidad, la justicia de sus miembros. Como observamos diariamente en todos los ámbitos de la sociedad, lo uniforme y homogéneo ha dado paso a lo complejo, plural y mestizo. Hoy una sociedad es tanto más fuerte cuantas más diferencias es capaz de albergar sin necesidad de reprimir y cuanta mayor diversidad es capaz de contener (Santamarina, 2010). Y con estas aportaciones complejas y heterogéneas se ha de construir una nueva sociedad, orientada al reconocimiento del otro, formada por los individuos que la componen y que son considerados sujetos de derechos y deberes fundamentales, señalados anteriormente.

Vivimos en una sociedad civil abierta, occidental, democrática, intercultural, global y local a la vez, en la que todos los individuos pueden gozar de los mismos derechos y tienen análogos deberes, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión. Hablamos de personas que viven en esa sociedad, no de objetos o números (Touriñán, Ortega y Escámez, 2008). Una nueva forma de identidades se está gestando en nuestro siglo XXI, que nos exige una apertura de miras sobre la realidad.

En esta sociedad democrática, que no está definitivamente hecha, la educación de las personas se entiende como una educación para integrar a todos, desde sus diferencias, y construir así una sociedad como comunidad de ciudadanos. Una de las pruebas de fuego en este mundo complejo y globalizado que nos toca vivir, es el ejercicio de la convivencia. En sociedades monoculturales y homogéneas es relativamente fácil conducirse y expresarse sin molestar ni ofender a nadie por razón de su procedencia o de su identidad cultural. Hoy esa es una de las causas de los conflictos interculturales. Paradójicamente,

“la globalización que todo lo homologa y lo vincula no consigue que los humanos vivan más unidos. Lejos de empeñarnos en encontrar y poner de manifiesto lo que, como seres humanos, nos identifica y debería unirnos, parecemos especialmente interesados en descubrir lo que nos separa y nos lleva a pelear unos con otros” (Camps, 2007, p. 10).

La sociedad civil no es una página ya escrita en la que las leyes, tradiciones, costumbres y valores culturales ya están prefijados y escritos de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad, sino adaptarse a ella. Pero tampoco es una página en blanco en la que todo esté por escribir. Más bien, la sociedad civil, es una página que se está escribiendo cada día y en su redacción debemos participar todos, inmigrantes y autónomos, dejando en ella sus señas de identidad (Maalouf, 2002), corrigiendo el individualismo y el etnocentrismo que forman ya parte de nuestra piel, caminando juntos en la búsqueda de los pilares de la convivencia: la igualdad y el respeto mutuo, la equidad en la afirmación de las diferencias (Sáez Alonso, 2006a).

Vivir en esta sociedad es una opción racional y un sentimiento razonable. Esta elección generará una auténtica sensibilidad ciudadana. Por eso, una tarea de futuro

ya presente consistirá en aceptar la diversidad del otro, entender sus valores y articular relaciones positivas de unos con otros.

Esta nueva realidad exige un nuevo enfoque y una forma distinta de hacer posible la construcción y la participación de los ciudadanos en la sociedad civil e integrada donde la diferencia se vuelve creadora de valores. Este nuevo enfoque debe propiciar las miradas interpretadoras respecto a las normas propias y ajenas. Exige ponerse en el lugar del otro para construir una identidad nueva y para vivir en una sociedad donde se es ciudadano y se vive la ciudadanía, en tanto expresión política de la democracia. Porque, como afirma Santamarina (2010):

“La ciudadanía es la expresión por excelencia de la pluralidad, condición que nos marca a un mismo tiempo y posibilidad de ser iguales siendo distintos. Pluralidad en tanto iguales en la diferencia, y diferentes en la igualdad. Pluralidad, por tanto, de sujetos únicos” (Santamarina, 2010, p. 610).

En esta sociedad civil, mestiza, heterogénea y plural, las diferencias de las personas son solo diferencias y no valores absolutos. Los individuos y sus diferencias culturales deben seguir creando su propia identidad cultural evitando, así, el estancamiento en su proceso de creatividad cultural y la consideración inalterable y estática de su cultura. No se pueden sustantivar las diferencias étnico-culturales.

A este respecto, es notorio que vivimos una época de renacimiento y reforzamiento de identidades, pero resulta peligroso y arriesgado querer aislar unas identidades de otras, pues acabarán siendo agresivas entre sí (“identidades asesinas” las denomina Maalouf [2002]). Insistimos en afirmar que ninguna identidad es pura ni homogénea, a no ser que ignore, oculte o desfigure su propia historia. Quien se cree “impecable” termina volviéndose “implacable” contra los demás (Tabares, 2012).

La identidad cultural no es siempre la misma y para toda la vida. La oferta de vida de nuestras ciudades ofrece la posibilidad de reordenar, cambiar y combinar la cultura personal. “Las culturas en su sentido más radical, se han construido como un estrato geológico en el que simultáneamente se marcan las distintas capas y la porosidad comunicativa entre ellas” (Touriñán, Ortega y Escámez, 2008, p. 122). Y, por ello, “el respeto hacia las otras culturas no puede consistir en petrificarlas, hipostasiarlas. De hecho, los pretendidos intentos de mantenerlas impolutas, libres de la influencia occidental, a veces han desembocado en reforzar sus desigualdades y su opresión internas, o en hacerlas volver hacia atrás o caminar sendas no deseadas” (Fernández Enguita, 2001, p. 54).

6.4. CONVIVENCIA CÍVICA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Actualmente estamos asistiendo a la necesidad de una respuesta intercultural, esto es, al encuentro de las personas a través de la educación, al desarrollo de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas para alejarnos de los procesos de asimilación, segregación e integración radical, que tan malos resultados han dado. El problema

no es de los que vienen de fuera, de los otros, de los emigrantes. Somos todos los que vivimos en la sociedad democrática los que vamos a construir una nueva relación, una nueva convivencia cívica, donde nadie sobra, nadie es indiferente, nadie es ignorado por su condición étnica (Sáez Alonso, 1992 y 2001).

Al contrario, la diversidad cultural es enriquecedora para la sociedad civil y potenciadora de la misma. El valor de la diversidad es un elemento que nos enriquece humana y culturalmente. Unos derechos que permiten a todos potenciar su persona, abrir nuevas perspectivas en los sujetos abordando estrategias de encuentro con fundamento en principios que permiten buscar la convergencia entre diversidad, identidad localizada, globalización y pluralismo. Es el reto de la educación intercultural. Es poner en el centro del reto de esta educación a la persona, no a su cultura, a la persona aquí y ahora, en esta sociedad democrática y no a su lengua, costumbres, tradiciones de los grupos y de los individuos culturalmente diferentes.

En las pautas de acción para la convivencia cívica, el desarrollo de la actitud intercultural pone a la persona y a la educación en el centro de la reflexión. No ponemos el centro de gravedad de este debate en el conocimiento de la cultura. Educación intercultural no es atiborrar de conocimientos culturales a las personas, de la misma forma que educar a un ser humano, hombre o mujer, no consiste en atiborrarlo de conocimientos, como si fuera un disco duro de ordenador. Lo imprescindible, lo que es absolutamente básico, es convertirlo en persona. Es el papel fundamental de la educación y el instrumento para combatir la ignorancia. No se trata solo de conocer nuestra historia y nuestra cultura, sino la historia y la cultura del otro. Creemos que la ignorancia se halla en la base del miedo al diferente y el racismo (Sáez Alonso, 2006b).

De la misma manera, la educación intercultural trata de construir a la persona como ser responsable que vive en una comunidad civil con personas semejantes a él, aunque quizá diferentes en lenguas o costumbres, y que exige ser reconocido como tal. Se hace imprescindible el reconocimiento y la aceptación del otro, diferente en todo lo que es, en tanto que persona y sujeto de derechos, que sobrepasa la circunstancia de la diferencia.

Si esto es así, las diferencias culturales son solo diferencias, no categorías ontológicas. Por eso, una lengua o una costumbre cultural es una diferencia. Pero esta diferencia no agota a la totalidad del ser humano. Las diferencias culturales no son ninguna propiedad natural que acompaña al grupo o al individuo, no son una barrera infranqueable del ser humano. Las diferencias son una atribución, una circunstancia, una característica más que acompaña al sujeto en su vida y en la convivencia cívica, una característica socialmente y no ontológicamente construida.

Estas reflexiones confirman la tesis fundamentada en otros trabajos (Sáez Alonso, 1992, 2001 y 2006c; Touriñán, 2004, 2008 y 2010) de que, por una parte, el objetivo fundamental de la educación intercultural, como tarea educativa, es el desarrollo de destrezas y actitudes que nos enriquecen y capacitan a la persona para estar, actuar, interrelacionarse y vivir con la diversidad cultural y como resultado, la educación intercultural nos ofrece la posibilidad de adquirir en el proceso educativo la competencia intercultural que nos capacita para construirnos a nosotros mismos y vivir con el otro en un entorno cultural diverso.

La educación intercultural está orientada a reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos que conviven en esta sociedad democrática. Por eso, aplicará los principios democráticos, analizando las desigualdades sociales y estimulando a los ciudadanos a ser críticos frente al rechazo del otro por su condición cultural. Por ello, valora y acepta la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.

En conclusión, la educación intercultural se entenderá como construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia de las personas, para construirse a uno mismo y reconocer con el otro, digno e igual sujeto de derechos, un entorno de interacción para desarrollarse íntegramente.

Desde esta experiencia, la construcción de la convivencia cívica implica el mutuo reconocimiento para trabajar en un proyecto común de sociedad, donde todos se sienten responsables de su justo funcionamiento: construcción de una sociedad con iguales oportunidades para todos, en igualdad de derechos y deberes y a la vez con múltiples opciones en la formas de pensar y vivir, con diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. En caso contrario, crearemos guetos:

“El gueto inmigrante (la exclusión del diferente étnico-cultural) lo fabrican también nuestros silencios con él, nuestra huida de él y nuestros desprecios hacia él. Su etnización la construimos nosotros mismos desde el momento en que no nos interesa nada suyo, salvo al sentirnos molestos por alguno de sus rasgos o hipócritamente escandalizados por algunas prácticas suyas que incluso han sido también nuestras hasta casi ayer mismo” (Azurmendi, 2003, pp. 165-166).

La relación del otro con el yo no es una relación esencialmente de diferencia en cuanto realidades ontológicas. El encuentro no se produce entre las diferencias de las personas con las diferencias de las otras personas. Se encuentran las personas con otras personas y, a veces, estas personas tienen alguna diferencia. Un sujeto es tanto más persona cuanto más “otros” reconoce dentro y fuera de sí. Así, podemos afirmar sin equivocarnos que cuanto más cerrado es el sujeto más estrecho es su mundo y más mezquinas y peligrosas sus consecuencias. Y, a la vez, cuanto más abierta es la persona más universal es su identidad (Sáez Alonso, 2006a).

Y la educación intercultural facilitará el encuentro entre personas que presentan algunas diferencias. Porque educar es hacerse cargo del otro, no de la entelequia del otro. La educación ayuda al encuentro del ser humano, aquí y ahora, con el otro ser humano, también histórico y socialmente vivido. Como afirma Tabares (2012) a todos nos conviene aprender a unir sin confundir y a distinguir sin separar. Es decir, aprender a formar unidad en la diferencia y a cultivar nuestras diferencias con una preocupación constante de unidad. Porque como explica Maalouf (2002) si afirmamos con tanta rabia nuestras diferencias es porque somos cada vez menos diferentes. A pesar de nuestros conflictos y de nuestras enemistades seculares, cada día que pasa reduce un poco más nuestras diferencias y aumenta un poco más nuestras afinidades.

Como todos sabemos, desde una visión integral de la educación (Tourinán y Sáez Alonso, 2012), esta socializa y forma al ciudadano para una vida en convivencia civil, si

sus miembros promueven y gestionan valores de dignidad, libertad, igualdad, identidad, desarrollo, autonomía, justicia, diversidad y cooperación. Así también la educación intercultural genera competencia intercultural para este encuentro de personas y ciudadanos que juntos quieren crear un espacio democrático donde se vive en convivencia cívica e interacción cultural.

6.5. ES LA HORA DE LO INTERCULTURAL

Hemos afirmado en el inicio de estas páginas que vivimos en un mundo complejo que plantea nuevos retos a los que la sociedad debe ofrecer respuestas. Los movimientos migratorios y la globalización han situado en un mismo espacio a personas de muy diferentes orígenes culturales. Vivimos en un mundo y en una sociedad multicultural. La multiculturalidad es un dato y un hecho. Es la resultante natural de las migraciones. Se trata de un fenómeno que en sí mismo solo indica que en un espacio dado varias etnias y culturas coexisten más o menos pacíficamente. Y somos todas las diferentes personas de esta sociedad multicultural las que tenemos que trabajar para construir una sociedad intercultural. Y con esas oportunidades plurales y heterogéneas se ha de construir una nueva sociedad, donde la convivencia cívica sea fruto de todas las personas que la constituimos, pues sabemos que la historia de los pueblos siempre se ha hecho a base de intercambios recíprocos puesto que ninguno de ellos ha podido practicar jamás el autismo cultural.

La interculturalidad es un proceso, es un programa que expresa la necesidad y la voluntad de emprender un diálogo entre las culturas presentes para lograr su fecundación recíproca. El encuentro, la comunicación entre personas de diferentes culturas, en condiciones de igualdad, es un camino y un fin para llegar a la convivencia cívica. Todos los grupos que integran esta sociedad somos responsables en nuestras áreas de trabajo, comunicación o estudio donde inspiramos nuestra identidad de ciudadanos y donde adquiere significado la existencia de los individuos y se dota de sentido a la trama de nuestra sociedad; somos responsables, afirmamos, de asegurar una manera mejor de tomarnos la vida con el vigor de una ciudadanía creativa que asume este proceso de conocimiento, aprendizaje y esfuerzo. El paisaje deseable, nuestro paisaje social deseable, es una convivencia cívica donde personas de culturas diferentes viven en un mismo territorio de forma democrática, atendiendo a la diversidad de las culturas y a la unidad de las personas, en un continuo intercambio de ideas, conocimientos y valores (Sáez Alonso, 2008).

Nuestro punto de partida asume la idea de que al ofrecer la educación intercultural no nos referimos a hacer esta oferta a los inmigrantes. No nos referimos a problemas, compensaciones o cuestiones relacionadas directamente con la emigración. Es verdad que la inmigración es la escenificación cabal de las diferencias, o más complejo aún, las diferencias de otros con otras potencialidades y otras limitaciones que nos exigen ampliar nuestros horizontes de comprensión de la realidad. Otros que traerán a un tiempo sus conflictos, sus pasiones, sus formas imperfectas de civilización —según

la entendemos nosotros— para exigirnos un constante reformateo de la noción de convivencia y participación, solidaridad y defensa del sentido de libertad (Santamarina, 2010). La educación intercultural, pues, va dirigida a toda persona, nativo o inmigrante, porque su futuro es intercultural.

Hemos afirmado que la sociedad es compleja y está compuesta de personas diversas. Bueno, pues, la diversidad es de todos, de autónomos y de inmigrantes y, además, conviene entenderla en todas sus facetas. Por consiguiente, la educación intercultural es el nuevo paradigma, el paradigma emergente para organizar nuestra sociedad democrática.

Para ello y en primer lugar partimos de una concepción dinámica, y no esencializadora, de la cultura. Vamos a presentar más que una definición de cultura, las características principales de la misma, pues sobre el concepto de cultura hay más de doscientas definiciones (Giménez, 1996, 2003):

1. *La Cultura es aprendizaje.* La cultura se aprende y se transmite. A través del proceso de socialización vamos aprendiendo los diferentes y múltiples elementos que componen nuestra cultura. Aprendemos una lengua, formas de comportarnos, formas de relacionarnos, formas de ver el mundo, etc. Esto que aprendemos lo transmitimos a su vez mediante nuestros propios actos. Somos cultura en acción y, por tanto, transmisores de esta. La cultura es dinámica y, por eso, transforma constantemente la sociedad en la que se concreta.

Mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, podemos ir aprendiendo mutuamente elementos de otras culturas; sin embargo, este proceso de aprendizaje nunca será completo, al tiempo que no podremos renunciar a nuestra propia cultura. Si este contacto continúa a lo largo del tiempo, al menos durante dos generaciones, el resultado puede ser diferente. Las segundas generaciones aprenden elementos de dos culturas. Esto, que suele implicar conflicto (ya que reciben influencia de la sociedad receptora a través de la escuela y los medios de comunicación, los iguales, etc., e influencia de la cultura de origen a través de sus padres y madres), puede desembocar en el biculturalismo, o en la más cruda desadaptación.

2. *La cultura da sentido a la realidad.* Cuando percibimos la realidad, lo hacemos desde nuestros esquemas mentales. Estos esquemas están hechos de nuestras experiencias, de nuestras creencias, valores, etc. Existen, sin embargo, elementos comunes a todos nosotros. Son las huellas de una cultura común que se aprende y transmite. La cultura nos aporta una forma de ver el mundo, de interpretar la realidad. Nos aporta formas de pensar, de interpretar, nos aporta ideología. Si queremos comprender a cualquier persona como miembro de una cultura debemos prestar atención a sus discursos, a sus formas de simbolizar su experiencia. Todas las personas intentamos dar sentido a lo que hacemos.

3. *La cultura es transmitida mediante símbolos.* La cultura no solo son actos que se aprenden, discurso ideológico o pensamiento, también es símbolo. Cuando las personas nos comunicamos lo hacemos a través de símbolos. La comunicación simbólica por excelencia es el lenguaje. Para las personas inmigrantes también es importante conocer la lengua de la sociedad de acogida. La posible integración pasa por el conocimiento mutuo de las culturas, y el lenguaje es uno de los

principales exponentes. La segunda generación cuenta con mayores ventajas, el bilingüismo facilita la integración.

4. *La cultura es un todo integrado.* La cultura es un sistema. Cualquier cultura retiene numerosos elementos, instituciones, normas. Por ejemplo, formas de parentesco, de organización, de vivienda, etc. Todos estos elementos forman parte de un todo, y únicamente dentro de la totalidad cobran su pleno sentido. Si queremos comprender cualquier elemento de una cultura debemos situarlo en su contexto. De este modo, para comprender la poligamia, la religión, el Ramadán, la escuela o cualquier otro elemento de una cultura debemos tener en cuenta el contexto que le da sentido. Valorar estos elementos o instituciones separadamente desde mis patrones culturales es lo que conocemos por etnocentrismo, y muchas veces justifica la desconsideración y el rechazo hacia otras culturas.
5. *La cultura se comparte diferencialmente.* Las personas que constituyen una cultura no la viven de la misma forma. Dentro de cada cultura existen diferencias que vienen dadas por la edad, la clase social, el nivel socioeconómico, la etnia de origen, etc. Entre las personas inmigrantes que proceden de un mismo país podemos observar cómo viven diferencialmente su cultura. La región de origen o la etnia a la que pertenecen son características que conviene conocer ya que marcan identidades según sea la comunidad de origen. Se vive diferencialmente la pertenencia a un mismo estado.
6. *La cultura es un dispositivo de adaptación.* Las culturas cambian, no son algo estático, y se enriquecen con el cambio. Cuando hablamos de cambio nos referimos al resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones, como hemos afirmado anteriormente.

Dicho de manera sintética, la cultura es un concepto dinámico y cambiante, del que nosotros somos parte activa. Las culturas no solo son distintas entre sí, sino que cada una de ellas es internamente diversa. El respeto a la diversidad debe ejercerse desde una mirada crítica, tanto hacia la propia cultura como hacia tradiciones y hábitos de otras culturas. No todas las aportaciones culturales son igualmente valiosas para la libertad, la igualdad y la democracia, pues todas las culturas, incluida las de la sociedad en la que vivimos, presentan grietas que amenazan los valores de la convivencia democrática. Y como derivación de la afirmación anterior, las diferencias culturales no invalidan los derechos universales que compartimos todos los seres humanos. Hablamos de los derechos humanos que invalidan las opciones culturales que atentan contra ellos. Es desde este consenso sobre lo que es la cultura y el respeto a la diversidad cultural desde donde se inicia el camino de la actitud intercultural para la convivencia cívica.

6.6. ACTITUDES NEGATIVAS CUANDO NOS RELACIONAMOS CON OTRAS CULTURAS

Lo que vamos a describir a continuación, de forma muy breve, sobre las actitudes cuando nos relacionamos con otras culturas es lo contrario a lo que afirmaremos en el punto dedicado a la actitud intercultural. Cuando hablamos de actitudes hacemos referencia

a las percepciones que condicionan nuestra forma de ver las cosas y las personas. Estas actitudes o disposiciones facilitan la adaptación, pero condicionan las respuestas ante estímulos sociales. La actitud es algo aprendido. No es innata. Es fruto del proceso de socialización dentro del grupo y está muy determinada por el contexto y el entorno social en el que tiene lugar la actitud (Morales, 2000). Las actitudes están constituidas por componente cognitivo, componente afectivo o emocional y componente conductual o tendencial.

Vamos a reflexionar sobre algunas de las actitudes que solemos poner en juego cuando nos acercamos a otras culturas. Como podemos imaginar, las actitudes que podemos tener ante realidades culturales diferentes son múltiples y variadas. Hemos elegido las que consideramos prototípicas para abordar este tema (Aguilera, Gómez y Mogollón, 2005; Sáez Alonso, 2006a):

1. *El etnocentrismo*. Consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde nuestra propia cultura. Nuestra cultura aparecería como la media de todas las demás culturas. Cuando tenemos actitudes etnocéntricas estamos colocándonos las gafas de nuestra cultura para ver las otras.

La primera consecuencia del etnocentrismo es la falta de comprensión. De la misma forma que para entender a una persona debemos captar su mundo interior, para conocer cómo simboliza su experiencia, para conocer una cultura tenemos que contemplarla desde los valores que la penetran.

El etnocentrismo es una actitud que podemos encontrar con frecuencia, no en su versión extrema y manifiesta. Hoy en día es difícil encontrar personas que mantengan actitudes etnocéntricas manifiestas, es decir que sostengan la superioridad de una raza o de su cultura. Lo que sí resulta más fácil encontrar son manifestaciones más sutiles de este mismo etnocentrismo, que nos hace sentirnos superiores sin necesidad de manifestarlo verbalmente, pero que se nos escapa en forma de comportamiento. El paternalismo, que es una actitud común a la hora de tratar con personas de otras culturas, parte de una desigualdad de niveles, y aquí subyacen planteamientos etnocéntricos. Dicho planteamiento refleja, por tanto, un desconocimiento de la diversidad cultural.

2. *El relativismo cultural*. Es la actitud que establece la igualdad de todas las culturas. Además propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales. Cuando tenemos esta actitud evitamos la valoración y nos mostramos respetuosos con las diferentes expresiones culturales. La palabra clave de esta actitud es el respeto.

Esta actitud que parece loable a primera vista, cuenta, desde nuestro punto de vista, con un gran defecto y numerosos riesgos. Su principal defecto radica precisamente en que se queda en el respeto y tolerancia. “Yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía”. A esta actitud le falta la búsqueda del encuentro entre culturas.

Entre los riesgos más importantes de esta actitud, destacamos tres:

- ▮ *La guetización* o separación es la consecuencia de la relación que se establece entre una cultura mayoritaria y otra minoritaria, cuando respetan mutuamente la

identidad cultural, pero no tienen ningún interés en establecer contactos. Así, el gueto, se suele considerar como un ámbito territorial poblado de minorías o grupos sociales reducidos que viven marginados del resto de la sociedad y en el que es difícil la entrada de gente que no pertenece al mismo grupo minoritario.

- ▶ *El romanticismo* es el fenómeno que se produce cuando tenemos una visión deformada de la realidad que nos hace exagerar las cosas positivas de una cultura. Suele ser la primera etapa por la que atraviesan las personas, que no tienen actitudes etnocéntricas, cuando entran en contacto con una cultura diferente. La principal consecuencia es la pérdida de cierto sentido crítico hacia ciertos aspectos culturales, y las generalizaciones del tipo “los chinos son trabajadores”.
- ▶ *El conservacionismo* es otro de los riesgos del relativismo cultural. Consiste en tener una visión estática de las culturas cuando, como hemos afirmado anteriormente, todas las culturas son mestizas, cambian, no están acabadas y cerradas. No existen culturas puras, como desean algunos archimandritas del multiculturalismo pervertido.

Frente a estas actitudes conviene recordar que la cultura es un dispositivo de adaptación, es decir que es algo vivo, que evoluciona adaptándose a las nuevas circunstancias. Es bueno conservar las tradiciones para no olvidar nuestra memoria histórica cultural, pero es vital evolucionar y sobrevivir. En segundo lugar, tenemos que manifestar que las culturas se han mezclado, se mezclan y se mezclarán, lo queramos o no. Las culturas no pueden ser tan cerradas ni totalizantes como pretenden ser muchas de ellas. La mezcla, el mestizaje es inevitable, pues vivimos en una complejidad donde se dan, cada vez más, intercambios y cruces. Las culturas no son islas monolíticas, sino aluviones que se entrecruzan. Las culturas perecen en el aislamiento y prosperan en la comunicación. Y la identidad individual procede, así, del encuentro de múltiples identidades colectivas en una sola persona.

6.7. EL DESARROLLO DE LA ACTITUD INTERCULTURAL

Frente a actitudes como las descritas anteriormente presentamos el interculturalismo. El interculturalismo es la actitud que partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. De esta forma, añade al respeto por otras culturas, la búsqueda de un encuentro en igualdad. La actitud intercultural permite analizar otras culturas desde sus propios patrones culturales. La interculturalidad, como propuesta de actuación, nos permite analizar otras culturas desde sus propios patrones culturales; busca el encuentro y, por tanto, ni cae en el riesgo de la guetización, ni teme el cambio que puede producir el contacto. También promueve un encuentro en igualdad, con lo cual no cabe el paternalismo, ni la superioridad-inferioridad. Y, finalmente, tiene una visión crítica de las culturas, en la que acepta la cultura, pero puede rechazar y luchar contra algunas de sus instituciones, costumbres y manifestaciones porque, como ha quedado justificado en los epígrafes

1.6 y 1.7 del Capítulo 1, el interculturalismo no es una propuesta ingenua, ni una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

La globalización ofrece la oportunidad de un diálogo de todos con todos y en todos los niveles. Permite un intercambio y con eso un enriquecimiento colectivo. Es por la relación, por el diálogo, el más inclusivo posible, como va gestándose la historia de la humanidad como humanidad. Y al hablar de relaciones nos referimos a las relaciones enriquecedoras, tal como las entiende Maturana cuando afirma que:

“el ser humano es constitutivamente social. No existe lo humano fuera de lo social. Lo genético no determina lo humano, solo funda lo humanizable. Para ser humano, hay que crecer humano entre humanos. Aunque esto parezca obvio, se olvida al olvidar que se es humano solo de las maneras de ser humanos de la sociedad a la que pertenece” (Maturana, 1996, p. 33).

Ahora bien, no hay recetas ni respuestas prefabricadas. Hay que mirar al otro y buscar juntos las mejores relaciones. Afirmábamos anteriormente que la educación siempre ha tenido en su misión el desarrollo de una formación integral de la persona y el desarrollo pleno de toda persona. Educar a un ser humano, hombre o mujer, no consiste en atiborrarlo de conocimientos, como si fuera un disco duro de ordenador. Lo imprescindible, lo que es absolutamente básico, es convertirlo en persona. La educación tiene, en su esencia, la misión de formar al individuo como persona y como ciudadano, lo que se podría denominar prepararlo a lo largo de la vida para el desarrollo de la actitud y competencia intercultural.

Por eso, la educación deberá desempeñar un papel esencial en la promoción de una sociedad civil, cohesionada socialmente, es decir, reduciendo desigualdades y elevando el nivel de conocimiento de los valores de la misma. La educación deberá enfocarse a maximizar el potencial en cuanto al desarrollo personal se refiere, y su contribución al enriquecimiento colectivo de la sociedad civil, democrática, sostenible y basada en el conocimiento y la acción para la convivencia cívica, dando respuesta satisfactoria a las nuevas demandas personales, sociales y culturales de la sociedad plural y heterogénea de nuestros días. Y en el área de la educación intercultural conviene recordar que la gran mayoría de las personas somos aprendices.

Hemos afirmado que la educación siempre ha tenido en su misión el desarrollo de una formación integral de la persona. En relación con la formación integral conviene recordar que se refiere al desarrollo de las dimensiones que integran un ser humano, autóctono o emigrante: dimensión religiosa, intelectual, socioafectiva y comunitaria, las cuales permiten el desarrollo del ser, del hacer, del conocer y del vivir juntos (Informe Delors, 1996) para formar nuevos ciudadanos que den respuestas nuevas a las condiciones nuevas del continuo devenir. En las sociedades multiculturales, uno de los principales problemas a los que debe hacer frente la educación a lo largo de la vida reside en nuestra capacidad para aprender a convivir.

La educación se organiza, según este Informe (1996) en torno a estos cuatro aprendizajes:

- D *Aprender a conocer* significa adquirir el dominio de los instrumentos mismos del saber para descubrir y comprender el mundo que nos rodea. La educación supone dotar al individuo de herramientas para aprender y, de este modo, desarrollar su potencial de aprendizaje, y a la vez desarrollar su inteligencia potencial. Esto implica “desarrollar en el aprendiz capacidades, destrezas y habilidades para aprender y también una arquitectura mental para almacenar y utilizar lo aprendido” (Román y Díez, 1999, p. 93).
- D *Aprender a hacer* es privilegiar la competencia personal e incrementar niveles de calidad a través de la educación y la formación para contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad.
- D *Aprender a ser* tiene la fuerza de aprender a desarrollarse integralmente como persona, con sus valores como la salud, la libertad, la autonomía, la justicia y educarse para recorrer el camino físico y psíquico propio iniciado ya antes de nacer hasta el final de la vida. Es la tarea de aprender permanentemente a ser persona.
- D *Aprender a vivir juntos* es uno de los cuatro pilares en los que debe sustentarse la educación. Es un pilar, un reto, una tensión que vamos a vivir y a sufrir las personas. Aprender a vivir juntos es habilitar al individuo para vivir en contextos de diversidad e igualdad, tomando conciencia de las semejanzas. Significa, también, aprender a enriquecernos en interacción con los demás de forma creativa y eficaz. Es, en síntesis, entender la educación como el aprendizaje para construirnos como seres humanos en convivencia cívica.

Por esta razón, lo que importa es que cada uno reconozca los diferentes grupos de los que forma parte, que se encuentre bien con ellos y llegue a ser miembro activo en todos. Este aprender a vivir juntos queda descrito de forma nítida en el documento del Informe señalado anteriormente cuando plantea que la problemática del siglo XXI requiere la creatividad y competencia de los ciudadanos de todas las edades para mitigar la pobreza, consolidar los procesos democráticos y favorecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de paz, alentar la ciudadanía activa, vigorizar la función de la sociedad civil, velar por la equidad e igualdad entre géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural y una nueva colaboración entre el Estado y la sociedad civil.

Todos estos contenidos, expresados hasta este momento, exigen en nosotros proveernos de aquellas competencias que nos ayudarán a ser congruentes con todos los principios que integran la educación. Nos exige nuevas formas de pensar en esta sociedad democrática activa: creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas en las nuevas formas de vivir como ciudadano en el mundo actual.

6.8. EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA CÍVICA BASADO EN LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En la actualidad brota con enorme fuerza el enfoque de aprendizaje basado en competencias en todos los ámbitos de la educación. Hablar de competencia es hablar de capacidad, puesta en práctica de contenidos, conocimientos y actitudes que todo

individuo que los posea y como miembro de una sociedad se hará sujeto capaz de desenvolverse de manera hábil, crítica y activa en aquellas circunstancias que le depare la vida cotidiana.

El aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instruccionales, interpersonales y sistémicas) accesorias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicación en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un mundo propio de acción desde el punto de vista personal y profesional (Villa y Villa, 2007, p. 17).

La educación por competencias pretende la integración del conocimiento, el desarrollo integral de la persona, la aplicabilidad del conocimiento en diferentes contextos y que sean transferibles (Coloma, Jiménez y Sáez, 2008, p. 31).

Aunque el término competencia es polisémico (Bustamante, 2006, p. 54), todas las definiciones exploradas (Pérez Gómez, 2007; Coll, 2007; Marina y Bernabeu, 2007) aportan matices significativos relacionados con la idea de dinamicidad, flexibilidad y educabilidad de la competencia.

Zabala y Arnau aportan y sintetizan una perspectiva muy clara con la que aproximarnos a la delimitación del concepto:

“La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Supondrá una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2007, p. 31).

El término competencia está sometido a un debate científico. No es el momento ni el lugar para presentar aquí la fundamentación epistemológica, psicológica, sociológica y pedagógica de las competencias (Escamilla, 2008). Pero sí podemos subrayar que las competencias están siendo instauradas desde el marco de un discurso pedagógico que constituye y explica el énfasis en conceptos tales como eficiencia, equidad, calidad, eficacia para obtener un resultado específico. Y se acostumbra a señalar que un planteamiento sobre una competencia básica ha de tener en cuenta:

- a. La competencia global determinada, en términos de *ser capaz de*.
- b. Las capacidades generales que implican dicha competencia global: *informar, organizar, realizar, comunicar*.
- c. Las capacidades y competencias finales, en términos de *saber, de saber hacer*.

Trascendiendo las definiciones sobre las competencias (Tobón, 2004), este concepto puede ser asumido como un saber hacer razonado para dar supuestos a la actitud de vivir en una sociedad globalizada y en continuo cambio. De esta manera, las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño eficaz en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (Tobón, 2004, p. 45).

Así la educación forma a las personas actuales y que requiere la sociedad actual global. Aquí ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares educativos para obtener un resultado específico, la convivencia cívica.

Lo intercultural es una competencia que debe poseer cualquier persona enfrentada a una sociedad multicultural, compuesta por usuarios marcados por la diversidad y que combina capacidades específicas que precisaremos más adelante.

En nuestro caso, la competencia intercultural va a significar desempeñarse de acuerdo a los estándares que la sociedad civil actual ofrece para obtener un resultado específico, la convivencia cívica. Dichos estándares hacen referencia a los niveles de comunicación que exige la sociedad plural en las formas de pensar y de vivir.

¿Por qué primar la competencia intercultural? ¿Cuáles son las razones por las que se priman las competencias? Se podría señalar muchas, pero la principal tiene que ver con el hecho de vivir en eso que se ha llamado la sociedad de la globalización. Lo básico de nuestra sociedad es que la principal materia prima de todos los procesos productivos posibles ya no es el carbón o el acero, sino que es la persona; es decir, la creatividad personal producida por el conocimiento. Y resulta que nos desenvolvemos hoy día en escenarios sociales cada vez más complejos y multiculturales —algo impuesto— o interculturales —algo creativo y nuevo—, lo que significa que hemos de aprender a convivir con otro —con otra persona— cada vez más diverso.

El concepto de competencia adquiere un nuevo significado en este contexto como eje de nuevos modelos de educación:

- ▶ La Unión Europea (2000 y 2006a) define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su desarrollo y realización personal, así como para la ciudadanía activa.
- ▶ La Unión Europea (2006b) recomienda desarrollar una oferta de competencias clave para todos en el contexto del aprendizaje permanente y que Monclús y Sabán (2008) lo resumen de esta forma:
 1. Que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta, y sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.
 2. Que se tomen las medidas adecuadas con respecto a los jóvenes que debido a una situación de desventaja educativa, como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales y económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.
 3. Que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y atender, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional y local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias.
 4. Que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y la formación continua de los adultos, incluidos los profesores y formadores. E implicando procedimientos de validación y evaluación, las medidas destinadas a garantizar la

igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos. Y todo ello reconociendo la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos.

5. Que la oferta de educación y formación de adultos, destinada a ciudadanos particulares, sea coherente con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación, y otra políticas que afecten a los jóvenes. Y que asimismo se desarrolle a través de la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas.

Los expertos evaluadores del programa PISA (2009)¹ define la competencia científica como la capacidad de emplear el conocimiento científico para identificar preguntas y extraer conclusiones basadas en hechos, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones acerca del mundo natural y de los cambios que la actividad humana produce en él.²

- El *área de competencia académica-científica* recoge la formación académico-científica, es decir, los conocimientos, los métodos y las técnicas específicas de cada área que conforma el saber propio de cada carrera o titulación. El área de competencia académica se fundamenta en el plan de estudios, por tanto, todo aquello que la academia considera clave para la formación de los titulados. Engloba dos factores importantes: competencia académica y planificación, y rigurosidad.
- El *área de competencia profesional* recoge las competencias que se exigen a un profesional para desempeñar adecuadamente las tareas laborales en un ámbito determinado: adquisición y desarrollo del conocimiento aplicado, es decir, desarrollar la capacidad de resolver problemas, de experimentar, de diseñar, de las diferentes competencias que permiten transferir los conocimientos teóricos a la praxis laboral. Está compuesto por cinco factores: habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, competencia tecnológica, liderazgo y coherencia con los valores (claridad en los valores personales, sentido ético personal y compromiso con la responsabilidad cívica).
- El *área de competencias cívico-sociales* se representa el espacio para el desarrollo de una conciencia social, a través de la formación en valores, del desarrollo de una conciencia cívica y democrática y, sobre todo, de la responsabilidad social. Está configurada por factores tales como flexibilidad e interculturalidad (aceptación de personas de distintas culturas y razas, conocimiento de gentes de distinta cultura y raza, habilidades interpersonales), espíritu cívico, conciencia ecológica, compromiso social y espiritualidad (participa en programas de acción comunitaria, promueve la comprensión racial, influencia en los valores sociales, influencia en la estructura política, implicación en la ciudad del entorno, ayudar a otros que están en necesidades).

¹ El programa PISA es una evaluación internacional propiciada por la OCDE de los alumnos de 15 años de muy diversos países, en las materias de matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas.

² Disponible en www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a, fecha de consulta el 20 de marzo de 2012.

Muchas universidades muestran su preocupación por una formación de sus estudiantes en las áreas de compromiso personal y social —área de competencias cívico-sociales— de modo que, cuando ejerzan sus respectivas profesiones, no abandonen esta perspectiva y no se limiten a intentar un alto desarrollo económico y social para sí mismos, sobre todo teniendo en cuenta el alto índice de corrupción en algunos ámbitos de la sociedad.

Recordemos que entre las características del enfoque basado en competencias, está la suposición de que estas son transferibles a diversas y múltiples situaciones, en las que un estudiante formado en este enfoque podrá demostrar su dominio y “su competencia” en la forma que se enfrenta a la situación e intenta resolver el problema o la dificultad planteada. Desgranamos a continuación el desarrollo de conceptos tales como flexibilidad e interculturalidad; describimos lo que significa ser una persona coherente con los valores y que posee unas relaciones interpersonales positivas para el trabajo en grupo y tiene en mente su religiosidad. Son algunas de las conductas, entre otras muchas, que saturan *el factor competencia intercultural* que estamos desarrollando:

1. El factor *flexibilidad e interculturalidad* hace referencia a adquirir y desarrollar la capacidad de:

- ▶ Aceptar positivamente las aportaciones provenientes de personas con diferentes culturas.
- ▶ Respetar concepciones políticas alejadas de las propias.
- ▶ Tomar conciencia de los aspectos positivos de otras culturas en la relación con otras personas.
- ▶ Integrarse en equipos con personas de distinta ideología.
- ▶ Demostrar flexibilidad ante personas que muestren ideas, pensamientos y posturas diferentes a las propias.
- ▶ Superar las posibles resistencias a trabajar con otros.

Desarrollar la competencia de interculturalidad significa desarrollar una actitud flexible y una disposición a aceptar lo diferente como algo que tiene la misma importancia e identidad que lo propio. Adquirir y desarrollar esta competencia, supone superar el miedo y el rechazo a lo desconocido, a aceptar que todas las personas, culturas y pueblos pueden aportar aspectos valiosos para los demás y, sobre todo, desarrollar una mente flexible que sea capaz de comprender las diferencias como elementos enriquecedores del desarrollo de uno mismo (Villa y Villa, 2007, p. 40).

2. El factor *coherencia con los valores* presenta la afirmación de:

- ▶ Actuar en función de los valores propios como guía fundamental de la vida.
- ▶ Tener clara la jerarquía propia de valores.
- ▶ Desarrollar ideas propias y contrastarlas con otros.
- ▶ Ser consecuente con nuestros principios éticos en las actuaciones personales y profesionales.
- ▶ Ser coherente entre nuestros valores y tu comportamiento en distintos ámbitos de actuación.
- ▶ Clarificar los valores propios que dan sentido a la vida.

Este factor mide la posesión de una jerarquía de valores y la coherencia con el comportamiento en distintos contextos.

3. El factor *relaciones interpersonales y trabajo en grupo* profundiza en el desarrollo personal para:

- ▶ Entablar relaciones con diversidad de personas.
- ▶ Tener disposición para trabajar cooperativamente con otros.
- ▶ Disfrutar realizando actividades con otras personas.
- ▶ Integrarse adecuadamente en distintos ámbitos de actuación (laborales, familiares, sociales, cívicos, etc.).

Las “relaciones interpersonales” es una competencia cada vez más valorada en cualquier ámbito de la vida: laboral, profesional, cívico y social y, por supuesto, para la convivencia cívica.

4. El factor *espiritualidad* satura conductas tales como:

- ▶ Tomar conciencia de la importancia que tiene la dimensión espiritual de la vida.
- ▶ Tener unos valores religiosos no excluyentes como propios.
- ▶ Favorecer la reflexión sobre la trascendencia.

Este factor que se vincula también a la convicción y creencia religiosa es fundamental en la educación intercultural para llegar a una convivencia cívica creativa.

Podemos seguir abundando en la reflexión sobre la capacidad para poder participar en una comunicación auténticamente intercultural que es lo que se acostumbra a denominar *competencia comunicativa intercultural* y que Vilá describe como “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (Vilá, 2007, p. 23).

