

VALORES Y CONVIVENCIA CIUDADANA: UNA RESPONSABILIDAD DE FORMACIÓN COMPARTIDA Y DERIVADA

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago de Compostela

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 las finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación, es decir, del respeto, del reconocimiento, de la aceptación y de la interacción con el otro en un entorno cultural diverso. Todo esto resalta el sentido de la educación en valores como proceso de maduración y aprendizaje, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica, respecto de la convivencia pacífica ciudadana.

En este trabajo defendemos que la convivencia ciudadana es, en primer lugar, en tanto que convivencia, una convivencia cualificada —pacífica— y, en segundo lugar, en tanto que ciudadana, una convivencia especificada, es decir, relativa a un espacio de convivencia que le es propio —el espacio cívico, ciudadano—.

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

La educación en valores y la comunicación intercultural se convierten en referentes de la formación para la convivencia pacífica, con sentido interdisciplinar que afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de *arquitectura curricular* ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación

José Manuel Touriñán López

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 perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como una responsabilidad compartida y como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico, que nos exige identificar los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado, es decir, como agentes morales y como focos de formación del desarrollo cívico.

Palabras clave: *Educación cívica, Educación política, Educación para la ciudadanía, Educación para la convivencia pacífica, Educación en valores, Desarrollo cívico, Política educativa.*

Introducción

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 positividad de los derechos es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia.

En este contexto, la educación debe ser contemplada y por ello aprovechada como una experiencia axiológica y 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 pacífica y los valores derivados de los derechos humanos, porque la clave para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir como personas en relación con los otros.

Nuestra aportación se centra en destacar la formación para la convivencia pacífica ciudadana como una responsabilidad compartida por los diversos agentes de la educación y como una responsabilidad derivada, enmarcada en el

concepto de educación en valores, respecto del marco legal territorializado, en el cual el entorno social y personal en el que interaccionamos es culturalmente diverso.

En el trabajo se ponen de manifiesto los «límites» pedagógicos del concepto de educación para la convivencia, de manera tal que en educación podamos hablar con sentido de interculturalidad, de crecimiento personal y de respeto al otro, sin reducir la formación a un problema de convivencia ni atribuir a la formación para la convivencia más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro del sentido integral, personal y patrimonial de la educación. 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 formación social y la educación en general.

El esfuerzo de conjunto está orientado a entender que la educación para la convivencia ciudadana, bien como cuestión transversal, bien como cuestión disciplinar, es una cuestión derivada de la educación en valores y dentro del área de formación para la convivencia.

Desde este punto de vista, el trabajo se interroga sobre esas diferencias y matizaciones, tanto

desde la perspectiva de los diversos ámbitos de formación para la convivencia, como desde la perspectiva de integrar la formación para la ciudadanía en la formación general, atendiendo a los siguientes apartados:

- La permanencia del significado de la educación en valores como construcción y uso de experiencia axiológica.
- La educación para la convivencia pacífica como ejercicio de educación en valores.
- Los valores guía de los derechos de la persona humana, como fundamento de la educación para la convivencia pacífica y parte del derecho «a» y «de» la educación.
- Los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida.
- La formación para la convivencia ciudadana como responsabilidad compartida y derivada en procesos formales no formales e informales de intervención educativa.
- La realización de la formación para convivencia pacífica ciudadana como ejercicio de educación en valores, orientado al desarrollo cívico.

La permanencia del significado de la educación en valores como construcción y uso de experiencia axiológica

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación en general, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Popper, 1981; Romay, 2002; Escámez, 2003; Touriñán, 1998).

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de

las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Touriñán, 2003 y 2004; SEP, 2004; Ibáñez-Martín, 1975 y 2004).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida, individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. 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: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Reboul, 1972; Tedesco, 1995; Morín, 2000; Touriñán, 2004a).

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra *El malestar de la globalización* que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan *cuatro rasgos en la globalización*:

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales.
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro.
- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional.

- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico.

En palabras de F. Altarejos, estas últimas —las corrientes culturales— bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural —que es de verdadera *inculturación* en muchos países—; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el profesor Altarejos que:

«La globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como *el proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello, se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido, pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo» (Altarejos *et al.*, 2003: 16).

Todos estos elementos entroncan de modo singular con la educación en valores, pues en el desarrollo de ésta se asume, a modo de postulado, que la formación en el compromiso axiológico no es sólo una cuestión de derechos, sino también de voluntades, porque supone una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas (Colom, 1992 y 2002; Touriñán, 2004; Colom y Rincón, 2007). La encrucijada, en palabras de Gonzalo Vázquez, exige abrazar *tres niveles de referencia*

existencial para el hombre —su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia— y, así las cosas, cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que se puedan salvar en la educación intercultural los límites de lo universal, de lo próximo ambiental y de lo singularmente personal (Vázquez, 1994).

En contraposición a este desarrollo orientado en un compromiso de voluntades, es un hecho que la evaluación de la preparación de los jóvenes realizada en el «Informe Pisa» nos hace pensar que los jóvenes de hoy no comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de fracaso en nuestro sistema educativo (España), al estar situados por debajo de la media europea, parece indicar que la excelencia ya no es una virtud en las aulas, frente a la mediocridad, a pesar de que la actitud positiva y favorable de nuestros adolescentes hacia la escuela sea mejor que la manifestada en dos tercios de los 40 países encuestados (OCDE, 2004; VV. AA., 2006).

Tal parece que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado, pendiente de actualización, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la no mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, han sido causas de esta situación y es evidente que ante ella el papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover innovación y calidad, como si se trata de favorecer su arraigo para hacer frente a situaciones disruptivas en los espacios de convivencia.

Entendemos que, en este contexto, la familia, el Estado, la escuela 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, porque el concepto de acción ciudadana está socialmente arraigado y se contempla en el marco legal de derechos y libertades (Ortega y Mínguez, 2003; Touriñán, 2003 y 2004a).

Hoy estamos en condiciones de afirmar que 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.

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la 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 (Lévinas, 1993; Cortina, 1997; Kymlicka, 2003).

Este nuevo desafío tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, significados de manera singular en la diversidad y la identidad. Y en el marco de los derechos de tercera y de la naciente cuarta 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 (Touriñán, 2004 y 2004a).

Es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación. Y el encuentro

se favorece, si se propician principios de intervención a favor del reconocimiento del otro, a través de la educación, desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional (Touriñán, 1987, 2003 y 2005a; Ortega, 2004 y 2005).

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 interpersonales e intrapersonales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas. No en vano se nos dice que educar en valores es «promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos» (Martínez, 2000: 39).

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero que la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí, acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona 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 la tarea

fundamental de toda educación, *de la educación sin adjetivos* es la *formación integral* de la persona (Pérez Juste, 2005).

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 currículo (Touriñán, 1987, 1997, 2004b y 2006a; Gervilla, 1997 y 2000a).

El profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la *acogida* del otro en el centro mismo de la acción educativa como condición indispensable para que se dé el acto de *educar* que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana, pero que sí reclama la «otra parte» del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de «su» verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (Ortega, 2004 y 2004a).

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005: 43). Porque encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir aquí y ahora. Los procedimientos en la enseñanza pueden ser muy diversos e incluso podemos

cometer errores en aplicar las estrategias más adecuadas para los objetivos propuestos. Pero un error en los fines puede tener consecuencias graves, tanto para las personas, como para el conjunto de la sociedad (Ortega, 2005: 43).

Parece absolutamente necesario que el currículo escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística y mediada: audiovisual-virtual) y experiencia (histórico-social, natural, trascendental y geográfico-ambiental), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (Touriñán y Alonso, 1999; Touriñán, 2004c; Ibáñez-Martín, 2004).

El énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación es necesario porque se echa de menos una educación de los *sentimientos* que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia el otro. En este sentido, el profesor Ortega se lamenta de que las aulas se han convertido en pequeños laboratorios de la sociedad competitiva y de que la cooperación, el trabajo en común, la ayuda desinteresada, la preocupación por los asuntos comunes son percibidas como estrategias inadecuadas, porque la educación que haga del sujeto un buen ciudadano, una persona responsable, no sólo de sus asuntos, sino de lo que afecta a los otros, de los problemas de los otros, es considerada como una utopía alejada de toda realidad; con el agravante de que la escuela aparece en ese caso como un reflejo de lo que la sociedad le transmite y espera (Ortega, 2005: 42).

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, 2005a

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 (Tourrián, 2006b).

De nuestras 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 ésta, podemos 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 cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento, un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Tourrián, 2006b).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos concluir, respecto del sentido 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 (Ibáñez-Martín, 1975; Delors, 1996; Martínez, 2000; Tourrián y Rodríguez, 2000; Morín, 2000; Savater, 2000; Vázquez Gómez, 2001; Hallak, 2003; Escámez, 2003; Ortega, 2004; Tourrián, 2005a):

- 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.

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).

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 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; Escámez, 2003).

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 (Mantovani, 1972 y 1972a; Touriñán, 1979; Nassif, 1980; Marín Ibáñez, 1976 y 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 (VV. AA., 1983; Touriñán, 1987; Castillejo *et al.*, 1994).

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, 1977; Castillejo *et al.*, 1994).

Todos estos elementos que venimos comentando configuran un contexto de innovación en el ámbito de las propuestas sobre educación en valores que va más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales para aproximarse a la creación de modelos de interacción intercultural que unifiquen en cada actuación el reconocimiento de la inclusión y la diversidad como derechos transnacionales (*modelos de inclusión transnacional de la diversidad*). La propuesta se convierte, de este modo, en una propuesta orientada a la innovación axiológica y en una vía de fortalecimiento personal y de grupo (SEP, 2004; SITE, 2004; CITE, 2005; Touriñán, 2004b y 2006).

