

SOCIEDAD CIVIL, ESCUELA Y FAMILIA, AGENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

[http://webspersoais.usc.es/
josemanuel.tourinan/](http://webspersoais.usc.es/josemanuel.tourinan/)

Jornadas Fundar

Escuela: herramienta de integración

Valencia

22 Marzo 2010

1. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA ES UN PROBLEMA DE TODOS

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.

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.

En este contexto, la educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia personal de participación y de aportación al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas, exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica respecto de la convivencia dentro y fuera de los marcos legales territorializados (Tourinán, 2007).

Se asume como principio que esto exige una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas. La encrucijada de desarrollo para el hombre implica 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 conjugar en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal.

Desde esta perspectiva, 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. 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 a lograr la convivencia en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz del desarrollo cívico, es decir, de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado (Tourinán, 2008 a).

La propuesta aquí formulada se centra en destacar la formación como una responsabilidad compartida por los diversos agentes de la educación y como 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. Ahora bien, mantener esta propuesta exige entender que:

- Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo
- La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado
- La familia nos educa
- La sociedad civil es agente moral
- La escuela tiene un lugar propio en la educación
- La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores
- La educación intercultural es una responsabilidad compartida

1.1. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo

La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos últimos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión).

A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Von Wright, 1979). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así: “A” (agente educador) hace “X” (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que “B” -agente educando- efectúe las conductas “Y” -explicitadas en la intervención pedagógica de “A”- y alcance el objetivo “Z” -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo). (Tourrián, 1997).

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente. No todo tipo de intervención educativa requiere el mismo nivel de competencia técnica: un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica. Intervención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica* que es el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa. Su acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Pero como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado,

si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el posible desarrollo de los determinantes internos de la conducta del educando (Tourrián, 1991, 2005a).

El educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque “por alguna razón” los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso. Como dice Pinillos:

“La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación” (Pinillos, 1978, 29)

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. Y en este caso, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo (Tourrián, 1981).

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación (Tourrián, 1995).

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya apuntado, de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas.

No se trata de abordar aquí el problema de qué conocimiento de la educación se necesita en la intervención pedagógica; ello requiere un espacio específico, pero es obvio que según el tipo de problemas que estemos planteando, unas veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso), otras veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); y también necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (Tourrián, 1987a).

De todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, según el modo de entender el

conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención -en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y en otros de tecnología específica- (Tourriñán y Rodríguez, 1993; Tourriñán, 2008c).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, puede decirse que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón se puede decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Y si esto es así, se sigue que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (Tourriñán y Sáez, 2006).

El postulado básico es que del conocimiento de la educación que se tenga dependerá lo que se va a entender por respuesta eficaz y eficiente en la función pedagógica, porque (Tourriñán, 1987b):

- La preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fuese científica, y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación.
- Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en que revierte beneficios la Pedagogía -la educación- no implica necesariamente una estimación equivalente para el conocimiento pedagógico, pues su capacidad de resolución de problemas no despierta la misma credibilidad y confianza que la educación.
- Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación* (a los efectos de este artículo, el conocimiento que se obtiene cuando consideramos la educación como objeto de conocimiento), resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Tourriñán, 1998 y 2005b):
 - *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación
 - *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema, su contenido es contenido socio-cultural que se legitima con el conocimiento de la educación valioso.

1.2. La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, mediática y audiovisual-virtual. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja, 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 tres dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad y afectividad, aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente). En el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención). En el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *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).

Las áreas de experiencia, junto con las formas de expresión y las dimensiones generales de intervención posibilitan la diferenciación de ámbitos de educación. Cada área de experiencia 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 tres dimensiones generales.

La educación se perfila cada vez más como 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 (Touriñán, 2005a, 2006b).

En este contexto la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. 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 intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto.

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.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la Intervención Pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) y experiencia (histórico-social, natural, trascendental, geográfico-ambiental, audio-visual-virtual), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación.

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro en nuestra educación es acorde con la condición de agentes de nuestra propio desarrollo que nos aboca necesariamente a la defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial (Ortega, 2005; Pérez Juste, 2005; Touriñán, 2005b y 2006a). *La educación integral* quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, 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 con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos. *La educación patrimonial* quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso patrimonial de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal y construya con ella su proyecto de vida y su formación (Touriñán, 2006b).

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- adquiere, además de sentido personal e integral, *carácter patrimonial*, porque, cuando nos marcamos finalidades, no sólo 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.

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 cual 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 (Touriñán, 2006b).

Si estas reflexiones son correctas, se puede concluir, respecto del sentido axiológico de la educación en valores, 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.

La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Delors, 1996; Hallak, 2003; Ortega, 2004b; Touriñán, 2008b; Morín, 2000; Savater, 2000; Ibáñez-Martín, 1975; Vázquez Gómez, 2001):

- 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.

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 sólo 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 (Touriñán, 1977a; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a, 1972b; Marín Ibáñez, 1976, 1983; Gervilla, 2000).

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 (Castillejo, 1994; Touriñán, 1989; Puig Rovira, 2003).

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 (Touriñán, 2005c, Castillejo, 1994).

Puede decirse, por tanto, que el sentido axiológico de la educación nos aboca necesariamente a la defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial, porque de lo que se trata en educación en valores es de aprender a construir y a utilizar la experiencia axiológica para desarrollar nuestro proyecto personal de vida y formación.

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra condición de agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida.

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.