- ▶ *La competencia intercultural cognitiva para conocer y desarrollar las diferencias* culturales responde a los aspectos más conceptuales sobre las diferencias culturales y comunicativas que tenemos las personas de distintos contextos culturales. Y hace referencia “al conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otros, que promuevan una comunicación intercultural efectiva” (Vilá, 2007, p. 25).
- ▶ *La competencia intercultural afectiva*, para conocer y desarrollar los elementos afectivos de la interculturalidad, supone la parte más emocional y concretamente son “las capacidades de emitir respuestas positivas y controlar las emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural” (Vilá, 2007, p. 26).
- ▶ *La competencia intercultural comportamental* precisa para conocer y desarrollar habilidades comportamentales verbales y no verbales. El desarrollo de competencias de carácter cognitivo y afectivo posibilita desarrollar competencias comportamentales. Comportarse de forma competente para favorecer la comunicación intercultural significa saber adaptarse verbal y no verbalmente a cada situación y contexto cultural. Se entiende esta competencia como “el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorece comunicarse interculturalmente de forma apropiada y efectiva” (Vilá, 2007, p. 28).

Los principios competenciales presentados y descritos anteriormente apoyan la convicción de que la educación es esencial para combatir la ignorancia y la desconfianza

que provocan, no hay que olvidarlo, los conflictos humanos culturales. La adquisición de esas competencias ayuda a luchar contra la ignorancia, los prejuicios y las ideas preconcebidas y se pueden convertir en un instrumento eficaz para promover relaciones sociales con los demás y cultivar actitudes que desarrollan la apertura intercultural.

6.9. CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha venido mencionando a lo largo del presente capítulo, la educación tiene un reto ante la nueva realidad social multicultural. En este sentido, el desarrollo de la actitud intercultural para generar una convivencia cívica digna requiere de una formación que desarrolle la competencia intercultural. Esta nos va a ofrecer la habilidad para negociar de forma flexible los significados culturales, para adquirir el conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia y para cambiar conocimientos, actitudes y comportamientos. Encontramos en la competencia intercultural el desarrollo de actitudes y conductas para la resolución de conflictos que surjan a consecuencia de las diferencias.

A partir de las anteriores afirmaciones podemos concluir que la competencia intercultural, cognitiva y emocional conlleva desarrollar interacciones culturales efectivas, asegurando el reconocimiento y respeto por la cultura propia y la de las otras personas y el conocimiento de la complejidad de la diversidad cultural. El aprecio y reconocimiento de la propia cultura y la de los demás nos preparará para superar prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes y nos encaminará a acoger a las otras personas, que entre otras dimensiones relevantes tienen la de ser culturalmente distintas. Inmejorable el camino para el desarrollo de una convivencia cívica efectivamente democrática.

El aprendizaje basado en competencias se ve como un modelo muy adecuado para el desarrollo integral de las personas. Los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para desarrollar las pautas de acción para la convivencia cívica nos ofrecen en la competencia intercultural la capacidad de conocer y comprender al otro, saber cómo actuar con él y saber cómo somos. La competencia en la formación y desarrollo de las personas como ciudadanos asegura el desarrollo de pensar en el individuo como un ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía.

El sentido de lo intercultural desarrollado en este trabajo es el principio educativo de diversidad y diferencia. Cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y conducta, de manera que pueda conjugar en cada acción lo universal, lo próximo ambiental y lo singularmente personal.

El enfoque basado en competencias se ha visto, desde el punto de vista empírico, muy apto para el desarrollo de la responsabilidad social. Y la perspectiva intercultural, concretada en la competencia intercultural, dimensiona cuestiones relativas a la comunicación y al diálogo, a la convivencia pacífica, prioriza la búsqueda de lo común, del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado y que es capaz de solucionar

conflictos reales sin convertirlos en debates fundamentalistas de identidad/diversidad cultural y que son lo más radicalmente contrarios al interculturalismo.

La actitud intercultural adquirida a través de la competencia, tal como la hemos desarrollado, y teniendo en cuenta los conocimientos y las capacidades que comportan, tiene efectos óptimos en la persona y en el entorno en que se manifiesta, pudiendo llegar a ser un recurso clave para el ejercicio de la convivencia cívica. Sin duda alguna, es una búsqueda más de estrategias educativas que favorecen el desarrollo de valores y la participación en un proyecto común de sociedad donde cada persona tenga su puesto, su responsabilidad y su tarea para construir el proyecto común de sociedad democrática. Para ello necesitamos una visión conjunta, necesitamos fantasía, coraje y un incansable y eficiente compromiso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, B.; Gómez, L. y Mogollón, M. (2005). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Azurmendi, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurus.
- Bustamante, G. (2006). Sobre los estándares para educación en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 24, 43-57.
- Camps, V. (2007). *Fundamentos para una educación y formación intercultural*. Madrid: Fundación ATMAN.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coloma, A.; Jiménez, M. y Sáez, A. (2008). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid: PPC.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Giménez, C. (1996). La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas para una propuesta práctica. *Árbor*, (607), 119-147.
- Giménez, C. (2003). *¿Qué es la inmigración?* Barcelona: RBA.
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, (1), 7-32.
- Informe Pisa (2009). *Competencias básicas*. Disponible en www.competenciasbasicas.webnode.es/news/informe-pisa, fecha de consulta el 28 de febrero de 2012.
- Maalouf, A. (2002). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maturana, H. (1966). *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2000). *Memorando sobre el aprendizaje permanente*. Madrid: MECD.
- Moliner, M. (2008). Diccionario de Uso del Español de María Moliner. Disponible en www.diccionariomariamoliner.com, fecha de consulta el 14 de marzo de 2012.

- Monclús, A. y Sabán, C. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 159-183.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Pérez Gómez, A. (2007). *Las competencias básicas y el currículo*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en www.diccionariorealacademiaespañola.com, fecha de consulta el 14 de marzo de 2012.
- Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículo. Didáctica sociocognitiva aplicada*. Madrid: Eos.
- Sáez Alonso, R. (1992). En una sociedad pluralista, una educación intercultural. *Revista Complutense de Educación*, 3 (1 y 2), 263-281.
- Sáez Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la educación para el desarrollo humano sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 263-281.
- Sáez Alonso, R. (2006a). *Vivir interculturalmente. Aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: CCS.
- Sáez Alonso, R. (2006b). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, (234), 303-322.
- Sáez Alonso, R. (2006c). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, (339), 859-881.
- Sáez Alonso, R. (2008). Emigración, sociedad civil, nueva civilización, en J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en Valores, Sociedad Civil y Desarrollo Cívico*. La Coruña: Netbiblo, pp. 220-239.
- Santamarina, C. (2010). La ciudadanía como ámbito de integración social ante el fenómeno de las migraciones. *Arbor*, 186 (744), 605-614.
- Tabares, E. (2012). Identidad, Globalización y gestión de la interculturalidad. Disponible en www.sevillaacoge.org, fecha de consulta el 21 de marzo de 2012.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M.; Ortega, P. y Escámez, J. (2008). Desarrollo cívico y educación ciudadana en las sociedades abiertas y pluralistas, en J. M. Touriñán (Dir.). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo, pp. 114-139.
- Touriñán, J. M. y Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.
- Unión Europea (2000). Memorando sobre el aprendizaje permanente. Madrid: MECD.
- Unión Europea (2006a). *Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Unión Europea (2006b). *Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario oficial de la Unión Europea.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: UNESCO/SM.
- Vilá, R. (2007). *Comunicación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, (40), 15-48.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



El desarrollo cívico escolar: Una convivencia cualificada y especificada

Salvador Peiró i Grègori
Universidad de Alicante



ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 7.1. Introducción
- 7.2. Multiculturalidad, civismo y convivencia democrática:
Sentido y problemática
- 7.3. Criterios para definir “convivencia cívica” para educar
- 7.4. Valores convivenciales, competencias cívicas: Educación y
ejercicio de la ciudadanía
- 7.5. Integración de objetivos y valores pro-ciudadano democrático
- 7.6. Competencias y desarrollo curricular en las acciones educativas:
El aula escolar
- 7.7. Consideraciones finales

7.1. INTRODUCCIÓN

En la realidad española y europea no solo coexiste una pluralidad de ideas, creencias e ideologías, sino que ya es multicultural, como sucedió al resto de occidente en décadas anteriores. Con relación a esto, los multiculturalistas radicales abogan por la abolición de los valores particulares que diferencian unas comunidades nacionales de otras, se basan en una supuesta neutralidad (Etzioni, 2011, p. 337). Pero, sabemos que la cualificación de la educación viene señalada por los valores educativos que la fermentan, por lo que no se entiende como mera instrucción de partes de códigos, reglamentos, y similares formalizaciones que podrían especificar la convivencia escolar. Pero, si tales aspectos deben promover competencias y hábitos civilizatorios, entonces se tenderá a egresar ciudadanos de calidad para las diversas situaciones sociales. Así que, corolariamente, nos preguntamos por el contenido de este ámbito educativo.

Hay que *cualificar* la convivencia, porque es, en principio, convivencia pacífica. Y, si esto es así, esta educación es un ejercicio de realización de valores orientado al reconocimiento del otro. Pero, también la convivencia se *especifica*, porque es un proceso singularizado por la intervención pedagógica, está orientada a construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación con el otro en los diversos espacios convivenciales (Tourinán, 2009), conforme a la formalización dada por el proyecto educativo institucional. Por consiguiente, con el fin de construir este modelo, se parte de la consideración de que la educación para el ejercicio de la ciudadanía depende de dos elementos (Tey y Cifré, 2011): por un lado, de la idea que se tenga de ciudadanía y, por otro, de lo consciente que se sea del necesario aprendizaje ético, el cual requiere un tratamiento global, sistematizado y organizado, y no únicamente a través de una asignatura.

7.2. MULTICULTURALIDAD, CIVISMO Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: SENTIDO Y PROBLEMÁTICA

Para Tourinán (2008b), el desarrollo cívico es una responsabilidad compartida y derivada. Compartida por los diversos agentes y derivada, porque primero es educación, después es educación social y después es educación para el desarrollo cívico que es formación para la convivencia ciudadana referida a las condiciones particulares de un territorio legal y legítimamente establecido. Ni es educación política (enseñar a entender el derecho, los derechos y la política), ni es educación cívica identificada con la propaganda de valores constitucionales más afines a un determinado gobierno. El desarrollo cívico es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano: el del desarrollo cívico-intercultural, que nos lleva a la convivencia pacífica ciudadana.

La ciudadanía es el nuevo tema sociopolítico originado entre los límites de reconocimiento y apoyo de diversos sujetos culturales e identidades religiosas, con la posibilidad de construir un nuevo “nosotros”, con la influencia de los dilemas para responder a las metas de justicia social distributiva y cultural. Es decir, se desea preparar a los jóvenes a vivir en una sociedad étnicamente mixta, lo cual debe ser un objetivo de todas las escuelas. Esto encaja bien con la idea de la escuela como un lugar de reunión pública y con una valoración de un verdadero diálogo en el aula (Leeman, 2008, p. 57).

La situación real de la educación cívica recibida no es muy halagüeña (*European Conference of Educational Research*, ECER, 2011). El 22 de noviembre de 2010, el informe de IEA (*International Family Association*) titulado *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), ha puesto en conocimiento (...) que (...) más de 75.000 estudiantes de 3.000 escuelas en 24 países europeos participaron en un módulo europeo que evalúa los conocimientos de los alumnos sobre la Unión Europea (UE) y sus actitudes hacia esta, todo relacionado con las políticas y cuestiones como la ciudadanía, la identidad europea y la libertad de movimiento. (...) La mayoría abrumadora de los estudiantes tiende a apoyar los valores democráticos básicos, la igualdad de género y la igualdad de derechos para los grupos étnicos o raciales e inmigrantes, así como la libertad de circulación de los ciudadanos dentro de Europa. Sin embargo, también hubo importantes minorías de estudiantes que tenían actitudes más negativas hacia la igualdad de oportunidades y la libertad de movimiento. Además, muchos estudiantes desean votar, pero no afiliarse a un partido político o tomar un papel activo en la política como los adultos. (...) Por otra parte, en siete países de los quince que participaron en el Estudio de IEA, es significativo que el estudio ha puesto de manifiesto notables diferencias entre los estudiantes respecto a su nivel de conocimientos cívicos, con diferencias significativas entre “altos” y “bajos” logros, así como entre varones y mujeres, además de una disminución general en el “conocimiento del contenido cívico”, como ya mencionaba el informe CIVED, en 1999.

Sin embargo, en nuestras circunstancias, la pregunta elemental que nos deberíamos formular es ¿qué constituye lo esencial de la ciudadanía en una sociedad democrática? Como pensamos para la generalidad de los sistemas educativos, la *ciudadanía* está lejos de alcanzar un concepto con significado general y estable. Es una noción multiforme, dependiendo de las tradiciones culturales. Esta realidad no es mala, sino que por ser un hecho normal, es un enriquecimiento para la humanidad, también es un enfoque realmente legítimo¹.

En el contexto que los dos párrafos anteriores plantean, lo que sí nos debe preocupar mucho más es la falta de compromiso activo por parte de los ciudadanos jóvenes². Este hecho se define no solo como una deserción de la vida política, sino que son multitudes

¹ Jouthe, E. (1997). doc. DECS/CIT (98) 7 es una adenda que cita Audigier, F. (2000, p. 15).

² Murray Print afirma que en Estados Unidos existen las investigaciones de Lutkus, Weiss, Campbell, Mazzeo y Lazer (1999); en Reino Unido, el *Advisory Committee on Citizenship* (1998), *Learning and Teaching Scotland* (2001); etc. Cfr. ESE (2003), n° 3, 8.

quienes han abandonado la vida social (Putnam, 2000, p. 64). Y, si desaparece el ágora, interpretada como lugar de encuentro para debatir sobre los hechos públicos, la democracia se debilita o está amenazada. Por consiguiente, es un objeto de estudio pedagógico general el hecho que los adolescentes y jóvenes sean indiferentes a la participación civil. Los programas educativos pueden coadyuvar a que las nuevas generaciones cambien su actitud (Naval, Print y Veldhuis, 2001).

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar “desplazamientos” entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello. La educación intercultural es entendida como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción... El sentido de lo intercultural es el principio educativo de diversidad y diferencia. Se asume como principio de orientación y sentido y esto exige una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas... cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que pueda conjugar en cada acción lo universal, lo próximo ambiental y lo singularmente personal (Touriñán, 2006). Esto nos lleva a plantear la cuestión sobre el criterio axiológico a estructurar, así como qué competencias debería emplear un futuro ciudadano para convivir democráticamente.

Además, el docente no solo promueve aspectos enciclopédicos, ni tampoco actúa solo, ya que en cada intervención no solo se hace un uso estético y artístico de las destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista en cada caso de actuación concreta como un objeto artístico, además de construcción científica y de cuestión de racionalidad práxica (política y moral). Por tanto, ¿valdría para esto un sistema libresco, con una organización tradicionalista del aula?; es decir, qué modelo y qué transformaciones plantear.

7.3. CRITERIOS PARA DEFINIR “CONVIVENCIA CÍVICA” PARA EDUCAR

Convivir tiene como sinónimos el compartir, comunicar, participar, cohabitar...; sus antónimos son retener, guardar, conservar, preservar, mantener... Esto puede darse en diversos tipos sociales. Pero, si lo consideramos desde el calificativo “cívica”, lo social se refiere a las realidades civiles, en principio sinónimas a ciudadano, urbano, metropolitano y paisano; cuyos opuestos se dan por el diccionario mediante términos como militar, miliciano, guerrero, estratega. Esto último es porque, en algunos espacios y tiempos, algunos sujetos suelen estar sometidos a regímenes especiales y no tan generalmente libres. Para lo común y no específico, el contenido de este adjetivo es la civilización, que nos recuerda lo cultural. Esto se justifica por ser un estado contrario

al “estado de naturaleza” (Lalande, 1966, p. 149), pues la situación cívica se cualifica por la libertad civil.

Desde la perspectiva del marco jurídico interestatal, ciudadanía y convivencia se complementan, se interrelacionan. Si se analiza la semántica que las nacionalidades han aportado a nuestra cultura occidental (Audigier, 2000, pp. 16-17), tenemos los siguientes aspectos comunes:

- ▶ Todas las personas somos iguales en dignidad. Esto significa la primacía de la persona como primer valor. En consecuencia, impedir cualquier tipo de discriminación.
- ▶ El concepto “ciudadanos” viene a significar la presencia de otro o más conciudadanos. Se trata de una convivencia a dos niveles: (a) local, sobre todo definido por comunidades como pueblos, barrios; y, (b) estatal, delimitándose las relaciones intersubjetivas mediante un marco jurídico.
- ▶ La convivencia no es etérea, el hombre se realiza en parámetros materiales, por lo que hay que pensar en una delimitación territorial. Esta es dada por la nación (no solo sociopolítica, implica la cultura, lenguas, posesiones...).
- ▶ La integración de las premisas anteriores se da en un ordenamiento basado en derechos y deberes políticos.
- ▶ Las atribuciones han de ser reguladas mediante leyes. Estas son hechas por y para el pueblo y centradas en cada persona individual.
- ▶ La democracia discurrirá bajo el respeto a la ley. Y esta se efectuará claramente, si sucede bajo la supervisión todos los ciudadanos.

Conforme a lo expresado por Print (2003, p. 12), los ciudadanos democráticos son quienes se comprometen y participan en el mantenimiento de sus democracias, la sustentan y la practican, aplicando los valores de esta. En tal cometido, comprometen sus derechos y sus responsabilidades en cuanto que son ciudadanos. Para llegar a esta situación, los adultos entienden el sentido de las instituciones y la manera de hacer de sus gobiernos, colaborando en el Estado de derecho, y, por lo menos, ponen en juego el hecho de votar para elegir a sus representantes. En este orden conceptual, traemos de Estados Unidos la definición de buen ciudadano³. Se trata de una persona que contribuye al bien común mediante la participación en actividades que benefician a la comunidad. Las personas, para efectuar correctamente esta misión política, suelen estar informadas sobre las políticas públicas, participar en jurados, obedecer las leyes y votar en las elecciones. Por tanto, han de ser diligentes en coadyuvar con su gobierno para proteger sus derechos. También se expresa que han de preservar los derechos y libertades civiles, que están directamente relacionados con el desempeño de las propias responsabilidades.

Pero, no se debería tratar de solo palabras, o de simples disposiciones publicadas en el BOE; se ha de pasar del dicho al hecho. Los rasgos de una buena ciudadanía se concretan encarnando responsabilidades como: prestar servicios voluntarios para la

³ Véase U.S. Department of Education, disponible en www.chgs.umn.edu/Coexistence, fecha de consulta el 28 de diciembre de 2011.

comunidad; participar en el sistema político; adquirir conocimientos sobre la vida civil, o demostrar acuerdos públicos basados en valores democráticos (por ejemplo, libertad, justicia y función de la ley). Concretando este aspecto, el Tratado de Ámsterdam (1997), en su Artículo A, establece una Europa en la que sus ciudadanos seamos protagonistas activos, más que los respectivos gobiernos nacionales. Por consiguiente, se requiere una competencia: la participación. Para definirla, podemos referir las dimensiones de la *ciudadanía* (Veldhuis, s/f), a saber: la política, concebida como la capacidad de idear influencias políticas; la social, que nos caracteriza por relacionarnos entre los individuos en una sociedad; económicamente nos lleva a participar en el ámbito productivo de bienes y servicios, y en lo cultural nos llevaría a compartir normas, valores e identidad. A modo de ejemplo, he transcrito del autor la siguiente clasificación de ámbitos que todo ciudadano puede y debería desempeñar. Efectivamente, no son todos los que hay, ni necesariamente han de llevarse a cabo tal cual se mencionan. Esto depende de la personalidad de cada ciudadano. Estos son:

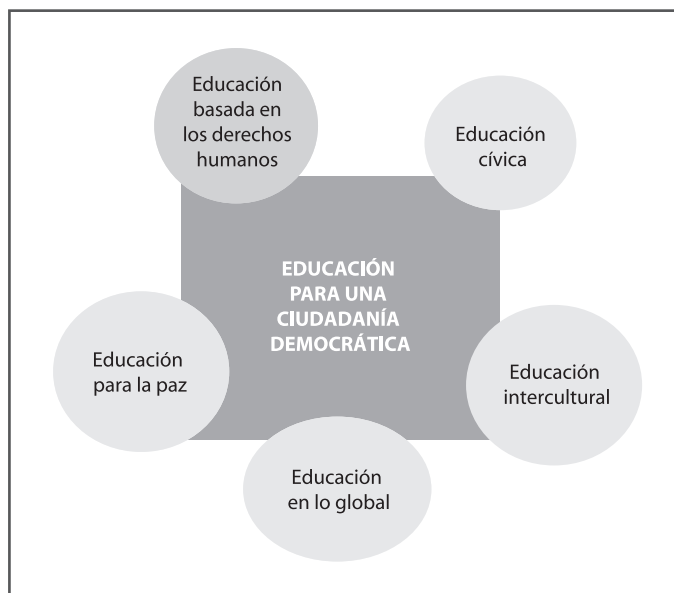
1. *Político*. Votar. Ciudadano local. Activista por la paz. Coproductor de políticas. Ciudadanía global. Concejal. Miembro de un partido. Líder político. Parlamentario...
2. *Social*. Miembro de ONG. Voluntario. Miembro de una comunidad. Madre o padre de familia. Paciente/víctima...
3. *Cultural*. Consumidor de noticias. Feligrés. Docente. Nuevo ciudadano (inmigrante). Periodista. Ecologista. Dirigente de institución educativa. Estudiante de educación permanente...
4. *Económico*. Empleado doméstico. Militar. Consumidor. Trabajador. Empleador. Miembro del consejo de Administración. Contribuyente. Propietario...

De los discursos anteriores sobre la educación cívica sacamos dos dimensiones básicas: la dimensión moral, que está vinculada a la formación de la virtud cívica; y la dimensión cognitiva, que se ocupa del desarrollo del juicio político y del pensamiento representativo (Bárcena, 1996). Respecto a la primera, cada vez es mayor la presencia de la educación en valores en las leyes educativas aprobadas a partir de la Constitución Española de 1978. En sentido estricto, la educación en valores que se ofrece en manuales de ciudadanía presenta diferentes significados y principios para enmarcar teóricamente la investigación sobre “ciudadanía” (Carrillo, 2011). No obstante, la formación para la convivencia democrática se podría definir mediante cinco temáticas afines (véase la Figura 7.1), interrelacionadas y subsidiarias unas de las otras.

Prosiguiendo con el análisis, consideremos el estudio comparado de Eurydice (2005). Este señala que la estructura de la educación convivencial cívica europea se estructura en tres dimensiones: (a) contenidos teóricos de tipo político; (b) actitudes valorales y pensamiento crítico; y, (c) participación⁴. Por tanto, no se trata de un mero activismo hueco.

⁴ Véase *L'éducation a la citoyenneté a l'école en Europe*, pág. 10, disponible en www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf, fecha de consulta el 4 de enero de 2012.

Figura 7.1. Educación para la ciudadanía democrática.
Enfoques relacionados.



Fuente: Duerr, 2000, p. 35.

La persona ha de actuar implicando todas las dimensiones de su subjetividad: conocimiento, afecto y acción⁵. Esto se traduce en este ámbito social en los siguientes niveles⁶:

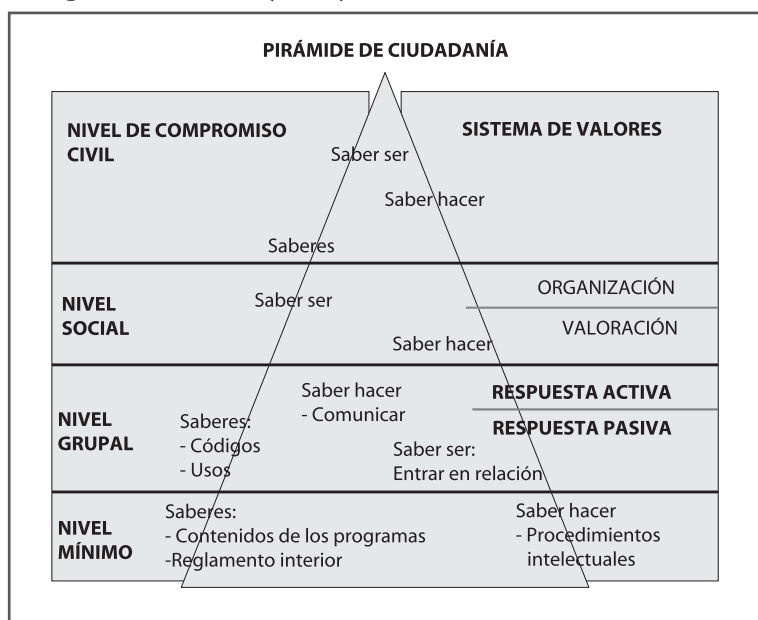
- Nivel mínimo.* Manifiesta un aspecto elemental mediante el saber sobre los proyectos de su localidad, incluso la asociación de vecinos; conociendo que democráticamente no se excluye a nadie. No hay ciudadanos que se sientan marginados. A la vez, esto significaría que hay poca o ninguna implicación en el proyecto. El resultado real es que tales individuos solo respetan las reglas del juego y el plan.
- Nivel social.* Este ya comienza con el grupo de amigos. Se trata de neutralizar la misantropía. Entonces, al interactuar con otros, entabla debates. No obstante, como limitación, sucede que no se implica en desarrollar los proyectos. Sin embargo, como aspecto positivo, las personas integran los valores de respeto, tolerancia, escucha, etc.
- Nivel civil.* Ya entonces hay mayor compromiso, pues se da la participación en la vida de la ciudad de modo activo y clarividente. Las personas asumen responsabilidades y tienen iniciativas, se caracterizan por los valores de compromiso y solidaridad.

⁵ Sobre tales dimensiones, ya publicaba en 1982 un estudio titulado *Promoción del hombre en sus dimensiones específicas (Interdisciplinariedad transformadora)*. Valencia: Nau-llibres.

⁶ Adaptación, a partir de Paiphillat y Braud (1999), por Marco Stiefel, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Narcea, p. 28.

Este enfoque converge con las propuestas que contiene el llamado Informe Delors, sobre saber, saber ser, saber estar y saber actuar⁷. Combinando tales dimensiones con los niveles de implicación en la ciudadanía, tenemos la pirámide de la problemática que nos concierne ahora. Como aconseja el Consejo de Europa (1998), se trata de conjuntos de conocimientos, habilidades y competencias, por una parte; disponer de una conciencia sobre valores y normas, con las actitudes positivas hacia ello y, por último, generar oportunidades para el diálogo y el encuentro. Como se puede interpretar, el esquema de la Figura 7.2 ofrece una doble perspectiva en el nivel intermedio: grupal, que vale para la familia y el aula también, y social, que se puede leer en parámetros extraescolares (Marco, 2002, p. 35 y sigs.).

Figura 7.2. Valores y compromisos relativos a la ciudadanía.



Fuente: Paiphillat, 1999; elaboración propia.

Congruentemente con esto, encontramos cuatro rasgos en donde realizar la ciudadanía: la identidad, el compromiso político, la implicación social y las virtudes cívicas. Todos estos se pueden diferenciar, a su vez, entre un nivel básico mínimo y un grado máximo⁸:

- a. La identidad en sus mínimos se refiere a estatus, lo funcional-legal; en sus máximos comprende lo sociocultural y la consecuente conciencia de ser miembro de una comunidad.

⁷ Disponible en www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

⁸ Naval, C. (1995). *Educación ciudadana*. Pamplona: Eunsa, p. 185 y sigs. Esta sistematización se complementa con la secuencia de virtudes éticas y mi comentario sobre la Figura 7.2.

- b. El verse reconocido con cierto estatus formal sería una dimensión mínima de lo social; mientras que el máximo se daría al ser reconocido tal estatus en sentido real y significativo, repercutiendo en la dinámica de las relaciones.
- c. Estar comprometido políticamente, a nivel mínimo, significaría una actitud subjetiva; mientras que en su grado máximo conlleva a participar activamente en los procesos de los partidos y su proyección social.
- d. En lo referente a las virtudes, más que de ciudadanía, desearía mencionar las convivenciales.

7.4. VALORES CONVIVENCIALES, COMPETENCIAS CÍVICAS: EDUCACIÓN Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

Los sistemas educativos de los países democráticos tienen que transmitir los valores y principios que constituyen la base de los derechos humanos y que son recogidos en la Constitución propia de cada país. Consecuentemente, la ética cívica que se propicia desde la escuela debe basarse en el respeto y en la tolerancia activa hacia los diferentes, teniendo en cuenta que la democracia ha sido siempre sinónimo de pluralismo político, moral y religioso (Cifuentes, 2007). Por consiguiente, la educación cívica y la educación política forman parte de los fines de la educación. Ambas finalidades tienen relación con los conceptos de convivencia y ciudadanía. De esto se saca la necesidad de cualificar y especificar la convivencia con objeto de determinar las condiciones propias de una propuesta pedagógica: el desarrollo cívico como responsabilidad compartida y derivada de formación. Esta propuesta hace posible entender la educación para la convivencia ciudadana como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico en un entorno social y personal de interacción, culturalmente diverso (Tourrián, 2009).

Pero, como el proceso educativo toma como eje de reflexión la persona educanda, hemos de proceder reintegrando los rasgos de la subjetividad ciudadana. En este orden de conceptos, tenemos que un adulto ha de ser capaz de efectuar una serie de actos intencionales, tales como informarse, comunicar, anticipar acciones, inventar, negociar, decidir, imaginar, cooperar, evaluar, asumir riesgos, afrontar la complejidad, analizar necesidades, llevar a cabo proyectos, etc. Esto puede plantear una dificultad para la praxis institucional. Pero no se trata de plasmar una mera lista, como lo enumerado arriba, por lo que pedagógicamente constatamos la posibilidad de discurrir con los siguientes riesgos:

1. Ofrecer una propuesta ilimitada de competencias, actitudes, contenidos.
2. Reducir el tema que tratamos a una serie de lecciones de adoctrinamiento.
3. Burocratizar la preparación del personal (certificados).
4. Usarla solo para situaciones muy especiales, para momentos de crisis, sobre los marginados... para fortalecerles.
5. Pensarla solo para los aspectos locales del currículo.
6. Desarrollar la temática en forma de términos ambiguos, huecos... (podría ser la mera enumeración que antes se citaba).
7. Olvidar nuevas dimensiones de los procesos educacionales: multicultural, globalización, derechos de minorías, etc.

Vemos congruente con nuestra reflexión la propuesta del Consejo de Cooperación Cultural de la UE. En este sentido, concordamos con Audigier (2000, pp. 19-20), que nos expone como una meta fundamental el *reforzar la cultura democrática* mediante el compartir *valores, identidad, historia y memoria* en un proyecto colectivo. Esto conlleva poner en común la capacidad de iniciativa, efectuar el reconocimiento hacia otros, desempeñar responsabilidades, promover la cohesión social y regirse por bases morales de convivencia. En este sentido, como relacionante entre el sentido crítico y la praxis, se mencionan como valores, correspondientes a su ética mínima, los siguientes: cooperación, participación, diálogo, respeto, obediencia (“políticamente incorrecto”), los cuales implican actitudes esperadas para toda la gente de las instituciones educativas.

Por inscribirse dentro de una institución social, no solo hay que formular valores, también hay que implicar el sentido que estos dan a las relaciones entre los sujetos docentes, alumnos, padres y otro personal, a los efectos de que ya desde la infancia se promueva su conciencia de sus derechos y deberes (*responsibilities*) ciudadanos en una sociedad democrática (Duerr, 2000, p. 8). Esto, que es una emanación del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa ha de definirse por los Estados Miembros, si lo desearan asumir.

Sobre el asunto, sabemos que ya en la tradición democrática estadounidense se une a la virtud cívica la responsabilidad civil. Esto último garantiza otros valores de su constante manera de gobernarse: vida, libertad y felicidad, dentro del bien común, entendiendo que las virtudes o valores cívicos son necesarios para la libertad personal en una comunidad global (Gaudiani, 1991, p. 14). Otro caso es el de Austria (Filzmaier y Klepp, 2006, p. 85 y sigs.), en donde se concibe la educación cívica como procedimiento que contribuye proactivamente hacia la configuración social e implementando la democracia en la práctica, siendo la principal preocupación de este cometido la formación de los estudiantes en una conciencia inspirada en la conciencia de su patria, abriendo las mentes para llegar a comprender los problemas de la existencia humana, pasando por el pensamiento paneuropeo. Todo esto entendiendo la democracia con la intención de comprender que no hay contradicción entre el gobierno legítimo y la autoridad. Todo lo anterior con la reafirmación de las entidades de quienes gobiernan y los que son gobernados, así como sabiendo que el éxito de la democracia se basa en el de sus instituciones⁹.

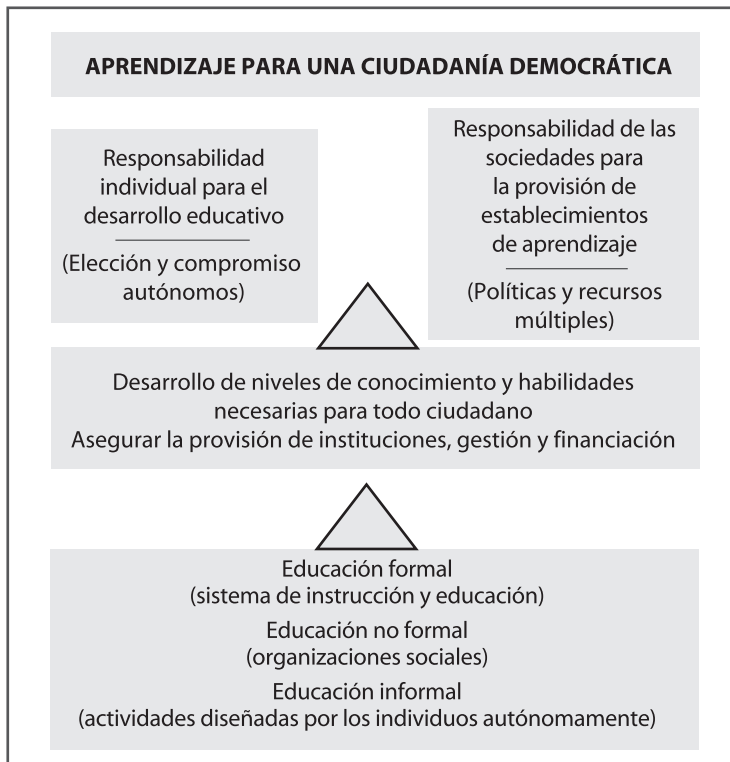
Por tanto, tal presupuesto inserto en la práctica significa que la escuela ha de asumir su responsabilidad cívica. Así, lo axiológico intercultural tiene cuatro perspectivas: ejercicio de la tolerancia, como fortalecimiento personal y grupal, innovador y propuesta de valores (Tourrián, 2006). En esta orientación se propone una educación en valores cívicos, entre otros, participación, responsabilidad social, diversidad y diálogo, crítica social y solidaria, equidad de género, defensa del medioambiente y promoción

⁹ Los autores mencionan *Grundsatzlerlass Politische Bildung* por el *Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten* (BMUK) —actual *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (BMBWK)— en 1978, publicado nuevamente en 1994. Disponible en inglés en www.eduhi.at/dl/Grundsatzlerlass_Politische_Bildung_englisch1.doc, fecha de consulta el 27 de abril de 2012.

de un desarrollo sostenible (Cabrera y Bartolomé, 2007), que es una enumeración similar a la que tenemos en la última parte del artículo de los profesores de la Universidad Complutense (Bárcena, Gil y Jover, 1994).

Concordando con el sentido de la educación para la convivencia ciudadana, el mencionado documento redactado para el CE por Duerr y otros (2000, p. 14), menciona como valores fundamentales los derechos humanos, la libertad, la igualdad de los diferentes y el papel de la ley, aplicándolo para asegurar oportunidades para todos a lo largo de la vida en relación a la información, valores y destrezas relativas a principios y procedimientos democráticos, tanto en las situaciones formales como no-formales de aprendizaje, tal y como muestra la Figura 7.3.

Figura 7.3. Dimensiones de la acción educativa democratizante.



Fuente: Elaboración propia.

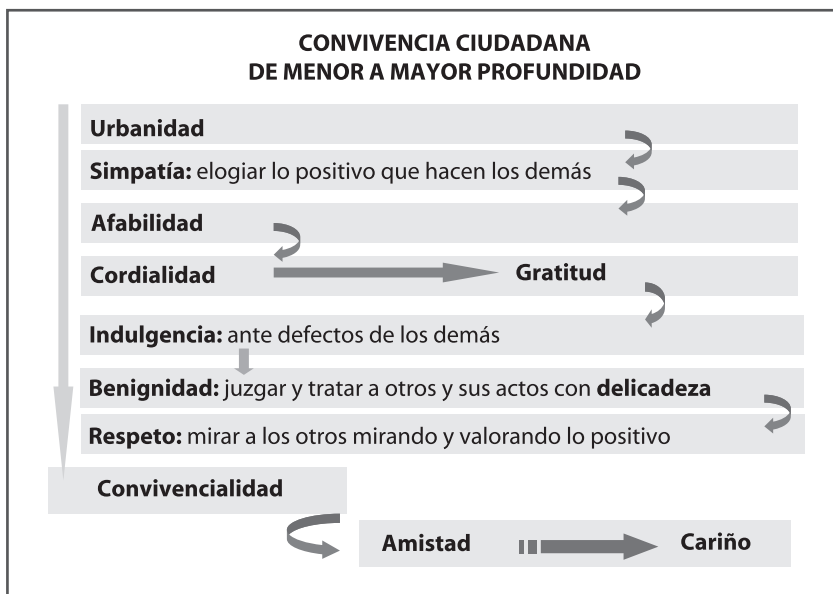
Profundizando en la personalización, se entiende que Duerr (2000, p. 15) introduzca el requisito de la autenticidad como rasgo que va ganando importancia en los procesos de aprendizaje democráticos. Esto trae aquí las nociones, sentimientos, habilidades, destrezas, etc. que hemos sintetizado en el epígrafe anterior e intuitivamente en la pirámide de “ciudadanía”, y que se enmarcan dentro de la persona en su globalidad. La apelación a la autenticidad me hace pensar en la madurez, autocontrol, coherencia

entre el “decir”, asumir como proyecto educativo y el “hacer” en el aula, en la institución docente, etc. Es más, para el sureste de Europa, se propone un pacto (Duerr, 2000, p. 29), que añade dos dimensiones valorales más: fortalecer la sociedad civil y preservar la diversidad multicultural y multiétnica de los países. Por consiguiente, con miras a efectuar una sistematización pedagógica nos viene bien incorporar el esquema que integra las perspectivas individuales con las sociales, dentro del marco de la categorización de la educación que los académicos españoles usamos.

Pero si reflexionamos sobre los valores, podríamos constatar que echamos en falta aspectos más humanísticos. Entonces, nos preguntamos si otros valores podrían definir la convivencia democrática. Una perspectiva podría ser la efectucción de una reflexión fenomenológica. Esta vía se sitúa en lo subjetivo y es válido para quien escribe, pero que puede ayudar al lector a caer en la cuenta de los contenidos axiológicos de su institución —aula o centro docente—, con el fin de nutrir los diseños correspondientes, en tanto que así lo asumieran el resto de padres, docentes, etc. de esa comunidad educativa.

Analizando la Figura 7.4, encontramos que hay una perspectiva elemental, relativa a lo local e inmediato. Se trataría de aspectos como la urbanidad, lo psicogrupal, como simpatía, afabilidad, etc. No se trata de algo extraño a otros niveles, sino que sigue un todo continuo que facilita ese encuentro interpersonal a medida que se viven —más que cumplirlas, sin más— las restantes virtudes de convivencia que se mencionan al ir leyendo la Figura 7.4 siguiente.

Figura 7.4. Valores sociohumanos de interacción integradora.



Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva máxima entiende al ciudadano como sujeto al que se le requiere el mayor grado de compromiso en lealtad, responsabilidad. Por consiguiente, a medida que se avanza en la lectura de la serie dibujada, nos adentramos en la ética, que trasciende y optimiza la ciudadanía. Los últimos peldaños estarán introduciéndonos en la ética máxima (Camps, Cortina, Touriel, etc.).¹⁰ Se da por sentado que tendemos a simplificar, no obstante, como menciona Concepción Naval, entre los niveles mínimo y máximo no hay yuxtaposiciones, es un todo continuo. Pero, hay que subrayar que uno de estos umbrales pueden expresarse desde diversos contrastes: privado/público, pasivo/activo, abierto/cerrado, etc. Las cuatro dimensiones se caracterizan en su nivel mínimo por la inmediatez y localismo, sin enfoques críticos. Por otra parte, en su versión máxima tenemos como notas el enjuiciamiento crítico y el compromiso que lleva a mantener disposiciones y vivir virtudes (Naval, 1995, pp. 187-189).

La interrelación de lo afirmado sobre los grandes temas y lo hallado fenomenológicamente se ve cuando se trata de conciliar los polos subjetivo y social: esfuerzo para sintetizar cuestiones como “¿qué es mejor para mí?” y “¿qué es mejor para el mundo?” Por esto, ejercer la ciudadanía es trasladar la reflexión más allá de la individualidad, la familia, la localidad, etc. Filzmaier (2006, p. 86), describe el caso de Austria, que pretende con este enfoque la configuración de actitudes y opiniones como promover: interés por lo social y político, desarrollar la identidad nacional dentro del modelo democrático y ciudadanía, confianza y eficacia políticas, autodisciplina, lealtad, reconocimiento de los propios prejuicios y tolerancia, respeto hacia los otros, valores de la Unión Europea, en los cuales Europa se ha fundado (democracia, justicia social y derechos humanos). Esta síntesis también la entrevemos en las competencias ciudadanas, que implican actitudes como las de cooperación, responsabilidad, compromiso, escucha activa, apertura a otras ideas, conocimiento propio, comprensión de otras culturas y sociedades, todo envuelto con “un valor central que es la tolerancia”, que se halla limitada por los valores compartidos (Martínez y otros, 2008, p. 76 y sigs.). Estos autores definen europeizantemente lo axiológico, relativamente a España, mediante la promoción de la sociedad civil para compensar el exceso de burocratización y dependencia del Estado.