Ahora bien, tan cierto es que la educación en valores es una necesidad inexorable porque tenemos que orientarnos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que 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 valores en un sentido definido:

- 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 (Tourinán, 2004 y 2004b; Escámez, 2004; Ortega, 2004).

- 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 (Tourinán, 2003).
- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los modelos interculturales en el ejercicio de la educación en valores (Tourinán, 2006).

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto del sentido axiológico. Lo que permanece es la urgencia de educar en valores. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo, 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 algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado. Las circunstancias actuales no son las

del siglo pasado. El reto del sentido axiológico en la educación 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. 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, es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. 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 consigo mismo y con los otros (Estler, 1988; Gimeno, 2001; Tourinán, 1979, 1989, 1999, 2004 y 2005).

Podemos decir, 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 tenemos que llegar con la investigación pedagógica, cuando enseñamos el valor y ayudamos

José Manuel Touriñán López

a conocer, estimar, elegir y realizar el valor en relación con el otro (Touriñán, 2006a).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de *construir experiencia axiológica* y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica porque, en definitiva, de lo que se trata respecto del rendimiento es de *utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación*. Y así las cosas, tiene sentido hablar de *la educación en valores como uso y construcción de experiencia axiológica, para construirse a uno mismo*, 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 y personal diverso (Touriñán, 2006a y 2006b).

Como decíamos más arriba, 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. Y esto resalta el sentido de la educación en valores como proceso de maduración y aprendizaje, orientado al uso y

construcción de experiencia axiológica, respecto de la convivencia pacífica ciudadana, tanto desde el punto de vista de los agentes, como desde la perspectiva de los procedimientos y las finalidades.

La educación para la convivencia pacífica como ejercicio de educación en valores

Como decíamos en el epígrafe anterior, la ciudadanía y la convivencia se han convertido, en las sociedades abiertas occidentales, en ejes fundamentales de la educación en general, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático. Como hemos visto ya, hay un nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo.

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

- La problemática generada en los últimos años en diversos ámbitos debido a los cambios sociales en general en las sociedades avanzadas y sus repercusiones en la consideración de la educación como factor de desarrollo social y, viceversa, en la consideración de la sociedad como factor de desarrollo educativo.
- La existencia de una especial sensibilidad hacia la cultura de la diversidad que se

manifiesta en los conceptos de identidad, ciudadanía, autonomía y educación para la convivencia pacífica, especialmente en la sociedad occidental abierta, pluralista y económicamente desarrollada.

- Los actuales cambios de legislación que establecen, amparados en la tendencia social hacia la democratización entendida, no sólo como extensión de los derechos a todos, sino también como organización democrática de las instituciones y como transmisión de ideales democráticos, pautas para garantizar la permanencia y pervivencia de ideales fundados en el Estado de derecho, el respeto de los derechos humanos y la formación para la vida en democracia.

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

El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica. La convivencia se convierte entonces en una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación, que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia.

El desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una «tierra-patria» de todos los

humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad (Morín, 2002). Tan cierta es esta reflexión que el «sesgo radical», en palabras de Víctor Pérez Díaz, es la defensa de la libertad de las personas, que es el reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones, para que se reformen y evolucionen en esa dirección, garantizando la oportunidad de salir del propio marco, es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de «emigrantes potenciales» y, precisamente gracias a ello, un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002; Valcárcel, 2002; Romay, 2002; Dehesa, 2002; Stiglitz, 2006).

Estamos convencidos de que formar para la convivencia es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias de encuentro a través de la educación porque, como hemos dicho anteriormente, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada. Esto es así porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente (Abdallah-Preteille, 2001). El encuentro, como ya sabemos, se favorece a través de la educación, si se propician orientaciones de glocalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación (Tourrián, 2004; SEP, 2004).

La encrucijada, como ya hemos apuntado, exige abrazar *tres niveles de referencia existencial* para el hombre —su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia— y, así las cosas, cada individuo afronta

como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que se puedan salvar en la educación intercultural los límites de lo universal, de lo próximo ambiental y de lo singularmente personal (Vázquez, 1994).

En la perspectiva evolutiva de la búsqueda constante, al entorno social le corresponde asumir que el diálogo entre culturas plantea problemas de convivencia que nacen del contacto entre grupos étnicos distintos y problemas de supervivencia, que se acentúan con la distancia entre el Norte y el Sur (Puig, 1992). Conviene no olvidar en este sentido que la centralidad de Internet en muchas áreas de la actividad social, económica y política se convierte en marginalidad para los que no tienen o tienen acceso limitado a la Red, así como para los que no son capaces de sacarle partido, acrecentándose, de este modo, la divisoria digital desde una perspectiva global (Castells, 2001; García Carrasco, 2002). Pero, además, como dice el profesor Escámez, el diálogo entre culturas produce problemas morales, porque las personas en conflicto cultural son capaces del menosprecio, la xenofobia y el racismo. Hay un compromiso obligado de aunar voluntades para no desestructurar la comunicación, como consecuencia de obviar el triple reconocimiento que se le debe al individuo en el marco social (ético-personal, étnico-cultural y cívico-jurídico), que nos obliga a defender la interculturalidad como proyecto ético (Martínez y Puig, 1991; Escámez, 1992 y 1999; Roma, 2001).

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 entorno. 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 (Gimeno, 2001; Pérez Díaz, 2002; Dahrendorf, 2002; Touriñán, 2005 y 2006).

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Ortega, 2001b; Consejo Escolar del Estado, 2001; SITE, 2001; Ortega, Mínguez y Saura, 2003). 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? (SITE, 2002; Valcárcel, 2002; Touriñán, 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, la inclusión y la cooperación, que son valores guía derivados de los derechos humanos y de la actitud solidaria con ellos (Gervilla, 2002; Valcárcel, 2002; Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2003; Touriñán, 2006; Touriñán, Ortega y Escámez, 2006).

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 (Touriñán, 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, etcétera.
- 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 (Tourinán, 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* (Tourinán, 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.

La conocida distinción entre formas residuales, dominantes y emergentes de cultura es un buen reflejo de lo que queremos enfatizar en el párrafo anterior y que Samuel Huntington ha expresado de manera personal y acertada como «choque de civilizaciones», pues, como él mismo sostiene, la influencia de la cultura en la política y en la economía varía de unos periodos a otros y es especialmente fuerte en el mundo posterior a la Guerra Fría (Huntington, 2001; Berger y Huntington, 2002).

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 o identitarias (Touriñán, 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 *aún* 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: 120).

Atendiendo a estas consideraciones, parece incuestionable que es preciso poner de manifiesto los «límites» pedagógicos del concepto de educación para la convivencia, de manera tal que podamos hablar con sentido en educación de interculturalidad, de crecimiento personal 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. Es preciso que la Pedagogía se interrogue sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales, con objeto de atribuir a la formación para la convivencia el lugar que le corresponde dentro de la educación social y la educación en general.

Y en ese sentido, lo primero que hay que hacer es 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; ésa 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, políticos, pandilleros, etc., 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 pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el

grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo. Se sigue, por tanto, que convivencia y violencia mantienen sólo conexión empírica. *Y si esto es así, la convivencia tiene que ser cualificada; la convivencia es, por tanto, la convivencia pacífica.*

En esta misma línea de razonamiento 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: 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: 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, 2004b).

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.

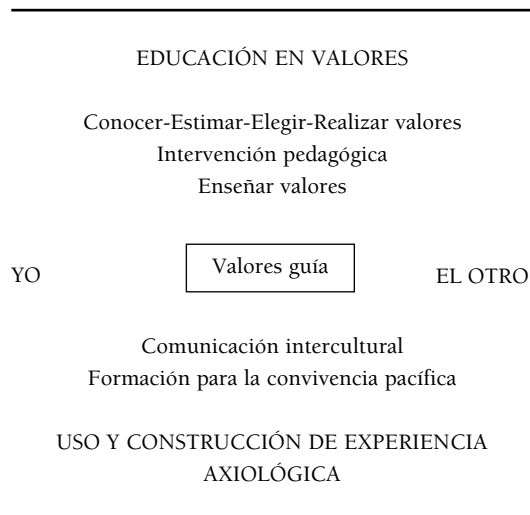
Así las cosas, la propuesta de interculturalidad para la convivencia nos obliga a *estructurar las metas generales de la educación para la convivencia en tres grandes grupos* (Tourinán, Ortega y Escámez, 2006):

- Aceptar 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

José Manuel Touriñán López

situarse con el otro en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

Para nosotros queda claro, por una parte, que la comunicación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento y aceptación del otro y, por otra parte, que la educación para la convivencia pacífica es un ejercicio de educación en valores orientado al reconocimiento y aceptación del otro, con el que interactuamos, que es lo que tratamos de reflejar de manera resumida en el siguiente cuadro:



Hoy estamos en condiciones de afirmar que 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.

La sociedad civil, el desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera, segunda y tercera generación son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse 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. 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.

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. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado a la *alianza de «civilización»* (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado. Precisamente por eso, la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; en la comunicación intercultural, necesariamente, tenemos que elegir valores.

La educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento y aceptación del otro y es un ejercicio de educación en valores. Así las cosas, podemos justificar que la comunicación intercultural y la educación en valores son objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

Nuestra propuesta está orientada a entender que la educación para la convivencia cualificada, bien como cuestión transversal, bien como cuestión disciplinar, es una pieza clave en la educación en valores y en el compromiso profesional debido a las exigencias del sentido axiológico en general que hemos expuesto en el epígrafe precedente.