Estamos convencidos de que la educación en valores es una necesidad inexorable y es un reto ineludible que debemos abordar desde estrategias de encuentro. Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia identidad, la comunidad y el

imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas con sentido axiológico (Touriñán, 2003; Ortega, 2004a).

La justificación de la educación, en cada caso de intervención exige apelar a, la naturaleza de la educación o *carácter de la educación* que está definido en nuestros días como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial de toda educación. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora en un momento socio-histórico específico, apelamos, con propiedad, al *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 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, 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. Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que determinan su *significado* (Touriñán, 2008b).

Parece razonable, por tanto, afirmar que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?). Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica- cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado (finalidad extrínseca), o cuando decimos que hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). En el primer caso, hablamos de una finalidad extrínseca y en el segundo caso hablamos de una meta pedagógica que nace derivada del conocimiento de la educación que establece qué fines están lógicamente implicados en la tarea educativa. Pero en ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al carácter y al sentido propios del significado de la educación.

Todo ámbito de educación, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación de ese ámbito a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde el ámbito específico a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación se configura como *un ámbito general* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación en cada ámbito por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional), de manera tal que en cada ámbito de educación se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otro ámbito de intervención.

1.3. La familia nos educa

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. Es innegable que los padres educan y que, además, en determinadas ocasiones, los padres son al mismo tiempo padres y profesionales de la educación. Es innegable, por otra parte, que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso, como dicen algunos, educación espontánea. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea necesario para la función pedagógica, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica (Tourriñán, 1996).

Un padre de familia, no experto en Pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial -que ha visto, o que han utilizado con él-, se consigue un cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común.

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 (Tourriñán, 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 paidocenos fundamental. Las paidocenos son conjuntos de estímulos vinculados, tan estrechamente, que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación (García Hoz, 1970, 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 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) (Aznar, 1998; Pérez Serrano, 1998; Fuenmayor, 1998; Ortega y Minguéz, 2003; Perez Alonso, 2007a).

En el ambiente familiar se encuentran los primeros estímulos para el desarrollo intelectual, moral y social. Las relaciones objetales, el lenguaje, las nociones primeras y básicas de número y espacio, las normas de conducta social de cooperación o de agresividad, de dominio o de sumisión, de relación o de segregación, de generosidad o de egoísmo, son consecuencia de los principios operantes en la vida cotidiana familiar, aunque también, en buena medida, pueden ser objeto sistemático de enseñanza.

A través de la educación familiar, se matiza la vida personal de los sujetos en cuestiones tan fundamentales como el gusto estético y el tono vital; el predominio de la alegría o de la tristeza, del optimismo o del pesimismo; son vivencias y adquisiciones a las que se llega, más que por medio de la enseñanza, por su vivencia constante dentro del ambiente familiar adecuado. En todo caso, la acción educativa de la familia no se

reduce simplemente a la vivencia diaria, sino que también se identifica con la relación, voluntariamente educativa, de los padres y los hijos, con objeto de crear y mantener un adecuado ambiente familiar que ayuda a construir la realidad y al desarrollo personal.

Resulta de especial interés enfatizar que, en el ámbito de la educación familiar, la *imputabilidad* absoluta de las acciones y la *responsabilidad compartida* de las consecuencias establecen un carácter peculiar distintivo respecto de lo que es propio de la sociedad competitiva. En la vida familiar cualquier hecho puede ser imputado normalmente a quien lo ha ejecutado, pero también es verdad que la familia (padres y hermanos), en la mayor parte de las ocasiones, no tiene ningún inconveniente en conformarse con imputar a cada miembro su acción, sin tener interés en que sufra individualmente las consecuencias de ella; el perdón, el sentimiento, la afectividad y la empatía forman parte del normal modo de crecimiento y maduración en el ámbito familiar.

La *relación directa* es el típico modo de influencia familiar. En el ambiente familiar se encuentran los primeros estímulos para el desarrollo intelectual, moral y social. Las relaciones objetales, el lenguaje, las nociones primeras y básicas de número y espacio, las normas de conducta social de cooperación o de agresividad, de dominio o de sumisión, de relación o de segregación, de generosidad o de egoísmo, son consecuencia de los principios operantes en la vida cotidiana familiar, aunque también, en buena medida, pueden ser objeto sistemático de enseñanza (Sarramona, 1998).

Como paidocenosis, a través de la educación familiar, se matiza la vida personal de los sujetos en cuestiones tan fundamentales como el gusto estético y el tono vital; el predominio de la alegría o de la tristeza, del optimismo o del pesimismo; son vivencias y adquisiciones a las que se llega, más que por medio de la enseñanza, por su vivencia constante dentro del ambiente familiar adecuado. En todo caso, la acción educativa de la familia no se reduce simplemente a la vivencia diaria, sino que también se identifica con la relación, voluntariamente educativa, de los padres y los hijos con objeto de crear y mantener un adecuado ambiente familiar.

Nada más trivial a primera vista, pero acaso nada más profundo, que afirmar que el hombre nace, crece, se hace en y con la familia; entra en la sociedad a través del subgrupo cultural, económico e ideológico de la familia. Carecer de condiciones familiares no es para el ser humano algo así como encontrarse desheredado de los bienes adicionales de la fortuna, sino de manera radical, encontrarse privado de la urdimbre constitutiva de su ser. Desde el punto de vista positivo, la familia, con su herencia biológica y su ambiente íntimo, forma el ser del niño que se hará adulto. Precisamente por eso, frivolar sobre el sentido de la familia como unidad social en sus posibles manifestaciones culturales es ignorar las leyes básicas de la existencia humana en la historia de la convivencia de los hombres.