Entonces cabe preguntarse por cómo educar en valores. Considerando la escuela como institución, es decir, regulada (Constitución, Leyes) por el Estado, análogamente a lo que se dice para este, se puede aplicar para ella. En tal sentido, hablar de valores resulta tanto trivial como peligroso. Es trivial porque cada comunidad, incluso si promueve la pluralidad, debe compartir ciertas cosas que sus miembros consideran valiosas. Por pocos valores que se planteen, “hablar del Estado como una ‘comunidad de valores’ es peligroso, ya que tiende a socavar este principio secular en favor de una dictadura de las convicciones políticas. El Tercer Reich fue una comunidad de valores, y como comunidad nacional (*Volksgemeinschaft*), valoraba la nación, la raza, la salud, y estos valores siempre estuvieron por encima de la ley. Como en el comunismo, el Estado era un agente de ciertos valores; por ello, el partido que estaba comprometido

¹⁰ Cortina, A. (2010). *Ética discursiva y Educación en valores*. Disponible en www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Etica%20discursiva%20y%20valores.pdf; Touriel, E. (1983). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Debate; Sánchez Cámara, I. (2007). Hacia la ética máxima. *La Gaceta de los Negocios* (20 de enero 2007). Disponible en (<http://prensa.vlex.es/vid/hacia-etica-maxima-25743546>).

con ellos era más importante que el Estado... “Quienes determinan los valores tienen el poder; la lucha por los valores se convierte en una oculta lucha por el poder. Por ello, en una “comunidad de valores” hay que buscar los intereses ocultos. Si los valores no son objetivos, pero son nuestros: ¿Quién es “nosotros”? ¿Quién gana si este o aquel valor se considera más alto? ¿Quién es el depositario de nuestros valores más altos? Debemos restablecer la separación entre el poder del Estado y la capacidad de los ciudadanos para establecer valores”... “El futuro de Europa debe ser una comunidad legal que acepte y proteja a comunidades pequeñas con sus propios valores, pero que se abstenga de ser ella misma una comunidad de valores” (Spaemann, 2001)¹¹.

Considerábamos el aviso de evitar el totalitarismo educacional, concomitante con esto, Turiel plantea unos valores convencionales, situados entre los niveles mínimos y máximos éticos, pero siendo suplementarios y no una síntesis excluyendo de aquellos dos y que los ciudadanos cultivan a partir de la opcionalidad, acudiendo a agencias, instituciones, clubes, específicos. Como estamos elaborando Teoría de la educación, que es diferente a una filosofía para abogados o políticos, para quienes se enseñan tales proposiciones, mientras que la primera —la nuestra— se elabora con el fin de fundamentar la intervención educativa. Los primeros ya se consideran “adultos y maduros”, los segundos lo han de lograr, por lo que las directrices han de adecuarse a la personalidad educanda. Recogiendo la idea de Turiel, podría ser viable que se considerara dentro de esta calificación aquellos valores que no definen la ideología de la gente, pero que son condicionantes para poder desempeñar el estudio, o el trabajo, la ciudadanía ordinaria, etc. Pensemos al respecto en puntualidad, orden, estudiosidad, obediencia, respeto, etc. Tales virtudes podrían ser catalogadas como convencionales para definir un tanto más los aspectos valorales de los proyectos de las instituciones docentes, a fin de que contribuyeran al logro de la madurez de los estudiantes.

También la leemos en el trabajo de la Profesora Pinkley¹², del *Teachers' College* de la Universidad de Columbia, proponiendo que la escuela tiene como una de sus misiones la de transmitir los valores y creencias de la sociedad en donde esta opera, pretendiendo que los escolares elaboren su propia jerarquía de valores. En lo concerniente a la selección de tales valores, distingue dos maneras, que ofrecen controversias en cuanto a su finalidad: (a) valores de preferencia, que son subjetivos y se emplean para las elecciones propias, pudiendo cambiarse; y, (b) valores de principio que son universales y consistentes, contribuyen a edificar el carácter y a fomentar comportamientos que benefician no solo al individuo sino también a la sociedad, como son: honestidad, compasión, respeto, responsabilidad, deber, obediencia, etc., y aquí hay que añadir la responsabilidad no solo ante la ley, también con respecto al futuro de la sociedad civil (Torney-Purta, Schewille y Amadeo, 1999). Estos, al insertarse dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se concretan en esperar el turno, compartir, cuidar la mascota, actuar justamente, ser ordenado y limpio, llegar y entregar los deberes puntualmente, etc. La experiencia sobre la educación personalizada ofrece un elenco de virtudes (valores, actitudes o hábitos) a fomentar en las sucesivas edades de los escolares.

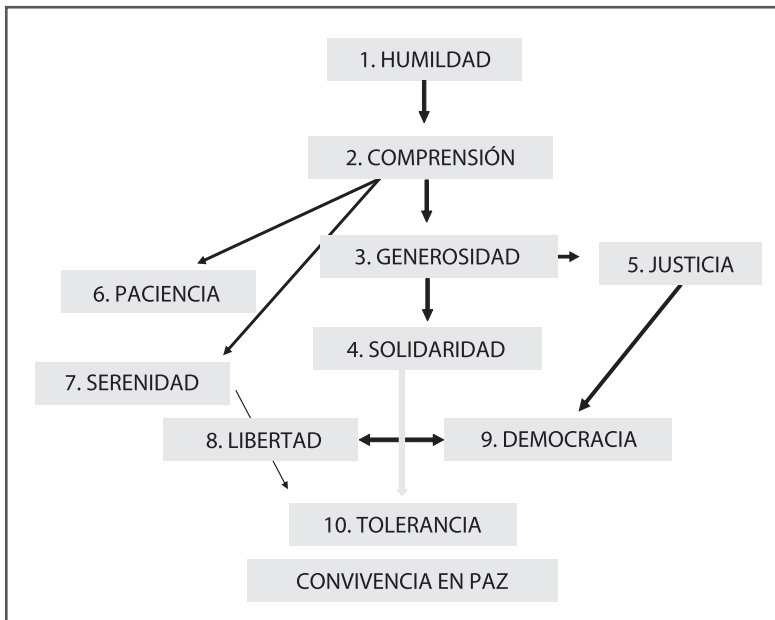
¹¹ Spaemann, R. (2001). *La dictadura de los valores*. Disponible en www.project-syndicate.org/commentary/spaemann1/Spanish, fecha de consulta el 11 de marzo de 2012.

¹² Disponible en www.pearsonlongman.com/backpackgold/pdf/teachingvocab.pdf, fecha de consulta el 9 de marzo de 2012.

Considerando los valores que más se han propuesto, y que nuestra Constitución vigente refrenda (justicia, tolerancia, democracia, libertad, solidaridad, convivencia, paz), hemos de hacer comprensible que tales “grandes valores” poco podrían significar si los alumnos no poseen en su personalidad otras “menores” actitudes valorales, que hacen posible que los componentes de ciudadanía no sean palabras vanas. Esto porque no es lo mismo saber que virtud; es decir: que un sujeto obtenga un sobresaliente en tolerancia no asegura que sea tolerante.

Por lo explicado, tenemos que, además de los “grandes valores” (mínimos), hay otros, como los que se sitúan frente al provincialismo miope y el platonismo irrealizable. Desde la Universidad Complutense nos proponen cultivar en la educación del ciudadano sentimentalmente prudente (Jover y Gil, 2003). Así, la prudencia actúa como virtud personal con proyección social e intelectual. Considerando la integración de las axiologías humana y social para la educación del niño y del adolescente, tendríamos el esquema que se representa en la Figura 7.5¹³. Hay que aclarar que en esta secuencia no están todos los valores, ni podrían caber todos los que se mencionan, la razón de ello es que depende del proyecto educativo de cada institución educativa —PEC o PEI—.

Figura 7.5. Relación interdependiente entre valores sociodemocráticos y humanos.



Fuente: S. Peiró en Touriñán, 2008a; elaboración propia.

¹³ Este modelo fue aportado por S. Peiró a diversos eventos, admitido y sometido a debate. Basta citar los siguientes: *I Symposium Nacional de Educación para la Tolerancia*. UNESCO, U-Gr. (1996), *III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (1999), *XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (2000), *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, *11th Conference of the IASE* (2009) ...

Una somera explicación sería la siguiente. Situados en solidaridad, si un sujeto es poco o nada generoso, no llegaría a solidarizarse de verdad. Remontando hacia arriba, sin comprender a otro (sus necesidades, problemas, identidad, etc.) es casi imposible ser generoso con él. Pero, yendo en la Figura 7.5, de abajo a arriba, es casi imposible pasar sin reconocerse uno en sus defectos y debilidades, así como no ver las propias potencialidades y su desarrollo para poder aportar a favor de terceros. Y sin esto que estamos diciendo, tampoco sería posible comprender, ayudar, ser justo, ser paciente, etc. Es decir, hay unos hábitos humanos anteriores que son requisitos para encarnar los valores cívico-democráticos. A parte de los mencionados, pensemos también en lealtad, autocontrol, esfuerzo, participación, etc.

Esto implicaría la integración de ética mínima y convencional, a tenor de lo mencionado aprovechando la categorización, más que la doctrina, de Turiel (1983). Es decir, hay una propuesta de valores correspondientes a los que, por lo menos, han de configurar los proyectos educativos de las instituciones correspondientes al sistema constitucional. También hay otros que son propios de ciertas comunidades, que suelen ser de tipo moral y/o religioso; pero, como diría el autor mencionado, hay quienes desean autorrealizarse en otros valores, no siendo los comunes, pero compatibles con los máximos y no antagónicos con los mínimos, como el fortalecimiento físico, estético, etc., por lo que acuden a algunas instituciones, adrede. Pues, análogamente, pensemos que los valores mínimos son exigibles para la vida corriente de los ciudadanos, siendo comunes a las diversas comunidades que configuran esa realidad multicultural y plural, pero que para llevarlos a cabo requieren cierta fuerza de voluntad, que se presupone han logrado en el proceso de educación, siendo menores. Tal energía de la voluntad se compone de actitudes humanas que la familia y la escuela han de promover, que podríamos también nombrar como ética educativa humanizante. Ante los enfoques multiculturalista (que maximiza la diversidad) y el asimilacionista (que acentúa la unidad), podría generarse un modelo que equidista de ambos, aunque no es una mera mezcla ni mínimo común de tales, llamado "diversidad en la unidad". Según este todos los ciudadanos, todos los escolares, deben asumir un núcleo común de valores y profundizar sus propia axiología subcultural o identitaria en otras asignaturas, en otros espacios y tiempos no comunes (Etzioni, 2011, pp. 340-341), a fin de suplementar lo mínimo compartido por los culturalmente diferentes. Esto requiere flexibilizar la escuela y las enseñanzas que desarrolla. Considerado en el discurso pedagógico, implica concebir cada institución como una comunidad democrática no totalizante y procívica (véase la Figura 7.6). No obstante, en virtud de lo dicho sobre autoridad, obediencia y normas, no se postula un dejar hacer, ni una mera comunicación horizontal, pues la docencia es acción comunicativa vertical. ¿Qué cabría entonces establecer para que mantuviese la posibilidad de contribuir al progreso personal de cada alumno?

En suma, la solución a los interrogantes que emanan de las situaciones multiculturales nos lleva a remitirnos a la escuela como comunidad de valores, pues de su desenvolvimiento se desprende que el compromiso axiológico no es solo una cuestión de derechos, sino también de voluntades, porque supone una comunidad de metas y a una viabilidad armónica entre hombres y culturas (Tourrián, 2004).

Figura 7.6. Las escuelas como comunidades democráticas.



Fuente: Duerr, 2000, p. 35.

7.5. INTEGRACIÓN DE OBJETIVOS Y VALORES PRO-CIUDADANO DEMOCRÁTICO

Si la solución a la multiculturalidad se halla en la interculturalidad, la educación convivencial-cívica que entiende la unidad en la diversidad es apropiada para proteger identidad y diversidad cultural, grupos multiétnicos y comunidades de aprendizaje; los discursos interculturales, el papel de la educación intercultural es importante para la promoción de las identidades locales de los grupos y un sentido de ciudadanía común europea (ECER, 2007). Para llevar a buen fin tal modelo, la Unión Europea, en 1997, impulsó el Proyecto de Educación Ciudadana para la Democracia (ECD). Este ámbito curricular fue definido como conjunto de prácticas y actividades encaminadas a hacer de la gente joven y adulta personas más equipadas para participar activamente en la vida democrática, asumiendo y ejerciendo sus derechos y deberes dentro de la sociedad (Print, 2003).

Teniendo presentes estos considerandos, habría que formular un marco estructural para dar cabida a los valores y competencias, a fin de integrarlos sistemáticamente. Pues, en el marco legal de nuestro contexto, los principios son elementos fundamentales para

dar sentido y coherencia a los elementos aislados¹⁴. El primer pilar sobre el que hay que respaldarse son los *derechos humanos*, todos somos iguales y disfrutamos de idéntica dignidad, por lo que la educación ciudadana debe capacitar para desplegar (reforzar, mejorar y proteger) los mencionados derechos como base moral. Luego sigue el segundo nivel, que se refiere a la dinámica de los mismos, la *democracia*, compromiso renovado de los gobiernos por mantener el Estado de derecho, sabiendo que cada ciudadano tiene el derecho y el deber moral de ejercer el control respecto a quienes detentan el poder; así, los jóvenes han de ser capacitados en ello, con el fin de estar eficientemente involucrados en la preparación, reforzamiento y evolución del imperio de la ley con relación a la resolución pacífica de los conflictos. El tercer puntal se refiere al *desarrollo humano*: es condición elemental para que los mencionados derechos se materialicen para armonizar la sociedad, mediante el cultivo de la ciencia, tecnología, orientación vocacional, etc., y los hábitos humanísticos constatados, dentro de un marco de desarrollo éticamente sustentable y deontológicamente apropiado. Por último, si se ha de vivir propiciando la *paz*, hay que educar en tal sentido, porque se trata de un proceso y un resultado nada desvinculados, por el que comprobaremos que la democracia es la mejor señal de la paz (Albala-Bertrand, 1995, pp. 4-5).

Por consiguiente, ¿qué competencias educativas habría que sistematizar para promover en los alumnos un carácter común correspondiente a una convivencia ciudadana? Sabemos que la *competencia* se define como una capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones. Pero, por lo dicho anteriormente sobre las dimensiones de la persona, tal capacidad se apoya, pero no se agota en los conocimientos. Además, por no tratarse de aspectos inauditos sino comunes, tales aptitudes son válidas para solventar un gran número de problemas. Junto a lo dicho sobre la dignidad personal, tenemos que los valores no entran con fórceps, es decir, no se debe forzar la conducta de ningún escolar (Perrenoud, 2000).

Al igual que sucede con las dimensiones personales, analizando homológicamente la acción educativa, encontramos lo cognitivo, aptitudinal, lo afectivo y lo conativo. Efectuando la integración de tales dimensiones con relación a los contenidos que orientan las competencias, encontramos una definición menos abstracta o procesual que tienen las dimensiones de cada competencia. En tal orden de cosas, entenderemos más la tridimensionalidad de la subjetividad del ciudadano mediante los campos sobre los que se proyecta. A saber:

1. El ámbito de lo cognitivo se refiere a los conocimientos que el alumno debe saber:
 - a. Legislación y política. La condición democrática. Los poderes y niveles de acción. Competencias legales para defender los propios derechos.

¹⁴ El Consejo de Europa (2002) reitera este planteamiento: “Recalling the primacy of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms and the other Council of Europe and United Nations instruments in guaranteeing to individuals the capacity to exercise their inalienable rights in a democratic society” (p. 2) [...] “that education for democratic citizenship is a factor for social cohesion, mutual understanding, intercultural and inter-religious dialogue, and solidarity, that it contributes to promoting the principle of equality between men and women, and that it encourages the establishment of harmonious and peaceful relations within and among peoples, as well as the defence and development of democratic society and culture” (p. 3). Cfr. DGIV/EDU/CIT (2002) 38.

- b. Conocimiento del mundo presente. Dimensiones históricas y culturales. Estructuras en una sociedad democrática. Capacidad para enjuiciar críticamente la sociedad: energía, alimentos, ecología, manipulación genética...
 - c. Procedimentales. Capacidades intelectuales: argüir, debatir, revisar acciones, dirección y límites de acciones, conflictos de valores...
 - d. Principios y valores de los derechos humanos y de la sociedad democrática.
2. El sentido de tales nociones sería dado por competencias axiológicas, concretadas en actitudes éticas y sentimientos. Para esto, habría que dar por supuesto que competencias éticas y elección de valores se orientan según los valores de tolerancia, paz, equidad y solidaridad, entendiendo aquí que tolerancia no es solo aceptar la diferencia (que traería una mera indiferencia), sino que es reconocer que uno puede estar equivocado y el otro no (lo que exige unos valores humanos previos). Señalamos ahora los aspectos concretos:
- a. Construcción individual y con otros, en relación con los valores.
 - b. La ciudadanía *no es un catálogo* de derechos y deberes.
 - c. Es una interrelación entre miembros y grupos, donde se ponen en común identidades.
3. La dimensión conativa predispone y es fruto de los hábitos adquiridos. Con esto señalamos que está incardinada en la acción, por lo que se describe mediante unas competencias sociales. Se trata de optimizar a la gente a tomar iniciativas y aceptar responsabilidades en la sociedad. Esto presupone que habría que disponer de un bagaje concreto de:
- a. Capacidad de convivir y cooperar para construir y aplicar proyectos.
 - b. Habilidad para resolver conflictos: mediación, acuerdos... concordando con la justicia.
 - c. Destreza en tomar parte en debates públicos, argüir, elegir.

Relacionando los ámbitos mencionados en el punto 2 sobre los criterios con las dimensiones personales, la síntesis de tales perspectivas podría resumirse en la Tabla 7.1.

Pero una cosa es el sistema curricular diseñado, y otra es la dinámica del proceso educacional. Con el fin de ofrecer una secuencia estructurada del mismo, hemos de dar cabida a la *pluralidad* concretada en etnias, ideas y creencias de tipo religioso, político, lingüístico, etc., sobre todo respetando la realidad de las minorías. El currículo debería ofrecer posibilidades de diálogo que propicie una relación sinérgica entre independencia personal, autonomía comunitaria y sentido de pertenencia colectiva (Albala-Bertrand, L., 1995, p. 5 y sigs.). Tal integración, con los aspectos materiales de tipo cognitivo, afectivo y comportamental, aplicados a las áreas de conocimiento, da lugar a enfoques transdisciplinares¹⁵, cuyo resultado puede dar frutos como la Tabla 7.2.

¹⁵ Varios (1973). *Inter-disciplinarité, Uni-information*, nº 23, Ginebra: BIE. Marín, R. (1976). *Interdisciplinaridad y enseñanza en equipo*: ICE de la Universidad Politécnica de Valencia. Peiró, S. (1981). *De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas*. Valencia: Nau-llibres.

Tabla 7.1. Integración esquemática entre las dimensiones personal y temático-axiológica de educar para la convivencia cívica.

Integración de ambas taxonomías				
Procesos	Contenidos			
	Política	Social	Económico	Cultural
Cognitivos	Sistema constitucional Derechos y deberes	Nociones sobre lo que es una buena relación	Nociones sobre trabajo, producción, consumo, etc.	Presencia de tradición, historia, lengua materna...
Axiológico	Actitudes democráticas	Actitudes de comprensión, tolerancia	Sensibilidad, por los pobres, solidaridad...	Estimar las instituciones y actividades culturales: museos, exposiciones
Acción	Participación a todos los niveles	Participar en ONG	Laboriosidad, honradez, acuerdos sociales, sindicatos...	Participar en asociaciones culturales. Leer, escribir

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.2. Relaciones entre temas, valores, competencias y potencialidades subjetivas.

Un ciudadano ha de poseer competencias en lo...	
Político	Social
Conocimientos: derechos y deberes en el contexto legal.	Conocimientos sobre relaciones sociales correlación a los derechos (seguridad jurídica).
Actitudes: democráticas, responsabilidad, políticas, confianza, lealtad...	Actitudes de tolerancia y respeto, abiertos al cambio; capacidad adaptativa.
Aptitudes intelectuales: participar en discusiones políticas; conciencia de los temas actuales de la política; capacidad de evaluar.	Aptitudes intelectuales para resolver conflictos desde la vía pacífica, habilidad de juzgar.
Capacidades participatorias: modo de votar; muñir e influir en decisiones políticas.	Capacidades participatorias para participar en organizaciones del voluntariado, construir coaliciones, para cooperar, de interactuar...
Cultural	Económico
Conocimientos: herencia cultural, historia de su país; normas y valores predominantes.	Conocimientos: principios y consecuencias de lo económico y su desarrollo; empleo y derechos económicos; modo de pertenecer a sindicatos; a adquirir, usar y transferir la propiedad.
Actitudes: preservación del entorno; patriotismo; respeto de los derechos humanos.	Actitudes: economía de mercado; moral laboral; pago de impuestos...
Aptitudes intelectuales: aprender; lenguajes, leer y escribir; uso crítico de la información y nuevas tecnologías; comunicativas.	Aptitudes intelectuales: perfeccionamiento laboral; elegir alternativas económicas...
Capacidades participatorias: encargarse, diferencias de género y religiosas, multiculturalidad.	Capacidades participatorias: asumir diferentes maneras de trabajar; participar en comités laborales...

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación de esta síntesis debe ser efectuada desde el marco y sentido de una convivencia especificada, el marco legal territorializado adquiere el rango de condición sustantiva en la educación para la ciudadanía como responsabilidad derivada de la formación para la convivencia. Pero, a su vez, por ser una convivencia cualificada, es una responsabilidad compartida con un componente ético de orientación de la acción. Por consiguiente, encontramos un componente socioético en la educación para la convivencia ciudadana, que surge directamente del sentido de responsabilidad compartida y derivada, propiedades de la convivencia pacífica ciudadana. Por una parte, este componente de responsabilidad compartida y derivada aleja este ámbito de formación de una visión parcial orientada, de manera reduccionista, a una educación política o, de manera oportunista, a una educación cívica propagandista de los estereotipos sociomorales afines al grupo ideológico en el poder. Por otra parte, ese mismo componente de responsabilidad compartida y derivada mantiene vinculada la formación para la ciudadanía a la idea de formación general de educación en valores, respecto de la convivencia pacífica en el marco legal territorializado, que es lo que la hace, a la educación para la convivencia ciudadana, específica, pero no aislada y una parte sustantiva de la política educativa (Tourinán, 2007).

7.6. COMPETENCIAS Y DESARROLLO CURRICULAR EN LAS ACCIONES EDUCATIVAS: EL AULA ESCOLAR

La educación en valores y la comunicación intercultural se convierten en referentes de la formación para la convivencia pacífica, con sentido interdisciplinar que afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. En perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como una responsabilidad compartida y como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico, que nos exige identificar los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado, es decir, como agentes morales y como focos de formación del desarrollo cívico (Tourinán, 2009).

Parece bien comenzar por la competencia más radical, valorada desde la función del pensamiento. Estamos pensando en *la competencia crítica*. Con esto se trata de promover en el sujeto actitudes y capacidades de interrogarse, cuestionar hechos, valorar explicaciones y valoraciones... con el fin de aceptar o rechazar esas alternativas con relación a su participación en el proceso democrático. Para efectuar este cometido es indispensable el llegar a comprender el sentido de los códigos de ética, que normalmente se elaboran en las instituciones educativas, es una vía que integra los reglamentos con la crítica personal. Con la ayuda de la distinción y complementariedad entre valores y normas se obtiene una caracterización de dichos dispositivos, cuya pertinencia solo es captada en una concepción y práctica de la educación que trascienda los estrechos

límites en los que se encuentra hoy, presionada por criterios meramente económicos. Si se libera a la educación de la lógica del mercado para pensarla como proceso de formación de ciudadanas/os del mundo, queda abierta al horizonte de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, desde el cual los máximos morales y los mínimos éticos pueden ser comprendidos como valores y normas, complementariedad que da pleno sentido a los códigos de conducta (Hoyos, 2005).

Con el objeto de facilitar este cometido, podríamos recurrir a integrar conocimientos, afectos, valores y normas en la conciencia histórica empleando las asignaturas humanísticas curriculares. Como esto no reside en una mera memorización, habría que concretarlo en virtud de la dinámica de grupos para implicarles en la participación. Esto no sería factible sin concretar cauces para la acción, la comunicación, y para abordar problemas. Esto nos exigiría desarrollar o innovar las instituciones y aulas mediante formas de organización para promover la participación y el cambio y la transformación; pero, además, evitando un estructuralismo aséptico, por lo que habría que implicar las actitudes, emociones y sentimientos de todos los sujetos implicados. Como se desprende de lo anterior, se tiende a promocionar holistamente la personalidad. Esta globalización del yo-educando comporta que los alumnos generen procesos de autoconciencia, para que se autorregulen, así como de pensar en promover las relaciones interpersonales tendentes a formar habilidades sociales, trabajo cooperativo en equipo, toma de decisiones¹⁶, etc.

Como una competencia intermedia para la consecución de las finales, destacan las *habilidades comunicativas*¹⁷. Con esto se logra que los escolares compartan la información. Claro está que el eje es el diálogo. Para favorecerlo habrá que mantener una actitud constructiva, porque si no bloquearemos sus iniciativas. El procedimiento consiste en que cada cual llegue a sostener y argumentar el propio punto de vista, sin forzarles, es una buena vía. También es conveniente motivarles en el sentido de que ante cualquier problema sienta ganas de desear entenderse, respetando la verdad y buscar por ambas partes alternativas aceptables por ellos. Todo esto dentro de un clima relacional centrado en el respeto mutuo.

También habría que formar para *dominar las herramientas cibernéticas*. Hay bastantes estudios que relacionan la incompetencia personal y su traducción en defectos incívicos por el inadecuado uso de las nuevas tecnologías. Hay que enseñarles a entrar en bancos de datos, comunicarse mediante procesos tipo chats, a usar el correo electrónico, efectuar la tutoría virtual, etc., y, sobre todo, a saber seleccionar y dosificarse el televisor, Internet, videojuegos, etc.

Como se desprende de lo referido hasta ahora, la interrelación entre teoría y práctica oscila entre dos polos: tener en mente los derechos humanos y referirse a la práctica impregnada

¹⁶ Sobre la dinámica de la interiorización puede consultarse Carreras, Ll. y otros (2006). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea, p. 55 y sigs. También, como procedimiento técnico específico sobre cooperación, en pp. 237-253.

¹⁷ Es una integración de las propuestas de Berta Marco y col. (2002), pp. 40-42 y de Puig, J. M. (1995). *Aprender a dialogar: actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Buenos Aires: Aique.

por una ciudadanía democrática. En este sentido, viene bien actuar, combinando global y local en cada caso. Entonces, promoveremos en los escolares una profunda conciencia de actuar acorde con los derechos humanos. También, ya no parece una perogrullada, habría que desempeñar una intervención que abarque a todos los individuos y todas las instituciones, sin prejuicios sobre quiénes son, ni su rol en la sociedad. Es decir, habría que evitar la exclusión de marginados.

Se podría comenzar por incluir contenidos sobre la vida del centro, contexto social, conflictos interpersonales, con la mirada puesta en encauzar las propias iniciativas de cada cual. Por esto, el principal método consistiría en el estudio de casos, no solo tomados como ejemplo, sino como realidad a solventar; para, luego llegar a generalizar los principios éticos y valores que se desprendan.

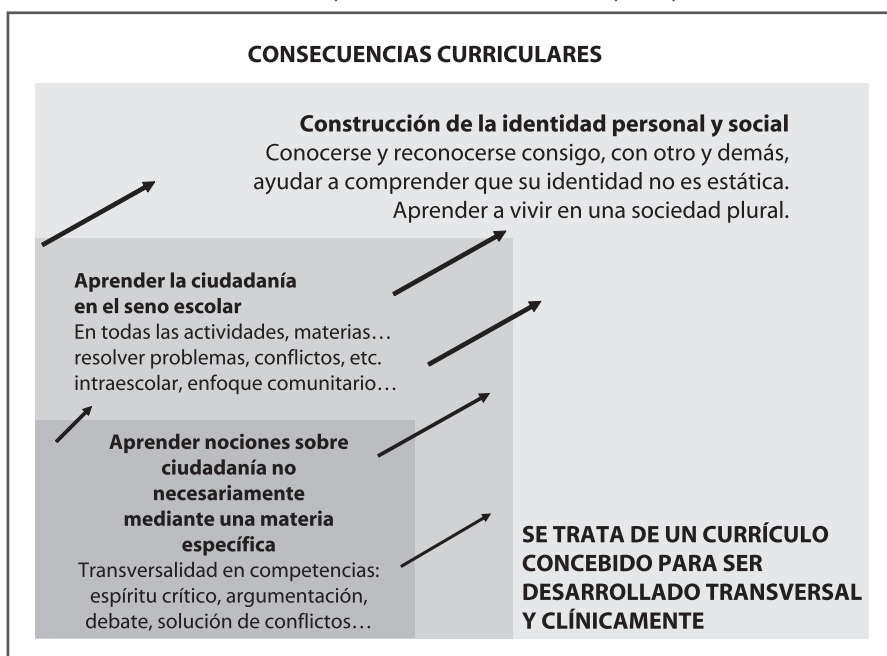
Para constatar prácticas que integran los valores humanos con los sociodemocráticos, mediante las asignaturas, en un contexto multicultural, practicando la diversidad en la unidad (interculturalidad), veamos un ejemplo en cierta institución docente que une a lo anterior situaciones previas de disconvivencialidad. Se trata de la *Paddington Academy*¹⁸. Antes de la puesta en marcha del proyecto, era un colegio en donde la convivencia cívica brillaba por su ausencia. Ni puntualidad, ni orden, ni obediencia, ni respeto, etc. caracterizaban a los escolares. Apenas un 20 % de sus alumnos aprobaban los exámenes de reválida al final de ciclo, que incluían Matemáticas y Lenguaje. Había peleas con arma blanca, drogas, las bandas merodeaban el centro, las clases consistían en copiar textos de un libro. Seis años más tarde el 69 % de los estudiantes aprueban la reválida, por encima de la media nacional, y eso que más de la mitad de ellos carecen de recursos para pagarse la comida y dos tercios no tienen el inglés como lengua vernácula (...) El centro acaba de ser distinguido como “destacado” por la inspección educativa. Para lograr el éxito se buscaron maestros vocacionales, sin horario ni calendario planificado, sino que ellos se lo organizan al ritmo del logro de objetivos. Los docentes, a los que se dotó de autoridad, tanto disciplinaria —horario, uniformidad, lenguaje— como en su metodología práctica, orientada a la realidad profesional que espera a los estudiantes. En este modelo, cada alumno se sintió valorado, siendo esta una bola que se retroalimenta. Se constata que la expectativa personal de los alumnos crece, su nivel de autoexigencia aumenta y, con ella, la de todo el grupo. Prueba de ello es que, ahora, la asignatura preferida de los alumnos es matemáticas. Se fomenta la competencia, como parte esencial de su vida para el mañana, también se les educa en la responsabilidad, entendida en su doble vertiente tanto de tutela de otros alumnos y del material, como de las consecuencias derivadas de determinados actos. Por último, Paddington usa signos externos que permitan suplir con sentido de pertenencia y orgullo escolar el gregarismo callejero, al que los alumnos son permanentemente tentados. Hay un efecto sobre las familias y se establece una comunicación con el entorno¹⁹.

¹⁸ Lessons from a great school. *The Economist* (4-2-2012).

¹⁹ Disponible en www.forofamilia.org/noticias/de-como-un-colegio-de-pobres-e-inmigrantes-llego-a-ser-el-mejor/, fecha de consulta el 2 de marzo de 2012.

También se constata que en fuentes francesas se plantea un sistema que tiende a promover la dimensión curricular en el aula, pasando luego a extenderla para la vida institucional y luego a la realidad social. Esto queda intuitivamente presentado en la Figura 7.7 de arriba²⁰. Se trata de aplicar un modelo comunitario a diversos niveles, a la vez que evitando el uniformismo. Este proceder es convergente con el concepto de “buen ciudadano”, a saber: quien acepta unas responsabilidades básicas en tanto que tienden a buscar el bien común, pero siendo libre de seguir sus propias preferencias (Etzioni, 2011, p. 336).

Figura 7.7. Tres pasos para desarrollar cada lección, dentro del modelo transdisciplinar: El tema al centro para personalizar.



Fuente: Elaboración propia.

Conforme al discurso anterior, podemos asumir el modelo curricular para educar con el ánimo de promover el valor paz (Evans, 1999, p. 3). Para conseguir esto hemos de conocer que la paz demanda actitudes interiores, que se traducirían en obras de justicia, de acogida, de hospitalidad (pensemos en la aceptación de inmigrantes), de convivencia... Tales competencias axiológicas se elaboran en la conciencia y se encarna en actos de voluntad. Entonces, la educación integral pasa de la formación a la educación

²⁰ Marco Stiefel, B. (2002) cita a McAndrew, M. y otros (1997). L'Éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: des orientations aux réalisations. *Revue Française de Pédagogie*, n° 121.

ciudadana y personal, no es solo intelectual ni mera actividad extrínseca. Por esto, la paz no se mantiene, sino que se cultiva. Es decir, no se trata de mantener un escenario dado, sino de transformarse transformando. Pero, hay que comprender que hoy estamos en una situación que mezcla civilización y barbarie, restricción debida a lo que reconoce el Eurobarómetro: los jóvenes europeos se ven más como espectadores que como protagonistas (conformismo).

Para neutralizar este clima disvaloral, acrecentaremos la paz en la medida en que todos los escolares encuentran en sí mismos la inagotable dignidad personal y la fortifican. Esto nos lleva a plantear unas cuestiones para continuar reflexionando en las dimensiones-guía de los diseños institucionales y acciones práxicas de la educación:

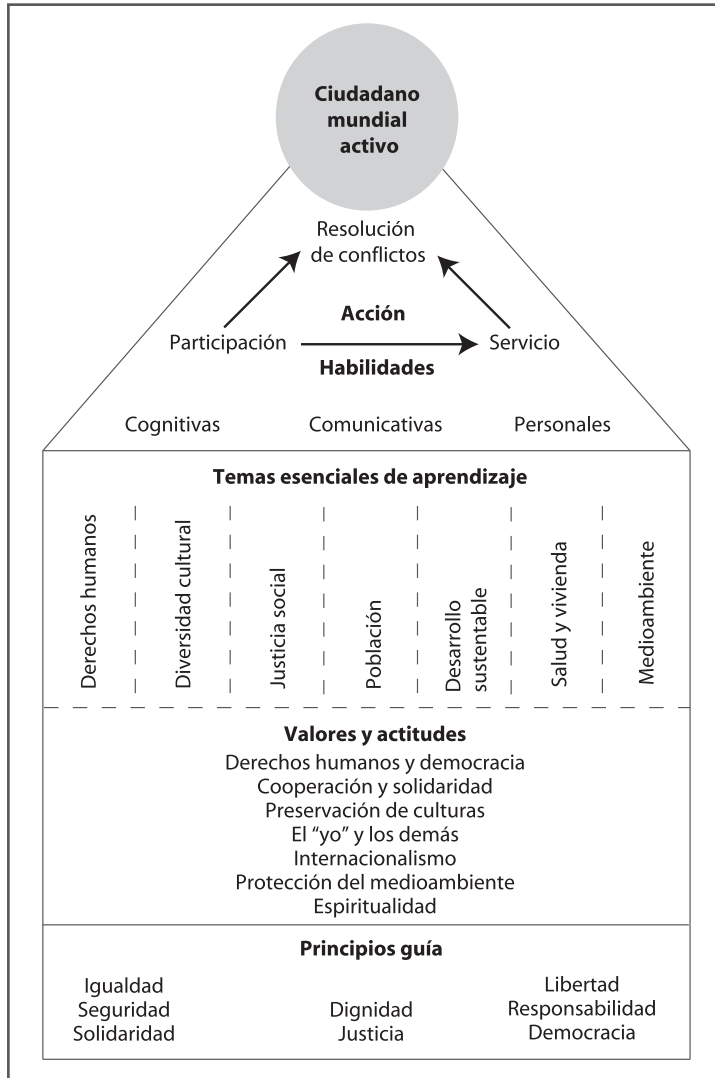
- a. *Educación en la verdad*. ¿Qué somos?, ¿de quién hemos recibido lo que tenemos?, ¿egoísmo?, etc.
- b. *Organizarse en libertad*. Poder elegir los medios para alcanzar la paz, guiados por la razón y asumir con valentía la responsabilidad de las propias acciones.
- c. *Practicar la justicia*. No es un mecanismo para lograr satisfacción máxima. Esto se consigue cuando uno respeta los derechos ajenos concretos y se esfuerza por cumplir plenamente los deberes con los demás.
- d. *Amistad, interacción en amor (eros, filia, ágape)*. Será fermento de paz cuando las personas sientan las necesidades de los otros como propias y compartan con ellos lo que poseen, empezando por los valores del espíritu.

Las prescripciones anteriores, sobre la integración de valores y competencias en procesos educativos personalizantes, se pueden simbolizar en el modelo curricular (véase la Figura 7.8). Se trata de una integración de competencias prociudadanía activa y democrática, tendente a convivir en paz, tanto en las aulas como en los centros escolares. Tal integración es transversal y analítica. Lo primero configuraría el *ethos* de la institución (perspectiva transdisciplinar) y lo analítico (multi y pluridisciplinar) se daría al analizar las derivaciones de cada tema y asignatura²¹, en la medida que hacen descubrir los valores en los alumnos; pero, también, al suscitar acciones educativas propiciatorias de autorrealización. Para esto se requiere la elaboración interdisciplinar de los proyectos educativos institucionales y de aula²².

²¹ El Consejo de Europa (2002) aconseja claramente combinar la educación cívica con las enseñanzas de las materias: "encouraging multidisciplinary approaches and actions combining civic and political education with the teaching of History, Philosophy, Religions, Languages, Social Sciences and all disciplines having a bearing on ethical, political, social, cultural or philosophical aspects, whether in terms of their actual content or the options or consequences involved for a democratic society" (p. 5). Cfr. DGIV/EDU/CIT (2002) 38.

²² Duerr (2000, p. 40) ofrece un modelo que integra criterios transdisciplinares, multidisciplinarios, interdisciplinares, pluridisciplinarios e intradisciplinarios. Sobre la teoría general del modelo interdisciplinar, cfr. Marín, R. (1976). *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipos*. Madrid: Paraninfo; también el autor del presente capítulo publicó varios libros entre 1979 y 1982. Sobre la aplicación del modelo general a la educación cívica, puede consultarse a Filzmaier y Klepp (2006), quienes explican que la CE "has an interdisciplinary approach as a teaching principle but is also part of regular subjects like history" (p. 82).

Figura 7.8. Integración de principios, valores (actitudes), materias curriculares en la acción educativa personalizante para una convivencia en paz.



Fuente: Oficina Internacional de la Educación, 2000; elaboración propia.

En la figura distinguimos las siguientes partes: (1) los principios guía, que sustentan y posibilitan la emergencia del clima convivencial, definido este por (2) los valores y actitudes que requiere la paz. Ambos dominios abonan los diversos (3) temas esenciales de aprendizaje. Para desarrollar la integración de valores con temas, (4) la acción educativa integraría habilidades, capacidades (cognitivas, afectivo-valorales y conativas), conocimientos y puestas en acción. La resultante (5) sería un ciudadano activo, que es un objetivo general de la educación.

Con el fin de poner en acción los presupuestos mencionados, recogemos unos consejos para efectuar la praxis educativa²³:

1. La primera manera de fomentar los contenidos de “ciudadanía” en el sistema escolar consistirá en incrementar la cantidad de estudio para la educación cívica, en todos los niveles y en todas las áreas. Pero, no como un apéndice más, sino transversalmente. Esto requiere una integración de las enseñanzas en equipo, tanto para la docencia como en lo referente a los aprendizajes²⁴.
2. Como puente entre la casuística cotidiana y la teoría, se puede requerir a los estudiantes a leer, analizar y discutir casos e historias de personas envueltas en la vida cívica de su comunidad, tanto del pasado como del presente, pero que han aportado elementos significativos para consolidar nuestra civilización. En este sentido, se podrá facilitar mejor la integración de tales sujetos con los hitos transnacionales que favorecen la asimilación de los temas dados mediante las Ciencias de la Sociedad, la Literatura, las Matemáticas, Ciencias, etc.: descubrimientos e investigadores ... Un procedimiento vinculante entre la lección y la administración más cercana consistiría en plantear tareas que requieran a los estudiantes escribir a los administradores públicos o cartas al periódico, aportando soluciones a los problemas analizados.
3. Es muy fructífero envolver a los alumnos en actividades simuladas y de roles con relación a diversos aspectos de las responsabilidades cívicas. El juego permite acceder al conocimiento de forma significativa, pues convierte en relevantes informaciones que serían absurdas de otra manera. También estos recursos contribuyen al desarrollo de la *empatía* y la *tolerancia*, ya que con estos juegos se aprende a meterse en la “piel de otro” y empezar a plantearse qué sienten los demás en situaciones que les pueden ser ajenas en un principio. El juego de rol fomenta el apoyo mutuo y la relación en términos de igualdad. Como ya se deduce del contexto: no se trata de juegos competitivos, sino cooperativos²⁵.
4. Una manera de actuar con eficacia pedagógica consistiría en asignar a alumnos actividades que requieran participar en actividades extraescolares políticas. No se trata de un solo juego de roles, sino de efectuar tareas reales, reglamentadas, susceptibles a procedimientos de control. Los estudiantes se implicarían como voluntarios paraprofesionales en los servicios dependientes de ayuntamientos, partidos políticos, iglesias, sindicatos, ONG, etc., para llevar a término funciones y tareas²⁶. Por tanto,

²³ Véase U.S. Department of Education. Disponible en www.chgs.umn.edu/Coexistence, fecha de consulta el 23 de abril de 2012.

²⁴ Sobre esto, he publicado un modelo titulado (1981). *De la interdisciplinariedad a la integración de las enseñanzas*. Valencia: Nau-llibres; también (1982). *El ideario educativo. Axiología e interdisciplinariedad*, Madrid: Narcea.