La formación para la convivencia se configura como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica

orientada a construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación con el otro en los diversos espacios convivenciales. En nuestra opinión, esto exige:

- Entender la formación para la convivencia pacífica como un aspecto, ámbito o parcela del área social de formación de la persona que prepara para la participación y el reconocimiento del otro y como un modo de promoción de la responsabilidad social y de ejercitación de la tolerancia fundamentado en actitudes democráticas construidas desde la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación.
- Entender la formación para la convivencia pacífica como una responsabilidad compartida, que es parte de la educación integral, personal y patrimonial del individuo, que afecta a todos los espacios de socialización en los que tiene presencia el otro (familia, escuela, sociedad, instituciones no gubernamentales, Estado, grupos de amigos, asociaciones, iglesias, etc.) y que está orientada a la comprensión y uso de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas, democráticas y pluralistas y al uso de las mismas en nuestras decisiones.
- Entender la formación para la convivencia pacífica como un ejercicio de educación en valores construido en y para la relación con el otro, desde la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad, y el respeto al desarrollo, que no excluye ni contradice los demás valores educativos, de manera que, como los demás valores, debe ser conocido, estimado, enseñado, elegido y realizado.

Nuestro postulado final es que la formación para la convivencia pacífica tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores; es un ejercicio de elección de valores, nos lleva al reconocimiento del otro y nos ejercita en el *uso y construcción de experiencia axiológica sobre la*

identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, que constituye los espacios de convivencia.

Los valores guía de los derechos de la persona humana como fundamento de la educación para la convivencia pacífica: una parte del derecho «a» y «de» la educación

Atendiendo a lo establecido en los epígrafes anteriores, nuestra pretensión en este epígrafe es concluir postulando que 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 y no sólo no hay nada en esos derechos de la persona humana que se oponga la reconocimiento del otro, sino que, además, todo lo que reflejan los derechos de la persona humana contribuye a afianzar el sentido de lo social y el reconocimiento y aceptación del otro.

Ahora bien, dicho esto, hemos de ser conscientes de que vivimos una época en la que hablar de *derechos y libertades* se ha convertido en un hecho necesario, hecho que, entre otras cosas, ha contribuido a afianzar nuevas formas más completas de justicia social.

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

A todos nos asombra —aunque se pueda explicar— que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones

José Manuel Touriñán López

tan opuestas como las que se mantienen hoy en día en la práctica. La explicación de estas disparidades se encuentra —querámoslo o no— en la utilización capciosa de los términos y en el atractivo innegable de su significado (Touriñán, 1979).

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

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

Parece claro, entonces, que los hechos nos presentan las relaciones de un modo totalmente

opuesto al que se seguiría, si confundiéramos derechos y libertades. Confundir derechos y libertades es una manera hábil de anular la condición de persona; como nada esencial justificaría la existencia de los derechos y la garantía de las libertades, el hombre únicamente sería persona porque tiene los derechos que el Estado le otorga. Pero, si realmente los derechos del hombre se reducen a las libertades de hacer que concede el poder público, ¿con qué derecho se exigen más libertades de las que nos quiere dar?

Precisamente por estas razones, los juristas serios mantienen que el elemento que nos permite juzgar el fundamento ético de un determinado Estado es, en el fondo, la amplitud con que defiende los derechos del hombre; lo juzgamos justo y conveniente, si fomenta y favorece el cumplimiento de las exigencias propias de la condición humana; lo juzgamos impropio y despersonalizador en caso contrario.

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

Al Estado en particular le compete un papel singular en la materialización de los derechos. En relación con las obligaciones que el Estado tiene, F. Coomans distingue tres niveles respecto del derecho a la educación. El primer nivel se refiere a la obligación de respetar, prohibiendo la actuación del Estado en contra de derechos y libertades reconocidos a los ciudadanos. Un segundo nivel estaría definido por la obligación de proteger. En este sentido, el Estado debe dar

pasos determinados (por medio de la legislación u otros medios), para prevenir y prohibir la violación de estos derechos y libertades. Por último, el tercer nivel se refiere a la obligación de cumplimiento (*fulfil*). Implica, entonces, la aplicación programas de implementación y una visión a largo plazo en el cumplimiento del derecho a la educación (Coomans, 2004: 94).

Éstas son las manifestaciones concretas de los avances realizados respecto de los conceptos clásicos de libertad positiva y libertad negativa, de libertades formales y libertades reales, que en nuestros días apuntan especialmente al desarrollo de «terceras o cuartas vías», es decir, al desarrollo de posiciones que entiendan la libertad real como relación de respeto y no dominación o como propuesta de *sociedad del conocimiento* y de respeto al desarrollo sostenido, que propugna hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad (Druker, 1993; Dahrendorf, 1995; Giddens, 1999; Colom, 2000; Tubella y Vilaseca, 2005; Colom y Rincón, 2007).

García Moriyón mantiene que, al hablar del desarrollo de los derechos humanos, hay que partir de la base de que «existe un núcleo duro [que consiste en el reconocimiento de la dignidad de la persona] que se mantiene estable y que se puede detectar desde el momento mismo de la aparición de los seres humanos, y una expansión o desarrollo de ese núcleo duro» (García Moriyón, 2003: 15). Afirma, asimismo, que el desarrollo de los derechos humanos tiene dos dimensiones derivadas del uso evolutivo de los principios conceptuales de «extensión» e «intensidad»: una de tipo cualitativo (extensión), haciendo referencia al contenido específico que en cada momento de la historia se reconoce como derecho humano, y otra de tipo cuantitativo (intensidad), considerando el número de seres humanos que a lo largo del tiempo han sido reconocidos como sujetos de estos derechos.

En el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se indica que el reconocimiento de la dignidad humana y de sus derechos constituye la base para que existan la libertad, la justicia y la paz, y que su desconocimiento y menosprecio es lo que ha originado terribles actos de barbarie. Los derechos establecidos en la Declaración promueven las relaciones armoniosas entre las naciones y deben ser protegidos y asegurados por Estados de derecho y es a eso a lo que se comprometen los Estados miembros.

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

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

«La educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico» (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999, punto 1).

Con objeto de clarificar el contenido del derecho a la educación, Coomans distingue entre lo que sería el contenido esencial (*core content*) y sus elementos periféricos (Coomans, 2004: 75). Este contenido esencial es utilizado por las cámaras legislativas para proteger justificar el contenido básico de una libertad concreta reconocida y es, además, el marco asumido como umbral por debajo del cual la integridad de la dignidad humana ya no se considera respetada. El objetivo es que ese contenido sea respetado por distintas culturas y posteriormente determinado por las necesidades de las personas y por las oportunidades que cada Estado dispone, tal como hemos defendido en otros trabajos (Touriñán, 1979, 1998 y 2005; Medina, 1998 y 2002; FESE, 2003 y 2004; Pollitzer, 2006).

Por su parte, Hodgson nos dice que entre los objetivos de la educación hay cuatro que pueden considerarse básicos y comunes más allá de

las variaciones que puedan existir según el contexto histórico, político, cultural, religioso o nacional, tal como puede verse en las prescripciones que organismos internacionales y nacionales han realizado de forma frecuente y consistente. Es de destacar en este sentido que «todos los objetivos de la educación tienen la misma importancia, y ningún Estado puede elegir implementar sólo algunos de los objetivos incluidos en las convenciones que han firmado» (Hodgson, 1998: 74). Los cuatro objetivos básicos de la educación que reflejan el derecho a la educación son (Hodgson, 1998; Touriñán, 2002; Medina Rubio, 2002):

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

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

- La transmisión intergeneracional de la herencia cultural.
- El desarrollo de la conciencia socioidentitaria.
- La contribución al desarrollo económico y social de la comunidad.
- El desarrollo de un sentimiento de deber moral y de responsabilidad social.
- El desarrollo de la capacidad de crítica y de juicio individual.
- El desarrollo del respeto por el entorno natural.

- El desarrollo del sentido de la dignidad de la persona humana.
- La mejora del nivel de vida de los educandos.
- La habilidad para comunicarse con los demás.
- El logro de la justicia social, la libertad y la paz.
- La promoción del cuidado primario de la salud de los propios niños.

Estas matizaciones hacen que tenga sentido en nuestros días distinguir derechos de primera, segunda, tercera y, probablemente, cuarta generación:

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

Los llamados derechos de tercera generación «no han sido objeto generalizado de declaración constitucional, aunque están presentes, cada vez con mayor sensibilidad, en la conciencia social» (Medina Rubio, 1998: 545). En contraposición con los derechos de la primera

y segunda generación, que están recogidos en las Constituciones y Cartas de gobierno de los diversos países, los derechos de tercera generación siguen un camino inverso: gozan de reconocimiento en los textos internacionales, pero sólo de manera muy aislada y particular están recogidos en aquellos textos constitucionales de países que han reformado recientemente su Carta fundamental de gobierno (VV. AA., 1991).

Los derechos de tercera generación afectan de manera especial a la educación y a la convivencia, pues la ciencia y la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que el sentido de la diversidad y la solidaridad se hagan más patentes. La cuestión clave, en este caso, es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no sólo bajo la forma de asimilación «extranjera».

La orientación hacia la diversidad cultural y socioidentitaria consolida la tesis de la construcción de los derechos desde la actitud solidaria, pues en la consolidación de la diversidad no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas. Precisamente por eso, en los derechos de tercera generación se desvanece el sentido de territorialidad y subsidio de los derechos sociales, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes (Tourrián, 2004 y 2006).

En efecto, el reto es asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y 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.

José Manuel Touriñán López

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 (Touriñán, 2004b).

Por otra parte, en los últimos años, se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene en los países del tercer mundo el concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo. Esta conciencia ha generado el concepto de derecho al desarrollo económico como derecho a participar en ese proceso y derecho a obtener una parte equitativa de sus beneficios (Touriñán, 1998; Escámez, 2004).

Desde esta perspectiva, es posible referirse hoy en día a una nueva generación de derechos humanos, los derechos de cuarta generación, como respuesta al nuevo marco caracterizado

por las nuevas necesidades y vínculos sociales surgidos, en relación con el desarrollo científico, de las nuevas tecnologías y de la sociedad de la información, siendo la libertad de expresión en el ciberespacio uno de estos derechos, el desarrollo sostenible y los derechos derivados de los avances del desarrollo científico-tecnológico en el ámbito genético y en el entorno ambiental, los más significativos.