Es de justicia en este apartado recuperar las palabras de Rof. Carballo en el libro “La familia, diálogo recuperable”, cuyo pensamiento central me atrevería a resumir del siguiente modo:

“Las tensiones de la vida moderna son mala preparación para el diálogo materno y la vida laboral de la mujer no ha sido hasta ahora suficientemente protegida en lo que al diálogo más importante para el hombre concierne, por falta de sensibilidad para estas cuestiones en los gobernantes y legisladores. Y ¿por qué no decirlo también?, por una colosal y hasta criminosa ignorancia en los que sobre estas cuestiones les asesoran. (...) El mal ha de ser atajado en su raíz. Uno de los elementos imprescindibles es afrontar con denuedo los estudios sobre estos temas,

las investigaciones y las divulgaciones. (...) La disminución de la tutela diatrófica, el raquitismo de la ternura, la asfixia del diálogo constitutivo lanzará al mundo, en proporción creciente, millones de seres en apariencia inteligentes, cultivados, diestros en admirables raciocinios. Pero profundamente tarados en su núcleo espiritual, pre-esquizofrénicos o pre-psicóticos, delincuentes potenciales o neuróticos graves, o liminares, como se dice ahora.” (Rof Carballo, 1976, 397).

Estas palabras del profesor Rof Carballo, dichas hace más de 30 años, tienen el valor de la predicción y la autoridad del experto que anticipaba como consecuencia de la merma del interés por la educación familiar la aparición de perjuicios sociales muy graves que han sido estudiados desde el punto de vista jurídico, laboral, psicológico y socioeconómico por muy diversas personas en las tres últimas décadas.

En términos clásicos del papel de la familia en el desarrollo, hay una urdimbre afectiva que, desde la vida de familia, repercute en nuestro desarrollo y hay un diálogo recuperable en la vida de familia que requiere nuevas respuestas y nuevas formas de actuación para desarrollar nuestras destrezas de educación familiar, porque la urgencia e importancia de su influencia condiciona nuestra vida futura.

La educación es factor de desarrollo social y la familia es factor de desarrollo educativo; ahora bien, la modernización social ha promovido modificaciones en cuanto a las características básicas de la socialización primaria que tiene lugar en la familia. La modernización social ha promovido, entre otros fenómenos, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de las separaciones y del número de hijos que viven solos o con uno de sus padres, la diversidad de configuración de la estructura familiar, etcétera. Aún cuando no es posible generalizar a todas las culturas la existencia de estos fenómenos, resulta interesante mostrar el caso extremo de Estados Unidos, donde, si las tendencias actuales se mantienen, menos de la mitad de los niños y niñas nacidos hoy vivirán con su propia madre o padre durante su niñez, y un número creciente de niños y niñas experimentarán la ruptura familiar dos o tres veces durante ese periodo (SITE, 2004; Benso y Pereira, 2007).

Con la modernización social se produce una disminución significativa del tiempo real que los adultos pasan con sus hijos, y ese tiempo es ocupado ahora por otras instituciones como las guarderías, los clubs sociales o por la exposición a los medios de comunicación, en especial la televisión y las redes; pero lo más significativo es que, con la reducción de ese tiempo, también se limitan las oportunidades de realizar la acción educativa familiar que consiste en insistir en y con los mismos estímulos y normas reiteradamente (Meil, 2006).

En nuestros días, se ha modificado radicalmente el sentido de la socialización familiar tradicional puesto que actualmente todos –sepan o no leer- tienen acceso a la información a través de los medios que no discriminan momentos ni secuencias en la difusión de la información. Los niños llegan a la escuela y desarrollan su escolaridad sin el apoyo familiar tradicional. En un sentido profundo se ha producido una nueva disociación entre la familia y la escuela, porque al modificarse el sentido básico de la socialización primaria los niños llegan a la escuela con un núcleo de desarrollo de la personalidad caracterizado, bien por la debilidad de los marcos de referencia (falta de tiempo y capacidad para generar modelos en la vida familiar), bien por marcos de referencia que difieren de los de la escuela (Elzo, 2003; González, 2006; Pérez Alonso, 2007b; Torío, Peña y Rodríguez, 2008)).

En nuestros días, a la familia se le exige suplir con eficacia y calidad la merma de oportunidades de compartir el tiempo con los hijos. Pero, por otra parte, tampoco debemos olvidar que la escuela sigue manteniendo una estructura tradicional, mientras que la familia se ha modificado muy significativamente en los últimos treinta años y esa diferencia incrementa la patente evidencia de la oportunidad y necesidad de reforzar la educación en su sentido axiológico (Consejo Escolar del Estado, 2001)

1.4. La sociedad civil es agente moral

La sociedad civil es agente moral, porque la Sociedad Civil actual tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la vida ciudadana. El término "sociedad civil" ha sido objeto de muy diversos estudios y es mi opinión que su uso licencioso ha generado ambigüedad contextual y semántica (Salamon, 2001; Pérez Díaz, 1993, 1996, 1997). Hoy hablamos de "sociedad civil socialista" y de "sociedad civil liberal", con la misma convicción que hablamos de "sociedad civil internacionalista". Ahora bien, en el contexto de la mundialización, tiene sentido hablar de "sociedad civil global", "sociedad civil transnacional" y "sociedad civil mundializada". Conviene insistir en que el significado de "sociedad civil" es un asunto complejo ya que tal expresión no se refiere sólo a las instituciones, asociaciones, grupos o individuos en cuanto tienen intereses y actividades complementarias o contrapuestas a las de las instituciones del Estado.