²⁵ “Imagining the World: The Case for Non-Rendered Virtuality - the Role Play Simulation Model” *AusWeb05. The Eleventh Australasian World Wide Web Conference*. Royal Pines Resort, Gold Coast, del 2 al 6 de junio de 2005.

²⁶ Un ejemplo de esto lo tenemos en Programa CAS (Creatividad, Acción y Servicio) del Bachillerato Internacional del Colegio de La Salle. Promueve el desarrollo de la metodología del aprendizaje-servicio en el marco del Bachillerato Internacional a nivel Regional. Lo gerencia María Rosa Tapia de Rodríguez, Profesora de Enseñanza Primaria y Diseñadora de Instrucción en Tecnología Educativa (San Diego State University). Disponible en www.service-enquiry.org.za/downloads/spanish_chapter9_07.pdf.

habría que introducir en las programaciones anuales un modo de implantar programas escolares para efectuar acciones de cooperación en servicios comunitarios.

5. Ya se ha dicho que estas competencias no se logran de manera estrictamente individualizada. Por tanto, habría que establecer actividades de aprendizaje cooperativo, en las que los alumnos se responsabilicen de lograr objetivos educativos. Pero, si bien el aprendizaje de las materias en equipo es una buena conquista pedagógica, es bastante limitada en cuanto al tema que abordamos. El trabajo en equipo es una laguna que, en general, tienen muchos centros escolares. Trabajar conjuntamente no es garantía de eficacia, pero coordinando acciones es posible alcanzar objetivos que de otra manera no se podrían conseguir. Esto se debe a que la práctica de la cooperación implica conjunción de esfuerzos, de acuerdos e interdependencia entre las personas²⁷.

7.7. CONSIDERACIONES FINALES

Iniciamos este capítulo asumiendo que el desarrollo cívico es una responsabilidad compartida y derivada, orientada a la formación para la convivencia ciudadana referida a las condiciones particulares de un territorio legal y legítimamente establecido. Ni es educación política (enseñar a entender el derecho, los derechos y la política), ni es educación cívica identificada con la propaganda de valores constitucionales más afines a un determinado gobierno. El desarrollo cívico es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano: el del desarrollo cívico-intercultural, que nos lleva a la convivencia pacífica ciudadana.

Ahora, después de haber dedicado el capítulo a la reflexión sobre la acción formativa escolar respecto de la convivencia ciudadana, procede concluir afirmando que todo lo antedicho puede ser guiado mediante el mantenimiento de los siguientes postulados:

- a. Suceden situaciones de disconvivencia (la violencia desaparece), cuando no hay respeto mutuo.
- b. Habrá respeto mutuo, si se reconoce al otro (docente y estudiante) como persona.
- c. Se respeta a la persona cuando se ven unos valores en ella.
- d. Reconocemos los valores del que tenemos junto a nosotros, cuando le vemos con voluntad libre.
- e. Actuamos con respeto a la voluntad del otro, si *no le forzamos* su comportamiento.
- f. No forzamos la conducta de nadie, si le hacemos comprender lo que esperamos de él o de ella.
- g. Hacerle comprender es emplear la inteligencia para comprenderse al dialogar.
- h. Quien dialoga deja que el otro decida con responsabilidad.
- i. El responsable sabe que hay unas fronteras que delimitan cada acto propio.
- j. Respetar la dignidad (intelecto y voluntad) del otro favorece su autorrealización, evita la violencia y eleva la convivencia en paz.

²⁷ Concejo Educativo de Castilla-León (2004-05). Disponible en www.concejoeducativo.org/alternat/coop-clave.htm, fecha de consulta el 24 de abril de 2012.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M.^a T. (1996). *Educación multicultural, Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED. Colección Cuadernos de la UNED.
- Aguado, M.^a T. y otros (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo de diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/CIDE.
- Albala-Bertrand, L. (1995). ¿Qué educación para la ciudadanía? *Información e innovación en educación*, nº 82, OIE.
- Anaut, L. y otros (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. Londres: Verso.
- Arbós, X. y otros (1998). *Los fundamentos de los derechos humanos desde la Filosofía y el Derecho*. Madrid: Amnistía Internacional.
- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *J. Coll. Stud. Dev.* 39: 251-63.
- Astin, A. W.; Sax, L. J. y Avalos, J. (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review Higher Education*, 22, 187-202.
- Astin, A. W. y otros (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Audigier, F. (2000). *Project "Education for democratic citizenship. Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Estrasburgo: Council for cultural co-operation.
- Balibar, R. y Laporte, D. (1974). *Le français national: Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*. París: Hachette.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizen in a multicultural society*. Nueva York: Teachers Columbia University.
- Barber, B. R. y otros (2001). *Civic Skills and Service Learning: Research in Democratic Theory and Practice*. New Brunswick, NJ: Walt Whitman Center for Culture, Politics & Democracy, Rutgers University.
- Bárcena, F. (1996). La formación de la competencia cívica: bases teóricas y conceptuales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 96-98.
- Bárcena, F. (1999). *La escuela de la ciudadanía: educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. (1994). Los valores de la dimensión europea en la educación: la política educativa. *Revista Complutense de Educación*, 5 (1), 9-44 (ejemplar dedicado a "Valores y comportamiento en la sociedad actual").
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 63-70.
- Braslavsky, C. (2000). Los desafíos de la Educación para el siglo XXI, en INCE, *Red Mediterránea. BIE. Evaluación y reformas*. Madrid: MEC/UNESCO.
- Buhs, R. A. B. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Barcelona: Granica.
- Buxarrais, M.^a R. (1994). *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Madrid: MEC/Rosa Sensat.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bircea, C. y otros (2004). All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship. Estrasburgo: Consejo de Europa (vers. francesa: Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique).

- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores: una educación para la ciudadanía*. Sevilla: Consejo de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008a). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bolívar, A. (2008b). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio*, 1, 1-25. Disponible en <http://revista.cepjaen.es>, fecha de consulta el 28 de abril de 2012.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (Eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. y Moya, J. (Eds.) (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta *Construyendo ciudadanía*. Proyecto Atlántida. Disponible en <http://innova.usal.es/courses/CL8b31> (Últimos materiales Atlántida), fecha de consulta el 28 de abril de 2012.
- Cabrera, F. A. y Bartolomé, M. (2007). Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable: Guía para el profesorado de Secundaria. Madrid: Narcea.
- Calvo, R. (1993). *Igualdad de oportunidades, respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y educación multicultural para todos. Informe de investigación*. Madrid: CIDE.
- Campbell, D. E. (2000). *Making Democratic Education Work: Schools, Social Capital, and Civic Education*. Presentado en la Conf. Charter Sch., Vouchers, Public Educ., Progr. Educ. Policy Governance, Harvard University.
- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, número extraordinario dedicado a "Educación, valores y democracia", 137-159.
- CERI (1989). *Multicultural Education*. París: CIDE.
- Cerezo, P. (2007). Virtud cívica e ilustración. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 87, 229-252.
- Cifuentes, L. M. (2007). Educación y valores cívicos. *Temas para el debate*, 149 (abril): 48-50 (ejemplar dedicado a "Educación para la ciudadanía").
- Colectivo, A. (1994). *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Conill, J. (Coord.) (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.
- Cortina, A. (1998). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. y Conill, J. (Eds.) (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons El Magnànim.
- Consejo de Europa (2002). *Education for democratic citizenship 2001-2004*. DGIV/EDU/CIT (2002) 38. Estrasburgo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- De Certeau, M.; Julia, D. y Revel, J. (1975). *Une politique de la langue: La Révolution française et les patois*. París: Gallimard.
- Delli, M. X. (1997). Education and Democratic Citizenship in America. *American Political Science Review*, 91, 971-72.
- De Régil Amorena, M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral. Dir.: Ángela Del Valle. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense.
- Díaz, M.^a J. (1995). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Proyecto de investigación. Madrid: CIDE.
- Díaz, M.^a J. (1999). Igualdad y Diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5 (2), 115-140.

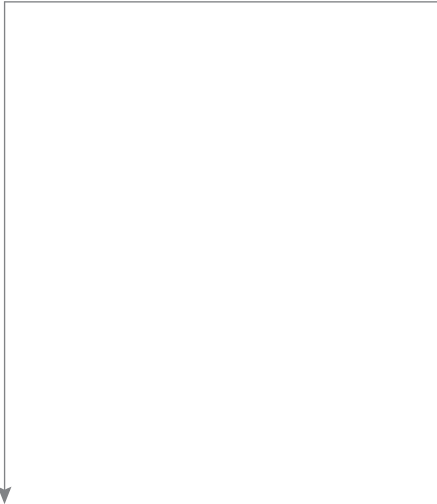
- Díaz, M.^a J. y Andrés, T. (1999). *La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural*. Offrim/Suplementos. Publicación Especializada de Inmigración, noviembre-diciembre, 65-82.
- Down, J. K. (2009). Gender Differences in Political Knowledge: Distinguishing Characteristics-Based and Returns-Based Differences. *Political Behavior*, 31 (1), 117-136.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Duerr, K. y otros (2000). *Project on education for democratic Citizenship*. Strasbourg, Council for Cultural Co-Operation (CDCC). DECS/EDU/CIT (2000) 16.
- ECER (2007). *Annual Report 2007*. Disponible en www.eera.de/networks/network20/reports/annual-report-2007-ghent/print.
- ECER (2011). *Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Students*. Viernes, 16 de septiembre de 2011 Disponible en www.eera.de/ecer2011/programme/council-invited-sessions/civic-knowledge/print.
- Etzioni, A. (2011). Citizenship in a communitarian perspective. *Ethnicities*, 11 (3). Monográfico.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas-Madrid: Eurydice-CIDE.
- Evans, D. y otros (1999). Marco curricular de educación para la paz. *Información e Innovación en Educación*, (100), 3, OIE.
- Fernández, I. (2001). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Filzmaier, P. y Klepp, C. (2006). Civic Education as an Interdisciplinary Subject in Austria. A Review. *Journal of Social Science Education*, 5 (2). Monográfico.
- Fishman, J. A. (1973). *Language and Nationalism: Two Integrative Essays*. Rowley, MA: Newbury House.
- Fowler, J. H. y Dawes, C. T. (2008). Two Genes Predict Voter Turnout. *The Journal of Politics*, 70 (3). Monográfico.
- Fowler, J. H.; Baker, L. A. y Dawes, C. T. (2008). Genetic Variation in Political Participation. *American Political Science Review*, 102 (2). Monográfico.
- Fresno, J. M. (1994). *Guía de Incorporación al Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Galston, W. A. (2001). *Political knowledge political engagement, and civic education*, 4, 217-234. Disponible en <http://arjournals.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.polisci.4.1.217?cookieSet=1>, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.
- García, S. y Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Gaudiani, C. L. (1991). In Pursuit of Global Civic Virtues. *Liberal Education*, 77 (3).
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Giles, D. E. y Eyler, J. (1998). A service learning research agenda for the next five years, en R. A. Rhoads y J. P. F. Howard (Eds.), *Academic Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 65-72.
- Gimeno, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gómez, L. (2005). La Educación para la Ciudadanía. *Escuela Española*, 3665 (12/05/05).
- Gordon, D. C. (1978). *The French Language and National Identity (1930-1975)*. La Haya: Mouton, s.p.
- Greene, J. P. (2000). Civic Education. *Social Science Quarterly*, 81, 696-97.
- INCE (2000). *Red Mediterránea. BIE. Evaluación y reformas*. Madrid: MEC/UNESCO.
- Jordán, J. A. (1994). *La educación multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

- Juárez, F. J. (2009). Educación en valores en el nuevo siglo: democracia, ciudadanía y derechos humanos. *Lógoi: revista de filosofía*, 16. Monográfico.
- Lalande, A. (1966). *Vocabulario técnico y crítico de la filosofía*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Lamode Espinosa, E. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leeman, Y. (2008). Education and Diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7 (1), 38-52.
- López, N. y otros. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- MEC (2002). Educación y futuro. *Revista de Educación*, número extraordinario, 2002.
- Marín, M.^a A. (Coord.). *Buenas prácticas en educación intercultural*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.
- McDonnell, L. M.; Timpane, P. M. y Benjamin, R. (Eds.) (2000). *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*. Lawrence: Univ. Press Kansas.
- Méndez, P. (2008). *Concepto de identidad*. Nauatl: Aghev.
- Marco, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *La competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Disponible en www.falternativas.org, fecha de consulta el 26 de abril de 2012.
- Martínez, M. (2000). *La formació universitària per a l'empresa a la societat de la informació*. Gestió empresarial per al'indústria farmacèutica i afins. Facultat de Farmàcia, Universitat de Barcelona, pp. 41-50.
- Martínez, M. (2004). La formación en valores, condición de ciudadanía. *IDEES, Revista de temas contemporanis*, 21, 112-119.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M. (2007). Aprendizaje, convivencia y pluralismo. *VI Jornadas de Educación y Ciudadanía*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla. Educación y Gobierno Interior, pp. 9-28.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-73.
- Martínez, M. y Haugh, G. (2003). Universidad y ciudadanía europea. La formación de europeos. *Simposio Internacional de la Academia de Ciencias y Artes de Europa, Barcelona 2001*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, pp. 251-301.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.) (2004). *Qué significa educar en valores hoy*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Martínez, M. y otros (1998). El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa. *Teoría de la Educación*, 10, 37-54.
- Martínez, M. y otros (2008). La formación de la ciudadanía en el espacio europeo de educación superior, en J. L. García-Garrido, *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Martínez, M. y Pastor, E. (2004). El professorat i la qualitat de l'aprenentatge, en AQU, *L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)*. Barcelona: AQU, pp. 187-222.
- Martínez, M. y Payà, M. (Coords.) (2006). *La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Martínez, M.; Buxarrais, M.^a R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.

- Martínez, M.; Puig, J. M. y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15, 57-94.
- Martínez-Odría, A. (2007). *Service-Learning* o aprendizaje servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4), 627-640.
- MEC (2002). Educación y cultura. *Revista de educación*, número extraordinario. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Educación para la paz. Temas transversales de Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/UNESCO (2000). *Red Mediterránea. BIE. Evaluación y reformas*. Madrid: MEC/UNESCO.
- Ministere de l'Education Nationale, de l'Enseignement Superieur et de la Recherche (2006). *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe*. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nie, N. H.; Junn, J. y Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- Niens, U. y Chastenay, M.^a H. (2008). Educating for Peace? Citizenship Education in Quebec and Northern Ireland. *Comparative Education Review* 52(4): 519-540.
- Norris, P. (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Novoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas, en A. Prost y otros, *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
- Novoa, A. (2003). Cúmplices ou reféns? *Revista Nova Escola* 162 (maio), 4-18.
- OCDE (1995). *Our Children at Risk*. París: CERI-OCDE.
- OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey*. París.
- Oficina Internacional de la Educación (2000). *Información e innovación en educación*. Ginebra: UNESCO, p. 9.
- Paiphillat, P. y Brand, M. (1999). *La citoyenneté au collège et au Lycée*. París: Ares.
- Parlamento Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30/12/2006, en A. Bolívar (2008), *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem, pp. 223-244 (Apéndice).
- Patrick, J. J. (2009). The Civic Mission of Schools: Key Ideas in a Research-Based Report on Civic Education in the United States. *ERIC Educational Reports*. Disponible en http://findarticles.com/p/articles/mi_pric/is_200305/ai_3463578415, fecha de consulta el 14 de agosto de 2003.
- Peiró, S. (1996). Concepto, características y finalidades de la educación multicultural e intercultural, en el marco de la tolerancia. Educación multicultural para la tolerancia y la paz, en J. A. Ortega; E. Fernández y A. Medina, *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU), pp. 45-71.
- Peiró, S. (1997). Educación en espacios multiculturales. Interpretación desde los derechos humanos. *Publicaciones de la Escuela Universitario del Profesorado de EGB de Melilla*, (25-26-27), 607-630.
- Peiró, S. (1999). Centros con multiculturalidad y sentido de algunas competencias morales básicas que concretan la tolerancia en la formación de los ciudadanos. *XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. SITE. Guadalupe (Cáceres). Disponible en www.uclm.es/info/site/docu/18site/a2peiro.pdf.

- Peiró, S. (2002a). Crisis educacional respecto a la multiculturalidad. Tolerancia y sus valores. *Revista La Educación*. Disponible en www.oas.org/udse/español/educación.
- Peiró, S. (2002b). Tolerancia y educación en contextos multiculturales, en M. Ruiz (Coord.), *Actas del III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Vol. 2.
- Peiró, S. (2004a). Valores y educación en situaciones multiculturales. Sentido globalizante de educar en la tolerancia. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Hacia el Tercer Milenio, Cambio Educativo y Educación para el cambio*. Sociedad Española de Pedagogía, pp. 216-235.
- Peiró, S. (2004b). Modelos de educación ante la realidad multicultural en los centros docentes. *Actas de las IV Jornadas de Educación. Referentes de calidad para la resolución de problemas interactivos de educación*. Alicante: ECU, pp. 51-70.
- Peiró, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura.
- Peiró, S. (2009a). *Valores educativos y convivencia. Versión de 2011: Valors educatius i convivència*. Alicante: CEU.
- Peiró, S. (2009b). International problems in classrooms; which are the right educational values? *Broadening the horizon: recognizing, accepting and embracing differences to make a better world for individuals with special needs*. Alicante: IASE 11th Biannual Conference.
- Peiró, S. (2010). *Convivencia y Ciudadanía en la Educación del S.XXI*. Alicante: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Peiró, S. y Lozano, I. (2010). Multiculturalidad en las aulas valencianas de secundaria: estudio del caso, en S. Peiró, *Convivencia y Ciudadanía en la Educación del S.XXI*. Alicante: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Pellicer, C. (2008). Los conflictos de Educación para la Ciudadanía. *Organización y Gestión Educativa*, 3 (mayo-junio), 9-13.
- Pérez, G. (1997). *Cómo educar en la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular.
- Pérez, J. (2002). *Educación democrática y ciudadanía intercultural: cambios educativos en época de globalización*. Córdoba: Congreso Nacional de Educación.
- Pérez, R. (Ed.) (2003). *Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de Paz. X Conferencia Mundial Trienal del World Council for Curriculum and Instruction*. Madrid: UNED. CD.
- Pérez, R. (2001). Calidad de la Educación: personalización educativa y pertinencia social. Conferencia inaugural de la *Décima Conferencia Mundial Trienal: Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de paz*. Madrid: UNED.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. París: ESE.
- Pieper, J. (1974). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Proyecto Atlántida (2007). *Construyendo ciudadanía*. Carpetas disponibles en <http://innova.usal.es/courses/CL8b31> (Últimos materiales Atlántida), fecha de consulta el 26 de abril de 2012.
- Puig, J. M.^a y otros (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Redoli, D. (2002). *Juventud ciudadana en la Unión Europea: guía didáctica para una ciudadanía europea*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Rivera, J. A. (2007). ¿Cómo educar en valores? Sobre Educación para la Ciudadanía. *Claves de la Razón Práctica*, 176 (octubre), 34-41.
- Robyns, C. (1994). Translation and discursive identity, en C. Robyns (Ed.), *Translation and the Reproduction of Culture*. Leuven: Cetra. También en *Poetics Today* 15 (3), 405-428.
- Robyns, C. (1995). Defending the national identity, en A. Poltermann (Ed.), *Literaturkanon, Medienereignis, Kultureller Text*. Berlín: Erich Schmidt Verlag.
- Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de una ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.

- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sánchez, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sandin, M. P. (1998). *Identidad e Interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. Guía para el profesorado, materiales para el alumnado*. Barcelona: Alertes.
- Sloam, J. (2008). Teaching Democracy: The Role of Political Science Education. *British Journal of Politics & International Relations*, 10 (3), 509-524.
- Soriano, E. (Coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tey, A. y Cifre, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa “Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de educación*, Número extraordinario (ejemplar dedicado a “Educación, valores y democracia”), 137-159.
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós.
- Torney-Purta, J. V. (1997). Review essay: links and missing links between education, political knowledge, and citizenship. *American Journal Education*, 105, 446-457.
- Torney-Purta, J.; Schwille, J. y Amadeo, J.-A. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty four National case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for Evaluation of Educational Achievement. Disponible en www.grecmail.org/en/docpdf/GrecEducationalResources.ppt#286,9, fecha de consulta el 22 de febrero de 2012.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311 (fecha publicación, abril de 2008).
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el cambio en la Educación Superior*. París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. París: UNESCO.
- Unión Europea (2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, en A. Bolívar (2008), *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem, pp. 265-274 (Apéndice).
- Veldhuis, R. (2003). The Competent Citizen. How to prepare citizens for active participatory democracy. Dutch Centre for Political Participation. Disponible en www.publiek-politiek.nl, fecha de consulta el 17 de marzo de 2010.
- Wolf, S. (2011). *Europe and the Nation-State*. EUI Working Papers in History 91/11. Florencia: European University Institute.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.



La convivencia como responsabilidad con el otro: Una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad

Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia



ÍNDICE DEL CAPÍTULO

8.1. Introducción

8.2. ¿Crisis de la educación o crisis de lo humano?

8.3. ¿De qué responsabilidad hablamos?

8.4. Hacia un itinerario pedagógico de la responsabilidad

8.5. Consideraciones finales

8.1. INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre una de las dimensiones de la vida política, básicamente centrada en el desarrollo cívico, no deja de ser compleja y encierra un conjunto de significados que, relacionada con nuestra exposición, puede resultar discutible desde distintas interpretaciones. Por ser más precisos, me propongo analizar el valor de la responsabilidad desde nuestra situación humana de vulnerabilidad ante la proximidad del otro (Butler, 2009). Lo que coloquialmente se ha reconocido como el encuentro cara a cara, esto es, la salida de sí mismo para relacionarse con el otro, además de ser el punto de partida de la convivencia, introduce y sitúa la cuestión de lo humano como asunto clave para el desarrollo de una comunidad no de diferencias culturales, sino culturalmente diferente.

Precisamente porque la convivencia entre iguales deja de ser obvia e indiscutida en la vida de una comunidad, parece necesaria la aceptación de un *ethos* colectivo que elimine la arbitrariedad y el relativismo a ultranza, para que sea justamente compartido por todos. Ese *ethos* debe desembocar en una ciudadanía activa y responsable dentro de un marco sociocomunitario que exige anteponer el bien común al interés particular. Aquí el concepto de responsabilidad no adopta la forma de dar cuenta de las acciones y omisiones que el sujeto realiza libremente, sino de dar respuesta a la presencia del otro. Nos referimos por tanto a la responsabilidad moral y no jurídica, porque el hecho mismo del encuentro con el otro suscita un enredo del que no puedo desprenderme, como tampoco puedo llegar a ser yo mismo sino es en relación con él.

De ahí que la convivencia es pensada de otro modo, distinta de cómo la piensan los teóricos del contrato social, para quienes lo político está legitimado por preservar el derecho a la vida de cada cual. Frente a los que abogan por un contrato democrático en el que las relaciones humanas se reducen a un ajuste legal, aquí nos situamos en otra perspectiva: lo político comienza cuando el sujeto despierta a su responsabilidad para con el otro. A nuestro juicio, este giro conceptual convierte a la responsabilidad en la respuesta necesaria para poder convivir *de otro modo*, en esforzarse por vivir en un mundo en el que otro impugna mi derecho a ser, porque “el rostro del otro me acusa de perseverar en el ser, egoístamente, sin consideración por todo lo que no sea yo mismo” (Finkielkraut, 1999, p. 32). Probablemente la clave ética de esta responsabilidad esté en la asimetría entre el otro y el yo. Lévinas (2007) define la asimetría en el significado del más y del menos interpersonal. “Más porque el otro se presenta como quien demanda justicia y eso le coloca en posición de altura moral respecto al yo, que ha de responder a ese mandato de justicia. Y es menos porque, en cualquier caso, está en las manos del yo que puede destruirle sin contemplaciones” (Bello, 2007, p. 147).

Por otra parte, si la opción de educar implica una responsabilidad de optimizar a las nuevas generaciones, ahora es el tiempo de cargar con la realidad actual para aspirar a la realización de un proyecto de mayor humanidad. Desde este presupuesto, la educación no puede ser pensada y realizada, sino desde unas determinadas coordenadas de espacio y tiempo. Con ello queremos hacer una precisión muy importante: que el hombre se hace de modo “circunstancial”, rodeado de unas condiciones y mediaciones a partir de las cuales la educación aporta —o

mejor aún, debería aportar— claves y criterios que le permita comprenderse a sí mismo y comprender todo lo demás para configurarse como persona en una gozosa y saludable relacionalidad humana (Duch, 2004).

Conviene no olvidar que, en la actualidad, existe un amplio y casi generalizado colapso de los criterios y referencias básicas que deberían orientar la convivencia en contextos plurales. Hay bastantes síntomas, tensiones y desajustes en nuestras sociedades que evidencian un preocupante y, en ocasiones, vertiginoso crecimiento de la irresponsabilidad social. Pensamos que no es necesario insistir demasiado en ello para percatarnos de que, en la mayoría de los sectores de la vida cívica, existe una grave y profunda fractura de las transmisiones, de lo que debe enseñarse y aprender para vivir con la diversidad y el pluralismo. Con bastante frecuencia, nuestra sociedad se muestra incapaz de enfrentarse a comportamientos incívicos, como también de establecer unas normas mínimas de convivencia. Por ello, creemos necesario educar en la responsabilidad como valor central de la convivencia de cada día. Si afirmamos que vivimos una crisis educativa (Mínguez, 2010), porque lo que se enseña y aprende no resuelve satisfactoriamente la convivencia, también vivimos una crisis de lo humano porque aún queda mucho por cambiar de nuestras vidas para que el otro diferente sea acogido y aceptado con sus ideas, creencias y modos de vida distintas de las nuestras.

A consecuencia de lo afirmado, intentaremos profundizar en el valor de la responsabilidad como respuesta a algunos de los interrogantes más relevantes que tiene planteada la educación del hombre actual, a la vista de los problemas y carencias que se observan en la formación de la ciudadanía plural. Plantear la responsabilidad como valor en el terreno educativo supone el reconocimiento de “alguien” que me prohíbe ser indiferente de él y me compromete a hacer sociedad con él, porque “el lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que esta sea aceptada o rechazada, (...) Diaconía antes de diálogo. Me pide y me ordena” (Lévinas, 2000, p. 81).

En oposición a la formulación de unos remedios teóricos sobre lo que nos preocupa, pretendemos alcanzar un conjunto de propuestas educativas que, siendo provisionales, nos devuelvan la esperanza de cultivar un gusto especial por hacer del hombre un ser responsable de su vida y de la de los demás.

8.2. ¿CRISIS DE LA EDUCACIÓN O CRISIS DE LO HUMANO?

Desde mediados del siglo pasado, el mundo occidental ha reafirmado su enorme dificultad para educar con sentido. Algunos autores (Gadamer, Steiner, Bauman) han anunciado la enorme “deconstrucción” de la educación, esto es, la pérdida de autoridad de bastantes educadores unido al carácter arbitrario y provisional de lo que se enseña. Junto a ello, la trágica historia del siglo XX ha puesto claramente de manifiesto que los criterios y formas de vida política, cultural y pedagógica que habían estado vigentes durante el pasado ya no ofrecían la credibilidad y los criterios suficientes a buena parte de la ciudadanía para que les permitiera orientar su vida hacia un determinado ideal.

Así pues, la cuestión de lo que hay que transmitir se ha convertido en algo problemático y de difícil solución (Duch, 1997).

8.2.1. Crisis de las transmisiones y la generación multimedia

A partir de estas breves consideraciones no resulta extraño encontrarnos a bastantes personas que piensan que hay una profunda interrupción —y en algunas ocasiones hasta parálisis— de lo que hay que educar. A nuestro parecer, esta interrupción viene condicionada por el hecho de que no estamos lo suficientemente seguros de lo que queremos enseñar y para qué. A principios del siglo pasado, W. S. Churchill señalaba que “apenas nada de cuanto, material o establecido, se me educó para creer que era permanente y vital ha perdurado” (Churchill, 2010, p. 23). Estas palabras, escritas en la década de 1930, reflejaba lo que posteriormente sería quizá una de las características que mejor ha identificado el espíritu de nuestra época de especial trascendencia para el mundo educativo: lo que antes era permanente y vital, ahora se ha convertido en algo inestable y transitorio.

Hoy se admite el carácter efímero de la educación y la escasa consistencia de lo que es una persona educada. Y aunque no cabe la formulación de una propuesta educativa fija y para siempre, individuos y colectividades no abandonan un sentimiento de incredulidad acerca de lo que se aprende en los sistemas de educación. Es evidente que tal estado no puede ser considerado como algo pasajero, sino la constatación actual de unos resultados educativos escasamente deseables. Una muestra de ello es que no todos los jóvenes de nuestro país son conscientes de qué elegir para sus vidas porque no saben, ni les han ayudado a descubrir qué es bueno para ellos, por lo cual bastantes jóvenes optan por un mundo desestructurado y confuso como puede ser el consumo de drogas (Rodríguez San Julián, 2008) o el refugio en culturas marginales (Nilan, 2004). Es preocupante observar que apenas el 70 % de alumnos menores de 18 años alcanzan la escolaridad necesaria para obtener un título académico y que alrededor de un tercio de la población estudiantil en edad de escolarización (ESO, Bachillerato, Formación Profesional) repiten, abandonan o se niegan a aprender (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Incluso no son pocos los jóvenes que, antes de dejarse guiar por el consejo de los adultos, prefieren seguir el *modus vivendi* de sus iguales. Si prestamos atención al léxico de los jóvenes es fácil comprobar que está compuesto por una pequeña cantidad de términos cuyo uso es indiscriminado. Por eso, cada vez más los informes educativos alertan del dominio tan precario de la lengua, insuficiente a todas luces para la comprensión de sí mismo y de todo lo que les rodea (PISA, 2009). Es más, evidencian la amplia pobreza de vocabulario y estrechez intelectual para comprender textos. En este sentido, Enkvist (2011, p. 53) señala que “hoy los alumnos [adolescentes y jóvenes] suelen saber leer un texto en el sentido de descifrar de manera elemental, pero no siempre entienden lo que leen por tener un vocabulario limitado. No entienden el concepto de trabajar sobre un texto; con tener acceso al texto creen conocerlo”. Si esto es algo manifiesto entre los jóvenes, no es raro que tengan un acceso bastante limitado a la comprensión de la realidad. Por lo mismo, un sector importante de adolescentes y jóvenes prefieren disfrutar del instante, cuidar de su propio cuerpo e imponer sus propios criterios por la fuerza sin reflexionar

demasiado (González-Anleo y otros, 2010). Se limitan a pedir el reconocimiento de los mismos derechos que los demás ciudadanos, destacando el valor de la libertad y de la igualdad pero, al mismo tiempo, reconocen la existencia de una ciudadanía pasiva entre ellos (Monreal, 2009). Además, hay padres que no creen necesaria una educación tan prolongada, porque no asegura la consecución de un futuro deseable (Enkvist, 2011). Estos y otros datos evidencian una situación ciertamente preocupante de desconfianza y descrédito hacia las instituciones socioeducativas.

Con todo, no resulta extraño que la crisis actual de la educación no pueda ser considerada como algo transitoria o coyuntural a causa de la crisis económica en la que ahora estamos inmersos. Tampoco puede ser interpretada como la consecuencia inmediata de un conjunto de carencias que existen en el ámbito familiar o sociocomunitario más cercano al joven. En la actualidad, los distintos agentes socioeducativos se hallan en una situación de gran precariedad porque son incapaces de aportar referencias válidas para que las nuevas generaciones puedan edificarse como seres humanos. No conviene olvidar que la crisis de la educación no radica solo en la abultada tecnificación y burocratización del sistema educativo, ni tampoco en la escasa aportación de recursos económicos y humanos (García Ruiz, 2011). Es urgente y especialmente importante tener en cuenta que las transmisiones han tenido una grave dificultad para plantear las cuestiones fundamentales del ser humano (quién soy, qué sentido doy a mi vida, etc.). “Hablar de las transmisiones significa abordar el análisis de unos elementos imprescindibles e imprescriptibles para que los seres humanos se vuelvan aptos para construir su espacio y su tiempo” (Duch, 2009, p. 6). No es suficiente con que los jóvenes dispongan de unas competencias para que resuelvan simplemente su vida, sino también para que puedan “habitar” en una sociedad más justa, libre y solidaria. Los seres humanos nos caracterizamos por construir nuestra existencia como valiosa para nuestro espacio y tiempo vital.

8.2.2. Los medios de comunicación, nueva agencia educativa

La pérdida de credibilidad de las agencias tradicionales de educación ha contribuido a la emergencia de una nueva agencia educativa: los medios de comunicación. En la actualidad, se le atribuye a estos medios la capacidad de establecer los criterios que orientan el pensamiento y la conducta especialmente de los jóvenes. Con la aquiescencia más o menos consciente de padres y educadores, las nuevas tecnologías de la comunicación actúan cada vez más como el contexto predominante que configura el pensamiento, los hábitos y prácticas culturales de la mayoría de ese sector de la población¹. Varios estudios sociológicos (Rubio, 2010; Brändle, 2007; Mañas y otros 2006), señalan la irresistible tendencia de la juventud hacia una cultura audiovisual inmersa en una sociedad con un alto consumo de aparatos tecnológicos. Adolescentes y jóvenes son calificados en la actualidad como la “generación multimedia” (Morduchowicz,

¹ Así, por ejemplo, en el Barómetro del CIS de junio de 2009 se señala que al 37,6 % de los españoles no le gusta leer y que el 72,5 % no ha visitado una biblioteca en un año. Además, el informe (2009) del Observatorio de Sostenibilidad en España (OSE) indica que los ámbitos culturales de mayor aceptación son la música y el cine.

2008) porque desarrollan su identidad en un escenario totalmente abierto a múltiples informaciones. La gran facilidad de acceso a todo tipo de información corre el riesgo de que cualquier joven pueda incorporar a su bagaje formativo aquellos conocimientos que él considere pertinente, sin ningún tipo de control ni limitación. Lo cual resulta paradójico que sea el mismo adolescente o joven quien decide el acceso a la información, cuando realmente aún no está en condiciones suficientes de elegir qué información es adecuada a su formación (Martínez y Solano, 2011).

A pesar de ello, son los medios de comunicación los que más influyen en sus preferencias y las conductas culturales, afectando a su mundo interior, a sus ilusiones y a su visión del mundo. En particular, el medio televisivo posee un alto poder de convicción entre adolescentes y jóvenes (Aguaded y Díaz, 2008), implantando un sinfín de gustos, preferencias, modas y costumbres. Se le concede una confianza casi ilimitada, en tanto que los mensajes televisivos no son objeto de crítica, sino que son admitidos como algo a obedecer porque configuran un modo de ver y sentir el mundo. Siendo innegable su potencial socializador, la televisión presenta sus propuestas culturales como mercancía orientada a la ganancia económica, por lo que recurre a la explotación de las emociones de sus espectadores para que muestren actitudes y comportamientos hedonistas y consumistas, colonizando de este modo la mentalidad de ellos y descalificando cualquier sentido de responsabilidad y ética solidaria entre los miembros de una comunidad.

Lugar especial ocupan las redes sociales de comunicación (Bernete, 2010). Aún es pronto para disponer de un diagnóstico fiable sobre las consecuencias personales de este modo de socialización tan extendido entre la juventud y también en el mundo adulto. Sin embargo, estas redes de comunicación se están convirtiendo en el *nuevo espacio público* de la ciudadanía (Innerarity, 2006). Estamos asistiendo al progresivo declive del hombre público (Sennett, 2011), a la agonía de una ética compartida y a la vivencia privada de los valores. Mientras que la ciudad había sido durante mucho tiempo el espacio de encuentro necesario y apropiado para la búsqueda de soluciones a problemas comunes, ahora estamos en un espacio conformado por la publicidad y el consumo, en donde la globalización está diluyendo el sentido de pertenencia a una comunidad. Cada vez más los individuos se sienten desvinculados y escasamente comprometidos por lo “común”, convirtiendo a la convivencia cotidiana en un espacio donde emergen tensiones que desgarran y recomponen el “vivir juntos”. Apenas hay lugar físico para vivir la ciudadanía. Hoy vivimos en los “no lugares” (aeropuertos, grandes superficies), espacios de tránsito en los que dejamos bastante de nuestro tiempo. La ciudad ya no es el espacio común de la vida ciudadana y las redes de comunicación están asumiendo la capacidad de convocar a la ciudadanía en sucesivos espacios virtuales (Hernando y García, 2012; Castells, 2006). Este espacio reticular, deslocalizado y descapitalizado, ofrece un mundo nuevo de posibilidades de comunicación con personas conocidas y desconocidas. Pero estas posibilidades de encuentro virtual, rápido y fácil, encierran un preocupante aumento de la irresponsabilidad colectiva que se manifiesta en un progresivo incremento del egocentrismo, en una privatización de la vida en común y un temor hacia el otro, extraño o distinto a mi propio estilo de vida.

8.2.3. El encapsulamiento del yo y la ausencia de responsabilidad

En efecto, la disolución de la ciudad como espacio de encuentro interpersonal y la emergencia de las redes sociales como nuevo espacio de comunicación está caminando hacia la segregación de grupos sociales que profesan distintas preferencias culturales (arte, literatura, música, ocio, deporte...). Resulta bastante evidente que el incremento exponencial de personas en red es una forma más de encontrar en estos medios la gratificación de las necesidades del yo, una proliferación narcisista que se manifiesta en la búsqueda de lo que significa para mí la relación con la otra persona o con lo que ocurre a mi alrededor. Se trata de un encapsulamiento del yo, donde solo importa mi autosatisfacción y mi propio bienestar. Para la persona narcisista, tan frecuente entre los jóvenes (Martínez, 2008), el yo constituye el fin primordial de su vida, su autosatisfacción y su autorrealización, al margen tanto de las condiciones sociales como también de la influencia de los demás. Pero este aislamiento en su privacidad impide la apertura a la realidad concreta del otro y de todo lo que le rodea. Lejos pues de comprender que el yo se realiza en el encuentro personal con el otro, solo se concede importancia a *mi* persona y a *mi* bienestar, de tal modo que ese “encerrarse consigo mismo” representa paradójicamente el principal obstáculo para descubrirse como ser humano. Las implicaciones educativas de esta situación netamente individualista alertan de la clara sensación de irresponsabilidad personal y social que los jóvenes arrastran tras la búsqueda exclusiva de su propio bienestar.

Así pues, el predominio de la personalidad narcisista en las redes sociales representa un abandono del sentido de responsabilidad por el bien común, porque las relaciones con el otro se regulan sobre la base de un cálculo frío en el que solo se busca “lo que a mí me satisface” y esto representa un giro hacia la autocomplacencia moral. La muestra más actual de que el individuo solo se preocupa de sí mismo es la firme voluntad de obedecer no al deber que se deriva de las exigencias y responsabilidades sociales, sino al derecho inalienable de disponer de sí mismo sobre cualquier deber incondicional (Schulze, 2005). Este cambio de óptica axiológica implica que el yo es el centro de lo que el individuo piensa, vive e interpreta la realidad; es el intento obsesivo de encontrar respuestas narcisistas a la pregunta ¿cómo me encuentro?; a fin de cuentas, es la búsqueda casi impulsiva de asegurar que mi estado emocional quede a salvo, dejando al margen cualquier responsabilidad ética como miembro de la sociedad.

Una consecuencia importante del predominio del psicologismo en la vida pública implica, por otra parte, que las personas inmersas en esas redes tienden a agruparse según criterios de homogeneidad, porque tratan de establecer unas relaciones interpersonales en las que prevalece una conciencia individual y autosuficiente, orientada hacia sí mismo; y cuando se dirigen hacia los demás “se refleja una búsqueda del semejante en entornos homogéneos” (Innerarity, 2006, p. 115). De este modo, se configuran grupos claramente diferenciados unos de otros y sin relación alguna donde resulta muy difícil el encuentro cordial con *el otro distinto de mí*. Mientras que hoy la ciudad está devaluada como el espacio privilegiado para el encuentro interpersonal, lo que realmente se produce es un simple entrecruzamiento de personas en medio de una vida común fragmentada. Siendo consecuente con esta argumentación, no cabe

hablar de convivencia en el espacio social, sino de la mera coexistencia de sujetos con distintos ritmos de vida individual, lo cual hace imposible el acompasamiento temporal de la vida colectiva. Y en esto, las redes sociales de comunicación actúan como un aparente freno a la desintegración social. Pero esa integración no es real ni lograda, porque se antepone más la privatización de la vida social que el encuentro “cara a cara” con otros seres humanos. Se prefiere la cercanía “lejana” que garantiza cualquier red social bajo la creencia de sentirse conectado con los demás sin llegar a tener la experiencia concreta de la comunicación presencial directa. Ahora los jóvenes ciudadanos de la nueva era tecnológica prefieren la conexión instantánea, la rapidez y la urgencia de lo inmediato, dejando a un lado la responsabilidad de construir una forma de vida colectiva sobre la base de unos valores compartidos.

8.2.4. Fragmentación de la vida en común y consumismo irresponsable

Conviene no olvidar, al menos como criterio orientador para una educación con sentido, que solo es posible construir un espacio social común, un mundo humano, cuando se concede primacía a la relación interpersonal con el otro, cuando se siente la responsabilidad frente al otro y la necesidad de realizarse como persona comprometida con él. A su vez, tomar conciencia de la realidad, de sus problemas y sus exigencias, de sus conflictos y sus necesidades, supone comprometerse ante el otro en encontrar respuestas para que *otro mundo* pueda ser posible.

Si en el momento presente los medios de comunicación se han convertido en el contexto dominante que transmite una visión del mundo casi de modo acrítico, no puede resultar extraño que precisamente se hayan apropiado de la vida íntima de muchos jóvenes y hayan reducido las formas de vida a la vivencia de emociones, excluyendo otras formas de vida. Además, la sociedad de consumo sigue moviéndose por motivos egoístas, centrada en las propias conveniencias, dejando al margen ámbitos en los que debería desarrollarse una ciudadanía activa y responsable. Una de las manifestaciones más comunes de este egoísmo social es la visión del ciudadano como consumidor. El consumismo constituye uno de los rasgos más característicos de nuestra época. Nuestra sociedad, por imperativo economicista, se ha convertido en un gran espacio comercial, en un supermercado o, en palabras de Bauman (2001), en una cooperativa de consumidores. Lo problemático de esta realidad no está en el hecho mismo del consumo, en tanto que se trata de una actividad que genera un imprescindible dinamismo social, sino en el proceso de mcdonalización de la sociedad (Ritzer, 2005); a fin de cuentas, ser ciudadano es equivalente a ser consumidor, de modo que el bienestar de la ciudadanía se reduce al deseo personal de adquirir bienes de consumo y en lograr una falsa identidad cultural bajo una sensación de libertad y de felicidad supuestamente sin límites.