La confluencia de ámbitos de aplicación y tipología de derechos permite sistematizar en este trabajo lo avanzado axiológicamente respecto de los derechos humanos tal y como aparece en el siguiente cuadro.

Tal como habíamos postulado al comienzo este epígrafe, podemos mantener que no hay nada en los derechos de la persona que se oponga a la reconozimiento y aceptación del otro, más bien hemos de decir que, todo lo que reflejan los derechos de la persona contribuye a afianzar el sentido de lo social y el reconocimiento y aceptación del otro. Y así las cosas, los valores

Sistemática axiológica de los derechos humanos

Ámbito	Tipo	Valor guía	Cualidad
Humano (locus General)	Fundamental	Dignidad	Autonomía
Individual (Locus Personal)	1ª Generación	Libertad	Responsabilidad
Social (económico-educativo-bienestar) (Locus Territorial)	2ª Generación	Igualdad	Justicia
Cultural (socioidentitario) (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

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

Touriñán, J. M. (2005). *Proyecto educación en valores*. www.Ateiamerica.com

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 interacciona, en tanto que persona en mi entorno.

Estamos convencidos de que es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación orientadas a la integración territorial de las diferencias culturales y a la inclusión transnacional de la diversidad. Esto exige que se asuma en su sentido más pleno el nuevo papel de la sociedad civil respecto del encuentro y la convivencia, propiciando conductas orientadas por principios de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad, cooperación, que exigen de la educación en las sociedades pluralistas y democráticas una actuación definida respecto de los valores de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo.

Los valores guía de los derechos de la persona son contenido básico de la educación en valores y, atendiendo a su realización, la formación para la convivencia pacífica tiene que verse como una parte del derecho «a» y «de» la educación para no quedar fuera del marco fundamentante de la relación con el otro y de su materialización en el contexto de las libertades reales.

Desde esta perspectiva de aproximación al tema entendemos la formación para la convivencia pacífica como un ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona, tanto fundamentales, como de primera, segunda, tercera y cuarta generación y, a su vez, orientada al uso y construcción de experiencia axiológica respecto del sentido de lo social en las personas, individual e institucionalmente consideradas, desde la perspectiva de la socialización, el reconocimiento, la aceptación y la interacción con el otro.

Los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida

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

Nuestra Constitución vigente (1978) recoge el derecho a la educación en el artículo 27. Sin embargo, el contenido de este precepto es realmente complejo, porque articula otros derechos educativos distintos al derecho a la educación; así, por ejemplo, nos encontramos en el artículo 27.1 con la libertad de enseñanza, en el 27.6 con la libertad de creación de centros docentes o en el 27.10 con el reconocimiento de la autonomía universitaria. Los apartados que afectan de forma directa al contenido del derecho a la educación son, primeramente, el apartado 1, donde se enuncia el propio derecho («todos tienen derecho a la educación») y, en segundo lugar, los apartados 4 y 5, que establecen, respectivamente, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica y el compromiso, por parte de los poderes públicos, de garantizar el derecho a la educación a través de una programación general que cuente con la participación de todos los sectores implicados, además de la creación de centros docentes. Estos dos apartados, 4 y 5, del artículo 27, desarrollan aspectos determinados del derecho a la educación, porque prevén determinadas condiciones que los poderes públicos deben favorecer para posibilitar el acceso a toda la población.

Se trata, en definitiva, de cumplir las tres manifestaciones básicas de las libertades enunciadas

en el epígrafe anterior (libertad positiva, libertad negativa y libertad de respeto y no dominación). Y para ello, las garantías son, en este caso, el complemento imprescindible de los derechos fundamentales, ya que su reconocimiento, exclusivamente a nivel teórico, no es suficiente para que éstos se respeten en la práctica. Se hace necesaria la puesta en marcha de unos instrumentos de protección que permitan la aplicación de los citados derechos y, por ello, el traslado al plano de la realidad fáctica de las previsiones teóricas del derecho positivo. De este modo, se justifica la previsión de un sistema de protección jurídica de los derechos fundamentales y de las libertades que nuestra vigente Constitución recoge (FESE, 2004 y 2006).

Las garantías jurídicas son fórmulas de reacción destinadas a todas las personas víctimas de la vulneración de sus derechos. Por medio de ellas podrán recurrir al Estado con la finalidad de conseguir la restitución del derecho violado y la obtención de una compensación de ser el caso.

Nuestra Carta Magna prevé un sistema de protección jurídica para los derechos y libertades recogidos en su Título I, articulado en el capítulo IV, «De las garantías de las libertades y derechos fundamentales» del mismo Título. El artículo 53 CE realiza una clasificación en tres grupos de los derechos y libertades del Título I:

- Grupo 1: los derechos contemplados en el capítulo II del Título I, «Derechos y libertades» (arts. 14 al 38). Las garantías de este primer grupo son el principio de vinculatoriedad o eficacia directa, la reserva de ley y el respeto al contenido esencial del derecho de que se trate.
- Grupo 2: referido sólo a los derechos correspondientes a la Sección primera, «De los derechos fundamentales y de las libertades públicas», del capítulo II del Título I (arts. 15 a 29 y art. 14, referido al principio de igualdad). A este grupo de derechos, la Constitución les otorga una protección reforzada, pues también se

hallan integrados en el grupo 1. Las garantías, en este caso, son las siguientes: le corresponden las mismas que a los derechos del grupo 1, además de otras específicas, como el procedimiento judicial preferente y sumario ante los tribunales ordinarios, el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional y la reforma especialmente agravada.

- Grupo 3: se corresponde con los principios del capítulo III del Título I, «De los principios rectores de la política social y económica» (arts. 39 a 52). La garantía para este grupo es la genérica previsión de que tales derechos informarán la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos.

No tenemos la misma protección para todos los derechos. En función del grupo en el que se encuentran, gozarán de un tipo de protección distinta. El derecho a la educación goza de una protección reforzada, pues está situado en los grupos 1 y 2 (Vázquez Pérez, 2005). Y, por otra parte, conviene recordar que, en función de su pertenencia a uno o a otro grupo, variarán las garantías jurídicas que pueden aplicársele. Así, atendiendo al texto del artículo 53:

- Los derechos y libertades reconocidos en el capítulo II del presente título vinculan a todos los poderes públicos. Sólo por ley, que en todo caso deberá respetar su contenido esencial, podrá regularse el ejercicio de tales derechos y libertades, que se tutelarán de acuerdo con lo previsto en el artículo 161.1a).
- Cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la Sección primera del capítulo II ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional. Este último recurso será aplicable a la objeción de conciencia reconocida en el artículo 30.

- El reconocimiento, el respeto y la protección de los principios admitidos en el capítulo III informará la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Sólo podrán ser alegados ante la jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que los desarrollen.

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

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

Lo ideal sería que la legalidad y la educación coincidieran siempre con lo que es valioso para el desarrollo del hombre, pero no menos cierto es que mantener la vigencia de ese principio en

cada ocasión equivale a olvidar que existe el error, que la sociedad no es homogénea y que podemos ocultar las razones que, siendo correctas, se oponen a nuestros deseos para esgrimir aquellas otras que, con independencia de su rigor lógico y justicia, los apoyan. Pero la ética y la ley no coinciden absolutamente en toda ocasión, como lo demuestra, entre otras cosas, la existencia de leyes injustas, por un lado y, por otro, la incontestable experiencia de que las leyes de un Estado —que son humanas— no evitarían el problema moral individual de tomar decisiones y realizar actos que están identificados en el contenido de la ley, a menos que errónea y deshumanizadamente las leyes anulen todo grado de libertad (Touriñán, 1979).

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

Es doctrina comúnmente aceptada que legalidad y moralidad no van necesariamente unidas. Lo que está legalmente permitido no se identifica absolutamente con lo legalmente obligado, porque la ley respeta la libertad personal. Tampoco se identifica con lo moralmente obligado, porque, entre otras cosas, legal y moral no cubren el mismo ámbito. Y tampoco —ya por manipulación,

ya por el propio carácter participativo de la legislación pluralista— es coincidente con lo moralmente permitido en todos aquellos casos en que «legal» y «moral» afectan al mismo objeto (Touriñán, 1983).

Incluso existiendo coincidencia entre la legalidad y la moralidad en un tema concreto, el éxito no queda establecido en ese caso cuando la legislación favorece una respuesta ciudadana legalmente irreprochable sino cuando, además, se respeta la libertad, es decir, desde el punto de vista de la educación, cuando se forma a la persona para que pueda conocer, estimar, elegir y realizar su repuesta (Touriñán, 2003 y 2006a).

Esta exigencia es especialmente significativa en las sociedades abiertas actuales, porque la multiculturalidad se identifica fundamentalmente como una característica del contexto que rodea a la interculturalidad, que es, a su vez, una meta acorde con los nuevos tiempos en que vivimos (Sarramona, 1999, 2002). Éste es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y de las posibilidades de defensa de la diversidad cultural en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento y de los derechos humanos en el desarrollo. Ahora bien, conviene subrayar que, ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en un contexto social. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. En este sentido, mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la penetración cultural, el multiculturalismo, coincidiendo con Sartori, se contrapone al pluralismo y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir (Sartori, 2001; Ortega, 2004a; SEP, 2004; Touriñán, 2004).