La sociedad civil se entiende de muchas maneras. Nos parece muy sugerente la tesis que la concibe como un espacio público de acción social distinto del Estado y del Mercado (Walzer, 1993; Guiddens, 1999; Barber, 2000). La sociedad civil, así entendida, comparte con el gobierno el sentido de lo público y un respeto por el bien general, si bien, al contrario que el gobierno, no reclama el monopolio de legítima coacción. La sociedad civil comparte con los mercados la idea de la libertad como una cualidad fundamental en las relaciones humanas y en las iniciativas de las instituciones pero, a pesar de ello, no es individualista sino que busca el bienestar público.

Tal concepción tiene el atractivo de reivindicar para la sociedad civil un lugar de encuentro para la acción social entre y fuera de dos sectores muy poderosos, el Estado y los mercados que, con frecuencia, dejan indefensos a los ciudadanos. Cuando el gobierno se apropia de "lo público" en exclusividad, el auténtico público, el "tu" y el "yo", deja de pensar de sí mismo como un "nosotros", y los políticos y los burócratas se consideran los únicos representantes de los intereses generales. Los mercados controlan con mano de hierro la vida de las gentes y de las instituciones sociales buscando el beneficio y la rentabilidad económica de los grandes emporios financieros y empresariales, a veces con el empobrecimiento de sectores de población y de países enteros (Tourrián, 2003 y 2009).

La concepción de sociedad civil, que defendemos, reclama el carácter público de su ámbito puesto que, aunque sus instituciones o asociaciones se constituyen por la libre decisión de sus miembros y sus actividades se realizan de forma voluntaria como grupos asociados libres, esas asociaciones se diferencian del sector privado en la búsqueda de un bien común; sus actividades son voluntarias y, sin embargo, no están privatizadas.

No creemos que haya que confundir lo público con lo estatal (Arendt, 1974). La sociedad civil está formada por asociaciones de ciudadanos que deliberan en común y generan proyectos de acciones en común para solucionar problemas comunes o alcanzar metas compartidas de desarrollo; en ese sentido, su ámbito de actuación es público. También las instituciones de la sociedad civil asumen compromisos de actuación social cuando el gobierno no lo hace o no puede hacerlo o se puede hacer

mejor desde tales asociaciones. Las instituciones de la sociedad civil pretenden, como objetivo fundamental, el fomento del autogobierno de los ciudadanos. Por ello, lo que tendrían que hacer los gobiernos, que quieran mantener sociedades vigorosas, es limitar y descentralizar su poder promoviendo una sociedad civil activa.

Sin embargo, la sociedad civil no debe sustituir las funciones del gobierno, ni el compromiso o la responsabilidad de cada individuo consigo mismo y con los demás. Respecto al primer asunto, es conveniente distinguir entre la descentralización del poder y la privatización del mismo en manos de una entidad privada. Cuando el gobierno delega o comparte su poder con las instituciones de la sociedad civil potencia la labor de esas instituciones en los escenarios en los que ejercen sus actividades y estimula la responsabilidad de los ciudadanos. Cuando el gobierno abandona sus responsabilidades y privatiza el poder, deposita su confianza en las fuerzas del mercado, que se caracterizan por tener como objetivo la ganancia o interés propio, y abandona la responsabilidad por los intereses públicos. Los gobiernos que descentralizan su poder estimulan la participación de las asociaciones de la sociedad civil, sin abdicar del poder y la responsabilidad por los asuntos generales para los que han sido elegidos; los gobiernos que privatizan el poder, en asuntos de bienestar público, con frecuencia abdican de sus responsabilidades políticas y sociales.

La idea que defendemos de sociedad civil es normativa, se refiere a cómo la sociedad civil “debería ser”, si queremos sociedades profundamente democráticas. Tal como la entendemos, la sociedad civil puede establecer los límites sobre el gobierno sin ceder los bienes públicos a la esfera privada y, al mismo tiempo, controlar el deseo de ganancia, a veces inhumano, que circunda a los mercados, sin ahogarse en los vapores de un grande y todopoderoso gobierno.

¿Quiénes conformarían ese espacio intermedio o sociedad civil? Todo tipo de asociaciones constituidas por personas que deliberan en común sobre sus problemas e intereses para también actuar en común tratando de responder a los mismos. Estas asociaciones, para conformar la sociedad civil, tienen que reunir determinadas condiciones: estar abiertas a la incorporación de nuevos miembros que compartan los mismos problemas e inquietudes y que estén dispuestos a colaborar en los fines de la asociación; ser inclusivas y que no nieguen a los ciudadanos la posibilidad de pertenencia por razón de religión, etnia, género o situación económica; y, como tercera condición, deben hacer valer cierto grado de igualdad entre sus miembros.

Para nosotros, 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 (Ortega, 2004a; Touriñán, 2002, 2004 y 2008b).

Como decíamos al principio de este trabajo, la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten 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 entre las personas. Es por eso que la sociedad civil, el desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos la persona humana son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse, personal y constitucionalmente con ellos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico, que es el sentido más profundo de

la educación; es decir, la educación en cuanto cuestión axiológica (Ortega y Mínguez, 2001).

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 (Tourrián, 1979).

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 (Tourrián, 2004, 2003; Naval, 2002).

Reiteramos, por tanto, que, en nuestros días, el sentido de lo social se ha enriquecido, debido al carácter transnacional de las acciones globales. 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 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.