El consumismo es una especie de colonización de nuestro yo, que tiende a la desidentificación, a la desculturización y a un mimetismo de las conductas. El consumo, por tanto, se ha convertido en una cuestión decisiva porque afecta directamente a nuestro estilo de vida. Bock (1995, p. 17) ha puesto de relieve que “el consumo afecta a los modos en que las personas construyen y mantienen un sentido sobre quiénes son y qué quieren ser”. Y los mismos intereses del mercado son los que

contribuyen a configurar el modo de ser y de vivir de las personas. El consumidor solo se preocupa de lo que cree que es su propio bienestar, su interés o su comodidad, porque se encuentra inmerso en la cultura del yo (Béjar, 1993) y encerrado en sus propias vivencias. Solo importa lo que le interesa que casualmente coincide con lo que tiene valor de mercado. Desde esa lógica, resulta bastante difícil la edificación de personas capaces de diseñar su propio trayecto vital desde la apertura hacia el otro, desde la autolimitación a un consumo responsable y desde la restricción a no dejarse seducir por los deseos artificialmente inducidos por la publicidad.

En la sociedad actual, la educación también experimenta el impacto del consumismo desmedido y sin límites. Si el consumismo se caracteriza por el cambio incesante de lo que pudiera resultar interesante para la salud física, psíquica y social del ser humano, la educación tiene serias dificultades para ejercer su labor de modo responsable en tanto que los sujetos educandos se resisten a cualquier continuidad o estabilidad (en los conocimientos, en las tradiciones, en las normas, etc.). Además, si el consumidor dirige su mirada exclusivamente a la última novedad, vive en una sucesión continua de ensayo y error que nunca consigue una satisfacción definitiva. Esta dinámica consumista afecta a la misma educación que es tomada indefectiblemente como algo de *usar y tirar*. Quizá sería oportuno plantear una adecuada pedagogía del deseo, en la que el consumo responsable sería su lema más representativo. Esta pedagogía debería ir estrechamente ligada a una (re-)educación de los sentidos y a una formación en la autolimitación, no solo de que el consumo no es algo ilimitado, sino también en la capacidad de abrirse a la situación del otro, no exclusivamente a la de uno mismo, con objeto de practicar la desposesión y la renuncia responsable a ser el centro de cualquier ámbito de la vida.

8.3. ¿DE QUÉ RESPONSABILIDAD HABLAMOS?

Con frecuencia se ha admitido como responsabilidad la obligación del propio individuo a dar cuenta de las consecuencias de sus propios actos. Esta visión se ha fundamentado en la idea de que el individuo es libre y, por tanto, responsable. Buena parte del pensamiento filosófico ha compartido la idea de que la responsabilidad se fundamenta en la libertad, de modo que hablar de persona responsable equivale a decir persona libre. Parece evidente que, por sentido común, nadie puede hacerse cargo de lo que hace si no lo hace de modo libre. Veamos con detalle el significado de esa idea.

8.3.1. La autonomía del hombre responsable

Normalmente decimos que el hombre es responsable porque posee la capacidad de decidir sobre sí mismo y sobre todo lo que le rodea. Bajo esta perspectiva, se ha interpretado la libertad como un *estar libre de*, como un sustraerse al dominio de cualquier causa sin nada que me condicione, ya sea empírico o que provenga de mi mente, de mi cultura o de mi sociedad. Solo actúo conforme a la autonomía de mi voluntad, por lo que ella misma es ley indefectible para mí. Este tipo de acción suele ser calificada de moral desde la tradición del pensamiento kantiano porque descansa en la autonomía de la voluntad;

es decir, el poder actuar según principios prácticos *a priori*. Ello significa que ser libre y, como tal responsable, se interpreta como independencia de juicio, como un estado de autonomía y de aislamiento; a fin de cuentas, estar libre de cualquier relación y vínculo posible. El hombre solo entiende y ejerce su libertad si se reconoce como legislador y soberano de sus decisiones, de modo que el yo es el centro y refugio de sus decisiones, exento de cualquier vínculo e influencia externa. Esta perspectiva de la responsabilidad, subordinada a la idea de libertad, está centrada en el propio sujeto, en una visión egoísta del yo, que solo se hace cargo de sus decisiones u omisiones, de sus acciones y de las consecuencias directas de estas. Estamos de nuevo ante un sujeto autosuficiente, individualista e irresponsable del otro y de todo lo demás, que acaba siempre con el deseo de afirmarse a sí mismo, incluso a costa de los demás y utilizar a todo lo demás como medios. Esta orientación egológica de la responsabilidad no es otra cosa que el intento de extender el propio poder sobre los demás sometiéndolos a los propios objetivos. Así pues, no hay responsabilidad más irresponsable que aquella donde el yo domina al tú (Buber, 1993).

8.3.2. Anotaciones fenomenológicas de la responsabilidad

Pero hay otro modo de entender la responsabilidad. Y para ello, hay que desterrar la idea de un yo encerrado en sí mismo y desligado de todo lo demás. Desde la antropología estructural y fenomenológica, “el hombre ya está desde siempre inserto en la realidad... ‘Lo que es’ originariamente no es el hombre por una parte y lo real por otra, sino la procedencia común de una estructura unitaria y adecuada a la vida a la que llamamos ‘situación’ o, en general, mundo” (Rombach, 2004, p. 222). Estas palabras diluyen la idea de un individuo liberado de cualquier vínculo o relación con todo lo demás. En efecto, por nuestra condición de seres finitos e históricos, cada uno de nosotros está inevitablemente “atado” a la realidad que le circunda. Conviene no olvidar que, desde esta perspectiva realista y vitalista, el yo es imposible separarlo del mundo porque viviría en un constante exilio, como lanzado a un espacio cósmico sin tiempo ni lugar. Si el hombre no es una isla, entonces no vive aislado de los demás y de lo demás, sino que acontece en forma de convivencia. De ese modo, el yo no se descubre solo en un proceso de introspección o de pensamiento encerrado sobre sí mismo, sino frente a un tú concreto que le interpela; el otro se impone por sí mismo, por su propia fuerza y no existe porque el yo lo haya pensado o intente demostrar su existencia. El otro está ahí, “cara a cara”, y su sola presencia ya es exigencia de reconocimiento, es llamada que espera respuesta, apelación a “mi” responsabilidad.

Entonces, no se es responsable solo de las acciones que yo mismo realizo de modo libre sin más, sino que *ser responsable* consiste en una tarea que se realiza de manera concreta, en relación con la misma realidad y con los demás. No es que cada individuo sea responsable solo de su libre albedrío, sino que obedece a un mandato de actuar aquí y ahora junto a los demás. No se es responsable en solitario, sino *de y con* los demás. En el pensamiento filosófico no ha habido un reconocimiento explícito a la responsabilidad como una respuesta para con el otro. *Responder a la demanda del y al otro* constituye una nueva visión de la responsabilidad.

Antes que otra cosa, parece innegable que responsabilidad y ética son términos que conservan una estrecha relación teórica y práctica. La responsabilidad es núcleo central de la vida moral (Niebuhr, 2003) y su discusión teórica se sitúa en la reflexión ética (Domingo, 2008). Siempre que hablemos de *dar cuenta* de nuestra vida, la responsabilidad fundamentalmente *es respuesta*; pero ¿responder a qué o de qué? ¿A quién o de quién? ¿Es la responsabilidad la respuesta solo de “mis” propios actos? Si esa respuesta se reduce a lo que uno hace para sí mismo o de lo que uno hace en beneficio propio, la responsabilidad no sería otra cosa que estar obligado a cuidar de sí mismo, siendo él mismo quien tendría que cargar con lo que ha hecho y de sus consecuencias. Y, sin embargo, ese cuidado es interés de sí mismo, la ocultación más evidente de que solo se busca la defensa a ultranza del yo. Casi nunca se plantea la responsabilidad en términos de interés por el otro.

8.3.3. La responsabilidad respecto del otro

¿En qué consiste pues una responsabilidad radicalmente ética? ¿No será siempre una respuesta a la llamada del otro (*autrui*)²? La responsabilidad ética trata de responder por y para el otro. Lévinas (2000, p. 83) resuelve este cambio de perspectiva afirmando que “soy responsable de/con una responsabilidad total, que responde de todos los otros y de todo en los otros, incluida su responsabilidad. El yo tiene siempre una responsabilidad *de* más que los otros”. Así, la nueva responsabilidad no deja libre al yo porque se ve como alguien que tiene que responder del otro y de lo otro. Desde ahí, la responsabilidad se ha convertido en una de las cuestiones centrales de la ética contemporánea, hasta el punto de que aparece en la actualidad como una de las exigencias más demandadas en este nuevo siglo³ (Domingo, 2002).

La responsabilidad, desde la perspectiva lévinasiana, significa respuesta a la demanda del otro que interpela al yo. “Entiendo la responsabilidad —afirma Lévinas— como responsabilidad para con el otro, así pues, como *responsabilidad* para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne” (Lévinas 2000, p. 79). El hecho de que el yo tenga que responder al otro y por el otro no procede de ninguna decisión personal, de ninguna elección, sino que es algo previo a la conciencia o voluntad del yo; es pasividad fundamental, un padecer. “Tal pasividad sin duda es una exposición del sujeto al otro, (...) La pasividad más pasiva, (...) la sujeción del sujeto dice relación con mi obsesión

² Conviene no olvidar que, en francés, los vocablos *autrui* y *autre* significan indistintamente el otro y ambos coinciden con el significado de prójimo. Pero admite un pequeño pero importante matiz: el otro concreto (*autrui*) y el otro general (*autre*). Este último significado hace referencia a los otros, a todo el mundo menos a nosotros.

³ En las últimas décadas del pasado siglo, el horizonte del discurso sobre la responsabilidad estaba centrado en la ecología, habida cuenta de los desastres naturales ocurridos hasta ese momento en el mundo. Una confianza excesivamente depositada en los avances tecnológicos pedía responsabilidades para con la naturaleza. Véase Jonas, H. (1979/1994). *El principio de responsabilidad. En busca de una ética para la era de la técnica*. Barcelona: Herder; y Passmore, J. (1974/1978). *La responsabilidad del hombre ante la naturaleza. Ecología y tradiciones en Occidente*. Madrid: Alianza Editorial. En la actualidad, se habla de la “eclosión del otro”, ese otro afectado por las situaciones trágicas ya sea de procedencia natural o de origen social (violencia de género, emigración, nacionalismo político, fanatismo religioso, miseria injusta, víctimas de la colonización o descolonización, etc.).

por la responsabilidad para con el otro” (Lévinas, 1987, p. 109). En este sentido, el sujeto no es un yo aislado, egocéntrico o ensimismado, sino la experiencia del otro como totalmente otro, que se impone pasivamente al yo como algo único que le obliga a responder de él sin que pueda decidir si lo acepta o lo rechaza; es decir, soy responsable antes que libre y estoy obligado a responderle. Así pues, el yo tiene que responder de él antes de que él le responda y aun cuando no responda; solo esta responsabilidad le constituye como sujeto único que ni puede evadir, ni dejar el puesto a otro. En definitiva, soy sujeto “anudado” al otro, expuesto a él por una responsabilidad que no he decidido, que es preoriginaria a mi modo de ser y me invita a ser de otro modo. Esta exposición al otro, para Lévinas, es desinterés, proximidad o generosidad, de modo que la responsabilidad para-con-el-otro es *obsesión por el prójimo*, como “el deber de dar al otro hasta el pan de la propia boca y el manto de las propias espaldas” (Lévinas, 1987, p. 110).

La cuestión del otro es un asunto crucial en la ética lévinasiana. No resulta difícil admitir que vivimos los unos con los otros, en una relación de alteridad. Pero este encuentro con el otro tiene una clara incidencia en nuestra manera de actuar y no resulta nada fácil que el otro se adentre en mi vida porque, en cierto sentido, no hay nada más molesto que el prójimo. “El otro es lo que me impide ser un hedonista que quiere vivir en medio de los goces, un yo burgués dedicado a sus intereses” (Finkielkraut, 1999, 106). Ello nos conduce, si se opta por esta responsabilidad ética, al reconocimiento del otro no solo desde una posición intimista, sino también que el otro exige ser reconocido en el mundo. Estamos, pues, ante la primacía del otro como realidad que constituye al hombre como tal; o dicho de otro modo: mientras que otros planteamientos sobre la relación interpersonal han concedido más importancia al yo (idealismo) o a una relación equilibrada, simétrica, entre el yo y el tú (personalismo dialógico), el planteamiento ético de Lévinas nos sitúa en una posición más radical: el otro tiene superioridad respecto del yo. El otro es el que tiene derecho a exigir. En este sentido, la relación entre el yo y el otro es asimetría fundamental porque no hay reciprocidad, no puedo esperar que el otro también sea responsable respecto de mí. Eso es asunto suyo. “Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo” (Lévinas, 2000, p. 82).

En este modo de ser responsable del otro sin posibilidad de opción, el sujeto se convierte en rehén del otro. Puede resultar algo extremo y que llame a escándalo el hecho de que, como escribe Lévinas (2000, p. 83), “soy responsable incluso de la responsabilidad del otro”. En el fondo, nuestro autor quiere oponer el yo activo y de la modernidad (autosuficiente) a un yo sensible, vulnerable y receptivo del otro. El sujeto moral solo es moral si acoge al otro como es y le responde en concreto. Y tiene un especial significado ser-para-el-otro. “Responder al otro es darse y dar, lo cual solo puede hacerse efectivo a través de la sensibilidad y la corporalidad” (Pérez Quintana, 2007, p. 174). No es fácil ver en qué sentido podría llevarse más lejos el sentido de la responsabilidad lévinasiana desde el sujeto humano que es en sí mismo hasta que se “hace de otro modo”; es decir, Lévinas lleva al límite la *desnucleación* del mismo sujeto hasta convertirlo en ser de otro modo. El uno-para-el otro quiere decir expresamente que uno debe dar al otro, “es el ser que se deshace de su condición

de ser: el des-inter-és” (Lévinas, 2000, p. 84). Un ente o un espíritu no pueden hacerse cargo del otro, sino solo quien es cuerpo y sensibilidad, esto es, a través de la corporalidad. “La subjetividad humana, dice Lévinas (2006, p. 226), es de carne y hueso”. Es tan decisiva la relación del dar y dar-se con la corporalidad que determina al sujeto moral como cuerpo. Así pues, no deja de resultar especialmente sugerente esta identificación que hace Lévinas de la subjetividad con la sensibilidad y esta con la corporalidad que se manifiesta en receptividad, paciencia y generosidad.

Pero, ¿cómo se ha de concretar la respuesta que me solicita el otro? ¿Cómo responder a la demanda que me dirige el otro con su sola presencia? Puesto que hay muchos otros, rostros a los que responder, surge la inquietud de cómo hacerlo. Conviene no olvidar que la fuente de moralidad en Lévinas es la relación *cara a cara* y el sujeto de la responsabilidad es un sujeto constituido por el Bien (Infinito o Dios) a través del mandato del otro: solo ese Bien puede suscitar la generosidad en el sujeto que responde al otro (Finkelkraut, 1999). Ya hemos insistido anteriormente que el sentido de la responsabilidad radicalmente ética es el ser-para-con-el-otro. Pero, ¿qué nos impulsa a salir de nuestra propia subjetividad? ¿Cómo ocurre? Si lo que verdaderamente tiene importancia es la relación entre seres con *rostro*, esos seres “no se pueden reducir a lo ‘Mismo’, porque son inconmensurables, inabarcables: *infinitos*” (Altuna, 2010, p. 253). En otros términos, se trata de una relación que supone sentir y no olvidar que el otro es infinito, que no se puede hacer una labor de sumisión de él a la idea que el yo se hace de él. Esta afirmación nos advierte de la tentación de reducir el Otro a lo “Mismo”, convirtiéndolo así en objeto de dominio y de poder.

Cuando nos relacionamos con otras personas, habitualmente accedemos al otro a través de los mecanismos de percepción: vemos a alguien (vista), lo conceptualizamos (pensamiento), lo clasificamos, lo estereotipamos (normas sociales) y proyectamos sobre él nuestros prejuicios (cultura). Es lo que denominamos la identidad de una persona y buscamos respuesta a la pregunta ¿quién es? o ¿quién eres? Este modo de acceso al otro es fuertemente criticado por Lévinas de modo que toda la labor que el yo pueda hacer de comprensión, de objetivación y de comparación del otro, me resulte realmente imposible abarcarlo en una idea. Por eso Lévinas insiste en que el rostro del otro no se ve, ni se piensa, sino que solo es significación. Y esa significación sobrepasa cualquier forma habitual de percepción del otro. Lévinas insiste en que el rostro está desnudo. “Rostro, lenguaje anterior a las palabras, lenguaje original despojado de la compostura que le aportan los nombres propios, los títulos y géneros del mundo” (Lévinas, 2006, p. 266). Así pues, la relación con el otro comienza con la abstracción de la singularidad y de la identidad concreta del otro. Sin embargo, se corre el peligro de mantenerse alejado y frío de la situación concreta del otro, por lo que el cara a cara con el otro tiene que ser una *conmoción de entrañas*, relacionada con el amor, el cuidado, la amistad y la intimidad. Se trata, por tanto, de dejarse conmover por la debilidad del otro, de centrarnos en su individualidad. Y desde ese foco de atención lograremos entender las necesidades del otro, sus motivaciones, lo que busca y lo que desea” (Benhabib, 2006, p. 182). Al centrarse el yo en la singularidad del otro, no significa que se olvide de lograr lo humano en el otro, sino que se trata de ir hacia

ello, movido por la singularidad del otro. Lévinas habla de la figura de la viuda, del huérfano y del extranjero como figuras de la debilidad humana que reclaman una respuesta-responsable en seres concretos. La fuente viva de la ética lévinasiana es la singularidad. “Lévinas insiste en que la singularidad única e irremplazable de las personas, no tiene ninguna oportunidad de que se la tenga en cuenta, si no se empieza por ella y si no se vuelve a ella” (Chalier, 2002, p. 104).

La ética lévinasiana viene a acentuar el componente emocional o vida afectiva del sujeto tan necesario para que la respuesta de uno hacia el otro no divague en abstracciones frías, en imperativos incondicionados o en explicaciones abarcadoras y rigurosamente coherentes. Si no se produce una estrecha relación de nuestra experiencia sensible de *otros concretos* y nuestra motivación de actuar aquí y ahora, resultará muy difícil que la respuesta llegue a humanizar al otro concreto. Sin el necesario impulso vital de nuestra voluntad no es posible hacer realidad la responsabilidad para-con-el-otro. Este impulso no está cargado solo de emoción piadosa, sino que es un claro sentimiento de compasión por la suerte concreta del otro (Ortega y Mínguez, 2007).

8.3.4. La responsabilidad respecto del tercero

La certidumbre de esa respuesta desinteresada se hace imperiosa en el “cara a cara” con el otro. Pero esta relación directa no permite por sí sola la construcción de la ciudadanía, porque los otros ausentes no están atendidos por el yo. Sin embargo, gracias a aquella certeza se llega a tomar conciencia de los demás o del tercero, término empleado por Lévinas. Para edificar una sociedad civil es necesario introducir la cuestión del *tercero*, porque “el otro no está solo frente al yo —cara al yo—; debe este también responder por el tercero que está al ‘lado’ (Chalier, 1995, p. 94). En este sentido, afirma Lévinas (1987, p. 201) que “en la proximidad del otro, todos los otros-que-el otro me obsesionan, y la obsesión está ya clamando justicia, reclamando medida y saber, siendo conciencia”. Cuando Lévinas habla de conciencia, se refiere a saber para hacer justicia ante la multitud de las personas. Comparar, juzgar, formar conceptos, generalizar, etc. Estas operaciones son necesarias en la búsqueda de objetividad de una justicia fundada en el juicio razonable y prudente. Justo cuando se hacen necesarias estas operaciones aparece el momento de la justicia, “de las instituciones habilitadas para juzgar, la hora de los ciudadanos iguales ante la ley” (Lévinas, 2001, p. 277). Así pues, no es suficiente solo con la respuesta generosa a la demanda del otro, aún en situación de desgracia, porque podría aumentar las injusticias y los sufrimientos que otros padecen. Es imposible lograr una convivencia justa si solo el yo se limita a dar una respuesta al otro que está delante de él. De ahí que sea necesario, además, comparar al otro con el tercero y reflexionar sobre la igualdad de las personas. A partir de aquí, la responsabilidad para con el otro no está limitada a un relación afectiva o interpersonal, sino que contribuye a la construcción de una sociedad realmente humana, a un orden político justo.

A juicio de Lévinas vivir en un mundo de ciudadanos no discurre solo en los parámetros del “cara a cara”, sino que la responsabilidad infinita por el otro está vinculada con la preocupación por la justicia. Si lo que preside el orden político es dar prioridad

al otro por delante de sí, este podría volverse injusto si no se le pone límites a esa prioridad garantizando la paz y la seguridad de todos. Para Lévinas, vivir en un mundo de ciudadanos presupone la certeza de que todos los hombres están vinculados por el respeto a la fraternidad, la igualdad, la justicia y la paz. Sobre esta base, los hombres deberían actuar orientados por el deber de comparar al otro y al tercero como únicos. Nunca la sociedad de iguales puede estar dominada por la satisfacción de sus propias necesidades, sino que el otro y el tercero tienen prioridad por delante de sí mismo. Este primer parámetro exige la introducción de la igualdad como valor irrenunciable de la sociedad humana en tanto que “como ciudadanos, somos recíprocos” (Lévinas, 2001, p. 132). Si la igualdad entre los hombres fuerza a la comparación entre el otro y el tercero, no elimina la asimetría, sino que cuida de que la responsabilidad para con el otro no sea la causa de injusticia con el tercero. Tanto la fraternidad como la igualdad manifiestan la necesidad de la justicia. Necesidad que no constituye un fin en sí mismo, sino un medio indispensable para que la convivencia, en tanto que el yo “responsable del otro y más preocupado por la suerte del prójimo que por su propia perseverancia en el ser, no borre nunca de sí el pensamiento del tercero y de la justicia a él debida” (Chalier, 1995, p. 106).

Esta perspectiva de la convivencia hace pensar que corresponde al orden político, a las instituciones y a las leyes, la tarea de que la justicia sea la expresión universal de la responsabilidad para con el otro. Una sociedad justa, igual, fraterna y en paz no debe depositar su confianza solo y exclusivamente en los afectos humanos, sino en una ley válida para todos. La reciprocidad de derechos y de deberes para todos, tiene que ser conjugada con el discurso de la justicia “que se pone en marcha en nombre de la responsabilidad frente a otro, de la misericordia y de la bondad a las que apela el rostro del otro hombre, sean cuales sean las limitaciones y los rigores que la *dura lex* aporte a la benevolencia infinita frente a otro” (Lévinas, 2001, p. 277). La hora de los ciudadanos iguales ante la ley no empieza por pensar en el derecho que le interesa a cada hombre, en su obstinación por perseverar en su ser, sino en atenerse a la aventura del des-interés, del para-otro.

8.4. HACIA UN ITINERARIO PEDAGÓGICO DE LA RESPONSABILIDAD

Llegado a este punto, parece evidente que aquí se opta por el planteamiento ético lévinasiano como substrato de una educación en y para la responsabilidad. En la actualidad, Lévinas ha irrumpido con fuerza en el escenario del pensamiento educativo (Mèlich y Boixader, 2010; Mínguez, 2010; Egéa-Kuehne, 2008; Ortega, 2004). Creemos que la aportación de Lévinas se sitúa en la frontera entre la ética y la metafísica, allí donde el hombre está en búsqueda de lo humano. Y es precisamente en esa frontera donde, a nuestro juicio, se encuentra el punto de conexión entre Lévinas y una nueva orientación de la teoría y práctica educativa. ¿A qué nos invita *pedagógicamente* Lévinas? Veamos su propuesta con más detalle.

8.4.1. Testimonio responsable

Es evidente que E. Lévinas no fue un pedagogo profesional, ni tampoco podemos encontrar entre sus escritos un discurso pedagógico. Sin embargo, ocupó el cargo de director de la Escuela Normal Israelita Oriental durante bastantes años del siglo XX (París, 1946-1961), lo que le sirvió para simultanear su labor como filósofo y como docente. De los testimonios de varios de sus discípulos (Malka, 2006), parece deducirse que el legado educativo de Lévinas se reduce a la palabra huella que, a su vez, se convierte en memoria de lo humano. A partir de múltiples detalles y situaciones, Lévinas ha dejado marcas imborrables de humanidad en sus discípulos porque su vida consistió en una pasión ética, en la *transmisión de una ética vivida*. Y esa pasión se dejó entrever en la gran exigencia de rigor moral en la vida de todos los días, que se manifestaba hasta en los hechos más insignificantes y pequeños. Uno de sus discípulos afirma que con la lectura de autores rusos, el comentario de *Le Monde*, su ternura, la disciplina aplicada a sus alumnos y otros recuerdos, “sedujo a muchos de sus discípulos precisamente contra la imperturbabilidad del intelectualismo, incluso contra la indiferencia, cuestionando el imperio de la razón. En aquellos momentos, el Sr. Lévinas se revelaba a sí mismo como un poeta de posibilidades extraordinarias sobre la psique humana” (Bouganin, 2008, p. 19). El testimonio dado por Lévinas ha sido una lección invisible, pero a la vez inquebrantable, de *compromiso con lo que hay que hacer* para que este mundo sea más humano.

Así pues, siguiendo la estela de la ética lévinasiana, queremos indagar en el modo de educar personas responsables, personas que se hagan cargo del otro, de su realidad y que sean capaces de dar respuesta a la demanda del rostro del otro. Somos conscientes de que introducir el valor de responsabilidad en el mundo educativo encierra una multitud de significados y perspectivas, lo cual nos sitúa en un escenario en donde hablar de responsabilidad no es una cuestión sencilla. No solo resulta compleja la tarea de educar por las numerosas demandas que provienen de nuestra sociedad en evolución acelerada, sino que también los mismos agentes educativos están sometidos a un proceso constante de revisión y de cambio, lo cual es bastante arriesgado aventurarse a establecer unos criterios que puedan dar cumplida cuenta del propósito al que aspiramos.

Sea como fuere, lo que intentamos aquí es esbozar un itinerario pedagógico de educación en y para la responsabilidad. A nuestro juicio, este itinerario está gobernado por tres criterios que orientan la praxis de dicho valor: (a) la formación de personas capaces de *hacerse cargo* de la realidad del otro; (b) la capacidad de *cargar* personalmente; y (c) la tarea de *encargarse* del otro por encima del yo. Esta perspectiva representa una interpretación pedagógica de la tarea ética: el ser humano está obligado a encargarse de la realidad y a cargar con ella, no solo como individuo y miembro de una sociedad, sino también como sujeto solidario de la especie humana (Ellacuría, 1991). Quizá sea un propósito desmesurado aspirar a educar de este modo, a que la educación sea a la vez ética y política, alejada de todo intelectualismo fuertemente cargado de un individualismo que solo se interesa por el propio yo. Sin embargo, desvelar *qué* hay que hacer para-con-el prójimo y *cómo* hay que hacerlo constituye, a nuestro juicio, el centro de atención pedagógica de una educación que aspira a lograr personas responsables.

Entendemos, de entrada, que nos hallamos situados en el terreno de la acción y del compromiso personal. No estamos pues en el espacio exclusivo del saber sobre la responsabilidad, aunque no podemos prescindir de la luz que emana de la sabiduría lévinasiana para encauzar las energías personales hasta que lleguen a plasmarse en la conducta el valor de la responsabilidad.

8.4.2. Educación de los sentidos humanos y sentido de responsabilidad

Se puede comenzar por enseñar y aprender a mirar. Cuando aquí hablamos de *saber mirar* la realidad no es una figura retórica para dejarse deslumbrar por ella y ocultar la verdad que la misma realidad encierra. Hay discursos y personas que dan un rodeo ante la realidad y el sufrimiento del otro. Es obvio que una de las vías de acceso a conocer la realidad es a través de los sentidos humanos; en concreto, por medio de la vista. No hay lugar a duda, pues, cuando decimos que la realidad está a la vista o que la realidad se ve. Sería muy oportuno abrir los ojos a la realidad, despertar una especial sensibilidad de mirar a nuestro alrededor para tomar conciencia de lo que realmente ocurre. En esta difícil y complicada tarea es necesario que los educadores sean quienes a través de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje generen un espacio de confianza en donde la suerte del otro sea reconocida. Una educación basada en la desconfianza constituye un potente destructor de lo que se transmite. Para que los procesos de transmisión inspiren confianza, los educadores son quienes tienen que *ser testimonio* de la acogida del otro (Mínguez, 2010). Esta forma de ser educador está más cerca de la figura del sabio que del técnico, sin que por ello deba excluirse una a favor de la otra. Ambas formas de actuar educativamente son complementarias; sin embargo, en esta situación, la labor del educador no consiste tanto en mostrar la verdad de los conocimientos científicos, como la de aquel o aquella persona que ofrece soluciones puntuales y enmarcadas en un aquí y ahora muy concreto.

La presencia y el testimonio sabio del educador precisa de algunas condiciones pedagógicas. Duch (2004) señala que, frente a la incontenible aceleración de nuestro tiempo y degradación de nuestro espacio de convivencia, es necesaria no solo la recuperación de la confianza e incluir el testimonio en la profesión docente, como ya hemos señalado, sino la de establecer ámbitos sosegados que nos permitan reconducir el ritmo frenético de nuestra vida personal y comunitaria. Frente a una sociedad que habla de oídas, la educación de la escucha atenta y de la palabra con sentido humano adquiere relevancia pedagógica de primera magnitud. Una educación de los sentidos abarca necesariamente al oído y a la voz. En efecto, ir más allá de aprender de oído, de lo que simplemente resuena, hacer un esfuerzo de comprensión de lo que se oye, son modos de insistir en que el educador debe transmitir aquello que lleve a la reflexión y a la crítica, a encontrar *criterios* que ayuden a encontrar respuesta a los problemas actuales; además, escuchar la palabra del otro supone admitir que necesitamos del otro para que nosotros podamos ser responsables. Escuchar al otro significa reconocer que su palabra tiene valor y dignidad, que él no es algo sino alguien que pronuncia palabras en busca de respuestas. Al ponernos a la escucha del otro, este es acogido y reconocido como alguien con quien vamos

descubriendo cosas a compartir, rompiendo así prejuicios, muros de incomunicación y construyendo una sociedad acogedora en donde el otro no es un extraño, sino aquel que necesitamos para dar lugar al nacimiento de algo nuevo.

Por su parte, ponerse a la escucha de palabras depositarias de la experiencia de vida en común es un importante factor pedagógico para tomar conciencia de la realidad. Leer, escuchar e interpretar palabras, no solo de tipo oral, sino especialmente a través de la lectura constituye una actividad bastante edificante de personas críticas frente a las pautas impuestas por los sistemas de moda y las formas actuales de vida que emanan de los medios de comunicación. Es cierto que la lectura está en crisis en nuestras instituciones escolares (García Padrino, 2005), crisis que entendemos como oportunidad para que la lectura no se convierta en un elemento despersonalizador, burocrático, uniforme o mecánico. Ello nos invita a que la lectura no sea una actividad aburrida, pasiva y desinteresada ante la vida. Lo cual nos lleva a concebir la lectura como un proceso de toma de conciencia de la realidad frente a la amenaza de la brutalidad en todos los órdenes de la vida personal y común, frente a la irrelevancia de lo que se transmite como si fueran “drogas sociales” que adormecen la conciencia individual, frente a la obsesión por ir a la moda y al ritmo que marca el consumo de nuestra sociedad, frente a los desafíos del mundo contemporáneo (Innerarity y Solana, 2011; Jarauta, 2010); en definitiva, frente al alejamiento del otro y de su realidad destructora de lo humano.

8.4.3. Compromiso ético y político de la responsabilidad

Por otra parte, *cargar personalmente* con la realidad constituye el eslabón siguiente de hacerse cargo de ella. ¿Qué otra cosa se puede hacer ante el sufrimiento del otro y ante su realidad concreta? Habitualmente se reacciona sobre los derroteros de la compasión y del reconocimiento con todos y cada uno de los seres humanos concretos, a quienes consideramos nuestros iguales, mercedores de justicia. Hacerlo así es impulsar el nacimiento de una conciencia ética personal como responsable ante los otros y ante la comunidad. Y esta conciencia se traduce en tareas de “dar cuenta” no solo de lo que hacemos, sino de aquellas por las que nos hacemos responsable de ellos, que comprende el acercamiento, el cuidado y la ayuda. Manen (1998, p. 151) insiste en el hecho especial de ver y sentir en uno mismo la experiencia de la vulnerabilidad del otro: “Cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, es cuando puedo abrirme al ser esencial del otro”. La vulnerabilidad del otro experimentada en mí mismo evita que el yo se cierre sobre sí mismo, por lo que le lleva a hacerse responsable del otro desde la atención y el cuidado. Se trata de acoger, en definitiva, con las propias entrañas la situación del otro, de compartir el sufrimiento del otro (*cum-pati*, “padecer con”). Al hablar aquí de compasión como componente central de la responsabilidad, no debe confundirse con un sentimiento de lástima que se sabe lejos de la situación del que sufre, y apostar por lo inmediatamente sentido a causa de la carencia, la privación y la necesidad del otro en su situación concreta (Ortega y Mínguez, 2007). Ambos se saben mutuamente vulnerables, débiles, lo cual invita a la reciprocidad asimétrica, a una acción de ayuda

desde el puro don, desde el dar y el darse al otro. Desde ahí, el camino de la compasión es acercarse al otro, arriesgarse y exponerse, no dar un rodeo o elaborar un discurso sobre las causas de su sufrimiento, su incomunicación o su sentimiento de soledad. La acción de hospedar al otro rompe con el trato impersonal y se impone la lógica de la cordialidad que es extraña a las diferencias de raza, cultura, lengua o religión. En el terreno educativo la acogida del otro supone anteponer la persona concreta a las propias ideas u opiniones para escuchar las del otro (Mínguez, 2010). La acogida del otro se sustenta en la confianza en el ser humano y en la posibilidad de salir de sí mismo para dar lugar al nacimiento de una nueva vida para ambos. Siempre que se acoge, el otro deja de ser un extraño y se da la posibilidad de crear algo nuevo.

Si la educación para la responsabilidad se redujese solo a compasión, ser responsable derivaría únicamente en acciones asistenciales o rehabilitadoras de la situación concreta del otro. Si además de la compasión y el reconocimiento, hay voluntad de que cada persona participe en la construcción de un proyecto común de sociedad, educar de modo responsable consiste en la creación de estructuras justas y solidarias que permitan la construcción de una sociedad que llegue a *ser de otro modo*. Hace unos años, W. J. Clinton escribía en un periódico español (*El País*, 16 de enero 2002) un artículo con el título “La lucha por el siglo XXI” en el que describía con bastantes dosis de honestidad un horizonte posible para nuestro mundo: “la solución positiva dependerá de que todos podamos desarrollar un nivel de conciencia lo suficientemente alto como para comprender las obligaciones y responsabilidades que tenemos los unos con los otros. Para que la interdependencia sea un bien en vez de un mal, tenemos que reconocer que nuestra humanidad común es más importante que nuestras diferencias”.

Una educación de la responsabilidad ética comienza por la integración y la acogida del otro en su situación concreta. Es sentirnos solidarios de una historia común que nos hace cada vez más interdependientes. Es solidaridad con todos y cada uno de los seres humanos concretos, a quienes consideramos merecedores de justicia social y sujetos de derechos. En este sentido, educar de modo responsable equivale a educar personas en los valores de la solidaridad compasiva y de la justicia social. Y para ello se requiere no solo de acciones asistenciales, sino también de acciones comprometidas en la vida social. Estamos, por tanto, en el ámbito de la acción socioeducativa. Se trata de un encuentro, no solo con la persona sufriente y con su situación concreta, sino también la de asumir un compromiso político que lleve a remover las estructuras sociales que generan injusticia, sufrimiento, dependencia y marginación (Ortega y Mínguez, 2001). Aquí la solidaridad no se reduce al movimiento intimista de la compasión, sino que se amplía a la promoción de una justicia humanizadora para todos. En este sentido, nos situamos en una educación para la integración que pasa necesariamente por aprender a vivir con los otros de otra manera (Mínguez, 2007). A menudo, nos asombramos de nuestra incapacidad de acoger al otro tal como es, especialmente si es lejano o culturalmente diferente a nosotros. Intentamos acercarnos a él a través de una “comprensión intelectual”, un conocimiento de la cultura del diferente o de su realidad distinta de la nuestra. Pero tenemos que aprender a considerar las fronteras de la nacionalidad, de la etnia o de la clase social como moralmente irrelevantes. Marta Nussbaum (1999)

aporta el ejemplo de los *goyims*⁴ como un testimonio de arriesgar la propia vida por salvar a extraños del horror nazi, a perder todo cuanto les era cercano y querido a favor de desconocidos, sin estar obligados a hacerlo. Chaliel (2002), por su parte, señala el comportamiento valeroso de unos jóvenes, el grupo de la Rosa Blanca, que no quisieron ser cómplices de la barbarie y que se sentirían culpables si no se solidarizaban con las víctimas. Hoy es urgente hacer justicia. Y ello no consiste solo en castigar al culpable, sino en adoptar la perspectiva de las víctimas (Mate y Zamora, 2012). Situar la justicia en un marco abstracto de reglas universales dejaría inmune a oprimidos y aquellos que han sufrido la injusticia. Adoptar la perspectiva de las víctimas, de aquellos que han sido privados de sus derechos, es exigencia y esperanza de recobrar una justicia que sea responsable de la suerte del otro.

8.5. CONSIDERACIONES FINALES

Queda mucho por hacer. Desgraciadamente vivimos en una sociedad altamente individualista, narcisista y cuando nos sentimos inseguros, no dudamos en radicalizar nuestras actitudes vitales buscando así protegernos de la amenaza de los otros. Si anhelamos otro mundo posible y educar personas realmente responsables, es indispensable abandonar tanta actitud egocéntrica y vivir desde unos prepuestos éticos que hagan posible una educación que integre al otro. Desde aquí apostamos por una educación que sirva como resistencia ante el mal humano, aquel que destruye nuestras vidas y nos convierte en enemigos. Hacerse cargo del otro en educación es un reto inaplazable que pone a prueba nuestra condición básica de seres humanos. A fin de cuentas, educar es un acto de responsabilidad para con el otro. Hacemos nuestras las siguientes palabras de M. van Manen:

“Hay que plantear la pregunta de si tenemos derecho a pedir a niños que asuman una responsabilidad que no les corresponde porque es nuestra. Acuden a nosotros para que seamos ejemplo de esperanza activa para ellos y para el mundo. Pero resulta difícil no sonreír con cinismo ante cualquier programa positivo a la sombra del desastre. Quizá sea más fácil encogerse de hombros y aceptar la fatalidad, desesperarse, suspirar que lo peor aún está por llegar. Sin embargo, quienes vivimos con niños no nos podemos permitir tanto nihilismo; no podemos abandonar el puesto pedagógico que ocupamos en la vida de nuestros niños. Ellos son la esperanza” (van Manen, 2004, p. 83).

Como una llamada a ser prudente en el terreno práctico de la convivencia, el encuentro con el otro está siempre amenazado por la violencia y abocado a destruir lo que es diferente de mí, lo cual obliga a reflexionar y poner límites a cómo tengo que responder ante el otro para que la justicia, la igualdad, la paz y la amistad sean valores cívicos de cualquier ciudad habitada por seres humanos. Así pues, la cuestión de cuál es mi responsabilidad para con el otro y cómo debo comportarme especialmente con

⁴ Un *goyim*, en el pensamiento hebreo, es un “no judío”. Para un judío, un *goyim* tiene la consideración de “animal”, de “ganado”, en definitiva, de no persona.

el “diferente cultural” está muy relacionada con las conductas personales en el actual contexto de globalización y migración. En tanto que partimos del presupuesto de que se trata de reconocer que el otro, el que está en frente de nosotros, aspira a no ser un olvidado de la historia, no se puede dejar al margen la cuestión de qué respuesta le doy para edificar una convivencia realmente humanizadora. Por eso, la idea de una convivencia cualificada y especificada entre iguales tiene un protagonismo especial en el desarrollo cívico, porque juntos tienen la posibilidad de construir una nueva ciudadanía. A nuestro juicio, resulta prioritario el desarrollo del compromiso ético en una educación para la convivencia intercultural. Este compromiso debe ser impulsor de actitudes positivas que hagan posible la aparición de valores propios de una ciudadanía integradora. El modo de vivir juntos es una cuestión central en las relaciones humanas que se establecen en el marco de una sociedad específica.