En las sociedades abiertas y pluralistas hay *un límite a la elasticidad de la tolerancia* que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos (Pérez Díaz, 2002; Touriñán, 2004). La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática. El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Más allá de ciertos significados históricos, el ethos de la subsidiariedad se configura hoy como un compuesto de iniciativa y solidaridad. Es el ethos de una sociedad en la que se prima la iniciativa de abajo hacia arriba, en la que el protagonismo lo adquieren los ciudadanos. Se confirma la importancia de la creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo, bajo la bandera de los derechos universales del hombre. En este contexto transnacional, dicho sea de paso, no me cabe duda de que se acentúa y justifica *el lugar de la sociedad civil como agente moral* para la defensa de los derechos y la convivencia, cualquiera que sea el territorio o la cosmovisión social, religiosa, ideológica o política, porque tiene un papel singular respecto de la salvaguarda del fundamento ético del Estado de derecho y del cumplimiento del valor educativo de la legislación (Jover, 2001 y 2002; Touriñán, 2003).

Así las cosas, podemos afirmar, como avanzábamos al principio de este trabajo, que el sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, no sólo por el componente ético, sino también debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren el subsidio 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 (Lévinas, 1993; Cortina, 1997; Kymlicka, 2003; Touriñán, 2007a).

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 esto exige replantear los problemas en la sociedad civil 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 propuestas de glocalización (que implican pensar globalmente y actuar localmente) no buscan la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación.

El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica. El interculturalismo es una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de tolerancia.

A la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial, la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la concesión de ciudadanía. Limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional, ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001).

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 organizarnos 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.

Responsabilidad jurídicamente compartida

Otra cuestión directamente relacionada con la protección de los derechos es el tipo de organización política que caracteriza a nuestro país, el estado autonómico, que se caracterizará por la descentralización administrativa y política en ciertas materias. El modelo autonómico viene a conformarse como un instrumento de búsqueda de equilibrio en cuanto a la distribución de poder del Estado, y de una mayor identificación y participación, reivindicando el derecho a la propia identidad de los territorios definidos por unas características históricas y culturales propias. Este modelo también va a permitir la búsqueda de la resolución de los conflictos que pueden originarse, como es lógico, en un territorio caracterizado por elementos tan heterogéneos, así como también un desarrollo socioeconómico más armónico.

La educación es una de las materias que el Estado central *comparte* con las comunidades autónomas. Y la necesidad del traspaso de competencias se razona, atendiendo a los beneficios que ello puede reportarle al sistema educativo. Por su parte, el Estado se reserva aquellas competencias que le permitan velar por los principios de unidad y autonomía recogidos en la Constitución.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* el concepto de «responsabilidad» se define, en las acepciones que nos interesan, como:

«2. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de delito, de una culpa o de otra causa legal. 3. Cargo u obligación moral que resulta para uno del posible yerro en cosa o asunto determinado. 4. Der. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente» (DRAE, 1997: 1.784).

Como puede verse en las diversas acepciones, el término «responsabilidad» es polisémico e implica una dimensión no sólo jurídica, sino también sociológica. Sea como fuere, parece que, en todo caso, la idea de responsabilidad se conecta con la de una obligación que asume quien incurre en dicha responsabilidad. La naturaleza de esta obligación variará en función de la naturaleza misma de la responsabilidad.

En el ámbito educativo hablar de responsabilidad no es tarea sencilla. La evolución de las sociedades se ha traducido, en el terreno de la educación, en una compleja reconceptualización, no sólo de las funciones de la propia educación, sino también de las funciones que se atribuyen a los agentes educativos.

En efecto, cuantas más funciones le correspondan al docente, mayor será su responsabilidad con relación a sus alumnos, así como también respecto a los padres o tutores de aquél, a los demás agentes educativos y órganos directivos del centro, a la Administración y, como no, al Estado en cuanto garante de los intereses que trata de proteger el derecho penal. Lo cierto es que, en la medida en que la responsabilidad docente ha ido superando y diversificando la localización espacial y temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje (actividades escolares y extraescolares, guardias, etc.), la obligación también se ha extendido a todos los que de forma directa o indirecta participan en los procesos educativos de carácter formal, no formal e informal.

Ahora bien, el objeto de estudio en estos momentos no es la responsabilidad o responsabilidades que se traducen de las funciones de la educación, sino la responsabilidad jurídica derivada de las obligaciones que comporta la acción educativa para todos los agentes implicados y, más concretamente, aquella que afecta al contenido del derecho a la educación. Por lo tanto, siguiendo la *Enciclopedia Jurídica Básica*, la responsabilidad es «la obligación de justificar la propia actuación con respecto a ciertos criterios o reglas», a lo que añade «la concreta fiscalización de la misma y, en caso de un juicio negativo, el deber de soportar la correspondiente sanción» (*Enciclopedia Jurídica Básica*, 1995: 5.935).

También en sentido jurídico, la noción de responsabilidad es polisémica. Son distintas, en cada caso, las responsabilidades civil, penal, laboral corporativa y administrativa. Es más, cada uno de estos tipos de responsabilidad son susceptibles de subtipos (es el supuesto, por ejemplo, de la responsabilidad civil contractual o extracontractual).

En definitiva, a los efectos de este trabajo, el concepto de responsabilidad puede entenderse como un concepto amplio y susceptible de ser analizado desde diversas perspectivas. Sin embargo, dentro del derecho a la educación, cada vez tiene más trascendencia, incluso más que la responsabilidad de centros docentes y profesorado por daños causados por sus alumnos, el sentido básico de la responsabilidad socialmente compartida respecto de la educación (Muñoz, 1999; Touriñán, 1987, 1990 y 1995; Vázquez Pérez, 2005a).

Responsabilidad socialmente compartida

La educación se configura como un factor de desarrollo sociomoral en el marco de la sociedad abierta multicultural y pluralista, porque (Delors, 1996; Hallak, 2003):

- 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.

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 (Tourinán, 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 (Tourinán, 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 (Naval *et al.*, 2002; Tourinán, 2003 y 2004b).

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 (Touriñán, 2006).

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 (Touriñán, 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 suplantarse 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 (Touriñán, 2004a y 2006b).

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.

La formación para la convivencia ciudadana, una responsabilidad compartida y derivada en procesos formales no formales e informales de intervención educativa

A los efectos de punto de partida de la argumentación en este epígrafe puede decirse que la *intervención en una acción educativa tiene carácter teleológico*, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: 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 (Tourrián, 1987). La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando.

Cuando hablamos de la intención, no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. Para nosotros no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos realizados para alcanzar la meta (Tourrián, 1997).

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. La *intencionalidad educativa* se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación, ya sean estos últimos formales, no formales o informales.

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.

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. La *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. 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— efectúa las conductas «Y» —explicitadas en la intervención pedagógica de «A»— y alcance el objetivo «Z» —destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo—).

Puede afirmarse que el *educador* hace (X) para que se produzca (Z) en el *educando*. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el *objeto de intención*. Más bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los *determinantes internos* del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él.

Precisamente por eso puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, o el ejercicio de las acciones conformadas por el hábito adquirido, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del niño. En estos casos el hábito o la función programada de su conducta exploratoria o lúdica son determinantes internos específicos para que se produzca el resultado educativo. El niño hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo, lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el educador, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar (Y), no para alcanzar (Z), pero se produce (Z) por medio del juego (X).

La intervención pedagógica funciona como un *determinante externo* de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del educador deba estar orientada en cualquier caso a conformar en el alumno *determinantes internos* de conductas asimilables a explicaciones teleológicas, intencionales. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno (Touriñán, 1987, 1997 y 2005b).

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo, es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresadas en las influencias de

otras personas: *son cambios a partir de* experiencias que otros nos comunican.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él sólo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican.

Existe un acuerdo generalizado en que la educación formal y no formal tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que coloquialmente no existe en la educación informal, sin embargo, dado que desde el punto de vista de la intervención el carácter organizado y sistemático es aplicable también a los procesos informales de educación, conviene que nos detengamos a reflexionar sobre el significado de la diferencia específica entre estos tipos de procesos, pues en ella está implícito el carácter intencional de la educación informal (Touriñán, 1996).

Se entiende, por principio, que toda actividad organizada y sistematizada es una actividad *intencional*, y dado que el discurso pedagógico se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación, debe quedar claro que toda comunicación tiene que estar organizada y, por tanto, es intencional, al menos para expresar lo que quiere comunicar.

En este sentido, cuando se dice que la educación informal no es intencional quiere decirse más precisamente que, aun siendo actividad

intencional, su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo, es decir, el comunicador transmite intencionadamente para expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone no es sólo educar, aunque se obtengan resultados educativos.

Ahora bien, cuando decimos que la educación informal es el proceso y el resultado de la influencia no intencionalmente educativa por parte del comunicador, ¿queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación? No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa, no quiere decir que no se tenga, en modo alguno, intencionalidad para ese resultado. Más bien quiere decir que no se tiene sólo esa intención.

Los procesos informales de educación no niegan el carácter intencional de la educación. A este tipo de procesos se les llama «educación informal», porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos. Así, por ejemplo, se produce educación informal cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el quiosco con objeto de repartir tareas domésticas pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no posea. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad.

Consecuentemente, hemos de mantener que la educación informal es educación, porque no niega la relación necesaria con lo deseable, ni anula la intencionalidad específica en el comunicador, pero es informal porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos no orientados exclusivamente a finalidades educativas; la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos.

La característica específica de la *educación informal* es el uso de estímulos *no directamente educativos*, es decir, estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. La *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y el conjunto de actitudes, destrezas y competencias educativas adquiridas por medio de estímulos no directamente educativos.

Frente a los procesos informales, en la *educación formal y no formal* el procedimiento de adquisición de destrezas son los *estímulos directamente educativos*, es decir, estímulos que están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa; en el primer caso, son estímulos directamente educativos *conformados por el sistema escolar*; en el segundo caso, son estímulos directamente educativos *no conformados por el sistema escolar*.

Aunque los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa de la enseñanza educativa, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, del aprendizaje de contenidos geográficos e históricos que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, por ejemplo, describe los itinerarios y rutas reales que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno

geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real. La enseñanza educativa (geografía) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etc.), no hay ordenación intencional exclusiva a educar.