Como todos sabemos, la educación tiene reservado un papel fundamental en el desarrollo personal del individuo, al igual que lo tiene, en el desarrollo de las sociedades. Es decir, socializa y forma al ciudadano para su incorporación más o menos mediata a la comunidad a la que pertenece, hecho en el cual resulta fácilmente observable la importancia de la necesaria implicación de todos con miras a alcanzar la sociedad deseable. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourrián, 2006a).

Hoy se denuncia la falta de un modelo social más humano que requiere de la implicación de toda la sociedad. El sistema educativo actual genera responsabilidades a todos los niveles, no sólo para los profesores y alumnos, sino para los padres, la comunidad y la sociedad civil. Todos somos responsables de la educación que reciben nuestros niños, por lo que también estamos directamente relacionados con el futuro de esas generaciones, es decir, con el tipo de sociedad que conformen.

En consecuencia, 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 deben cumplirse en el marco legal territorializado.

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, porque los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación (Tourrián, 2006a).

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 corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Y se sigue

de lo anterior que la educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia de participación y de aportación personales al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica respecto de la convivencia pacífica y los valores derivados de los derechos humanos en el marco constitucional que garantiza derechos y libertades. Y esto que acabamos de decir, contribuye a resaltar el papel de la sociedad civil como agente moral.

1.5. 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 del 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 pedagógica, 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:

1. 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 educaciones para los años y los decenios futuros (UNESCO, 1976, p. 83).
2. Por otra parte, se insiste en que, si se trata de generar visiones prospectivas, ya no será posible abordar reformas educativas en forma 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).

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, 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 setenta era obvio que cualquier reforma educativa orientada desde la investigación consolidada aconsejaba no apartarse de dos tesis fundamentales (Husén, 1979, p. 47):

1. La educación no puede ser identificada sólo con la escolarización.
2. 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.15).

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.

Pero 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 (Tourrián, 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 reales opciones 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? ¿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 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:

- Su 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 recursos 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.

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 y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, 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 corresponde al proceso de construcción compartida de la cultura por medio de la educación a través de las redes, un problema todavía hoy sin resolver.

1.6. La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores

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, 2004, 2006 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.

Atendiendo a las distinciones realizadas en los dos últimos párrafos del apartado primero de este trabajo, podemos decir que, cuando hablamos de educación intercultural, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación (áreas de expresión y experiencia). *Cuando hablamos de educación intercultural, estamos pensando en una finalidad o sentido de la educación que conforma la orientación del modelo de intervención educativa.*

El reto intercultural es pensar 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 incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno.

En este epígrafe, defendemos que la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se fundamenta en dos proposiciones:

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

Nuestro postulado final es que la comunicación intercultural tiene sentido axiológico y, necesariamente, tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, de tal manera que la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores, porque:

- El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.
- La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.
- La educación intercultural es promotora de innovación.
- La interculturalidad es una propuesta axiológica.

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

- 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.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico desde 1992 que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo (Tourrián, 2004). 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 (Tourrián, 2003). 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. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y reconocimiento de su persona (Tourrián, 2008b).

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 la dignidad, la libertad, la igualdad, la identidad, el desarrollo, la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la diversidad y la cooperación (Tourrián, 2003).

En las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el interculturalismo desde una visión integral de la educación. Si nuestras reflexiones son correctas, podemos 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, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica sobre mi identidad, la del otro, 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 identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción*.

Nuestro postulado final es la educación intercultural nos obliga, consecuentemente con su sentido axiológico, a ir más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y aproximarse a 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.

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 como ser digno e igual sujeto de derechos, con el que interacciono, en tanto que persona humana en mi entorno.

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 cuadro resumen (Tourrián, 2008b):

SISTEMÁTICA AXIOLÓGICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

<u>ÁMBITO</u>	<u>TIPO</u>	<u>VALOR GUÍA</u>	<u>CUALIDAD</u>
Humano (locus General)	Fundamental	Dignidad	Autonomía
Individual (Locus Personal)	1ª Generación	Libertad	Responsabilidad
Social (económico- educativo-bienestar) (Locus Territorial)	2ª Generación	Igualdad	Justicia
Cultural (socio- identitario) (Locus Transnacional)	3ª Generación	Diversidad	Identidad

Científico-Tecnológico de Progreso del hombre y de la biosfera (Locus Internacional Bilateral-Multilateral)	4ª Generación	Desarrollo	Cooperación
---	---------------	------------	-------------

PROBLEMAS EMERGENTES

Civilidad
 Convivencia Pacífica
 Interculturalidad
 Mundo virtual
 Nacionalidad
 Profesionalidad
 Religiosidad
 Sentido bioético
 Sociedad del conocimiento
 Solidaridad
 Tolerancia

En el encuentro entre dos o más culturas pueden surgir diversos **tipos de ajuste** (Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Díaz, 2002; Thomas, 1985; Touriñán, 2006; Touriñán y Olveira, 2007):

- **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 segregacionista, 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, M. 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 en 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** (Tourrián, 2004, 2006):

- *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.

Modelos:

- **Tradicionalmente:**

Asimilación	Integración
Segregación	Tolerancia multicultural
- **Nueva perspectiva:**
 - **Propuestas que tratan asimétricamente las diferencias culturales:**
asimilación, segregación, compensación, contraculturalidad y radicalismo identitario y fundamentalista
 - **Propuestas que tratan simétricamente las diferencias culturales:**
modelos multiculturales de acomodación paralela de culturas, de integración territorial de las diferencias culturales y 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 oculté 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 (Tourinán, 2004):

- 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 (Tourinán, 2006):

- 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.