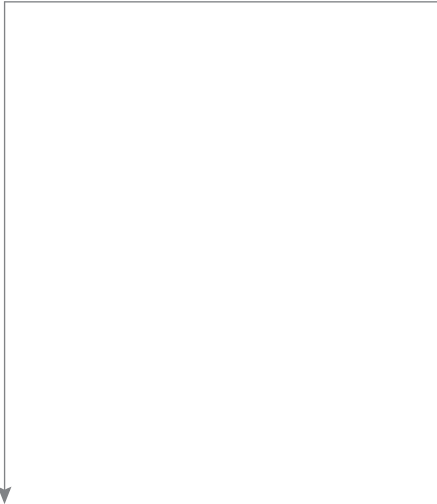
No siempre se acierta a descifrar el camino de lo que se reconoce como la tarea de educar interculturalmente cuando solo se habla desde unas ideas ancladas en un intelectualismo ilustrado y alejado de la realidad cotidiana. Se olvida con demasiada rapidez que esa acción educativa transcurre siempre con unos individuos que están inmersos en un contexto cultural abierto, donde la cultura está sometida a constantes influencias y en continua transformación. Dado que esa cultura es dinámica e imparable, ser hombre y mujer se resuelve a través de la apropiación de una identidad plural. Al insistir en que el ser humano vive múltiples identidades, ello implica el rechazo a ser encuadrado en una identidad determinada, porque se encuentra perteneciendo a varios mundos. Por eso, no cabe privilegiar una identidad cultural en detrimento de otras; por lo mismo, el hecho de participar de varias tradiciones culturales le permite poder hablar y acercarse a personas de otras realidades culturales. Desde estas condiciones, la educación debería fluir como posibilidad configuradora de unos seres humanos concretos que recorren un determinado trayecto existencial en la búsqueda incesante de dar sentido a sus propias vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, J. I. y Díaz Gómez, R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 121-139.
- Altuna, B. (2010). *Una historia moral del rostro*. Valencia: Pre-Textos.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Béjar, H. (1993). *La cultura del yo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bello, G. (2007). Trabajo negro: ensayo sobre responsabilidad y alteridad, en R. R. Aramayo y M. J. Guerra (Eds.), *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid-México: Plaza y Valdés, pp. 125-154.
- Benhabib, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista Estudios de Juventud*, 88, 97-114.
- Bocock, R. (1995). *El consumo*. Madrid: Talasa.
- Bouganin, A. (2008). Lévinas pedagogo, en D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education*. Abingdon (Oxon): Routledge, pp. 18-23.

- Brändle, G. (2007). Consumo y cambio social en España: evolución en el equipamiento doméstico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (120), 75-114.
- Buber, M. (1993). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Chalier, C. (1995). *Lévinas. La utopía de lo humano*. Madrid: Riopiedras.
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber. Kant y Lévinas*. Madrid: Caparrós.
- Churchill, W. S. (2010). *Mi juventud: autobiografía*. Granada: ALMED.
- Domingo, A. (2002). *Educación para una ciudadanía responsable*. Madrid: CCS.
- Domingo, A. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: PPC.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2009). *La crisis de la transmisión de la fe*. Madrid: PPC.
- Egés-Kuehne, D. (2008) (Ed.). *Levinas and Education. At the intersection of Faith and Reason*. Abingdon: Routledge.
- Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid: Trotta.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Encuentro.
- Fernández, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Finkielkraut, A. (1999). *La sabiduría del amor. Generosidad y posesión*. Barcelona: Gedisa.
- García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 37-51.
- García Ruiz, M. J. (2011). Contrastes de las culturas escolares finlandesa y española. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 157-202.
- González-Anleo, J. M. y otros (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: SM.
- Hernando, A. y García, M. I. (2012). Redes sociales y ciudadanía en las nuevas sociedades de participación. *Aularia. Revista Digital de Comunicación*, 1 (1), 27-30.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa Calpe.
- Innerarity, D. y Solana, J. (2011). *La humanidad amenazada: gobernar los riesgos globales*. Barcelona: Paidós.
- Jarauta, F. (2010). Desafíos del mundo contemporáneo, en A. Costas (Coord.), *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá*, El Ejido (Almería): Fundación Cajamar, pp. 333-344.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros.
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Lévinas, E. (2006). *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra.
- Lévinas, E. (2007). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme (7ª ed.).
- Malka, S. (2006). *Emmanuel Lévinas. La vida y la huella*. Madrid: Trotta.
- Mate, R. y Zamora, J. A. (2012). *Justicia y memoria. Hacia una teoría de la justicia anamnética*. Madrid: Anthropos.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Mañas, E. y otros (2006). El impacto de las TIC en las formas de consumo familiar. *Economía industrial*, 360, 61-76.
- Martínez, F. y Solano, I. (Coords.) (2011). *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*. Alcoy: Marfil.
- Martínez, P. (2008). *Cualitativa-mente. Los secretos de la investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.

- Mèlich, J. C. y Boixader, A. (Coords.) (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Graó.
- Mínguez, R. (2007). La educación intercultural como respuesta ético-moral, en J. L. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares (Eds.), *Educación intercultural e inmigración*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 23-41.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada: hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 43-61.
- Monreal Gimeno, M. C. (2009). Valores y actitudes la juventud europea ante las instituciones democráticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 81-96.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Niebuhr, H. R. (2003). *El yo responsable*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nilan, P. (2004). Culturas juveniles globales. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 39-47.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (2004). Educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer: implicaciones educativas. *Revista de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 117-137.
- OSE (2009). *Sostenibilidad en España 2009*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- Pérez Quintana, A. (2007). Ética de la responsabilidad sin ontología: Emmanuel Lévinas, en R. Aramayo y M. J. Guerra (Eds.), *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid-México: Plaza y Valdés, pp. 153-182.
- Ritzer, G. (2005). *La Mcdonalización de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez San Julián, E. y otros (2008). *Lectura juvenil de los riesgos de las drogas: del estereotipo a la complejidad*. Madrid: FAD.
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona: Herder.
- Rubio, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221.
- Schulze, G. (2005). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt: Campus Verlag GMBH.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.



**Educación para la convivencia
ciudadana planetaria:
El escalón de la educación para
el desarrollo de los pueblos,
la sostenibilidad, el consumo
y el emprendimiento**

José Manuel Touriñán López
Universidade de Santiago de Compostela



ÍNDICE DEL CAPÍTULO

- 9.1. Introducción
- 9.2. Una nueva dimensión del desarrollo cívico
- 9.3. Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta
- 9.4. Un problema analizable en el marco de la complejidad
- 9.5. La propuesta glocal: Ni localismo, ni globalismo; una convivencia ciudadana planetaria
- 9.6. Educación para el desarrollo: Derecho de cuarta generación y escalón para la convivencia ciudadana planetaria
- 9.7. El eje conocer-educar-innovar: La educación para el desarrollo desde la innovación
- 9.8. El desarrollo es ámbito de educación que implica sostenibilidad, consumo y emprendimiento
- 9.9. Consideraciones finales

9.1. INTRODUCCIÓN

En la introducción del Capítulo 1 decíamos que la interculturalidad, la convivencia y el desarrollo cívico, así como el ejercicio de los derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación son cuestiones actuales impregnadas de valores, cuyo aprendizaje, junto con la manera de asumirlos y comprometerse con ellos, marcaba el significado de la educación en su más profundo sentido, que es el de la educación en cuanto cuestión axiológica que afecta a la diversidad y la diferencia, la identidad y la territorialidad o localización. Decíamos también que, actualmente, la cuestión tradicional de la individualización y la socialización en la educación se resuelve, atendiendo a los conceptos de interculturalidad (que implica los principios de diversidad y diferencia), convivencia (que implica el principio de identidad) y desarrollo cívico (que es una convivencia cualificada y especificada en un marco territorial que implica convergencia de identidad, diversidad y localización).

Este capítulo es una derivación intelectual de coherencia con la convivencia ciudadana tal como se ha definido en el Capítulo 1, pero desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación; unos derechos novedosos de débil implantación legal, que se mueven al amparo de convenios bilaterales, multilaterales e internacionales y de declaraciones y pactos de buena voluntad solidaria. Es, por tanto, una derivación intelectual que requiere compromiso de voluntades para hacerla efectiva, porque se convierte en una opción de política educativa y de desarrollo. Pero la presencia o ausencia de esa voluntad solidaria y del compromiso moral personal hacia ella, no anula, ni merma la fuerza de la argumentación respecto de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación.

Por principio de significado, los valores derivados de los derechos de tercera generación se consolidan como fundamento de la educación para la diversidad, la identidad y el desarrollo cívico. Desde esa perspectiva de aproximación al tema, la formación para la identidad y la diversidad es ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona, pero de manera singular en los derechos de tercera generación que se vinculan al desarrollo cultural socioidentitario y se ejercen en un locus territorial de la convivencia ciudadana. El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global; lo hemos visto en capítulos anteriores al hablar del sentido intercultural de la educación, de la convivencia ciudadana en las redes y de la influencia de los medios de comunicación y de las artes musicales y del cine en la convivencia. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de la red en situación transnacional gracias al desarrollo del medio, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Ahora bien, si hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la

posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

El objetivo de este capítulo es profundizar en la idea de convivencia ciudadana planetaria y en la idea de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación contemplado desde la perspectiva de la solidaridad y los derechos de cuarta generación.

9.2. UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL DESARROLLO CÍVICO

El trasfondo cultural de las personas que conviven dentro de los marcos territoriales, legalmente establecidos sobre la base del reconocimiento y la garantía de los derechos y las libertades en las sociedades democráticas, complejas, abiertas y pluralistas, se ha modificado desde la perspectiva del desarrollo cívico y del respeto a los derechos humanos. La sociedad civil y el desarrollo cívico tienen un lugar especial en nuestra sociedad desarrollada. La sociedad civil es, sin lugar a dudas, agente moral en este proceso y, además, en tanto que derecho de tercera generación que afecta a la identidad y a la diversidad, el desarrollo cívico, como hemos visto en el Capítulo 1, se globaliza (es local y global al mismo tiempo).

La globalización puede ser identificada como un proceso de creciente intercomunicación de las culturas; impregna todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna, como en su proyección externa a las relaciones internacionales. Se puede ser más o menos consciente de que la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo (Altarejos, Rodríguez y Fonttrodon, 2003; Attinà, 2001; Beck, 1998; Berger y Huntington, 2002; Borja y Castells, 1999; Ortega y Mínguez, 1998; SID, 1997; Stiglitz, 2002; Touriñán, 1998 y 2000a; Varios, 1999).

Este acontecimiento singular se presenta no solo como una cuestión de hecho y como una cuestión legal de derechos, sino también como una cuestión axiológica y de compromiso ético relativo a lo que estamos dispuestos a asumir en el marco de convivencia territorializado. El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación (Touriñán, 2004a, 2007 y 2009).

En el marco de la identidad y la diversidad, los derechos de tercera generación matizan el sentido de territorialidad, porque la transnacionalidad y la globalización

aparecen como condiciones inherentes que dan sentido a la inclusión, a la diversidad y a la identidad, que son derechos de tercera generación. La articulación de esos derechos en el marco de la cultura delimitada territorialmente, da lugar como hemos visto en el Capítulo 1 a modelos de integración territorial de la diferencias y a modelos de inclusión transnacional de la diversidad. En los derechos culturales socioidentitarios es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no perder el sentido de la identidad y la diversidad. El desarrollo cívico es su referente más destacado en la actualidad, en tanto que convergencia entre identidad y diversidad en un marco legal territorializado. *En perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como una formación especificada, es formación para el desarrollo cívico, que es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano (el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de la convivencia).*

Pero la formación para el desarrollo cívico, desde la perspectiva de los derechos de tercera generación, lleva en sí un plus formativo que se presenta como reto, el reto formativo consiste en pensar y creer en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar “desplazamientos” entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello (Tourrián, 2008a).

Ahora bien, si esto es así, ¿por qué tengo que ver esa posibilidad solo para mi pueblo, para mi país, para mi marco legal territorializado? Si contemplamos la cuestión desde los derechos de tercera generación, que implican transnacionalidad y glocalización territorializada, para hacer converger identidad y diversidad en un territorio combinando integración territorial de las diferencias e inclusión transnacional de la diversidad, el derecho a la educación, inexcusablemente, debe ser referido a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Precisamente por eso, como hemos visto en el Epígrafe 1.6 del Capítulo 1, el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una “tierra-patria” de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad. La formación en derechos de tercera generación apunta en la dirección de la libertad para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en la dirección de garantizar la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un

mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales, (Borman, Danzig y García, 2012; Pérez Díaz, 2002; Dehesa, 2002; Cortina, 1995; Romay Beccaría, 2002; Valcárcel, 2002).

Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida (comunidad de origen) y una alteridad que crece exponencialmente (comunidad mundial); y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional (Abdallah-Pretceille, 2001).

Pero, a mayor abundancia, si contemplamos esta cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco del voluntariado y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vincula por lazos de solidaridad y cooperación al desarrollo de los pueblos. En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, como ya sabemos, al *desarrollo cívico* o *alianza de "civilización"* para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado (Medina, 1998; Cortina, 1997; Abdallah-Pretceille, 2001; Touriñán, 1998 y 2008b).

En el marco de los derechos de cuarta generación, que son derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos, al amparo de los avances científico-tecnológicos aplicados mediante acuerdos internacionales, bilaterales o multilaterales, el desarrollo cívico alcanza una nueva dimensión como convivencia ciudadana planetaria.

Nuestra propuesta es que la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Se trata de abordar una nueva dimensión del desarrollo cívico, cuya viabilidad, ni está al margen de las políticas gubernamentales, ni anula la acción de cooperación bajo la forma de ayuda humanitaria centrada en asistencia y cuidados de primeros auxilios, pero que se centra en la acción educadora de la cooperación y el desarrollo entre los pueblos bajo formas de construcción individual y social y como convergencia de identidad y diversidad en cada territorio. Nuestro postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad) y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general.

9.3. HABLAR DE CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA ES COMPROMETERSE CON LA SUMA, NO CON LA RESTA

Y decimos convivencia ciudadana planetaria y no solo convivencia planetaria, porque la convivencia dentro del planeta es siempre desde la vigencia de los derechos de tercera generación, que reconocen la ciudadanía, el desarrollo cívico y la pertenencia a una cultura y civilización concreta en un territorio delimitado legalmente.

Los derechos son sumativos, no restan. Defender un derecho de cuarta generación no implica anular los de tercera; es decir, no se justifica desde los derechos de cuarta generación, la ayuda a otro país o cultura para colonizarlo, sino que, reconociendo como base el derecho a la diversidad y a la identidad (derechos de tercera generación), se coopera al desarrollo del otro país para aumentar su capacidad de sobrevivir y adaptarse, sin renunciar a su historia y condición cultural. De aquí no se sigue tampoco que la cooperación al desarrollo exija ayudar a perpetuar en un país tradiciones que van en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio en los términos cooperar al desarrollo con un país para perpetuar la ablación de clítoris o para mantener la desigualdad de derechos para la condición femenina o para defender regímenes totalitarios fundamentalistas que de un modo u otro sojuzgan la dignidad humana de los otros. Cualquier derecho supone que se respetan los de las otras categorías. Y así las cosas, los derechos de cuarta generación mantienen el carácter sumativo y se construyen respetando los demás derechos que son anteriores. La propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la relación educación-desarrollo-cooperación, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo como escalón necesario del espacio de la convivencia ciudadana planetaria porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales.

En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta de convivencia ciudadana planetaria afecta a las instituciones y a cada individuo y la decisión del sujeto, de asumirla o no, aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético fundado en los valores de la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad y el desarrollo y en las cualidades propias de la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado a la *alianza de "civilización"* (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada

vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

La propuesta de convivencia ciudadana planetaria no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado; es decir, como focos de desarrollo cívico, en el marco de la convivencia mundial. Y esto quiere decir que el desarrollo de la convivencia cívica planetaria es una responsabilidad derivada y compartida como hemos visto en la educación para el desarrollo cívico, de tal manera que:

- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria debe ser coherente y no contradictorio con lo que se postula para la educación en general que tiene carácter (axiológico, integral, personal y patrimonial) y sentido (intercultural, permanente, glocal y general, profesional o vocacional) y orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, plasmada en las materias escolares.
- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la educación en valores.
- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción educativa de la convivencia.
- ▶ Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción de la convivencia ciudadana territorializada.

9.4. UN PROBLEMA ANALIZABLE EN EL MARCO DE LA COMPLEJIDAD

El proyecto de educación para la convivencia ciudadana planetaria es una cuestión que entra de lleno en el paradigma de la complejidad; es decir, no obedece ni puede obedecer jamás a un solo vector o fuente de acción. Debe ponerse en duda pues el discurso fácil, normalmente de carácter político, por el que, en general, se pretende demostrar que una acción de un departamento administrativo es capaz, por sus propias acciones, de llevar a buen término alternativas globales. Debe quedar claro, y sin ningún género de dudas, que esta propuesta va más allá de políticas concretas o unitarias puesto que su sentido más profundo e intrínseco es considerarlo como una alternativa de carácter global. Nunca debe olvidarse que el objetivo de la convivencia planetaria es reposicionar al hombre y sus acciones en el planeta, es decir, su forma de pensar, de actuar, y de posicionarse como ciudadano del mundo de diferente manera que implica glocalidad, desarrollo, sostenibilidad, consumo y emprendimiento.

La racionalidad de la complejidad se concibe conectando los saberes disciplinares de forma dinámica, diversa, con relaciones no-lineales, complejidad, unidad de conocimiento, interacción. Se trata de buscar la relación entre cualquier fenómeno y su contexto, y de cualquier contexto con el contexto planetario.

Capra apunta cinco criterios de pensamiento que son válidos para todas las ciencias en el marco del nuevo paradigma de la complejidad, hay una trama de la vida que nos permite acercarnos con nueva perspectiva a los sistemas vivos y podemos aproximarnos de otro modo a las implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de esa nueva visión del mundo (Capra, 1999 y 2003). Los criterios se pueden plantear en términos del cambio desde el antiguo paradigma al nuevo (Tourinán y Sáez, 2012):

1. *Cambio de las partes al todo.* En el antiguo paradigma se piensa que el todo puede ser entendido por las propiedades de las partes. Sin embargo, en el nuevo paradigma, las propiedades de las partes solo pueden ser entendidas desde las dinámicas del todo. Ese todo está compuesto por partes diversas interrelacionadas. Ni el todo puede ser reducido a las partes, puesto que es más que el conjunto de las partes, ni las partes pueden ser reducidas al todo, al ser más que partes de un todo. El carácter holográfico comprueba que cada parte —por ejemplo, una célula— no es solamente una parte que está en un todo, sino que también el todo está inscrito en la parte. El cambio de la parte al todo fue el aspecto central de la revolución conceptual de la física cuántica de los años veinte del siglo pasado. Esto nos exige una nueva actitud mental que va en la línea de asociar las ideas de unidad, por un lado, y de multiplicidad, por otro, en lugar de excluirlas mutuamente. Pensar la realidad como unidad compleja y como complejidad una exige otro registro mental. Dos afirmaciones que no parecen ser verdaderas simultáneamente desafían nuestro pensamiento: “El todo es más que la suma de las partes; el todo es menos que la suma de las partes” (Libanio, 2003, p. 39).
2. *Cambio de la estructura al proceso.* En el antiguo paradigma existen estructuras fundamentales. En el nuevo paradigma cada estructura es vista como la manifestación de un proceso subyacente.
3. *Cambio de una ciencia objetiva a una ciencia epistémica.* En el antiguo paradigma las descripciones científicas se cree que son objetivas, independientes del observador y del proceso de conocimiento. En el nuevo paradigma se cree que la comprensión del proceso de conocimiento (epistemología como método de conocimiento) tiene que ser incluida explícitamente en la descripción de los fenómenos naturales. Como dice Cabrera, es conveniente recordar la afirmación de Heisenberg de que lo que observamos, no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de observación. Es la inclusión del observador en la observación. La perspectiva del investigador, la mirada del observador tiene una influencia directa sobre la realidad, a pesar de la existencia objetiva de la realidad (Cabrera, 2010, p. 163). Es decir, la intervención del ser humano al investigar, modifica la realidad, aunque no quiera, es inevitable y modificadora. La intervención modifica. No podemos conocer sin intervenir. Así, pues, el pensamiento sistémico comporta un cambio de ciencia objetiva a ciencia “epistémica”, a un marco en el que la epistemología —“el método de cuestionar”— se convierte en parte de las teorías científicas.
4. *Cambio del edificio (metáfora del conocimiento como construcción) a la red como metáfora del conocimiento.* En el viejo paradigma el conocimiento se concibe como un edificio que requiere fundamentos sólidos basados en leyes fundamentales, que se

tambalean cuando se cambia de paradigma. En el nuevo paradigma la metáfora del conocimiento como edificio se está sustituyendo por la de la red, la trama de la vida, en ella ninguno de sus componentes es más importante que los demás. En la red no existen fundamentos (los cimientos del edificio); los fenómenos descritos por la física no son más fundamentales que los descritos por la Biología o la Psicología. Son distintos niveles del sistema. El mundo es una inseparable red de relaciones que ha convertido el pensamiento en términos de redes como otra característica central del pensamiento sistémico.

5. *Cambio desde la verdad a las descripciones aproximadas.* El antiguo paradigma está basado en la creencia cartesiana en la certidumbre del conocimiento científico. En el nuevo paradigma es reconocido que todos los conceptos y teorías científicas son limitadas y aproximadas: la ciencia nunca puede facilitar una comprensión completa y definitiva de la realidad.

En resumen, se trata de descubrir que cada conocimiento pertenece a un conjunto y se sitúa en un determinado contexto. En lugar de pensar la realidad como pequeños trozos de conocimiento, esta se percibe como un mosaico. En lugar de pensar que la realidad es lineal, hay que entender las cosas en su complejidad (“complejas” significa “tejidas juntas”). Todo es complejo porque todo forma parte de un gigantesco “tejido con”.

Así las cosas, a primera vista, la complejidad es un tejido (*complexus*, “lo que se teje en conjunto”) de componentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. En una segunda perspectiva, la complejidad es, efectivamente, el tejido de acontecimientos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, casualidades que constituyen nuestro mundo fenoménico.

A primera vista, se trata de un fenómeno cuantitativo: la extrema cantidad de interacciones e interferencias entre un enorme número de unidades. Sin embargo, la complejidad no abarca solamente cantidades de unidades y de interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. La complejidad, en cierto modo, tiene siempre relación con la casualidad (Morin, 1995, pp. 20 y 51). Como afirma López Rupérez, el paradigma de la complejidad aporta un nuevo modo de limitar la validez de lo que afirmamos respecto de la comprensión de nuestra realidad social y educativa:

“Frente al *precepto de la evidencia*, la complejidad asume la *incertidumbre* como un rasgo consustancial a los sistemas complejos derivada, a fin de cuentas, de su riqueza y de su multidimensionalidad, atributos con los que nuestro conocimiento está obligado a dialogar. Frente al *precepto reduccionista*, la complejidad acepta que el todo es más (o menos) que la suma de las partes aisladamente consideradas y apela a la noción de *emergencia* para explicar un orden de realidad que surge de la interacción entre los elementos, aun cuando no pueda reducirse a ellos. Frente a la causalidad lineal, postulada por el *precepto causalista*, el pensamiento complejo acepta la preeminencia de la *causalidad circular*, fuente de complejidad y verdugo del determinismo racional. Frente al *precepto de exhaustividad*, la complejidad asume la esencial *incompletitud* del

conocimiento y el papel de nuestras representaciones como aproximación limitada y parcial a lo real” (López Rupérez, 1999, p. 7).

El desplazamiento que se ha operado en la epistemología actualmente “señala con claridad que lo esencial no consiste en eliminar las interpretaciones perspectivistas (...), sino en la elaboración de un modo de conocimiento totalmente crítico, es decir, que sea *capaz de controlar cada uno de sus procesos, de proponerse conscientemente sus metas y de autojustificar los procedimientos que utiliza para conseguirlos*” (Ladriere, 1977, p. 115. La cursiva es nuestra). Un conocimiento objetivo debe poder juzgarse, y por tanto, tiene que “pronunciarse sobre el valor y los límites de validez de lo que al final propone” (Ladriere, 1977, p. 115).

La variación que se ha operado apunta al aparato conceptual interpretativo y sus reglas de racionalidad no están dadas *a priori*: “La crítica asocia además, de modo inseparable, el juicio y la elaboración de los criterios de juicio. No posee de antemano los principios según los cuales podrá dirigir sus apreciaciones; *construye sus principios a medida que los utiliza* (...) las normas implícitas de la ciencia, no existen *a priori*, se construyen y reconstruyen continuamente” (Ladriere, 1977, p. 115. La cursiva es nuestra).

La idea de dominio es, según Ladriere, la que resume quizás de modo mejor lo específico de este cambio; “representa la capacidad de alcanzar con seguridad los objetivos que se propone y de independizarse de todos los condicionamientos exteriores” (Ladriere, 1977, p. 120). La racionalidad de los medios exige la racionalidad de los objetivos marcados, porque no es suficiente garantía de conocimiento decir que se hace lo que los “científicos normalmente hacen”, como ya hemos visto.

A la luz de estas consideraciones es posible mantener que no solo el conocimiento de la educación está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que reconocen el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor, sino que, además, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto “educación”. Y esto tiene especial significado porque de lo que estamos hablando en este capítulo es de educación para la convivencia ciudadana planetaria y de educación para el desarrollo de los pueblos como su primer peldaño.

El Profesor Colom, que ha dedicado muy diversos trabajos al problema de la complejidad del objeto de conocimiento “educación”, resume su posición sobre la complejidad de la educación en su trabajo *Pedagogía del laberinto* y nos dice que “educación” es un objeto complejo, porque (Colom, 2008, p. 10):

- La educación integra al niño, pero este tendrá que reestructurar lo recibido.
- Las influencias educativas de distintos ambientes no se desarrollan en el mismo sentido y hacen imprevisibles la evolución y el desarrollo.
- El punto de partida es diferente para cada educando y la materia educativa es impartida por sujetos diferentes.
- El currículo que sirve para ordenar la enseñanza y el aprendizaje da lugar a prácticas diversas, con lo cual el orden de la educación da lugar a la diferenciación.
- El fracaso escolar evidencia que el sistema educativo no es tan ordenado y previsible como parece.

Por su parte, Edgar Morin nos dice que conducir a la humanidad al saber de sus “*propias realidades complejas*” es posible (Morin, 2009, p. 18) y mantiene que el conocimiento de lo humano es complejo, porque (Morin, 2009, p. 17):

- Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy extenso.
- Reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto.
- Concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas.
- Relaciona todas las dimensiones o aspectos que actualmente están disjuntos y compartimentados en los estudios del hombre.
- Mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí.
- Alía la dimensión científica (verificación, hipótesis, refutabilidad) a las dimensiones epistemológica y filosófica.
- El conocimiento debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y en fin mucho más poético de lo que es.
- Hay que encontrar sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

Para Morin, la educación asume la complejidad de lo humano en la acción educativa. La acción educativa es compleja porque, en ella, los educandos junto con los educadores encuentran posibilidades de autoconstrucción de su autonomía (Morin, 2009, p. 312):

- A través de la capacidad de adquirir, capitalizar, explotar la experiencia personal.
- A través de la capacidad de elaborar estrategias de conocimiento y comportamiento (es decir, dar la cara a la incertidumbre).
- A través de la capacidad de elegir y modificar la elección.
- A través de la capacidad de consciencia.

Por mi parte, la complejidad del objeto de conocimiento “educación” viene dada, si centramos la mirada pedagógica disciplinar en el estudio de la acción educativa concreta, por (Tourrián y Sáez, 2012):

- La condición fundamentante de los valores en la educación.
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación.
- La doble condición para la acción educativa de ámbito de conocimiento y de actividad.

El conocimiento de la educación, atendiendo a esa triple condición, se enfrenta a problemas que tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como complejidad derivada de las relaciones hecho-valor-elección-obligación-decisión-acción-sentimiento.

La triple perspectiva derivada de la consideración de valores, agentes y actividad educativa hace que el conocimiento de la educación tenga que abordarse desde la complejidad para entender lo que lo singulariza. Pues, si tenemos en cuenta que los valores, una vez elegidos, pueden convertirse en el contenido propio de nuestras finalidades y su realización y elección nos identifica personalmente y genera sentimientos, atendiendo al cumplimiento o no de nuestras expectativas en su logro, se sigue que

conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas y esto implica asumir para la acción educativa que (Tourinián, 2010c):

- ▶ En la acción educativa se crea una relación entre valor y elección.
- ▶ En la acción educativa se crea una relación entre valor y obligación.
- ▶ En la acción educativa se crea una relación entre valor, acción y decisión.
- ▶ En la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento, de manera que hablamos de experiencia sentida del valor.

El conocimiento de la educación tiene que reflejar la complejidad del objeto “educación” y las construcciones disciplinares de la Pedagogía tienen que afrontar la complejidad del objeto “educación” y *focalizar la investigación pedagógica desde esa perspectiva* so pena de no abordar, en este caso, la sustantividad propia de la educación para la convivencia ciudadana planetaria desde la Pedagogía.

9.5. LA PROPUESTA GLOCAL: NI LOCALISMO, NI GLOBALISMO; UNA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias (Tourinián, 2008b). La cuestión clave es —como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997— qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (SID, 1997).

El tópico de la *occidentalización* resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante. Por el contrario, la orientación hacia el desarrollo consolida la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de progresar (Varios, 1999; Tourinián, 1998).

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término “global” mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente (SID, 1999).

La sociedad global genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la *sociedad mundial* que van más allá del gobierno, el

parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *producción global* hoy ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. En esta sociedad global la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación juegan un papel especialmente significativo (Matelart, 1998; Dehesa, 2000; Browning y otros, 2000; Berger y Huntington, 2002).

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos cultural, político, económico y socioeducativo (Beck, 1998; Roma, 2001; Gray, 2000).

En la estela del debate anglosajón, *globalidad* significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socioeducativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del Estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso *sociedad mundial* significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La *globalización* es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (organizaciones no gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación, de autoidentificación y también de cooperación al desarrollo. Así lo entiende el Fondo Monetario Internacional, que insiste en el carácter de proceso de acelerada integración mundial de las economías a través de la producción, el comercio, los flujos financieros la difusión tecnológica, las redes de información y las corrientes culturales (Dehesa, 2000).

El *globalismo* es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial, según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al poder, al quehacer político territorial de los Estados.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras (Berger y Huntington, 2002). Todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del

conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad (SID, 2000; Gray, 2000). En palabras de Drucker, lo que sabemos hoy, o por lo menos intuimos, es que los países desarrollados están abandonando también cualquier cosa que pudiera llamarse “capitalismo”. El mercado seguirá siendo el integrador efectivo de la actividad económica; pero, en tanto que sociedad, los países desarrollados se han desplazado ya al poscapitalismo. En estos, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993; Lessnoff, 2001; Popper, 1981; Dahrendorf, 2002).

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra *El malestar de la globalización* que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan, cuatro rasgos en la globalización:

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales.
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro.
- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional.
- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico.

En palabras de F. Altarejos, estas últimas —las corrientes culturales—, bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no solo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural —que es de verdadera *inculturación* en muchos países—; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el Profesor Altarejos que:

“la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como el *proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo” (Altarejos, Rodríguez y Fonttrotona, 2003, p. 16).

El año 1996 fue declarado en Europa el Año de la Educación y de la Formación Permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión XII de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995).

Partiendo de *tres acontecimientos* que impactan en nuestro mundo de hoy —la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica—, el Libro Blanco propone *dos objetivos* (Comisión Europea, 1995):

- ▶ Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- ▶ Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario, como dice E. Fontela, un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Fontela, 2001; UNESCO, 1995; Varios, 1994; Touriñán, 2000b y 2005a; Tedesco, 1995; Stiglitz, 2006).

Este rediseño no podrá llevarse a cabo sin que se introduzcan adaptaciones en los sistemas educativos y, en concreto en los universitarios, que han de afrontar el reto que supone para la institución la extensión de sus áreas de acción en este nuevo entorno. El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es solo una parte de la educación superior que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país (Touriñán, 2004a y 2005a; Porta y Lladonosa, 1998; Solá, 2002).

La Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, ha reforzado esta preocupación compartida en la universidad, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los Estados Miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común¹.

Es mi opinión personal, teniendo en cuenta estos presupuestos, los conceptos básicos y los principios expuestos, que el Tratado de la Unión Europea (TUE) sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común que acepta y asume la pluralidad nacional existente en un proyecto de integración no excluyente de la diversidad

¹ Véase Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, art. 151; programa europeo Education and Training 2010, disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html.

y respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas de la construcción del proyecto común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de enseñanza superior europea caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Touriñán, 2000a):

- ▶ Diversidad lingüística.
- ▶ Diversidad administrativa y estructural de sistemas.
- ▶ Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socioeconómico.
- ▶ Diversidad de lugares y exigencias.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1997 y 2008c).

Precisamente por eso resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia sociohistórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos que, por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Touriñán, 1995):

- ▶ La alternativa regionalización-internacionalización.
- ▶ La alternativa heterogeneidad-homogeneidad.
- ▶ La alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos.
- ▶ La alternativa autoidentificación del sistema en la comunidad regional-uniformidad inter e intracomunidad.
- ▶ La alternativa determinación aislada del sistema en la comunidad regional-desarrollo educativo solidario entre comunidades.

Parece obvio que, en este nuevo contexto, el futuro inmediato del panorama educativo actual está condicionado de manera significativa por tres acontecimientos: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica (UNESCO, 1995; Comisión Europea, 1995; Heilbroner, 1998; Colom, 2000).

Las palabras claves de esta cultura general vienen encuadradas en un marco de la sociedad de la información mundializada (aldea global) en la que hay conceptos aceptados que van a modificar nuestro mundo. Sociedad digital, biotecnología, ecotecnología, imagen electrónica, acceso electrónico a la información, correo electrónico, teletrabajo, teleformación, telemedicina, teleadministración, son neologismos que afectan al entorno socioeducativo. En algunos casos, los neologismos responden a hibridaciones sectoriales, como es el caso de las palabras: glocalización (unión de global y local), *edutainment* (educación y entretenimiento) e *infotainment* (información y entretenimiento) (Morin,

2000; Silvio, 2000; Faure, 1973; Delors, 1996; Dyaz, 1998; Trillas, 1998; Terceiro, 2001; Touriñán, 1999a).

Ahora bien, en el mundo de la globalización, no solo son nuevas la vida cotidiana y las transacciones comerciales, más allá de las fronteras del Estado nacional, sino que también es nuevo, debido al denso entramado de la sociedad mundial, el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, la dinámica social y de población, el trabajo y el capital. Asimismo también son nuevas las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de eurrregión, comunidades de trabajo suprarregionales, seguridad global, acontecimiento global, escenarios propios de la actividad laboral y la libre circulación de los productos de las industrias culturales globales (Roma, 2001; SID, 1997 y 2000).

En sentido genérico, en nuestros días, hay *cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento* (Touriñán, 2005b):

- D La idea de tercer sector (sociedad civil, sector no lucrativo) que, junto con el Estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización (Salamon, 2001; Gimeno, 2001; Pérez Díaz, 1997 y 2002; Touriñán, 2003a). Su papel en la socialización de los nuevos medios y su influencia en los hábitos de consumo, condicionan la integración de las nuevas tecnologías.
- D La idea de tercer entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad (Echeverría, 1999). Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como *tercera comunicación* (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como *tercera revolución* (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como *tercer espacio* (el de la pantalla interactiva —la interfaz—, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo “entorno” genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003).
- D La idea de mundialización que ha empezado a modificar el sentido de la *transnacionalidad*, que tiene consecuencias generales para la vida en el planeta, especialmente significativas en la brecha-diferencia entre alfabetizado y no alfabetizado (Castells, 2001; Stiglitz, 2002 y 2006; Touriñán, 2004b).
- D La idea de tercera o cuarta vía que, bajo la propuesta de *sociedad del conocimiento* y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Druker, 1993; Colom, 2000; Colom y Rincón, 2007).
- D La idea de globalización que, básicamente, es un proceso de interpenetración cultural; un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro; un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional; un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico (Touriñán, 2002, 2004a y 2005c).

Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socioeconómicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Gómez Dacal, 2003, Touriñán, 2004b):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, constituida por el conjunto de personas en situación migratoria que carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la bandera de los derechos universales del hombre.
- La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y nuestros allegados en situación transnacional gracias al desarrollo tercer entorno, la mundialización, la globalización y los avances de la civilización científico-técnica.

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global; lo vemos al hablar del sentido intercultural de la educación, de la convivencia ciudadana en las redes y de la influencia de los medios de comunicación y de las artes musicales y del cine en la convivencia. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de la Red en situación transnacional gracias al desarrollo del medio, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Desde la perspectiva de los derechos de tercera generación todo indica que la innovación tecnológica ha producido una nueva impronta, una huella duradera, en el desarrollo de la convivencia ciudadana desde las redes y han acelerado el desplazamiento de fronteras.

Ahora bien, en el caso que nos ocupa, todo contribuye a reforzar la idea de que la revolución tecnológica nacida de la globalización y de las posibilidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones implica cambio tecnológico, pero en este caso y hoy en día, la revolución tecnológica apunta a una nueva civilización, porque lleva implícito el cambio de mentalidad. En el ámbito de la cultura, tan cierto es que una revolución tecnológica implica cambio tecnológico como que una nueva civilización implica cambio de mentalidad y el salto de los derechos de tercera generación a los de cuarta implica un cambio de mentalidad.

Los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías, en un momento posterior, y las autopistas de la información, en nuestros días, simbolizan, como propuesta, el acceso a un mundo

mejor de carácter solidario que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. La realidad es que, en cada caso, ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecnoeconómica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración y la interculturalidad en los programas de tendencia hacia la descentralización. Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados, sino espacios unidos por el *carácter glocal* (Matelart, 1998; Touriñán, 1998, 1999b y 2000a; Borja y Castells, 1999).

Si esto es así, y hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico en un marco territorial, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto “medio-instalado-en-los-derechos-de-tercera-generación”, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

Desde el punto de vista antropológico, en un cierto sentido, la cultura lo abarca todo, desde los estilos de peinado y los hábitos de bebida hasta el modo de comportarse; en su sentido estético la cultura engloba las artes y desde un punto de vista más popular, la cultura comprende desde la identidad hasta la ciencia-ficción. Hasta tal punto esto es así que la cultura (la palabra) también puede concebirse como una lucha constante por conectar tres significados de la cultura (productos) que se mantienen histórica y filosóficamente hablando —la cultura en el sentido de las artes, la cultura como civilidad y vida valiosa y la cultura como sentido y estilo de vida social—, porque las análisis más depurados de la evolución humana conducen a la hipótesis de que los recursos culturales son elementos constitutivos, no accesorios, del pensamiento humano, en el sentido de que las herramientas, la caza, la organización de la familia y luego el arte, la religión y la ciencia modelaron somáticamente al hombre, y por consiguiente, estos elementos son necesarios no solo para su supervivencia, sino para su realización existencial (Geertz, 2000, p. 82).

Si a lo dicho anteriormente le añadimos el hecho de que la industria cultural ha jugado un papel esencial en la producción de bienes de consumo, estamos en condiciones de percibir con más precisión por qué la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo y comunica a los ciudadanos por encima de sus marcos territoriales. Si la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo, es porque ha quedado integrada en el proceso general de producción de bienes de consumo y se ha acentuado de manera evidente el valor político de la cultura (Eagleton, 2001, p. 183). Se trata de entender el hecho de que cantar una balada de amor bretona, o montar una exposi-

ción de arte afroamericano, por ejemplo, no son cosas, ni perpetua, ni inherentemente políticas; se vuelven políticas cuando se vinculan a un proceso social de oposición, modificación o apoyo al orden social establecido (Otero Novas, 2001, p. 172 y sigs.).

La conocida distinción entre formas residuales, dominantes y emergentes de cultura es un buen reflejo de lo que queremos enfatizar en el párrafo anterior y que Samuel Huntington ha expresado de manera personal y acertada como “choque de civilizaciones”, pues la influencia de la cultura en la política y en la economía varía de unos periodos a otros y es especialmente fuerte en el mundo posterior a la Guerra Fría. En la fase actual de la historia global todo parece apuntar, en palabras de Huntington, a que las causas fundamentales de conflicto internacional son de carácter cultural en el sentido de que las diferencias importantes entre civilizaciones en materia de desarrollo político y económico están claramente enraizadas en sus diferentes culturas. Las grandes divisiones de la humanidad a partir de los años noventa del siglo XX no son los tres bloques de la Guerra Fría, sino los agrupamientos correspondientes a las civilizaciones principales del mundo (occidental, latinoamericana, africana, islámica, sínica, hindú, ortodoxa, budista y japonesa). La cultura y las identidades culturales están modelando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo actual. En este mundo del siglo XXI la política local es la política de la etnicidad; la política global es la política de las civilizaciones. El choque de civilizaciones reemplaza a la rivalidad entre las superpotencias. La política global se ha vuelto multipolar y multicivilizacional (Huntington, 2001, p. 30 y más ampliamente pp. 21-84).

En referencia a los conceptos de cultura y civilización, el *concepto de educación* adopta la forma de una herramienta cultural que sirve para formar a las personas con objeto de que puedan contribuir a dominar y mejorar el progreso material y espiritual del individuo y de la sociedad. Esto es así entendido porque social y colectivamente, el mayor grado de cultura de un pueblo comprende y coincide con el de su “civilización”, aun cuando sea verdad que puede haber individuos cultos que son pobres y pueden existir hombres cultos en pueblos atrasados materialmente (Morin, 2000; Delors, 1996).

Desde una perspectiva histórica, el concepto de cultura tiene su arranque en la palabra latina “cultura”, cuyo primer sentido de “cultivo” se aplicó a “agricultura” y a “culto”. Pero es en el siglo XVIII, cuando el término cultura es utilizado en lengua alemana en el sentido moderno de cultura aplicado a sociedades humanas (Tourinán, 2002). La *tradición alemana* identifica el término cultura con hechos intelectuales, artísticos y religiosos e implica un cultivo personal, una progresión hacia la perfección espiritual (por medio de la educación). Esta tradición romántica de la cultura no permaneció estática en su desarrollo y el pensamiento historicista, el idealismo y el estilo hermenéutico contribuyeron a acentuar en el concepto de cultura el sentido de etnicidad y de la política identitaria de carácter nacional o regional, tan afín al pensamiento actual (Kuper, 2001, p. 26 y sigs.).