Por otra parte, la *educación espontánea, que se da tanto en actividades individuales, como de interacción en grupo, tampoco niega el carácter finalístico de la educación*. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra la llamada educación espontánea, es la posibilidad de obtener resultados, que valoramos educativamente, por medio de procesos de actividad no orientados en modo alguno a finalidades educativas, ni con estímulos directamente educativos, ni con estímulos no directamente educativos. Es el caso, por ejemplo, de la actividad del carpintero pues, cuando alisa la madera con la garlopa, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado, este tipo de resultados de valor educativo no cuestionan la finalidad educativa de los *procesos de heteroeducación*, ni la intencionalidad educativa específica de los *procesos de autoeducación*, sino que suponen un reto para el profesional de la educación: transformar el desarrollo espontáneo de destrezas, en procesos controlados de intervención porque valora, educativamente y a posteriori, esos resultados espontáneos.

La formación para la convivencia ciudadana, en tanto que formación por medio de la intervención educativa, está afectada en cada uno de estos procesos de intervención descritos en los párrafos anteriores. Y si esto es así, conviene no olvidar que, en la sociedad actual es obvio que la sociedad de la información afecta al sistema educativo de tal manera que el aprendizaje flexible y a distancia en entorno virtual se convierte en objetivo de desarrollo estratégico. Esto quiere decir, en relación con la formación para la convivencia ciudadana, que los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren más protagonismo en este entorno,

un protagonismo que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de las competencias de la Administración local en la planificación y uso educativo de los espacios convivenciales (Touriñán, 1989 y 1999a).

Decíamos en el tercer epígrafe que hay que cualificar la convivencia para no subsumirla en la violencia, debemos decir ahora que *es necesario entender, distinguir y especificar los ámbitos de convivencia* que existen, porque, ya desde el lenguaje común, hay diferencia entre convivir y vivir con.

En efecto, *hay que cualificar la convivencia pero, además, hay que especificar la convivencia*, porque 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 quién vives? Pues, si en efecto yo convivo con mis parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con mis vecinos, etc., también es cierto que en cada uno de esos espacios de convivencia, con el grupo con el 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. Y por eso también digo, con precisión y carga semántica, que realmente «vivo con» mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etc., según sea el caso.

Se sigue, por tanto, que cada uno de nosotros convive en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, *espacios e incluso niveles de convivencia*. Hay convivencia ciudadana, hay convivencia social, hay convivencia familiar, del grupo de amigos, en la calle, etc., porque hay espacios distintos de socialización en los que me relaciono y crezco con el otro. Ahora bien, sólo uno de esos espacios 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».

Así las cosas, la convivencia ciudadana es, en primer lugar, en tanto que convivencia, una convivencia cualificada —pacífica— y es, en segundo lugar, en tanto que ciudadana, una convivencia especificada, es decir, relativa a un espacio de convivencia que le es propio —el espacio cívico, ciudadano—. Tiene sentido, por tanto, preguntarse, desde la perspectiva de la especificación: ¿qué es lo que corresponde a la convivencia ciudadana que no corresponde a ningún otro ámbito de convivencia?, ¿qué es lo que hace específica a la convivencia pacífica ciudadana?

Por lo que hemos visto, en las sociedades abiertas y pluralistas, el espacio de convivencia ciudadana se singulariza, porque el sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambian el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica. La convivencia se convierte entonces en una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación, que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia, en el marco de convivencia del territorio constitucionalmente establecido.

Educación, ciudadanía y convivencia son tres conceptos que recogen un desafío urgente del siglo XXI: el desafío de la mundialización y el de la convivencia en una «tierra-patria» en un marco legal territorializado. Formar para la convivencia ciudadana es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias de

encuentro a través de la educación, porque, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios en el territorio constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada en un marco compartido de libertades institucionalmente garantizadas.

En las sociedades democráticas se plantea la necesidad de regenerar la democracia, regenerando el civismo y la responsabilidad de cada individuo en el marco territorial, legalmente establecido, en el que convive como ciudadano. El marco específico de la convivencia ciudadana es el marco legal territorializado: el juego de derechos y libertades en un territorio constitucionalmente establecido

Es preciso poner de manifiesto los «límites» pedagógicos del concepto de educación para la convivencia ciudadana, 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 ciudadanía, ni atribuir a la formación para la ciudadanía más extensión de ámbito que la que le corresponde dentro del sentido integral, personal y patrimonial de la educación.

Hemos de hacer un esfuerzo colectivo orientado a entender que la educación para la convivencia ciudadana, bien como cuestión transversal, bien como cuestión disciplinar, es una cuestión derivada de la educación en valores y dentro del área social de formación para la convivencia. En tanto que propuesta axiológica, la educación para la convivencia está orientada al reconocimiento del otro. Y así las cosas, los valores derivados de los derechos humanos de la persona 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, en tanto que persona humana en mi entorno. «Vivir con» no es exactamente lo mismo que «convivir» y convivir pacíficamente no es

lo mismo que convivencia ciudadana, porque *hay muchos ámbitos de convivencia y diversos niveles de convivencia* (no todo es convivencia pacífica). La propuesta formativa, para ser efectiva como convivencia ciudadana, tiene que ser asumida desde la educación entendida como acción formativa hacia la persona, en tanto que vinculada en su relación con el otro a un territorio legalmente establecido.

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

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, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación 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. Si esto es así, se sigue que:

- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para el ámbito de socialización de la educación.
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo establecido para la formación para la convivencia cualificada como pacífica. Eso quiere decir que la convivencia ciudadana tiene que realizarse en primer lugar como convivencia

pacífica, es decir, tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores que nos lleva al reconocimiento del otro y nos ejercita en *uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en el entorno cultural diverso de interacción, que son los espacios de convivencia.*

- La mayor parte de lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana responde a principios de educación en general, de educación en valores, de educación social y de educación para la convivencia pacífica
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana, de manera específica, se corresponde con la acción formativa hacia la persona, en tanto que vinculada en su relación pacífica con el otro a un territorio legalmente establecido y conformado con derechos y libertades.

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

- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo que se postula para la educación en general que tiene sentido integral, personal y patrimonial y está afectada por los mismos procesos de educación.
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la educación en valores.

Si tenemos en cuenta que la educación tiene valor de símbolo y es un factor de desarrollo social y es, además, en esencia, democrática, porque ser bien educado con alguien es tratarlo como a un igual, se sigue que la formación para la convivencia ciudadana en un ejercicio de educación en valores singularizado por la

intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación con el otro en el entorno de derechos y libertades del marco legal territorializado.

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 institucionalmente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Estado, sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia ciudadana como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso y debe ser asumido en ese ámbito de formación para el *desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista dentro de un marco legal territorializado*.

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

- Entender la formación para la convivencia ciudadana como un aspecto, sector o parcela de formación para la convivencia pacífica que prepara para la participación y el reconocimiento del otro y como un modo de promoción de la responsabilidad social y de ejercitación de la tolerancia fundamentado en actitudes democráticas construidas desde la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación, en un marco legal territorializado.
- Entender la formación para la convivencia ciudadana como una responsabilidad

compartida, que es parte de la educación integral, personal y patrimonial del individuo, garantizada constitucionalmente, que afecta a todos los espacios de socialización en los que tiene presencia el otro (familia, escuela, sociedad, instituciones no gubernamentales, Estado, grupos de amigos, asociaciones, iglesias, etc.) y que está orientada a la comprensión y uso de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas, democráticas en su marco legal territorializado y al uso de las mismas en nuestras decisiones.

- Entender la formación para la convivencia ciudadana como un ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona y de los valores constitucionales y, a su vez, orientada al uso y construcción de experiencia axiológica respecto del sentido de lo social en las personas, individual e institucionalmente consideradas (desde la perspectiva de la socialización, el reconocimiento, la aceptación y la interacción con el otro) en su relación con el marco legal territorializado.
- Entender la formación para la convivencia ciudadana como un concepto ligado a un área del ámbito social de educación para la convivencia: la educación para la convivencia pacífica cívica y ciudadana y, por consiguiente, como un valor construido desde la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad y el respeto al desarrollo respecto de un ámbito educativo (el de la relación con el otro en el entorno de derechos y libertades del marco legal territorializado) que no excluye, ni contradice los demás valores educativos, de manera que, como los demás valores, debe ser conocido, estimado, elegido, realizado y enseñado en procesos formales, no formales e informales de intervención.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores para la*

José Manuel Touriñán López

convivencia pacífica ciudadana, como tarea, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse pacíficamente con los otros en el marco legal territorializado de derechos y libertades, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica sobre la relación pacífica con el otro en el entorno de derechos y libertades del marco legal territorializado y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores para la convivencia pacífica ciudadana como resultado* es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica de relación pacífica con el otro en el entorno de derechos y libertades del marco legal territorializado porque, en definitiva, de lo que se trata respecto del rendimiento es de utilizar esa experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.

La convivencia ciudadana es una responsabilidad compartida porque, en primer lugar, en tanto que convivencia, es una convivencia cualificada —pacífica— que es lo que estamos dispuestos a asumir como convivencia y el logro de la convivencia pacífica es una tarea que no puede delegarse, *es inseparable de la participación en los asuntos que a todos los miembros de la misma sociedad afectan* 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, de acuerdo con lo que llevamos dicho, 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. La responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo.