El reto intercultural es pensar 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.

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local (Huntington, 2001). Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (SITE, 2001). Sin embargo, la carga a favor del problema como problema de voluntades no debe hacernos olvidar que el problema analizado es, de manera prioritaria, también un problema de legitimidad. 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? (Tourrián, 2006). La propuesta formativa 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 .

En estas situaciones de enseñanza y aprendizaje, *los fundamentos que aparecen implícitos o explícitos para el fortalecimiento de la formación individual y del grupo* son (Tourrián, 2006).

- 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 ir más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y aproximarse a 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, 2006).

Atendiendo a las reflexiones realizadas, tendría sentido *orientar la innovación hacia los siguientes ámbitos, desde la perspectiva de la educación para la convivencia:*

- La posibilidad de cambios estructurales en el sistema educativo y del sistema de enseñanza.

- 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 sentido 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.

En todos estos ámbitos, el papel de los responsables de la actividad educativa es fundamental y *las acciones básicas de apoyo a la innovación se identifican con* (Tourriñán, 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.

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, 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 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 sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias (Tourriñán, 2003, 2004 y 2006b) . Como dice Morín, 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” (Morín, 2000, p. 120).

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 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.

Esto exige, en primer lugar, *especificar los ámbitos de convivencia*, pues en el lenguaje común hay una aproximación semántica 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 quien vives?

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, etcétera. 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 a cualquier ciudadano. Pero realmente “vivo con” mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etcétera, según sea el caso. Yo convivo en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, niveles de convivencia. Hay convivencia ciudadana, hay convivencia social, hay convivencia familiar, etcétera. Sólo una de ellas responde en cada caso a la pregunta ¿con quien vives? , y, desde luego, hay algún ámbito de convivencia que nunca responderá adecuadamente a la pregunta. Desde la implicación en cada caso de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, resulta fuera de lugar responder a esa pregunta, diciendo, vivo con todo el mundo o vivo con los ciudadanos. “Vivir con” no es exactamente lo mismo que “convivir” y desde el punto de vista de la educación, 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 en general.

Pero, además, hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Como ya sabemos, la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos hacen de la interculturalidad un hecho 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 (Olveira, 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 entre dos conceptos el rango de conexión conceptual. Es cierto que la violencia se produce 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 grupos de amigos, entre familias, en sucesos que afectan a grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, deportivos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de “hinchas” 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 y hay violencia. 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.

En este sentido, nos dice Reboul que la buena educación, ya sea de las maneras, de la mente o del corazón (voluntad, inteligencia y afectividad), “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).

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 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. Estado, sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación y debe ser asumido: *el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista* (Tourinán, 2004d).

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):

- 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 convivencia en tres grandes grupos* (Tourinán, 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 cultural 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.

Para nosotros queda claro que la comunicación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento y aceptación del otro y la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado al reconocimiento y aceptación del otro. Y así las cosas, los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia, porque el reconocimiento 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 interacciona, en tanto que es persona humana en mi entorno.



Este pensamiento nos permite defender que la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se fundamenta en dos proposiciones: el sentido axiológico de la comunicación intercultural, por una parte, y la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores, por otra. Y así las cosas, no sólo 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, como puede verse de manera resumida en el siguiente cuadro:

EDUCACIÓN EN VALORES
Conocer-Estimar-Elegir-Realizar Valores
Intervención pedagógica
Enseñar valores

YO

Valores guía

 EL OTRO

Comunicación intercultural
Formación para la convivencia pacífica
USO Y CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIA AXIOLÓGICA

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Hay un fundamento moral en el sentido de lo social que nos hace comprender que la autonomía no se pierde por hacer realidad lo social, a menos que lo social se rodee de notas improcedentes. La libertad y lo social se reclaman, no sólo de un modo más o menos conveniente, sino de un modo esencial y de un modo -también podemos decirlo así- libre. Tan cierto es que lo social está en el hombre y ante él mismo, sin pedirle su consentimiento, como que lo social no se realiza plenamente en cada hombre, si él no le da su libre aquiescencia (Touriñán, 1979).

Arendt nos dice que las esferas pública y privada existen como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-estado en la cual dichas esferas se correspondían con el campo político y familiar. Desde esa época, con mayor o menor rigor, se ha mantenido que *lo privado* hace referencia a las personas en sí mismas o a sus bienes y *lo público* concierne a las misiones y relaciones de las personas con el Estado o a las relaciones de los Estados entre sí. Arendt viene a decirnos que la dimensión social toma carácter jurídico con el Estado Moderno. El auge de lo social coincidió históricamente con la transformación del interés privado por la propiedad privada en un interés público. La sociedad adoptó el disfraz de una organización de propietarios que, en lugar de exigir el acceso a la esfera pública debido a su riqueza, pidió protección para acumular más riqueza. O sea, que *lo social* vendría a expresar un ámbito nuevo que no consistía en una situación puramente privada -que cada hombre, por ejemplo, obtenga los frutos que sus medios le permiten-, ni en una situación puramente pública -el modo de elegir el gobierno, por ejemplo-, sino en una situación especial: que cada hombre alcance de manera más completa un bien privado con unos medios que no le pertenecen a él exclusivamente (Arendt, 1974).