En la *tradición francesa* la palabra que representa los ideales y los logros materiales y espirituales del hombre y de los grupos sociales es el vocablo “civilización”. Dicho voca-

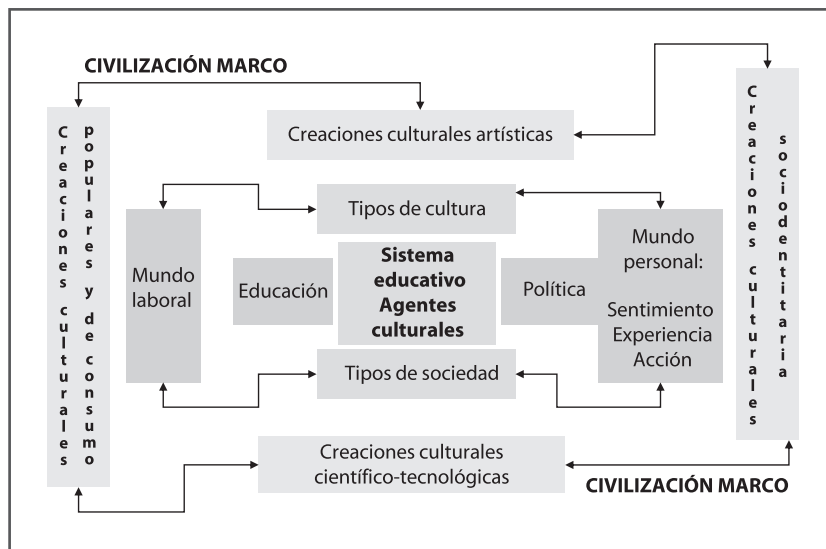
blo procede del latín “civilitas” y su sentido más básico es el de lograr o impartir modos de vida refinados. En el siglo XVIII adquiere su uso moderno, atendiendo a las dos estipulaciones que Lucien Febvre le atribuye: un sentido descriptivo, coincidente con los aspectos materiales, intelectuales, morales y políticos de la vida colectiva de un grupo humano y un sentido normativo, coincidente con el ideal de alto grado de desarrollo y progreso y concordante con la idea de civilización universal, científica y racional propia de la Ilustración (Kuper, 2001, p. 42). Esta concepción francesa avanzó durante el siglo XIX al amparo de las ideas del positivismo, el socialismo científico y el utilitarismo, consolidando en el devenir histórico la idea de civilización científico-técnica (Munford, 1979). Esta idea de civilización mundial científico-técnica es la que ampara la cultura del progreso y la globalización en nuestros días (Kuper, 2001, p. 28).

Cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía tiene que considerar desde una propuesta de visión integrada, pues no hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socioidentitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo*, pues como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural:

“Lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (...) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (.../...) La tarea esencial de toda actividad económica equilibrada es la de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal” (Munford, 1979, pp. 433-434).

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las geofinanzas y sus espacios abstractos desterritorializados constituyen un ejemplo claro de la cibereconomía en un mundo globalizado; se trata, en este contexto, de poner, por delante de la producción y la inversión industrial, la función financiera y el movimiento especulativo de capitales en tiempo real en un marco territorial global que desborda los límites territoriales sobre los que se asienta la soberanía de los estados. Se ratifica, como ya decíamos, que cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser glocal; es decir, a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998; Touriñán, 1998).

Figura 9.1. Ejes matriciales de la creatividad.



Fuente: Touriñán, 2002, p. 186.

Ese carácter plural sin unidad que se ejerce en cada lugar hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada y actuada global y localmente, en cada acción concreta: *es una propuesta glocal* (Touriñán, 1998).

El principio de las organizaciones no gubernamentales (*think globally, act locally*) es una traducción para la intervención social del concepto del mundo empresarial que une en cada actuación lo global y lo local, desde la perspectiva globalista. Ahora bien, debe quedar claro que la unión de global y local no tiene que hacerse en un solo sentido, también podría darse una alternativa desde la visión nacionalista de la relación y plantear la unión en sentido contrario (*think locally, act globally*). Más bien hemos de convenir coherentemente con el sentido intercultural de la educación que *lo glocal* es una dirección con doble sentido, pensamos globalmente y actuamos localmente, pero también pensamos localmente y actuamos globalmente.

La realidad es que, en cada caso, el ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecnoeconómica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998).

Parece claro, pues, que la sociedad mundial no es ninguna sociedad meganacional que contenga y resuelva en sí las distintas sociedades nacionales; la sociedad mundial es un horizonte mundial caracterizado por la pluralidad sin unidad que se perpetúa e incrementa a través de actividades soportadas en la comunicación. Cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados.

Si nuestros argumentos son correctos, estamos en condiciones de concluir que no es bueno pensar la formación en el mundo actual sin considerar la importancia y trascendencia de convertir la educación para el desarrollo en una estrategia de *glocalización adecuada*.

El eje de creatividad científico-tecnológico ha dado lugar en nuestros días a la tradición globalista y el eje de creatividad socioidentitario ha reforzado en nuestros días al pensamiento localista. La educación no tiene que ser, ni de corte localista, ni de corte globalista. No se trata de pensar localmente para actuar globalmente y hacer a todos a la imagen de “mi localidad nacional”, ni se trata de pensar globalmente para actuar localmente y hacer todos a la imagen de un mundo uniforme sin raíces identitarias culturalmente diversas. Para nosotros, está claro que el derecho de propiedad, de identidad y de soberanía constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra Constitución como el derecho a la educación y la cultura, y parece obvio que, si alguien, invocando cualquier idea “superior”, nos quiere imponer directa o indirectamente a través de los mecanismos coactivos del Estado, un nivel de sacrificio colectivo que no consideramos adecuado, ese alguien habría vuelto al vulgar y recurrente “fundamentalismo” (Otero Novas, 2001).

Educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la convivencia planetaria bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la educación para la ciudadanía, entendida como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo de civilización (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias.

Es imposible pensar el desarrollo de estrategias a favor de la convivencia ciudadana planetaria en el mundo actual sin establecer *estrategias de glocalización*. Diversas razones avalan esta situación y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas (Tourrián, 1998, 2000a, 2002, 2004b y 2005b):

- ▶ Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- ▶ Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- ▶ Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.
- ▶ Se está configurando de manera inexorable por efecto de las TIC un espacio social electrónico distinto de los dos espacios tradicionales. Junto a la ciudad y el campo, que son los dos entornos primarios, hablamos ya del “tercer entorno” o espacio social electrónico.
- ▶ Las administraciones nacionales se apoyan cada vez más en actores transnacionales.

- D En cada lugar concreto se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como de la permeabilidad de la sociedad de la información.

Estamos convencidos de que el resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación. Hay que propiciar estrategias de encuentro a través de la educación y el encuentro se favorece, si se formulan orientaciones de glocalización, desde la educación.

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, bajo formas bélicas de guerras de religión y/o identitarias, puede ser transformado mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo cívico planetario —*alianza de “civilización”*— para convivir en un mundo mejor. Como dice Morin, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: “la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad” (Morin, 2000, p. 120).

La cultura glocal y los derechos de cuarta generación configuran el sustrato de una nueva mentalidad que va más allá de una revolución tecnológica y se integra en las propuestas de un marco civilizatorio distinto. Desde la perspectiva de la solidaridad, y los derechos de cuarta generación, la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en excusas para la explotación o en debates fundamentalistas de religión y/o identidad, que son los más radicalmente contrarios al interculturalismo (Tourinán, 2003b, 2004a y 2006a). Y desde esta perspectiva, *la educación para el desarrollo es un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria.*

9.6. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: DERECHO DE CUARTA GENERACIÓN Y ESCALÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA

Como hemos dicho en el Epígrafe 1.4 del Capítulo 1, los derechos de tercera generación afectan de manera especial a la educación para la identidad, la diversidad y la territorialidad. En los derechos de tercera generación se desvanece el sentido de subsidio de los derechos sociales y se matiza el sentido de territorialidad, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes. Hablamos en los derechos de tercera generación de integración territorial de diferencias y de inclusión transnacional de la diversidad. En los derechos culturales socioidentitarios

es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no perder el sentido de la identidad y la diversidad en el marco territorial de convivencia (Tourinán, 2004a y 2006a).

En los últimos años se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene en los países del Tercer Mundo el concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo. Esta conciencia ha generado el concepto de derecho al desarrollo económico como derecho a participar en ese proceso y derecho a obtener una parte equitativa de sus beneficios (Tourinán, 1998).

Desde esta perspectiva, es posible referirse hoy en día a una nueva generación de derechos humanos, los derechos de cuarta generación, como respuesta al nuevo marco caracterizado por las nuevas necesidades y vínculos sociales surgidos, en relación con el desarrollo científico, las nuevas tecnologías y la sociedad de la información. La libertad de expresión en el ciberespacio, el desarrollo sostenible, el consumo razonable y el emprendimiento, junto con los derechos derivados de los avances del desarrollo científico-tecnológico en el ámbito genético y en el entorno ambiental, son los derechos más significativos en ese grupo.

Figura 9.2. Caracterización de los derechos humanos.

RASGO DEFINITORIO	TIPO	VALOR GUÍA	CUALIDAD
Cultural (socioidentitario) (Locus territorial transnacional)	Derechos de tercera generación	Diversidad	Identidad
Científico-tecnológico de progreso y desarrollo del hombre y de la biosfera (Locus internacional bilateral-multilateral)	Derechos de cuarta generación	Desarrollo	Cooperación

<p>Problemas emergentes en derechos de tercera generación</p> <p>Cividad Convivencia Interculturalidad Nacionalidad Religiosidad</p>	<p>Problemas emergentes en derechos de cuarta generación</p> <p>Sostenibilidad Mundo virtual Sentido bioético Sociedad del conocimiento Ecologismo</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Tourinán, 2008a; elaboración propia.

La orientación propia de los derechos de tercera generación hacia la diversidad cultural y socioidentitaria consolida la tesis de la construcción solidaria de derechos de cuarta generación, pues en la consolidación de la diversidad no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas. La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación “extranjera”, sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

El hecho es que, una vez que se asumen las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y de la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil.

En el marco de los derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. A partir de la asunción de esos derechos, se cambia el marco de desarrollo y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, sociedad civil y el mercado son corresponsables del desarrollo mundial que plantea problemas emergentes desde la perspectiva de los derechos humanos que requieren soluciones adecuadas.

Los derechos de cuarta generación aparecen así, como derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos al amparo de los avances científico-tecnológicos en el marco de relaciones internacionales. La defensa de los derechos de la cooperación y la solidaridad, exige, por coherencia, favorecer en el ámbito de las actitudes humanas la creación o agrupación de estrategias interdisciplinarias que permitan fomentar una actitud positiva y comprometida hacia todo aquello que genéricamente se identifica con el lema de “educación para el desarrollo de los pueblos”.

Según consta en el *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*², fue la Comisión de Derechos Humanos de la ONU la que reconoció por primera vez de forma oficial la existencia del desarrollo como derecho, mediante la resolución 4 (XXXIII) de 21 de febrero de 1977, en la que se pide al Secretario General de las Naciones Unidas que efectúe un estudio sobre “las dimensiones internacionales del derecho al desarrollo como derecho humano”. En 1979, la Comisión de Derechos Humanos, en su resolución 5 (XXXV) de 2 de marzo, “reitera que el derecho al desarrollo es un derecho humano y que la igualdad de oportunidades es una prerrogativa tanto de las naciones como de los individuos que forman las naciones”. También la Asamblea General de la ONU ha

² Disponible en www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrat/56, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

reconocido en diversas resoluciones que “el derecho al desarrollo es un derecho humano”, como afirma la primera de ellas, la 34/46 de 23 de noviembre de 1979 (Rodríguez, Bernal y Urpí, 2005, pp. 183-204).

Me consta que la literatura pedagógica ha avanzado de una manera razonada en el ámbito de la relación valores-educación-desarrollo. También es verdad que los temas transversales son un denominador común de los sistemas educativos modernos. Pero en este caso se trata de ir más allá de los temas transversales. Se trata de reconocer que los nuevos rasgos que configuran el mundo del nuevo milenio son tan peculiares, en cuanto al desarrollo sostenible y razonable, que justifica la presencia formal de una disciplina sobre educación para el desarrollo en las escuelas, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen estos nuevos derechos, que tienen su lugar propio y nos exigen colocar la transnacionalidad y la glocalización, que son condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, en la perspectiva del desarrollo solidario y de la cooperación internacional, pues de lo que se habla en los derechos de cuarta generación no es de la identidad y la diversidad en mi marco territorial, sino de cooperación al desarrollo, porque somos ciudadanos del mundo y lo que ocurre en otras partes nos afecta.

No creo que sea este el lugar adecuado para desarrollar un programa de ese tipo, pero resulta obvio que es posible definir con coherencia y de manera integrada unas competencias susceptibles de ser aglutinadas bajo la denominación genérica de educación para el desarrollo:

- Un conjunto de conocimientos capaces de permitir la comprensión del mundo actual en sus mecanismos y engranajes.
- Un grupo de valores orientados hacia la participación consciente en ese tipo de problemas del desarrollo desde la óptica de la cooperación, la solidaridad y la justicia.
- Un conjunto de procedimientos capaces de operativizar las estrategias de acción que exigen pensar y actuar, global y localmente en cada acción.
- Un conjunto de orientaciones estratégicas que hacen viable la innovación en cada territorio desde los principios de accesibilidad, receptividad y flexibilidad.
- Un conjunto de propuestas formativas que integran en el desarrollo la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

Las sociedades del conocimiento están obligadas a modificaciones globales en sus organizaciones (Attiná, 2001). Estamos obligados a plantear las viejas dificultades como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque también las organizaciones tienen que estar a la altura de los tiempos. La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral institucional en el ámbito de la cultura. Se dice de dos cosas que son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y especialmente cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo. Desde el punto de vista de la lógica, la coherencia implica *compatibilidad* (entre oferta cultural elaborada e ideología de la institución). A su vez, la compatibilidad expresa *conformidad* de una propuesta a una regla o criterio.

Resulta obvio afirmar la coherencia ideológica institucional respecto de la oferta, pero no resulta tan obvio afirmar que la coherencia se está vinculando cada vez más al cumplimiento y declaración pública de compromiso con un *código deontológico* de la institución respecto de la promoción, gestión y creación cultural. En este sentido, la coherencia no es tanto un problema de idoneidad sociocultural o de organización racionalizada —que también exige coherencia—, como un *problema de orden moral y de compromiso público* de la institución con la cultura y con el servicio al interés general social del desarrollo (Tourinán, 2002; Valcárcel, 2002). Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil como propuesta de corresponsabilidad ante una nueva mentalidad.

Estamos convencidos de que es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. El encuentro se favorece, si se propician desde la educación, principios de cooperación para el desarrollo entre los pueblos, a favor de la justicia, la aceptación, el reconocimiento y la interacción con el otro y lo otro en un entorno sociopolítico-cultural de convergencia de identidad, diversidad y glocalidad; un espacio de convivencia ciudadana planetaria, amparado por los derechos y libertades de cada pueblo y favorecido por los convenios internacionales de carácter bilateral y multilateral; un espacio de desarrollo cívico planetario o *alianza de “civilización”* para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

Como hemos visto ya, el sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores en situación transnacional gracias al desarrollo de los nuevos medios, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio sin salir de nuestra comunidad particular.

En los derechos de cuarta generación, educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la convivencia planetaria bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la educación para la ciudadanía, entendida como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo de civilización (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias.

Si esto es así y hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico en un marco territorial, no hay razón para cortar la fluidez de la idea

y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto “medio-instalado-en-los-derechos-de-tercera-generación”, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

En los derechos de cuarta generación, la cooperación solidaria transnacional para el desarrollo de los pueblos exige el uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular. Somos corresponsables del planeta y ejercemos compromiso de convivencia, de relación entre el yo, el otro y el otro en el entorno planetario y eso exige moralmente el reconocimiento explícito del otro, porque la responsabilidad consigo mismo es responsabilidad “para con el otro”, en el sentido lévinasiano de responder a la demanda del otro que está situado (bien o mal, pero situado), tal como se ha fundamentado en el Capítulo 8 (Lévinas, 2000, pp. 79-82).

Nuestra propuesta es que la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Se trata de abordar una nueva dimensión del desarrollo cívico, cuya viabilidad, ni está al margen de las políticas gubernamentales, ni anula la acción de cooperación bajo la forma de ayuda humanitaria centrada en asistencia y cuidados de primeros auxilios, pero que se centra en la acción educadora de la cooperación y el desarrollo entre los pueblos bajo formas de construcción individual y social y como convergencia de identidad y diversidad en cada territorio. Nuestro postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad) y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general.

9.7. EL EJE CONOCER-EDUCAR-INNOVAR: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE LA INNOVACIÓN

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y “occidentalización” se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es —como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional

en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997— qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales con perspectiva glocal, tal como lo hemos defendido en el Epígrafe 1.5 de este capítulo (SID, 1997).

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo supone un tipo de discurso en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología y en el conocimiento para poder competir. Paradójicamente, en el día a día hay discursos orientados a hacernos creer que los únicos factores que influyen en la competitividad son los costes salariales y del capital, ignorándose que los conocimientos tienen un papel tan importante como esos factores. La información disponible sobre el límite a la competitividad producida por el déficit de conocimientos es abundante. Solo a modo de ejemplo, recordemos que un estudio ya clásico del *Industrial Research and Development Advisory Commission* (IRDAC) dice que el resultado de los sistemas de enseñanza y formación (incluida especialmente la enseñanza superior), en términos tanto de cantidad como de calidad de las calificaciones a todos los niveles, es el primer determinante del nivel de productividad industrial y, por tanto, de competitividad de un país (Telford, 1994).

En la sociedad del conocimiento, las ideas adquieren la condición de materia prima. La tendencia clásica del desarrollo tiende a apoyar una Ciencia susceptible de aplicación en el sistema productivo; las tendencias más avanzadas en el ámbito de la innovación apuntan a lo contrario: atender al diseño de un sistema productivo capaz de incorporar, en el corto plazo, los desarrollos de la investigación fundamental al ritmo que se producen en la actualidad. Y en este debate, es preciso tener muy claro que el conocimiento, la Ciencia y el propio hombre, deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación.

Descubrir e inventar son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, no por el hecho de que ambos conceptos hayan sido desde hace tiempo prueba argumental para superar el concepto de objetividad como correspondencia factual, sino por su relación con el desarrollo tecnológico.

El conocimiento no consiste en *copiar* la realidad (Tourriñán, 2008c). La imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionada con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas. Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; tan solo sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa.

Si el sistema conceptual fuera una copia del sistema real, se seguiría que toda explicación del conocimiento será mecanicista, hasta el extremo de hacer inviables los

inventos —no los descubrimientos— que el hombre introduce en la realidad. *Procedencia e innovación* son dos términos que reflejan aspectos incompatibles con una teoría simplista de la “copia” de la realidad. Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican por simple copia de la realidad, “son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico” (Pinillos, 1978, p. 19). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología.

La tecnología es la base del desarrollo y este no es un asunto de la empresa privada simplemente o de la universidad, es una “cuestión de Estado” y esto quiere decir que la Ciencia se convierte en objeto de la política. La universidad, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la universidad en la formación y en la investigación (Tourrián y Sáez, 2012).

Hoy, el énfasis está en el concepto de innovación, pero conviene recordar que en los últimos 50 años se han ido modificando las posiciones sobre ese concepto. El Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO) de la Universidad Politécnica de Valencia ha contribuido a comprender los cambios que se han producido en relación con el concepto de innovación, desde sus primeros pasos, que solo ocupaban a un pequeño grupo de científicos, hasta nuestros días, que se ha convertido en un importante campo de conocimiento, ocupando a miles de investigadores (Martin, 2008; Isaksen y Tidd, 2006).

Ben Martin (2008), a partir de una amplia revisión bibliográfica en revistas científicas indexadas por el *Institute for Scientific Information* (ISI) y de otras fuentes, recopiló aportaciones de más de 500 investigadores y se analizaron en profundidad unas 150 publicaciones con más de 250 citas. Martin agrupa los principales hitos evolutivos y cambios experimentados en el conocimiento de los procesos de innovación y sus relaciones con la ciencia y la tecnología del siguiente modo:

- De la visión del emprendedor individual como agente de la innovación, a la figura del innovador corporativo (cambios en las industrias estadounidenses a mediados del siglo XX).
- Del contexto del *laissez faire* por parte de los gobiernos, al desarrollo de políticas de intervención basadas en un modelo lineal del proceso de innovación (políticas anteriores y con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial).
- De una visión focalizada en dos factores de producción, capital y trabajo, a una de tres, capital, trabajo y cambio tecnológico.
- De la evolución de la gestión de tecnología centralizada en un solo departamento, a la participación extendida a toda la organización.
- De una visión centrada en la adopción de la tecnología, a la difusión de la innovación.
- De la tendencia del *science push*, estrategia del empuje de la actividad científica, a la *demand pull*, establecimiento de prioridades en ciencia y tecnología en función de la demanda.

- ▶ De las explicaciones monocausales de la innovación, a la interpretación multicausal, en función de varios factores.
- ▶ De un modelo estático, a un modelo dinámico de la innovación.
- ▶ Del modelo lineal de la innovación, al modelo interactivo *chain-link*, de enlaces en cadena.
- ▶ Del análisis de un tipo de proceso de la innovación, a varios tipos de procesos en sectores específicos.
- ▶ De la perspectiva económica neoclásica, a la economía evolutiva.
- ▶ De la antigua teoría del crecimiento económico, a la nueva teoría que refuerza el papel del capital humano y el surgimiento de las nuevas tecnologías.
- ▶ De la optimización de la empresa, a la perspectiva de la innovación como recurso desde la empresa, incluyendo temas como la capacidad de absorción, aprendizaje organizacional y comunidades de práctica, capital intelectual y social, competencias clave, entre otros aspectos.
- ▶ De los modelos de agentes individuales, a los sistemas de innovación.
- ▶ De los fallos del mercado, a los fallos del sistema.
- ▶ Del modelo de tecnología única, a las empresas multitecnológicas, a la diversidad y a la fusión de tecnologías.
- ▶ De los modelos cerrados, a los modelos abiertos de innovación.
- ▶ De los sistemas nacionales, a los sistemas de innovación con múltiples niveles, regionales y sectoriales.
- ▶ Del modo 1 al modo 2 de producción del conocimiento (redes de innovación, innovación abierta, interactiva y distribuida).
- ▶ De la gestión de la I+D, al liderazgo de la innovación.

Se puede mantener, por consiguiente, la orientación de la innovación bajo una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo. Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la importancia de reparar en la propuesta “*descubrir, inventar, innovar para emprender*”, hacen del conocimiento y creatividad una cuestión de estado que se traduce en el desarrollo de políticas educativas y de formación. La educación en la sociedad del conocimiento tiene que integrar en sus procesos y en sus metas el sentido propio de descubrir, inventar, innovar crear, conocer, enseñar, educar y emprender. Colón descubrió América; Bell inventó el teléfono; Samsung, Nokia y Apple innovan continuamente con los teléfonos; Einstein creó la Teoría de la relatividad y Mozart creó una melodía. Y todos estos acontecimientos, y sus procesos son cognoscibles, enseñables, realizables y utilizables para educar, pero no se confunden (Tourinán, 2008c).

La pretensión de abarcar la creatividad en una definición cerrada resulta difícil, además de contradictoria: ¿cómo podemos cerrar en una definición el concepto de algo que se nos presenta caracterizado justamente por su apertura? Por eso mismo no hay una sola teoría, sino diversos modelos y teorías acerca de la creatividad. Todas esas perspectivas coinciden en señalar que, de un modo u otro, la creatividad implica y se manifiesta por la generación de algo que se presenta como “nuevo”

(aunque no todo lo que aparece como nuevo sea creativo). Esta referencia a “lo nuevo” no significa que sean equivalentes *creatividad* e *innovación*. Esta última se reserva en la innovación tecnológica para aquellos procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en el desarrollo del conocimiento (Tourinán y Sáez, 2012). Todo ello contribuye a reforzar la idea de que la revolución en nuestros días implica cambio tecnológico y que la nueva civilización implica cambio de mentalidad.

Creatividad, educación, innovación y espíritu emprendedor son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento. En la sociedad del conocimiento, la relación creatividad-educación-innovación es una necesidad estratégica y una cuestión de Estado, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo *emprende* la tarea de hacerse autor y no solo actor de sus propios proyectos (Tourinán, 2012). Cada persona es agente —actor y autor— de su propio desarrollo de alguna manera y por consiguiente hay que lograr en cada educando hábitos operativos, que se vinculan al sentido de la acción, y proyectivos, que se vinculan al sentido de vida. Es decir, que educamos para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. No solo operamos (hacemos operaciones, actuamos), también proyectamos (hacemos proyectos, decidimos).

Cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad creativa (SID, 2000; UNESCO, 1997).

Desde esta perspectiva, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento.

Y en este debate es preciso tener muy claro que el conocimiento, la Ciencia y el propio hombre, deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación y esto hace que *el eje conocimiento-educación-innovación* adquiera un significado específico en la sociedad actual (Tourinán y Sáez, 2012). *Descubrir e inventar* son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, la evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, lo cual pone de relieve la importancia del *eje investigación-desarrollo tecnológico-innovación* (Messadié, 1999, 2000a y 2000b). Hemos de aprender a descubrir, innovar e inventar para conocer y transformar la realidad y nuestros contextos y eso debemos hacerlo con criterio formal de aprendizaje y con impronta de huella personal creativa. Nada de eso se consigue sin actuar intencionalmente en la educación para articular relaciones entre inteligencia, cognición, afectividad y creatividad

(Tourrián, 2010). La tecnología y la innovación tecnológica identificada en procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en la creación de conocimiento son la base del desarrollo, que no es un asunto de empresa privada simplemente o de la universidad, es una “*cuestión de Estado*” y esto quiere decir que la ciencia y la educación se convierten en objeto de la política (Tourrián, 2008c; Martín y otros, 1986; Hidalgo, León y Pavón, 2002).

La universidad, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la universidad en la formación y en la investigación. Entre la investigación y la universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación (Tourrián, 2000b):

- La Universidad, en general, constituye una fuerza investigadora muy grande.
- Esta fuerza investigadora no tiene que disminuir, dado que hay una relación inequívoca entre calidad de la enseñanza universitaria y calidad de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico (IDT) en las instituciones de enseñanza superior.
- La enseñanza superior puede contribuir de manera significativa al desarrollo regional, tanto por su virtualidad formativa en la investigación, como por su capacidad de innovación tecnológica. La presencia de la enseñanza superior en una región representa una inversión hacia el futuro; proporciona mano de obra altamente cualificada y constituye una fuente de conocimiento, asesoramiento e investigación utilizable por la empresa y la industria.

Esta relación entre investigación y comunidad universitaria es importante para el *sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de su éxito en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología. El sistema *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS) surge como oposición al modelo tecnológico unidireccional (ciencia-tecnología-riqueza-bienestar), porque se asume que en dicho proceso están inherentemente unidos elementos sociales, valores morales, intereses profesionales, presiones políticas y condicionantes económicos que tienen una influencia notable en el origen y desarrollo del proceso científico-tecnológico.

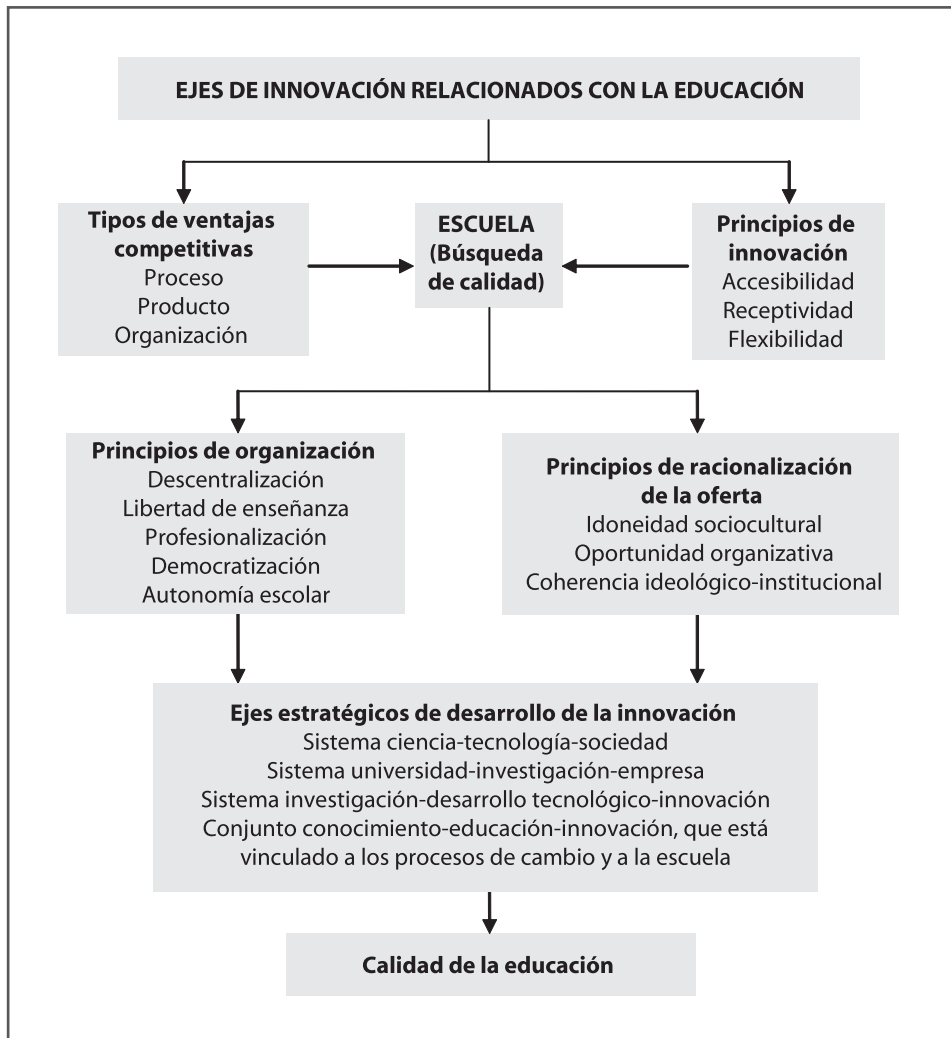
Y en este marco de dependencia, la relación entre la empresa y la enseñanza superior es significativa para el *conjunto universidad-investigación-empresa* (Tourrián, 2000b):

- Las instituciones de la enseñanza superior deberían considerar la cooperación con la industria como una parte fundamental de su misión, estando a favor de la adaptación de sus estructuras para poder realizar la colaboración.
- Las empresas deberían formular, ante sus órganos representativos, políticas positivas para fomentar la colaboración.
- Las Administraciones tienen que adoptar políticas de incentivos que estimulen la inversión de las empresas en la formación, en la investigación, y en el desarrollo.

Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la importancia de reparar en los ejes estratégicos, relacionados con la educación, que afectan a la innovación (Tourrián y Sáez, 2012):

- ▶ Sistema ciencia-tecnología-sociedad.
- ▶ Sistema universidad-investigación-empresa.
- ▶ Sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación.
- ▶ Sistema conocimiento-educación-innovación, que está vinculado a los procesos de cambio y a la escuela.

Figura 9.3. Ejes de innovación relacionados con la educación.



Fuente: Tourrián y Sáez, 2012; p. 363.

La apuesta por el desarrollo de políticas educativas y de formación constituye, desde todos los puntos de vista, el diferencial de calidad que ayuda a la consolidación social de los territorios, promueve la competitividad de mercados, refuerza la confianza en los mercados mundiales y, por ende, promueve sinergias que afectan positivamente las fortalezas en capital humano. Desde esta perspectiva, los recursos humanos son equiparables en rango a la inversión en capital o en bienes de equipo. Según la Comunicación de la Comisión *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*, el crecimiento del nivel medio educativo de la población en un año se traduce por un aumento de la tasa de crecimiento del 5 % a corto plazo y del 2,5 % adicional a largo plazo (Comisión Europea, 2002, 2003 y 2008).

Respecto del conjunto conocimiento —educación-innovación—, conviene destacar ahora que los *principios* que están presentes de manera particular en las *políticas científicas orientadas a la innovación* son la accesibilidad, la receptividad y la flexibilidad (Tourrián, 2008c):

- *La accesibilidad* hace pensar en la existencia de vías de comunicación ágiles y adecuadas de tráfico físico e intelectual que la innovación tecnológica requiere.
- *La receptividad* debe entenderse como la capacidad de la Administración Pública, empresarios e investigadores de una región de asimilar, adoptar y poner en práctica acciones innovadoras que produzcan un diferencial competitivo favorable a los productos, bienes o servicios que genere. Se trata de saber utilizar la tecnología existente y generar tecnología autóctona.
- *La flexibilidad* se entiende como la capacidad de las instituciones de adaptar y modificar sus estructuras para hacer frente a los retos de la aproximación al sector productivo y a los procesos de regionalización que determinan de manera singular el contexto de necesidad y sus posibilidades de desarrollo.

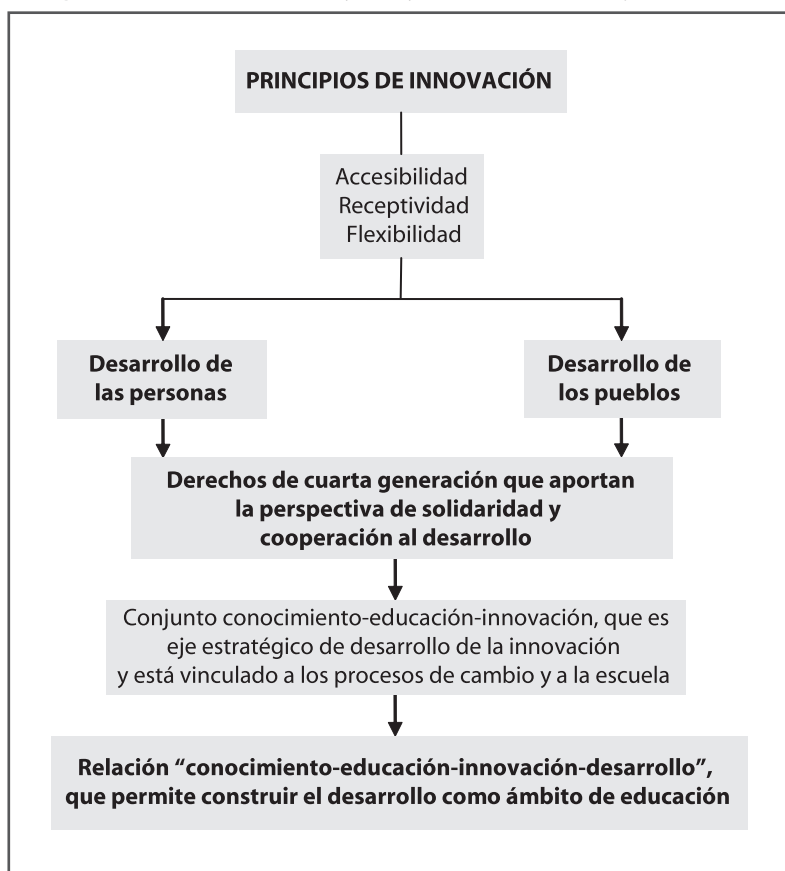
No se trata de negar calidad a las instituciones actualmente; se trata más bien de reconocer que las modificaciones que se han producido en el entorno son de tal condición que nos vemos obligados a afrontar nuestra actividad ordinaria con visión de futuro, conscientes de que hay que dar respuestas estratégicas a un doble nivel. Por una parte, es indispensable generar en los planes *estrategias horizontales* de innovación que mejoren la integración de los elementos, su conocimiento y su eficacia. Por otra parte, hay que propiciar *estrategias sectoriales* de innovación que expandirán las instituciones formadoras a nuevas áreas de influencia.

La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación “extranjera”, sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

Si no nos olvidamos de que los derechos son sumativos —no restan—, tal como hemos visto en el Epígrafe 9.2 de este capítulo, se sigue que la propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la relación educación-desarrollo-cooperación, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo de los pueblos como escalón necesario del espacio de la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria, si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales (UNRISD, 2000).

Figura 9.4. Relación entre principios de innovación y desarrollo.



Fuente: Elaboración propia.

En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como objetivo, no como manifestación del desarrollo creativo que es propio de las organizaciones creativas, sino como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están

en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de cooperación y solidaridad, es decir, con sentido de derechos de cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no solo actor de sus propios proyectos (Tourrián, 2012). Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación, porque el desarrollo de los pueblos depende del eje “conocer-educar-innovar”.

9.8. EL DESARROLLO ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE IMPLICA SOSTENIBILIDAD, CONSUMO Y EMPRENDIMIENTO

Es preciso estudiar la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales del desarrollo. Para nosotros en la “*relación desarrollo-educación*” hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de las tareas y resultados propios del desarrollo y, sin lugar a dudas, hay un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación para el desarrollo y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito “desarrollo” *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, implica, como hemos visto en el Capítulo 1, atender a las tres acepciones que cada área cultural mantiene con educación, cuando se construye el área como ámbito de educación: educación “con”, “por” y “para” que se corresponden en este caso con el desarrollo como ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y profesional.

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación “con” el desarrollo. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias como área cultural y ámbito de educación.

La educación con el área de experiencia cultural “desarrollo”, en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la educación para el desarrollo hay que dominar conocimiento de la educación. Y en el ámbito de la investigación educativa, y en la relación educación-desarrollo, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque:

1. La cooperación y el desarrollo establecen una conexión con la realidad de algún modo única y singular, según el tipo de tarea y resultado que se propicie desde una intencionalidad educativa manifiesta.
2. Determinadas formas de desarrollo y cooperación pueden ser catalogadas como mejores que otras con criterios inteligibles.
3. Las formas de desarrollo y cooperación pueden ser catalogados con criterio pedagógico y proporcionan un tipo de experiencia y expresión que no se consigue sin la educación.

4. El desarrollo y la cooperación, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, son capaces de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y ciudadano.
5. Educar “con” el desarrollo es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar, creer y sentir los valores.

La situación, desde el punto de vista de la investigación, es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje educativo de la relación educación-desarrollo-cooperación y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación desarrollo-cooperación-educación se advierten los siguientes indicios de cambio:

- ▮ Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación con el área de experiencia cultural “desarrollo” que se manifiesta en la focalización diferenciada hacia la reacción educación-desarrollo-cooperación, por medio de la sostenibilidad, el consumo razonable y justo y el emprendimiento.
- ▮ Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación desarrollo y educación, de manera tal que la finalidad de la educación respecto del desarrollo no es solo una especialización vocacional y profesional del voluntariado, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter y sentido educativo de la cooperación al desarrollo que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual e institucional en el marco internacional de derechos de cuarta generación.
- ▮ Hay un compromiso social y general con la relación desarrollo-educación que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta importancia en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación.
- ▮ Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación de la relación educación-desarrollo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan, prácticas, creencias y formas de expresión desde los principios de innovación y desde las condiciones propias del sentido global.

La relación educación-desarrollo configura, cada vez más, tres modos de abordaje: *uno* hace referencia al concepto de educación “con” el desarrollo, *otro* se preocupa especialmente por el lugar del desarrollo en la enseñanza, es decir, el currículo escolar educativo y *un tercero* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para determinar las prácticas más ajustadas al concepto de educación en la cooperación al desarrollo. Ninguna de estas perspectivas está ausente en este capítulo y por eso asumimos y reconocemos la tarea del desarrollo como tarea que se sustenta en la educación como actividad y como conocimiento de la educación, de manera tal que se asume el desarrollo *como objeto y como meta* de la educación.

Tal como hemos defendido en el Capítulo 1, desde el conocimiento pedagógico, se identifican y definen tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación que justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado a continuación:

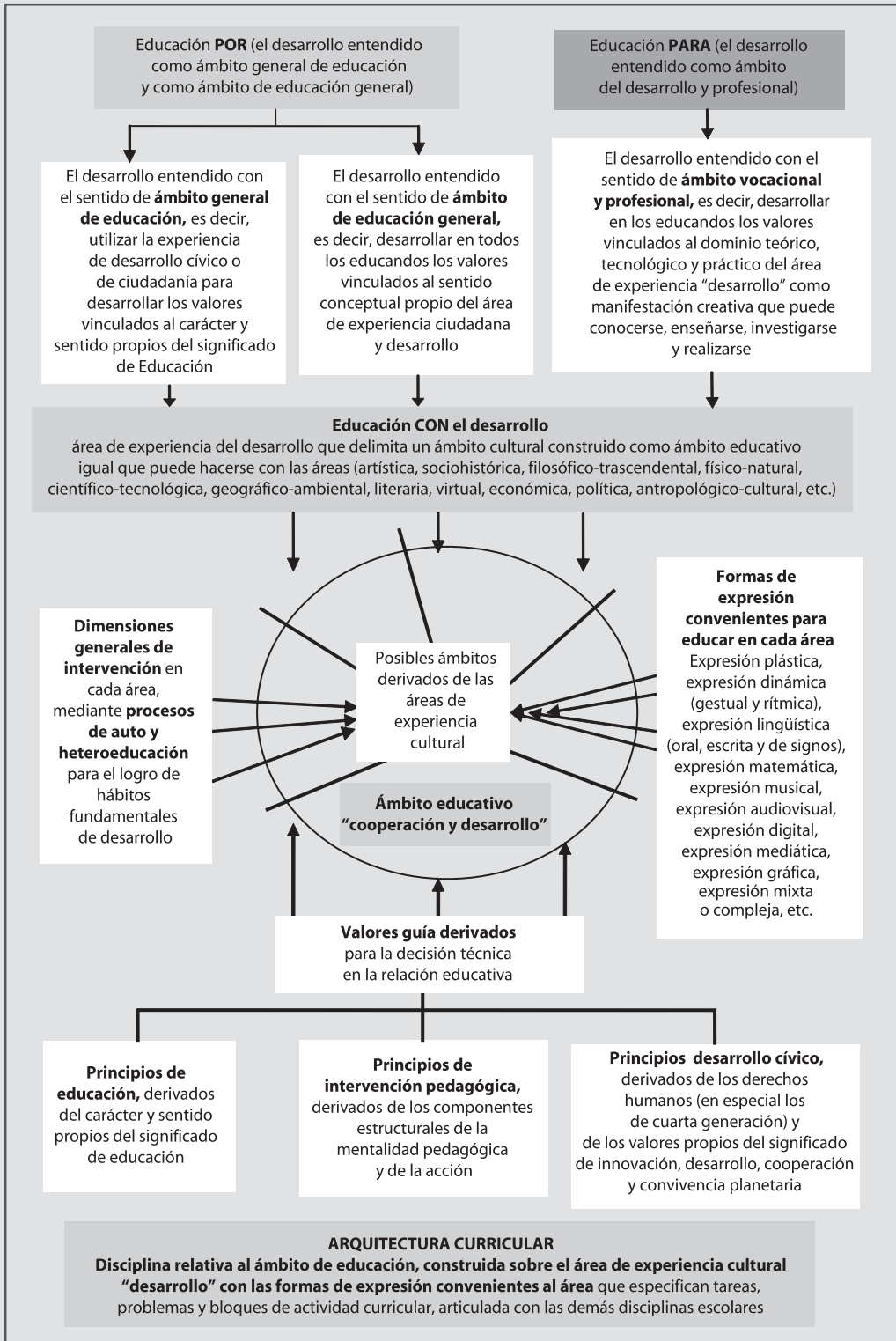
- ▶ El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación.
- ▶ El área cultural como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla básicamente los valores vinculados al sentido conceptual del área cultural.
- ▶ El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, vinculado al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión “*educación por el área cultural*”. En la tercera acepción damos contenido a la expresión “*educación para un área cultural*”.