La realización de la formación para convivencia pacífica ciudadana como ejercicio de educación en valores: el desarrollo cívico

Nuestro postulado final es que la formación para la convivencia pacífica ciudadana tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores; en primer lugar, porque es un ejercicio de elección de valores y, en segundo lugar, porque nos lleva al reconocimiento del otro y nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica relativa al reconocimiento de libertades como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia, en el marco de convivencia del territorio constitucionalmente establecido. Y dado que los valores son cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables, la educación en valores y la comunicación intercultural se convierten en referentes de la formación para la convivencia pacífica, con sentido interdisciplinar que afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de *arquitectura curricular* ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Esto es así porque el valor no es sólo una idea, un concepto o noción. Es también una experiencia. Y las experiencias del valor (en este caso, la relativa al valor convivencia pacífica ciudadana) no encuentran en las aulas el lugar único y más adecuado para su aprendizaje. Los valores se aprenden, cuando se crea un clima o atmósfera moral que sobrepasa la enseñanza conceptual de los mismos (Touriñán y Alonso, 1999). Es un hecho que las clases de conocimiento de la religión no han hecho a los alumnos más religiosos. La escuela puede potenciar, o en su caso paliar, lo que familia y el contexto social realizan. Estos son espacios convivenciales privilegiados para la apropiación de los valores y también de los antivalores. La escuela es un espacio para la transmisión y apropiación de los valores, pero no el único, ni el mejor.

Esto mismo se confirma desde la experiencia personal de la decisión, porque la experiencia de que nos marcamos fines y los realizamos viene derivada de nuestra experiencia de que tomamos decisiones de diverso tipo y las ejecutamos. *La decisión es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades en cada circunstancia* (Tourrián y Rodríguez, 1993). En general, la decisión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata del problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso puede decirse *que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige* (Tourrián, 1989 y 1998).

Pensar que la escuela es el único lugar donde se eligen valores es irreal e implica olvidar que desde muy diversos entornos se pueden promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos (Martínez, 2000: 39).

Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones son de corresponsabilidad familia-escuela-sociedad civil-Estado y apuntan a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia propia, pero no invalidan el rigor lógico de la diversidad de competencias en el logro de la finalidad educativa de formar ciudadanos capaces de convivir pacíficamente. Se sigue, por tanto, que el carácter participativo de la toma de decisiones respecto de la finalidad, no debe anular en modo alguno el hecho de la responsabilidad singular de cada uno de los agentes que participan en la formación para la convivencia ciudadana en la sociedad pluralista y abierta.

Como decíamos al principio de este trabajo, hay que entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia o de la Iglesia. 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: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista.

La tesis de la orientación hacia la construcción cooperativa de los derechos humanos desde una actitud básica de apoyo al logro de un marco de convivencia pacífico fortalece el sentido de lo social como desarrollo cívico pues, en cuestión de derechos, no debería ser el otro quien nos imponga los límites al desarrollo colectivo como pueblo, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser y desarrollarnos como personas en nuestro marco territorial delimitado legalmente.

La formación para la convivencia pacífica es, cada vez más, un ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona y, a su vez, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica respecto del sentido de lo social en las personas, individual e institucionalmente consideradas, desde la perspectiva de la socialización, el reconocimiento, la aceptación y la interacción con el otro.

Todos estos elementos entroncan de modo singular con la educación en valores pues, como decíamos en el segundo epígrafe de este trabajo, en el desarrollo de la educación en valores se asume, a modo de postulado, que la formación en el compromiso axiológico no es sólo una cuestión de derechos, sino también de

José Manuel Touriñán López

voluntades, porque supone una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas. En ese mismo apartado decíamos que la encrucijada axiológica exige abrazar *tres niveles de referencia existencial para el hombre —su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia—*, y así las cosas, cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que se puedan salvar en cada acción educada los límites de lo universal, de lo próximo ambiental y de lo singularmente personal.

En este contexto se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético fundado en la dignidad, la libertad, la igualdad, la identidad, el desarrollo, la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la diversidad y la cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, como ya sabemos, a la *alianza de «civilización»* (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

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 (Salamon, 2001; Escámez y Gil, 2001; Touriñán, 2002 y 2004; Ortega, 2004a).

Si esto es así, se sigue que la educación para la ciudadanía no puede separarse, como concepto, del significado que le corresponde al término «desarrollo cívico». El desarrollo cívico tiene un sentido primario —social y comunitario—, que puede quedar oculto en una concepción de la educación para la ciudadanía orientada sólo políticamente a la comprensión y formación del ciudadano en su relación con el Estado y las libertades. La educación para la ciudadanía, que persigue el desarrollo cívico como meta, es indisociable del compromiso ético y sociopolítico con una comunidad concreta; es inseparable de la participación en los asuntos que a todos los miembros de la misma sociedad afectan. No es posible construir un espacio de convivencia territorializado como espacio social de convivencia para todos los ciudadanos en su relación con el Estado en un marco legal de derechos y libertades, sin la participación de todos, pues el uso y construcción de ese espacio exige la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos/me atañen, nos/me afectan, y de ellos también soy/somos responsable/s. Sin la conciencia de que la construcción de la sociedad democrática es una tarea que no puede delegarse, las propuestas de participación ciudadana resultan ineficaces. Sin ciudadanos no hay ciudadanía, es decir, vida democrática y sentido de proyecto común, respecto del marco legal territorializado, que es un espacio de convivencia e interacción culturalmente diverso (Touriñán, Ortega y Escámez, 2006).

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 es que *la educación para la ciudadanía o formación para la convivencia ciudadana* no sea reducida a educación política (sobre las relaciones del individuo con el Estado), ni a educación cívica instrumentalizada (estrategia para politizar

y hacer política en la educación), sino que se identifique como formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa.

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

Desde una determinada perspectiva más conservadora puede concebirse la educación para la convivencia ciudadana como una forma de *educación política en democracia*, orientada a la formación acerca de los derechos y las libertades constitucionales, al dominio de los contenidos de los tratados internacionales ratificados por el Estado y a la comprensión de la organización del poder en el Estado y su estructuración territorial.

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

Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad

compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no 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 y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias del *desarrollo cívico* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades. *En perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico.*

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

parcial orientada, de manera reduccionista, a una educación política o, de manera oportunista, a una educación cívica propagandista. Por otra parte, ese mismo componente de responsabilidad compartida y derivada mantiene vinculada la formación para la ciudadanía a la idea de formación general de educación en valores, respecto de la convivencia pacífica en el marco legal territorializado, que es lo que la hace específica, pero no aislada a la educación para la convivencia ciudadana.

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

Tal parece que en la educación del sentido axiológico o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *el educador y el enseñante o entre educación política y política «en» la educación*. Y desde esta perspectiva, no parece plausible que la creación de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los agentes de la educación en el ámbito de la educación en valores en general y en la de las manifestaciones

particulares del valor. Todas las asignaturas están obligadas a defender la educación en valores y todos estamos comprometidos con su desarrollo transversal, aun cuando exista una asignatura especialmente orientada a la formación para la convivencia ciudadana.

El sentido de la educación en valores, fundado en la naturaleza misma del valor, justifica esta propuesta y reclama la formación en educación en valores como competencia de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores.

El discurso pedagógico sobre la educación ciudadana no puede limitarse al ámbito de las solas formas de participación desde la educación. Debe trascender el marco de las estrategias para preguntarse por otras cuestiones indispensables en la reflexión pedagógica: participar, ¿en qué sociedad?, ¿para qué? Sólo después de responder a estas preguntas tiene sentido la cuestión: ¿cómo participar? Compartimos la opinión de bastantes pedagogos que afirman que padecemos una grave carencia de un marco teórico en la educación para la ciudadanía que se extiende a todo el discurso de la educación social. Se constata que se ha puesto más interés en el desarrollo de estrategias o procedimientos didácticos que en la reflexión teórica sobre el modelo de sociedad, sobre el para qué. Y si no se tiene claro el modelo de sociedad, en el que necesariamente se inscribe la acción educativa, las estrategias didácticas corren el riesgo de la contradicción permanente o de la inoportunidad. No es posible plantearse siquiera la necesidad de educar ciudadanos sin hacernos una pregunta: ¿para qué sociedad? Desde una perspectiva interesada en la formación para la convivencia

ciudadana, la pregunta debería llevar siempre a la construcción de experiencia axiológica fundamentada en la ética del reconocimiento de uno mismo y del otro, en un entorno cultural de interacción diverso, dentro de un marco legal territorializado de derechos y libertades (Valle, 2006).

Es posible defender un modelo de sociedad integrada, con ciudadanía diferenciada e intercultural, que puede compartir una orientación de desarrollo cívico común. Es lo que, a su modo, Habermas denomina «cultura política común» concebida para ser compartida por todos los miembros de una sociedad democrática, cualquiera que sea su lugar de nacimiento, cultura o religión. Sostiene Habermas que debe desvincularse la integración ética de los grupos y subculturas, con sus propias identidades colectivas, de la integración política de carácter abstracto que abarca a todos los ciudadanos por igual. Esto implica la aceptación de los principios constitucionales tal como vienen interpretados por la autocomprensión ético-política de los ciudadanos y por la cultura política del país de acogida, pero no la necesaria interiorización de los modos de vida, las prácticas y las costumbres propias del país receptor (Habermas, 1999).

Se trata de entender que la familia y la sociedad civil, la escuela y el Estado, y la ciudadanía, en general, están implicadas, desde la perspectiva de la adquisición de competencias, en el *uso y construcción de experiencia axiológica para el desarrollo cívico*. Una democracia ciudadana sólo puede funcionar, si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su comunidad política es una empresa común de considerable trascendencia y que la importancia de esta empresa es tan vital, que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia (Escámez, 2003: 203). Y al decir esto, estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias del ciudadano, es decir, para la convivencia social determinada por un marco legal territorializado

de derechos y libertades —sea ciudad, municipio, parroquia, provincia, región, país o nación—, que implica a diversas y plurales organizaciones (Salamon, 2001; Escámez y Gil, 2001; Touriñán, 2002 y 2004; Ortega, 2004a).

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

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

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

- Las relaciones de los individuos y las comunidades.
- Las sociedades democráticas y las estructuras del poder en las mismas.
- La igualdad y la diversidad en las sociedades plurales.

- Los conflictos sociales.
- El sistema de leyes y su relación con las costumbres de la sociedad.
- Los derechos y los deberes de las personas como miembros de las comunidades políticas y de la humanidad.