Y así las cosas, jurídicamente hablando, aunque sabemos que una actividad concreta puede pasar de una de las esferas a las otras, también sabemos que, mientras la dimensión privada se refiere a las personas y a sus bienes particulares, y la pública se refiere a las relaciones formales entre Estados o de las personas con el Estado, la dimensión social se refiere a aquellas situaciones que afectan al individuo, pero que no podrían producirse más que en la sociedad organizada, pues se favorece el bien privado de cada uno con unos medios que se alcanzan con la ayuda que, directa o indirectamente, nos proporcionan los demás.

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 (Tourriñán, 1979).

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 (Tourriñán, 2004b y 2003).

Como todos sabemos, la educación tiene reservado un papel fundamental en el desarrollo personal del individuo, al igual que lo tiene, en el desarrollo de las sociedades. Es decir, socializa y forma al ciudadano para su incorporación más o menos mediata a la comunidad a la que pertenece, hecho en el cual resulta fácilmente observable la importancia de la necesaria implicación de todos con miras a alcanzar la sociedad deseable.

Este nuevo desafío tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y 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. Se ha cambiado el marco 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 (Tourriñán, 2006, Morin, 2002).

Los mismos valores a los que antes aludíamos, inspiradores de la universalización de la educación, ponen de manifiesto la falta de un modelo social más humano que requiere de la implicación de toda la sociedad. El sistema educativo actual genera responsabilidades a todos los niveles, no sólo para los agentes educativos sino para los padres, la comunidad y la sociedad civil. Todos somos responsables de la educación que reciben nuestros niños, por lo que también estamos directamente relacionados con el futuro de esas generaciones, es decir, con el tipo de sociedad que conformen.

En consecuencia, 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 deben cumplirse en el marco legal territorializado.

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, porque los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación (Tourriñán, 2006).

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 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 sólo 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 (Tourinán, 2004c y 2006b).

La educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia de participación y de aportación personales al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica respecto de la convivencia pacífica y los valores derivados de los derechos humanos en el marco constitucional que garantiza derechos y libertades.

Y si esto es así, parece razonable afirmar que en las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el interculturalismo desde una visión integral de la educación. 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 es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia, una manifestación institucional del sentido social de la diversidad y un claro indicador del desarrollo cívico.

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.

La formación para la convivencia ciudadana aparece entonces como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Pero, además, la formación para la convivencia ciudadana es una responsabilidad derivada (de la sociedad como factor de desarrollo educativo 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 (Tourinán, 2009).

La tesis es que 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 sólo 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. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo.

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.

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 la Estado, pero con el otro, en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que 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 cívico, en particular.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ARENDE, H. (1974) *La condición humana*. Barcelona, Seix Barral.
- AZNAR MINGUET, P. (1998). Interacción en contextos educativos; la relación familia-escuela. *Revista de ciencias de la educación*, 147, 205-216.
- BARBER, B. R. (2000) *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona, Paidós.
- BARTOLOMÉ, M. (2001) Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. SORIANO *Identidad cultural y ciudadanía intercultural (75-107)*. Madrid, La Muralla.
- (Coord.) (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- BENSO, C. y PEREIRA, M^a C. (coords.) (2007) *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. Universidad de Vigo-Fundación Santa María.
- BUENO, G. (2006) *Zapatero y el pensamiento Alicia*. Madrid, Ediciones Temas de Hoy.
- CASTILLEJO, J. L. et al. (1994) *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus.
- CONNOR, C. et al. (2009) The ISI classroom observation System: Examining the literacy instruction Provided to individual Students. *Educational Researcher*, 38 (2), 85-99.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001) *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid, MEC.
- DELORS, J. (ed.) (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- ELZO, J.; ANDRÉS, F.; GONZÁLEZ-ANLEO, J.; GONZÁLEZ BLASCO, L.; LAESPADA, M. T. y SALAZAR, L. (2003) *Jóvenes españoles 2003*. Madrid, Fundación Santa María
- GADSDEN, V., DAVIS, J. E. y ARTILES, A. (Coords.) (2009) Risk, equity and schooling: Transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33 (March), vii-xi.
- FAURE E. (Coord.) (1973) *Aprender a ser*. Madrid, Alianza/UNESCO.
- FUENMAYOR, A. (1998) *Educación infantil. Costes y financiación*. Madrid, Ariel Practicum.
- GARCIA HOZ, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática* (5^a. edición). Madrid, Rialp.
- 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.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultural global*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, P. (dir.) (2006) *Jóvenes españoles 2005*. Madrid, Fundación Santa María.
- HALLAK, J. (2003) Globalización, derechos humanos y educación, en NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (eds.). *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad de Sevilla, 127-142.
- HUBERMAN, A. M. (1973) *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París, UNESCO.