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es solo *educación “para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación “por” el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación —como se debería hacer con las Matemáticas, la Lengua, la Geografía, o cualquier disciplina básica del currículo de la educación general— y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional.

Es obvio que el sentido vocacional y profesional de la cooperación al desarrollo ha alcanzado cotas de implantación muy grandes en nuestra sociedad (Colom, 1997). Existen carreras y tareas de sentido vocacional y profesional vinculadas al voluntariado, a las organizaciones no gubernamentales y al desarrollo sostenible que implican a especialistas en temas de salud, educación, medioambiente, ingeniería civil y agrícola, desarrollo industrial y tecnológico, etc., de manera tal que podría decirse que la

Figura 9.5. Componentes del área cultural “desarrollo” como ámbito de educación.



Fuente: Tourián, 2011; elaboración propia.

cooperación al desarrollo desde el punto de vista vocacional y profesional se vincula con cualquier profesión y actividad de servicio, siempre que se asuma con la finalidad de cooperación al desarrollo, sin que eso exija negar la posibilidad de expertos en desarrollo, que los hay y cada vez de manera más cualificada y competente.

Precisamente por eso, lo que nos interesa destacar en este trabajo es el sentido general de la relación educación-desarrollo. El problema no es la salida profesional y vocacional en este capítulo, sino la necesidad de que se contemple la cooperación al desarrollo, un derecho de cuarta generación, dentro de la educación general, como los demás derechos.

Así las cosas, desde el punto de vista de este discurso, una preocupación básica es llegar a comprender la extensión general (no profesional y vocacional) de la relación educación-desarrollo. Y en este sentido, podemos identificar las dos acepciones que dan significado a la relación educación-desarrollo como educación “por” el desarrollo (entendido como área de experiencia cultural valiosa que se convierte en ámbito de educación):

- La cooperación al desarrollo como ámbito general de educación que aporta valores educativos igual que cualquier otra área educativa.
- La cooperación al desarrollo como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de “desarrollo y cooperación” como derecho de cuarta generación.

Y esto que acabamos de expresar marca la necesidad de atender a las acepciones “ámbito general de educación” y “ámbito de educación general”, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es solo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predicán de los ámbitos generales de educación (Tourrián y Sáez, 2012).

Las condiciones específicas de ámbitos de educación construidos desde áreas de experiencia cultural que se incluyen en la educación general quedaron resumidas en el Capítulo 1 del siguiente modo:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área.
- Usan áreas que forman parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación.
- Utilizan el área para el logro de los valores educativos vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación.

- ▶ Generan valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que lo conforma.
- ▶ Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia axiológica específica de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo.
- ▶ Tienen sentido vocacional y profesional en tanto que son susceptibles de dominio teórico, tecnológico y práctico.

Por medio de la educación “por” el desarrollo se cubren finalidades de la educación en general y del “desarrollo” como ámbito de educación general. Esto significa que en la educación por el desarrollo hay que lograr competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el carácter axiológico, personal, integral y patrimonial y el sentido intercultural, glocal, permanente y general, vocacional y profesional que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación por el desarrollo es educación en valores: el desarrollo y la cooperación son valores; en el desarrollo y la cooperación se enseñan valores y con el desarrollo y la cooperación se aprende a elegir valores. La educación por el desarrollo es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica.*

La educación por el desarrollo es específicamente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida. Como ámbito general de educación, los valores educativos se vinculan al carácter y al sentido de la educación.

Pero, además, la educación por el desarrollo es ámbito de educación general; conceptualmente hablando, el desarrollo y la cooperación son uso y construcción de *“experiencia valiosa singular que afecta al sentido del ayudar al desarrollo y a las formas e cooperar para que cada pueblo tenga capacidad de aprender a asimilar formación cultural ajena, generar tecnología autóctona y mantener su identidad como pueblo incluido en la ciudadanía planetaria”*, es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural del desarrollo y por eso es un ámbito de educación general que debe formar parte de la educación común de las personas. Y precisamente por eso, la educación “por” el desarrollo, en tanto que área de experiencia cultural que implica la condición de planetaria, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, al igual que podemos hablar de la educación física y de la educación artística, por ejemplo, como partes integrantes de la educación general, también podemos hablar de la educación “por” el desarrollo como parte integrante de la educación general.

No se trata de agotar en este capítulo la condición curricular de la educación por el desarrollo, sino de insistir en la necesidad de contemplar la educación por el desarrollo como ámbito general de educación y como ámbito de educación general y en este sentido es necesario decir que la educación “por” el desarrollo exige prestar atención a tres componentes fundamentales, que determinan la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde los principios de

innovación: *la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento*. No es posible la educación “por” el desarrollo sin atender a esos tres componentes. Esto es así porque el desarrollo y la cooperación al desarrollo exigen atender a las condiciones que singularizan el sentido conceptual de la educación por el desarrollo:

- ▶ Asumir las condiciones propias de los derechos de cuarta generación.
- ▶ Asumir la condición propia de la relación conocimiento-educación-innovación.
- ▶ Asumir la condición propia de la relación educación-desarrollo.
- ▶ Asumir la cooperación en el sentido de compromiso humano (individual, social, histórico y de especie) dentro del territorio mundial y en el marco de las relaciones internacionales, bilaterales o multilaterales.
- ▶ Asumir el desarrollo como conjunto de competencias para que un pueblo pueda consumir como decisor responsable, pueda sostener su relación con el otro y lo otro en cada entorno y sea capaz de emprender sus propios proyectos, es decir, pueda formarse en la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

En un primer momento es necesario acomodar los recursos disponibles a la nueva realidad. La tarea del futuro pasa necesariamente por la formación de la comunidad en esta cultura que acabamos de exponer. Difícilmente se coopera al desarrollo de los pueblos, si no estamos formados para asumir ese compromiso de manera institucional y personal. La cooperación al desarrollo debe iniciarse primero en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. Ser ciudadanos del mundo y asumir la convivencia ciudadana planetaria exige comprender los derechos de cuarta generación, no como problema intelectual y cognitivo, sino como forma de actuar responsablemente en ese contexto, asumiendo responsablemente el compromiso de relación entre el yo, el otro y lo otro en el marco territorial del planeta.

Y como ya hemos dicho en el Epígrafe 7.1 del Capítulo 1, el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y *afianzar la conducta de logro, generando un sentimiento positivo hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr*. La responsabilidad es un hecho y una cuestión de derecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral y afectivo, porque los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar.

Para nosotros, educar para el desarrollo de los pueblos es asumir el compromiso de educar con la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

9.8.1. La alternativa educativa de la sostenibilidad

En el eje conocimiento-educación-innovación, la sostenibilidad es la propiedad que se une al principio de flexibilidad, porque la sostenibilidad nos obliga a ser flexibles respecto de la organización de los recursos y de su uso como recursos limitados que hay que optimizar.

Estamos obligados a impregnar la educación en cuanto tal de la cualificación propia de la sostenibilidad. No se trata solo de educar en la idea del desarrollo sostenible, sino de asumir que el aprendizaje del desarrollo sostenible nos exige afrontar la educación misma como problema de sostenibilidad. Si educamos para la sostenibilidad, estamos obligados a plantearnos también la sostenibilidad de la educación.

Medimos el avance de la educación con patrones de referencia al gasto público en porcentaje del PIB. Hoy en día Suecia invierte el 7 % del PIB como gasto público en educación; la Unión Europea, establece la media en 5,2 %; España destina el 4,3 % del PIB. Pero la cultura de la sostenibilidad, obliga a ir más allá de la cultura económica del mercado como principio organizador de vida. No parece que la cultura de la sostenibilidad sea invertir cada vez más, sino generar en cada persona el sentido de decisores responsables de su propio desarrollo individual y colectivo y eso no siempre es equivalente a más medios y más dinero. Como dice Marglin, tenemos mucho que aprender frente a la cultura de lo económico, del mercado; por el progreso material que estamos alcanzando en occidente, pagamos un alto precio —la debilitación del punto de cohesión de los lazos de comunidad—. Las culturas que están siendo destruidas en nombre del progreso son quizá la mejor fuente par hacer un balance restaurador de nuestras vidas (Marglin, 2009, p. 292).

El desarrollo sostenible requiere de la estrategia educativa a fin de modificar los actuales estilos de vida, los parámetros exageradamente consumistas, los valores imperantes, etc., que, en definitiva, hacen que lo verdaderamente insostenible sean nuestras vidas. La propuesta del desarrollo sostenible debe verse absolutamente implicada en valores de alto contenido humanístico, ya que, su alternativa radica en el logro del desarrollo personal y de las capacidades humanas.

Para ello no es necesario crear o idear una nueva Pedagogía. Todo lo contrario. Lo que es realmente innovador en la educación para el desarrollo sostenible son los valores que patrocina y en consecuencia el discurso moral que lleva implícito. Pero, su puesta en marcha y aplicabilidad en las aulas se dirime en estrategias y prácticas reconocidas:

- Propiciar pensamiento crítico e innovador, transformador de la sociedad.
- Formar con conciencia local y planetaria.
- Educar en valores propios del desarrollo sostenible, estimulando además la solidaridad, la igualdad, el respeto a las culturas y a los derechos humanos.
- Lograr una visión holística y sistémica del hombre, de la naturaleza y del universo.
- Abordar las cuestiones críticas y sociales desde perspectivas sistémicas y sin olvidar el contexto histórico.
- Facilitar la cooperación mutua.
- Recuperar y reconocer las culturas indígenas, las culturas locales y promover, en consecuencia, la diversidad cultural.
- Valorar y apoyar las diferentes formas de conocimiento.
- Promover la cooperación y el diálogo entre las instituciones y los individuos.
- Democratizar los medios de comunicación de masas.

- ▶ Integrar los conocimientos, las aptitudes y actitudes, así como los valores y comportamientos.
- ▶ Ayudar a desarrollar compromiso ético con todas las formas de vida con las que compartimos el planeta.

Ahora bien, nada de lo anterior debe hacernos olvidar que el desarrollo sostenible es un valor y los valores, como ya sabemos son cognoscibles, son enseñables y son realizables, es decir, pueden convertirse en finalidades o metas de nuestra acción y decisión, de manera tal que su realización, aunque es una cuestión de oportunidad política, de competencia de los educadores (educatividad) y de competencias adecuadas en los alumnos (educabilidad), también es una cuestión de concordancia valores-sentimientos y es función de la educación el logro de la vinculación entre sentimientos positivos y los valores del desarrollo sostenible (Bermúdez, 2003; Caride y Meira, 2001; Colom, 2000 y 2006; Leff, 2000; Limón, 2002).

Recientemente hemos publicado un trabajo sobre desarrollo sostenible y en este capítulo es suficiente decir que el desarrollo sostenible, tiene su verdadero sentido si se plantea como solución total, pues incide en todas las problemáticas que posee el hombre y su entorno. Y esto, como advertíamos, ocurre en cualquier sociedad o país, independientemente de su nivel económico. Queremos expresar, en definitiva, que cuando hablamos de desarrollo sostenible, estamos de alguna forma haciendo mención a una alternativa global y compleja, que afecta, en perspectiva multidimensional, a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourrián, 2011a).

Plantear una opción escolar en pro de la educación para el desarrollo sostenible, es una forma eficaz de actualización y renovación pedagógica de las escuelas. Hay que estructurar el centro educativo en función de la comunidad que lo cobija, aportando no solo realismo a su funcionalidad, sino también desdibujando los contornos que limitan y separan la escuela de la sociedad. En este sentido, el voluntariado, y, con él, la educación para el desarrollo sostenible, conlleva automáticamente una ampliación de los espacios educativos; de concebir la escuela como espacio especializado de educación se pasa a integrar la comunidad como espacio, medio y mensaje educativo; por otra parte, de una visión exclusivamente culturalista de la escuela pasamos a afianzar la perspectiva moral, de servicio y de atención a la comunidad, que sin duda contribuye a hacer patente el sentido íntimo y profundo del concepto de escuela.

El caso es que nos corresponde a nosotros responsabilizarnos y abrir definitivamente el debate. Nuestra obligación moral no solo es enunciar y anunciar el futuro, sino poner desde el presente los elementos necesarios para que este futuro sea el más adecuado a las necesidades analizadas. La educación para el desarrollo sostenible, es por ahora, una de estas posibilidades, siempre que su fundamento sea, al mismo tiempo, desarrollar el conocimiento, pero eso sí, un conocimiento desalienado, al servicio de la humanidad y del planeta. Educación para el desarrollo sostenible debe significar educación para el desarrollo del conocimiento y, a su vez, desarrollar el conocimiento quiere decir integrar en la formación los principios, fundamentos y prácticas propias del desarrollo sostenible.

9.8.2. La alternativa educativa del consumo responsable

En el eje conocimiento-educación innovación, el consumo responsable es la propiedad que se une al principio de accesibilidad porque el consumo responsable nos obliga a ser decisores responsables en el acceso a los bienes y recursos limitados que hay que consumir, siempre que accedamos a ellos.

En el contexto macroeconómico se distingue entre *consumo público* y *consumo privado*. El primero se identifica con el gasto de las administraciones y entes públicos en el ejercicio de sus actividades. El segundo se identifica con el gasto correspondiente a los demás entes e instituciones no públicos; son los gastos de las empresas privadas y de los colectivos de la sociedad civil. Hemos aprendido que ambos conceptos tienen consecuencias y efectos que inciden en la economía general de un país, por medio del Producto Interior Bruto (PIB). Pero hemos aprendido, además, que el gasto de las administraciones y de las instituciones privadas tiene un sentido modélico y motivador en la sociedad en general. Este valor educativo de las instituciones y colectivos, de sus usos y de sus costumbres de gasto, no siempre es utilizado con sentido de modelo y constituye uno de los elementos a tener en cuenta, cuando se pretende influir en la ciudadanía en general para modificar sus pautas de conducta con sentido educativo. Es verdad que la educación es un factor de desarrollo social, pero también es innegable que la sociedad y la administración son un factor incuestionable del desarrollo educativo que se evidencia en el valor educativo de la legislación y en la influencia de las conductas y hábitos de los “modelos” de todo tipo en el imaginario colectivo de la creatividad artística, de la socioidentitaria, de la popular y de masas, y hasta de la creatividad cultural científico-tecnológica. Es preciso analizar con sentido pedagógico la importancia de la influencia formal, no formal y/o informal de la sociedad civil, la administración y la empresa en la difusión de los modelos de conducta adoptados ante el gasto y el consumo (Tourrián, 2011b).

Bajo este planteamiento general, al lado de *modelos matemáticos y estadísticos* que analizan el proceso de toma de decisiones de los consumidores y compradores, se han elaborado muy diversos modelos, cuyo contenido permite agruparlos, bien en la categoría de *modelos psicológicos*, porque centran sus análisis en los procesos de motivación y de reducción de necesidad del consumidor, o bien en la categoría de *modelos económico-sociológicos*, porque focalizan el análisis del consumo en términos de oferta y demanda, de relación calidad-precio-coste producción, de patrones sociales de comportamiento del consumidor en su relación con los productos, o de otros compatibles con la perspectiva socioeconómica.

Todos estos modelos han generado un conjunto de conocimientos realmente útil acerca de diversidad de modos de reconocer el deseo y la *necesidad* de algo, de identificar el bien consumible *como recurso que utilizamos para satisfacer la necesidad*, de poner en marcha el proceso de toma de decisiones y de *generar un comportamiento posterior* vinculado al producto de consumo. Y desde el punto de vista de la intervención pedagógica hemos de asumir las líneas de tendencia que formulamos en subepígrafes, a

continuación, con objeto de aprender a usar y construir experiencia axiológica para corregir abusos, generar nuevos usos y decidir responsablemente en consumo, atendiendo a principios generales y particulares y a sinergias proactivas que dan contenido a las estrategias de formación de decisores responsables, tal como resumimos en los cuadros 9.1, 9.2, 9.3 y 9.4..

**Cuadro 9.1. Principios generales
para entender qué cuenta en el consumo responsable.**

- ▶ Reconocimiento y aceptación de sí mismo y lo otro como producto y como consumible.
- ▶ Interacción decisor competente y consumo como conjunción de responsabilidad, de autodesarrollo, de esfuerzo y excelencia del gasto, de construcción y uso del patrimonio.
- ▶ Aprendizaje situado del consumo como interacción entre proyecto personal, economía y consumo.
- ▶ Grados de libertad personal y económica en consumo de carácter ocasional, experimental y habitual.
- ▶ Conocer la estructura, proceso y producto del consumo.

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 9.2. Principios particulares
para entender qué consumo cuenta.**

- ▶ Reconocer la identidad del producto o bien consumible.
- ▶ Distinguir el consumo suficiente y satisfactorio del consumo compulsivo.
- ▶ Definir los hechos que singularizan el consumo en cada caso.
- ▶ Distinguir los términos en que se plantea el consumo cada uno.
- ▶ Acomodar los tiempos dedicados al consumo (oportunidad, sin precipitación).
- ▶ Identificar adecuadamente los espacios de consumo.
- ▶ Discernir con criterio sobre lo consumible.
- ▶ Saber formular preguntas a uno mismo sobre el sentido de lo que consume.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9.3. Sinergias proactivas para educar en el consumo y formar decisores responsables.

- ▶ Política integral de responsabilidad compartida para afianzar el logro.
- ▶ Compromiso social y personal con el valor educativo de la legislación, para que el gasto público responsable sea un ejemplo de educación en el imaginario colectivo y para el consumo privado.
- ▶ Fomento de asociaciones entre la sociedad civil favorables a consumir responsablemente.
- ▶ Control tecno-ético de los medios para garantizar la producción, la comercialización y la difusión contrastada del consumible.
- ▶ Reforzar la formación de padres y profesores respecto de la educación para el consumo, elaborando guías didácticas y materiales curriculares que atiendan a la concreción de las orientaciones.
- ▶ Formar decisores competentes respecto del consumo, estableciendo estrategias para: generar clima favorable al consumo responsable, propiciar compromisos hacia el consumo sostenible, fortalecer el desarrollo de pautas personales de conducta patrimonial en el consumo.

Fuente: Elaboración propia.

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro y lo otro en la educación para el consumo es acorde con la condición de agentes de nuestro propio desarrollo.

En la educación para el consumo, igual que en la educación en general, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo, como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, podemos decir que en la educación, cuando nos marcamos finalidades, no solo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos, de nosotros, nuestro propio objetivo. Y si esto es así, “Educar por el desarrollo” exige formación con el consumo, pero singularmente exige que la educación para el emprendimiento se convierta en ámbito general de educación. No se trata de hacer empresarios profesionales, sino de lograr la concordancia de valor y sentimiento respecto del emprendimiento en la educación general, porque todos tenemos que usar los valores del emprendimiento para dirigir nuestra propia vida que requiere de hábitos operativos de agente y proyectivos de autor.

**Cuadro 9.4. Estrategias que atentan
contra la formación del decisor responsable.**

1. **Estrategia de la distracción.** Consiste en desviar la atención del público del problema central y de los cambios decididos mediante la proliferación de informaciones alejadas del verdadero problema, de manera tal que se mantiene al decisor ocupado y distraído para que no piense en la cuestión.
2. **Estrategia de la reacción interesada para evitar el mal mayor.** Se trata de crear situaciones de terror, pánico, miedo, intranquilidad o inseguridad para causar la reacción interesada del público, de manera que sea este el demandante de las medidas que se quieren implantar. Por ejemplo: dejar que se intensifique o propiciar la violencia urbana, a fin de que el público demande leyes de seguridad y políticas en perjuicio de las libertades; insistir en que deben aceptarse las normas implantadas porque, de no hacerlo, otras instancias impondrán otras peores o su ausencia sería catastrófica.
3. **Estrategia de la fragmentación oportunista del cambio.** Se trata de lograr que se acepten medidas inaceptables, fragmentando su contenido, desde la seguridad de que así se pierde el sentido global de las mismas, pero no el logro final.
4. **Estrategia de resignación al mal menor y diferimiento de la aplicación.** Se trata de hacer que se acepte una decisión impopular presentándola como “dolorosa, necesaria y la menos mala” y/o demorar su implantación. Se busca la aceptación pública por resignación y por la esperanza ingenua de que “todo irá mejor mañana” y que el sacrificio exigido podrá ser evitado.
5. **Estrategia de apelación al realismo ingenuo.** Se trata de dirigirse al público como si el sistema conceptual fuera una copia del sistema real, tal como si la imagen que nos hacemos de las cosas fuera reduplicativa y no seleccionara necesariamente ciertos aspectos del original. El receptor debería asumir que las cosas son tal como parecen o nos dicen que son; que no hay nada más inventado o a descubrir detrás de lo dicho. Se trata de infantilizar al receptor para que actúe alejado de la complejidad de lo real.
6. **Estrategia de focalización emocional.** Se trata de utilizar el aspecto emocional para causar un corte en el análisis racional y finalmente bloquear el sentido crítico de los individuos.
7. **Estrategia de la distancia ilustrada.** Se trata de mantener al público en la ignorancia y la mediocridad, evitando la formación que permite a las élites acceder a la comprensión de las tecnologías y los sistemas de reglas y normas.
8. **Estrategia de normalización de la mediocridad.** Se trata de estimular al público para que sea complaciente con la mediocridad, de manera tal que considere normal y de moda las conductas y respuestas vulgares, irreverentes, iconoclastas, incultas, estúpidas, etc.
9. **Estrategia de reforzamiento de la autoculpabilidad.** Se trata de hacer creer al individuo que él es el único culpable de su propia desgracia, debido a la insuficiencia de su inteligencia, de sus capacidades, o de sus esfuerzos. Se busca la infravaloración para lograr la inhibición de su acción o la impotencia.
10. **Estrategia de instrumentalización del conocimiento.** Se trata de utilizar el conocimiento para lograr el control de la acción individual o colectiva por medio del condicionamiento, la coacción, la manipulación y adoctrinamiento.

Fuente: Elaboración propia.

9.8.3. La alternativa educativa del emprendimiento

En el eje conocimiento-educación innovación, el emprendimiento es la propiedad que se une al principio de receptividad porque el emprendimiento nos obliga a la receptividad respecto de la creación de tecnología autóctona y de la posibilidad de asimilar creativamente la tecnología existente para generar diferencial competitivo.

Educar para el desarrollo implica educar con la sostenibilidad, el consumo y el espíritu empresarial, o lo que es lo mismo, educar con el emprendimiento, porque el desarrollo es una acción de emprendimiento que implica rentabilidad, liderazgo y competitividad. Y no se entienda el párrafo anterior en sentido material y económico, porque el emprendimiento exige ir mucho más allá: el emprendimiento tiene un sentido personal y primario en el desarrollo personal; quien se educa, se compromete con su desarrollo, *emprende* la tarea de hacerse autor y no solo actor de sus propios proyectos.

Conviene insistir en el punto de partida que se dice “Emprendimiento y espíritu emprendedor”, no “empendurismo” ni “emprededurismo”, que son malas traducciones de la palabra inglesa *entrepreneurship*, un término que se usa para describir el espíritu emprendedor o el ímpetu por iniciar algo, en sentido empresarial.

Para la Real Academia Española de la lengua, el término “emprendimiento”, que será incorporado en su próxima edición, tiene dos significados: (1) el de acción y efecto de emprender (acometer una obra); y, (2) el de cualidad de emprendedor. Tiene sentido decir “el emprendimiento de esta obra era necesario” (acción y efecto) y también lo tiene afirmar que “admiro a esta persona por su fortaleza y emprendimiento” (cualidad).

En el sentido más tradicional de emprender una acción, ser emprendedor es un concepto relacionado con el término francés *entrepreneur* (que significa “el que se encarga de una obra, sea este el albañil o el ingeniero, y obtiene un pago por contrato”). Pero lo cierto es que el concepto ha evolucionado de manera tal que emprendedor no es primariamente el que obtiene un pago por contrato, sino el que asume riesgos más que el ganador de salario. Y esta concepción que perduró hasta comienzos del siglo XX, empieza a cambiar cuando emprendedor se asocia al significado de innovar e inventar; los emprendedores son quienes implementan el cambio de manera práctica. Hoy por hoy, no es posible significar emprendedor sin unirlo a innovador.

En otras palabras, se sugiere que la diferencia central entre personas del tipo de, por ejemplo, Bill Gates o Steve Jobs y otros, no es que estos sean los únicos dispuestos a asumir riesgos o los únicos capaces de ello, sino que estos personajes —no necesariamente motivados de forma principal por la ganancia— son capaces de introducir innovaciones que modifican profundamente algún área de la vida social, económica, cultural, artística, personal, etc. Posteriormente, aparecerán otros que copian o adoptan esas innovaciones, quienes también asumen un riesgo, pero no son —según esta concepción— verdaderos emprendedores, sino más bien hombres de negocios, comerciantes o empresarios en sentido estricto. No todo comerciante o

empresario es emprendedor en el sentido estricto vinculado a la innovación. Esta visión, del emprendedor como creador de cultura, especialmente material o desarrollo económico, puede ser concebida como una reafirmación del emprendedor como un héroe cultural³.

Si esto es así, se entiende que el emprendedor es aquel que tiene emprendimiento (la cualidad) y por tener emprendimiento, emprende las obras de una manera especial que le permite innovar y transformar los productos. Por supuesto que puede ganar dinero con la transformación, pero no es esa la significación específica del término emprendimiento.

Educar con el emprendimiento no solo trae beneficios respecto de la receptividad como principio de innovación, sino que también ayuda al desarrollo individual de las personas, fomentando su autoestima y confianza. Los estudiantes aprenden actitudes, habilidades y comportamientos que les permitirán entrar en el mundo real y progresar. De la educación con el emprendimiento se espera lograr jóvenes más activos, innovadores, capaces de crear proyectos personales, descubriendo y aprovechando las oportunidades del entorno para llevarlos adelante.

Este tipo de educación destaca cualidades personales vinculadas a la creatividad y a la capacidad de innovar, tales como:

- Tener sentido de vida y sentido de la acción.
- Creer en el propio proyecto.
- Tener sentido tecnológico e innovador de la acción o del producto.
- Tener sentido de autor (hábitos proyectivos) y no solo de actor (hábitos operativos).
- Valoración de la perseverancia y el esfuerzo necesario.
- Asumir el sentido de reto y desafío.
- Valorar el perfeccionamiento progresivo.
- Asumir el compromiso responsable.
- Entregarse a lo que se hace.
- Poseer resistencia y recursividad.
- Tener sentido de la excelencia y conocimientos técnicos.
- Tener sentido de liderazgo y competitividad.
- Tener confianza en las propias posibilidades: lo más importante en un emprendimiento es uno mismo.

No es este el lugar para establecer la sistemática de la educación con el emprendimiento, pero sí conviene insistir en que la capacidad de generar tecnología o asimilar la existente para innovar está claramente vinculada al eje “*creatividad-educación-innovación-desarrollo*”. El papel de la educación no es de omisión, sino de compromiso activo con el desarrollo de competencias propias del emprendimiento y de denuncia y formación frente a todos aquellos comportamientos y estrategias que se oponen al desarrollo del espíritu emprendedor.

³ Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Emprendedor>, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.

9.9. CONSIDERACIONES FINALES

Iniciamos la introducción de este capítulo afirmando que la propuesta que hacíamos de convivencia ciudadana planetaria era una derivación intelectual de coherencia con la convivencia ciudadana tal como se había definido en el Capítulo 1, pero desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación; unos derechos novedosos de débil implantación legal, que se mueven al amparo de convenios bilaterales, multilaterales e internacionales y de declaraciones y pactos de buena voluntad solidaria. La propuesta es, por tanto, una derivación intelectual que requiere compromiso de voluntades para hacerla efectiva, porque se convierte en una opción de política educativa y de desarrollo. Pero la presencia o ausencia de esa voluntad solidaria y del compromiso moral personal hacia ella, no anula, ni merma la fuerza de la argumentación respecto de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación.

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos permite salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global, porque la comunicación en situación transnacional gracias al desarrollo de los nuevos medios, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Nuestra convicción es que si hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

El objetivo de este capítulo es profundizar en la idea de convivencia ciudadana planetaria y en la idea de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación contemplado desde la perspectiva de la solidaridad y los derechos de cuarta generación.

Nuestra propuesta es que la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Se trata de abordar una nueva dimensión del desarrollo cívico, cuya viabilidad, ni está al margen de las políticas gubernamentales, ni anula la acción de cooperación bajo la forma de ayuda humanitaria centrada en asistencia y cuidados de primeros auxilios, pero que se centra en la acción educadora de la cooperación y el desarrollo entre los pueblos bajo formas de construcción individual y social y como convergencia de identidad y diversidad en cada territorio. Nuestro postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de

educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad) y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general.

El proyecto de educación para la convivencia ciudadana planetaria es una cuestión que entra de lleno en el paradigma de la complejidad; es decir, no obedece ni puede obedecer jamás a un solo vector o fuente de acción. Debe ponerse en duda pues el discurso fácil, normalmente de carácter político, por el que, en general, se pretende demostrar que una acción de un departamento administrativo es capaz, por sus propias acciones, de llevar a buen término alternativas globales. Debe quedar claro, y sin ningún género de dudas, que esta propuesta va más allá de políticas concretas o unitarias puesto que su sentido más profundo e intrínseco es considerarlo como una alternativa de carácter global. Nunca debe olvidarse que el objetivo de la convivencia planetaria es repositionar al hombre y sus acciones en el planeta, es decir, su forma de pensar, de actuar, y de posicionarse como ciudadano del mundo de diferente manera que implica glocalidad, desarrollo, sostenibilidad, consumo y emprendimiento.

En los derechos de cuarta generación, educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la convivencia planetaria bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la educación para la ciudadanía, entendida como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo de civilización (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias.

La cultura glocal y los derechos de cuarta generación configuran el sustrato de una nueva mentalidad que va más allá de una revolución tecnológica y se integra en las propuestas de un marco civilizatorio distinto. Desde la perspectiva de la solidaridad, y los derechos de cuarta generación, la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado y, desde esta perspectiva, *la educación para el desarrollo es un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria.*

Si contemplamos esta cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco del voluntariado y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vincula por lazos de solidaridad y cooperación al desarrollo de los pueblos.

La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación “extranjera”, sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios

de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

Si no nos olvidamos de que los derechos son sumativos —no restan—, se sigue que la propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la relación *educación-desarrollo-cooperación*, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo de los pueblos como escalón necesario del espacio de la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria, si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales.

En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como objetivo, no como manifestación del desarrollo creativo que es propio de las organizaciones creativas, sino como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de cooperación y solidaridad, es decir, con sentido de derechos de cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no solo actor de sus propios proyectos. Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación, porque el desarrollo de los pueblos depende del eje “conocer-educar-innovar”.

Es preciso estudiar la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales del desarrollo. Para nosotros en la “*relación desarrollo-educación*” hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de las tareas y resultados propios del desarrollo y, sin lugar a dudas, hay un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación para el desarrollo y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito “desarrollo” *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, implica atender a las tres acepciones que cada área cultural mantiene con educación, cuando se construye el área como ámbito de educación: educación “con”, “por” y “para” que se corresponden en este caso con el desarrollo como ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y profesional.

No se trata de agotar en este capítulo la condición curricular de la educación por el desarrollo, sino de insistir en la necesidad de contemplar la educación por el desarrollo como ámbito general de educación y como ámbito de educación general y en este sentido es necesario decir que la educación “*por*” el desarrollo exige prestar atención a

tres componentes fundamentales, que determinan la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde los principios de innovación: *el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad*. No es posible la educación “por” el desarrollo sin atender a esos tres componentes, porque son componentes determinantes del significado de “desarrollo” vinculados a los tres principios básicos de la innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- Attinà, F. (2001). *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P. L. y Huntington, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bermúdez, O. M.^a (2003). *Cultura y ambiente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Borja, J. y Castells, M. (1999). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus, 3^a ed.
- Borman, K. M.; Danzig, A. B. y García, D. R. (Eds.) (2012). Education, democracy and the public good. *Review of research in education*, 36, 1-316.
- Browning, J. y otros (2000). *Claves de la nueva economía*. Madrid: Asociación para el Progreso de la Dirección (APD).
- Cabrera, M. (2010). Acuerdos de paz o derrota de ambos bandos. Una aproximación al debate cualitativo-cuantitativo en ciencias sociales en base a dos preguntas, en J. Resner (Coord.), *La investigación en ciencias sociales. De la epistemología a la metodología y viceversa*. Seminario de la Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Educación Permanente. Universidad de la República Uruguay, pp. 139-176.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas: Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial, 2^a ed., 1^a reimp.
- Colom, A. J. (1992). Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social, en SEP, *X Congreso Nacional de Pedagogía*, Vol. 1, pp. 67-85.
- Colom, A. J. (1997). Voluntariado y sociedad civil en el mundo escolar. *Bordón*, 49 (1), 27-36.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Colom, A. J. (2006). La educación para el desarrollo sostenible, en A. Escolano (Ed.), *Educación superior y desarrollo sostenible*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 67-92.
- Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogia del laberint*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Colom, A. J. y Rincón, J. C. (2007). *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Einsegnen et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. COM (2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urge las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. COM (2003) 685 final. Disponible en www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf, fecha de consulta el 14 de abril de 2011.
- Commission of the European Communities (2008). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf, fecha de consulta el 14 de abril de 2011.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dahrendorf, R. (2002). *Después de la democracia*. Barcelona: Crítica.
- Dehesa, G. (2002). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Dyaz, A. (1998). *Mundo artificial*. Madrid: Temas de Hoy.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fontela, E. (2001). La globalización, tendencias económicas e implicaciones sociales, en A. Sáenz de Miera (Coord.), *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de Universidades, pp. 43-57.
- Geertz, C. (2000). *Las interpretaciones de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gómez Dacal, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*, (193), 7-28.
- Gray, J. (2000). *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Heilbroner, R. (1998). *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Hidalgo, A., León, G. y Pavón, J. (2002). *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós, 6ª ed.
- Isaksen, S. y Tidd, J. (2006). *Meeting the innovation challenge: Leadership for transformation and growth*. Nueva York: J. Wiley and Sons.
- Kuper, A. (2001). *La cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI.
- Lessnoff, M. H. (2001). *La filosofía política del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Libanio, J. B. (2003). *El arte de formarse*. Salamanca: Sígueme.
- Limón, D. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- López Rupérez, F. (1999). *Gestión de calidad en educación*. Madrid: MEC.
- Malosse, H. (1994). *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

- Marglin, S. (2009). The Culture of Economics. *Development*, 52 (3), 292-297.
- Martin, B. (2008). *Estudios de las políticas científicas y de innovación ¿Qué hemos aprendido en 50 años?* Instituto de gestión de la innovación y del conocimiento. Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en www.ingenio.upv.es:80, fecha de consulta el 4 de abril de 2012.
- Martín, C. y otros (1986). *Investigación, innovación y tecnología*. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía Española.
- Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina Rubio, R. (1998). Los Derechos Humanos y la Educación en los valores de una ciudadanía universal. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 529-560.
- Messadié, G. (1999). *Grandes descubrimientos de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Messadié, G. (2000a). *Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Messadié, G. (2000b). *Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra, 4ª ed.
- Munford, L. (1979). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad, 3ª ed.
- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MECD-OCDE.
- Ontiveros, E. (2001). *La economía en la red. Nueva economía, nuevas finanzas*. Madrid: Taurus.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1998). Educación, cooperación y desarrollo. *Revista española de Pedagogía*, 56 (211), 457-482.
- Otero Novas, J. M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad, en E. Morin y otros, *Desafíos de la Mundialización*. Madrid: Fundación M. Botín (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos [2]), pp. 119-137.
- Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, (71), 3-31.
- Popper, K. R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, A.; Bernal, A. y Urpi, C. (2005). *Retos de la educación social*. Pamplona: Ediciones Eunete.
- Roma, J. (2001). *Jaque a la globalización*. Barcelona: Grijalbo.
- Romay Beccaría, J. M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia.
- Salamon, L. M. y otros (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid: Fundación BBVA.
- SID (1997). *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- SID (1999). *ICT's. On the Agenda for Social Development*. Documento policopiado de la reunión internacional "La Sociedad del conocimiento y la comunicación". Santiago de Compostela: Sociedad Internacional para el Desarrollo. IGACI.
- SID (2000). *Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting*. Santiago de Compostela: IGACI.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad*. Caracas: UNESCO/IESALC.
- Solá, F. (2002). La organización de la universidad ante la nueva economía, en A. Sáenz de Miera (Coord.), *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Consejo de Universidades, pp. 5-76.

- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.
- Stiglitz, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid: Taurus.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Telford, R. (1990). *Escuela e industria*. Dictamen IRDAC. Grupo XI. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Terceiro, J. B. y Matías, G. (2001). *Digitalismo: un nuevo horizonte socioeconómico*. Madrid: Taurus.
- Touriñán, J. M. (1995). La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia. *Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad*. México, D.F.: Instituto de Fomento e Innovación Educativa.
- Touriñán, J. M. (1997). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, (1), 9-32.
- Touriñán, J. M. (1998). Derechos humanos y educación para el desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 415-436.
- Touriñán, J. M. (1999a). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.
- Touriñán, J. M. (1999b). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información, en J. M. Touriñán y M. A. Santos (Eds.), *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 39-69.
- Touriñán, J. M. (2000a). Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT. *IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica*. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Y en *Documentos de Economía*, (8), 70pp.
- Touriñán, J. M. (2000b). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela: IGACI, pp. 9-40.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 179-198.
- Touriñán, J. M. (2003a). Mismo espacio y tiempo virtual. Una propuesta para la investigación de la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, (332), 213-232.
- Touriñán, J. M. (2003b). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.
- Touriñán, J. M. (2004a). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (2004b). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 31-56.
- Touriñán, J. M. (2005a). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y educación*, 12 (10), 163-186.
- Touriñán, J. M. (2005b). *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (2005c). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12 (10), 9-44.
- Touriñán, J. M. (2006a). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.

- Touriñán, J. M. (2006b). Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconensis Revista de Ciències de l'educació*, (30: Juny), 173-212.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311 (fecha publicación abril de 2008).
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2008c). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación*. Santiago de Compostela: USC, pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2011a). Desarrollo sostenible y educación. *Revista EDUCAB*, (3), 117-137. Grupo SI(e)TE. Educación.
- Touriñán, J. M. (2011b). Educación para el consumo. *Educación XXI*, 14 (1), 35-58. Grupo SI(e)TE. Educación.
- Touriñán, J. M. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación*, 10 (1), 7-21. Grupo SI(e)TE. Educación.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.
- Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (1999). Comisión Europea. Programa PRINCE. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Fundación Galicia-Europa.
- Trillas, E. (1998). *La inteligencia artificial. Máquinas y personas*. Madrid: Debate.
- UNESCO (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: UNESCO.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM/Fundación Santa María.
- UNRISD (2000). *Visible hands. Taking responsibility for social development*. Ginebra: UNRISD (United Nations Research Institute for Social Development). Informe incluido en *Geneve 2000: The next step in social development*. Disponible en [www.unrisd.org/80256B3C005BB128/\(httpProjects\)/AB848CABC1F893380256B61003A1EB5?OpenDocument](http://www.unrisd.org/80256B3C005BB128/(httpProjects)/AB848CABC1F893380256B61003A1EB5?OpenDocument), fecha de consulta el 4 de abril de 2012.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Varios (1994). *La crisis del Estado del bienestar*. Santiago de Compostela: Asociación Galega de Estudios de Economía do Sector Público.
- Varios (1999). *Cooperación al desarrollo. Encuentro internacional de redes y centros de la sociedad civil iberoamericana*. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia e IGACI.

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada

La interculturalidad, la convivencia, y el desarrollo cívico son cuestiones actuales impregnadas de valores. Su aprendizaje, junto con la manera de asumirlos y comprometerse con ellos, marca el significado de la educación y afecta a la diversidad y la diferencia, la identidad y la territorialidad o localización. La cuestión tradicional de la individualización y la socialización en la educación se resuelve en nuestros días atendiendo a los conceptos de interculturalidad (que implica los principios de diversidad y diferencia), convivencia (que implica el principio de identidad) y desarrollo cívico (que es una convivencia cualificada y especificada en un marco territorial e implica convergencia de identidad, diversidad y localización).

Todo parece indicar que la focalización pertinente no es orientarse sin más miramientos hacia la diversidad y la diferencia, que son los principios que rigen el sentido de la interculturalidad. Tampoco se trata de trabajar aisladamente la identidad, que es el eje de la convivencia en el que interaccionamos con el yo, el otro y lo otro. Lo que procede es afrontar el desarrollo cívico como la convergencia de individualización y socialización dentro del espacio territorial enmarcado legal y legítimamente. En perspectiva pedagógica, el desarrollo cívico aparece así como la conjunción de individualización y socialización dentro del marco legal territorializado. Para nosotros, la focalización consiste en analizar la relación entre el sentido intercultural de la educación (diversidad-diferencia), la convivencia cualificada y especificada (identidad) y el desarrollo cívico (convergencia de identidad, diversidad y territorialidad).

netbiblo
www.netbiblo.com

ISBN 978-84-9745-994-5



9 788497 459945