- HUNTINGTON, S. (2001) *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (6ª edición). Buenos Aires, Paidós.
- HUSÉN, T. (1978) *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya.
- HUSÉN, T. (1979) *The school in question. A comparative study of the schools and tis future in western society*. Oxford, Oxford University Press.
- HUSÉN, T. (1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1975) *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la civilización científico-técnica*. Barcelona, Herder.
- MANTOVANI, J. (1972a) *Educación y plenitud humana* (9ª edición). Buenos Aires, El Ateneo.
- (1972b) *La educación y sus tres problemas* (9ª edición). Buenos Aires, El Ateneo.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid, Miñón.
- MEIL LANDWERLIN, G. (2006) *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona, Fundación “la Caixa”.
- MORÍN, E. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, UNESCO-IESALC.
- (2002) ¿Una segunda mundialización? , en MORÍN, E. et al. *Desafíos de la mundialización*. Santander, Cuadernos de la Fundación M. Botín (2). Observatorio de análisis de tendencias, 25-40.
- NASSIF, R. (1980) *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid, Cincel.
- NAVAL, C.; PRINT, M. Y VELDHUIS, R. (2002) Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform, *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128.
- OLVEIRA, E.; RODRÍGUEZ, A. y TOURIÑÁN, J. M. (2006) Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva, en TOURIÑÁN, J. M. (coord.). *Proyecto educación en valores*. ATEI <http://ateiamerica.com/pages/educarticulos.htm> .
- ORTEGA, P. (2004a) Cultura, Valores y educación: principios de integración, en SEP. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia, 47-80.
- (2004b) La educación moral como Pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.
- (2005) Educación y conflicto, *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 27-44.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel
- (2003) Familia y transmisión de valores, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 33-56.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. Mª (2007a) *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona, Ariel.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. Mª (2007 b) *Estudio para determinar los estilos educativos y pautas de interacción en los diferentes tipos de familia (nucleares, monoparentales, reconstruidas, etc.) con hijos/as en el segmento de 6-14 años*. CICYT. Incie. Valencia.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993) *La primacía de la sociedad civil*. Madrid, Alianza.
- (1996). Sociedad civil: una interpretación y una trayectoria, *Isegoria, Revista de Filosofía Moral y Política*, 13, 19-38.
- (1997) *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid, Taurus.
- (2002) Globalización y libertad. E. MORÍN, R. PETRELLA, S., GEORGE, S. NAÏR, V. PÉREZ-DÍAZ, I. RAMONA y E. TRÍAS [Desafíos de la Mundialización \(Colección Ciencias Sociales; Cuadernos \(2\) 119-137](#). Madrid, Fundación M. Botín.
- PÉREZ JUSTE, R. (2005) Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada, *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 387- 415.
- PEREZ SERRANO, G. (1998). Familia y educación. Cuestión a debate. *Bordón*, 50 (1), 7-20.
- PINILLOS, J. L. (1978). Lo físico y lo mental, *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 71, 2-37.
- PUIG ROVIRA, J. Mª (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.
- REBOUL, O. (1999) *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea Books.
- ROF CARBALLO, J. (1976). *La familia, diálogo recuperable*. Madrid, Karpos.
- SALAMON, L. M. et al. (2001) *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid, Fundación BBVA.
- SAVATER, F. (2002) *El valor de educar* (16ª edición). Barcelona, Ariel.
- 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. (Ver ponencias en Colección Informes e Propostas (14) Santiago de Compostela, ICE de la Universidad de Santiago de Compostela).

- 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.
- TORÍO, S.; PEÑA, V. y RODRÍGUEZ, M^a del C. (2008) Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- TOURINÁN, J. M. (1979) *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid, Magisterio Español.
- (1981) Valor pedagógico y educativo del principio de actividad, *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153), 127-142.
- (1987 a) *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*. Madrid, Anaya.
- (1987 b) *El Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid, Escuela Española.
- (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico, en ESTEVE, J. M. (ed.). *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga, Universidad de Málaga, 15-36
- (1991) Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, 13-27.
- (1995) Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.
- (1996) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-80.
- (1997) La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión, *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- (1998) Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, 72, pp. 97-131.
- (1999) Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas del debate, *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, 3, 7-36.
- (2001) Acción educativa familiar e intervención pedagógica, en TOURINÁN, J. M. (ed.). *Familia, juventud y nuestros mayores. La actitud proactiva*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia, 55-78.
- (2002) Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198), *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- (2003) Sociedad civil y educación de la conciencia moral, *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 15, 213-234.
- (2004) Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación, *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- (2005a) Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino. Segunda época*, 13 (47), 1041-1100.
- (2005b). 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.
- (2005c) Posibilidad y necesidad de la educación en valores, *Revista Galega do Ensino*, 13 (46), 513-538 y 819-840.
- (2006a) La educación intercultural como ejercicio de educación en valores, *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.
- (2006b) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311. Fecha publicación, Abril de 2008.
- (2008a) (dir.) *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña, Netbiblo.
- (2008 b) (dir.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña, Netbiblo.
- (2008c) Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.
- (2008d) La escuela entre la permanencia y el cambio, *Revista de Ciencias de la Educación*, 215, 127-148.
- (2009) El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica, *Teoría de la educación*, 21 (1), 129-159.
- TOURINÁN, J. M. y RODRÍGUEZ, A. (1993) La significación del conocimiento de la Educación, *Revista de Educación*, 302, 165-192.

- TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. (2006) La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación, *Revista galega do ensino*, 14 (48), 89-130 y 377-410.
- TOURIÑÁN, J. M. y OLVEIRA, 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* (233-254). Santiago de Compostela, Sotelo Blanco.
- UNESCO (1976) *La educación en marcha*. Barcelona, Teide/UNESCO.
- UNESCO. (1997) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid, UNESCO-SM. Fundación Santa María.
- VARIOS (2009) *La escuela en crisis*. Barcelona, Octaedro. (Ponencias del SITE 2009, Oviedo).
- VÁZQUEZ GÓMEZ G. (ed.) (2001) *Educación y calidad de vida*. Madrid, Editorial Complutense.
- WALZER, M. (1993) The civil society argument, en BEINER, R. *Theorising Citizenship*. Albany, State University of New York Press.
- WRIGHT, G.H. VON (1979) *Explicación y comprensión*. Madrid, Alianza Universidad.