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

Para nosotros, tiene sentido afirmar que, de acuerdo con lo que llevamos dicho, la orientación al desarrollo cívico exige entender que *la formación para la convivencia ciudadana tiene que preservar y cultivar en cada educando el sentido de la relación 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. Y esto quiere decir que la formación para la convivencia pacífica ciudadana no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen el desarrollo cívico como objetivo de formación y los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación.

La educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores

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

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

- Promover el cambio de modelo en la educación intercultural.
- Reconocer el sentido de la responsabilidad compartida en la tarea.
- Reconocer el sentido de la responsabilidad derivada en la tarea.
- Propiciar el desarrollo del sentido de responsabilidad personal.
- Educar para promover la cultura de convivencia cualificada y especificada.
- Incentivar el reconocimiento de la sociedad civil como agente moral y la promoción del desarrollo cívico como objetivo de formación, adquiriendo competencias para la comprensión de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas, pluralistas.

Consideraciones finales

La convivencia ciudadana es una convivencia cualificada y especificada. Por el hecho de ser una convivencia especificada, el marco legal territorializado adquiere el rango de condición

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

Tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo con el otro, 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 es que *la educación para la ciudadanía o formación para la convivencia ciudadana* no sea reducida a educación política, ni a educación cívica instrumentalizada, sino que se identifique como formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa.

La educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en

valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico.

Es un reto pedagógico ineludible que debemos abordar desde las estrategias de encuentro, a través de la educación, como propuestas que no buscan la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado, es decir, como focos de formación del desarrollo cívico.

Cuando pensamos en la posibilidad de formación para la convivencia ciudadana, estamos dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el reconocimiento y aceptación del otro: un ejercicio de educación en valores nunca terminado y en constante evolución. Precisamente por eso, defendemos que estas consideraciones conceptuales, de interés para el desarrollo de estrategias de intervención, refuerzan la relación «*valores y convivencia*» que requieren un estudio más pormenorizado en aspectos que específicos de las ponencias, tales como:

- Valores y creencias en la formación para la convivencia ciudadana.
- Valores y pluralismo social en la formación para la convivencia ciudadana.
- Educación para la convivencia ciudadana, sentido de pertenencia y madurez socioidentitaria.

De este modo, creo yo, nos ponemos en la vía de entender la importancia de realizar la convivencia ciudadana como valor, una vez elegido, y nos ponemos en la vía de reconocer la convivencia como problema de educación en valores que tiene que ser enseñado y que podemos ayudar a conocer, estimar, elegir y realizar en toda su extensión, si mantenemos íntegro el sentido social de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- ALTAREJOS, F. et al. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A. y FONTRDONA, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- ARENDE, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix-Barral.
- BERGER, P. L. y HUNTINGTON, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- CITE (2005). *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. X Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Coordinador de edición: Salvador Peiró i Gregori. Alicante: Club Universitario.
- COLOM, A. J. (1992). *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social*. En SEP, X Congreso Nacional de Pedagogía, vol. 1. Valencia: SEP: 67-85.
- COLOM, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- COLOM, A. J. y RINCÓN, J. C. (2007). *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid: MEC.
- COOMANS, F. (2004). Exploring the Normative Content of the Right to Education as a Human Right: Recent Approaches. *Persona y derecho* (50).
- CORTINA, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. et al. (1996). *Un món de valors*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- CORTINA, A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- DAHRENDORF, R. (2002). *Después de la democracia*. Barcelona: Crítica.
- DELORS, J. (ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- DEHESA, G. (2002). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- DRUCKER, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- ESCÁMEZ, J. (2004). *La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación*. Proyecto Educación en Valores. Atei Proyectos [www. Ateiamerica.com].
- ESCÁMEZ, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de educación*, número extraordinario: 191-211.
- ESCÁMEZ, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001 (205-237). En P. ORTEGA (ed.), *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: Seminario interuniversitario de teoría de la educación.
- ESCÁMEZ, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de la tercera generación. *Revista española de pedagogía* (LVI: 211).
- ESCÁMEZ, J. (1992). Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales (87-102). En SEP, X Congreso Nacional de Pedagogía, vol. 1.
- ESCÁMEZ, J. et al. (1998) *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ESTLER, S. E. (1988). Decision Making. En N. J. BOYAN (ed.), *Handbook of research on educational administration*. Nueva York: Longman: 305-320.
- FERNÁNDEZ, A. (2004). La educación como derecho cultural. *Persona y derecho* (50).
- FESE (2007). *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*. IV Encuentro sobre educación en El Escorial. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2006). *La escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas*. I Encuentro sobre Estudios Jurídico-Políticos en Educación. Fundación Europea Sociedad y Educación.

- FESE (2004). *Educación y democracia*. II Encuentro sobre Educación en El Escorial. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2003). *Libertad, igualdad y pluralismo en educación*. I Encuentro sobre Educación en El Escorial. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. et al. (1979). *El sistema europeo de protección de los derechos humanos*. Madrid: Editorial Cívitas, S. A.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (2003). Los derechos humanos y la educación del ciudadano. *Revista de educación* (número extraordinario).
- GERVILLA, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- GERVILLA, E. (2000a). Valores de la educación integral. *Bordón* (52-4): 523-535.
- GERVILLA, E. (1997). *Posmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson (3ª ed.).
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- HALLAK, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación (127-142). En L. NÚÑEZ y C. ROMERO (eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación.
- HODGSON, D. (1998). *The Human Right to Education*. Aldershot: Ashgate Dartmouth.
- HUNTINGTON, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós (6ª ed.).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2004). Programas de educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica. *Proyecto educación en valores*. Atei Proyectos [www. Ateiamerica.com].
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la civilización científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- JOVER, G. (2002). Rethinking subsidiarity as a principle of educational policy in the European Union (3-22). En J. A. IBÁÑEZ-MARTÍN y G. JOVER (eds.), *Education in Europe: policies and politics*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- JOVER, G. (2001). What does the right to education mean? A look at an international debate from legal, ethical and pedagogical points of view. *Studies in philosophy and education*, 20 (3): 213-223.
- KYMLICKA, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- LÉVINAS, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- MANTOVANI, J. (1972). *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo (9ª ed.).
- MANTOVANI, J. (1972a). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo (9ª ed.).
- MARCHESI, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. En «Sociedad lectora y educación» (15-35). *Revista de educación*. Número extraordinario.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983). La educación como optimización del hombre (108-123). En VV. AA., *Teoría de la educación I (el problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- MARITAIN, J. et al. (1975). *Los derechos del hombre*. Barcelona: Laia (3ª ed.) [edición original inglesa de la Unesco: Human Rights. Coments and interpretations. A symposium. Introduction by J. MARITAIN].
- MARTÍNEZ, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo. En M. SANTOS (ed.) *A pedagogía dos valores en galicia* (39-69). Santiago de Compostela: ICE da USC.
- MEDINA RUBIO, R. (2002). *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y de la paz*. Madrid: Real Academia de Doctores.
- MEDINA RUBIO, R. (1998). Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal. *Revista española de pedagogía* (LVI: 211): 529-560.
- MORÍN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Unesco-Iesalc.
- MORÍN, E. (2002). ¿Una segunda mundialización? En E. MORÍN et al., *Desafíos de la mundialización*. Cuadernos de la Fundación M. Botín (2). Observatorio de Análisis de Tendencias: 25-40.
- MUÑOZ NARANJO, A. (1999). *Responsabilidad civil de los docentes. Régimen jurídico y jurisprudencia*. Barcelona: Praxis.

- NASSIF, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- NAVAL, C. et al. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European journal of education* 37 (2): 107-128.
- OCDE (2004). *Informe Pisa 2003*. OCDE-UNESCO. División de indicadores y análisis educativos [pueden verse los resultados de España comentados en MEC-INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo)].
- OLVEIRA, E., RODRÍGUEZ, A. Y TOURIÑÁN, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. En J. M. TOURIÑÁN (coord.) *Proyecto educación en valores*. Atei Proyectos [www. Ateiamerica.com].
- ORTEGA, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino* (13: 45): 27-44.
- ORTEGA, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía* (lvii: 227): 5-30.
- ORTEGA, P. (2004a). Cultura, valores y educación: principios de integración (47-80). En SEP, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria* (15): 33-56.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y SAURA, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- OTERO NOVAS, J. M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2002). Globalización y libertad. *Cuadernos de la fundación M. Botín* (2).
- PÉREZ JUSTE, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista galega do ensino* (13: 45): 387- 415.
- PÉREZ SERRANO, G. (1999). Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil. *Revista española de pedagogía* (213): 245-278.
- PÉREZ SERRANO, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, V. (2004). *Valores y juventud. Pautas educativas*. Proyecto educación en valores. Atei Proyectos [www. Ateiamerica.com].
- POLLITZER, C. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática y participativa: un estudio del caso europeo*. Trabajo de investigación tutelado por R. Medina Rubio y J. M. Touriñán, presentado para la obtención de acreditación del periodo de investigación en el programa de doctorado del departamento de educación de la UNED.
- POPPER, K. R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos aires, paidós
- POU GONZÁLEZ, F. (1994). *La función pedagógica, competencias profesionales y responsabilidad corporativa de los pedagogos*. Tese doutoral. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación (inédita).
- PUIG ROVIRA, J. M^a (2003). *prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, paidós.
- PUIG ROVIRA, J. M^a y otros (2004). *seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía en España*. Proyecto educación en valores. Atei. Proyectos [www. Ateiamerica.com].
- REBOUL, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- ROMAY BECARÍA, J. M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago: Fundación Caixa Galicia.
- SAVATER, F. (2002). *El valor de educar*, 16^a ed. Barcelona: Ariel.
- SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía. Valencia: SEP.
- SITE (2004). *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lugo: Ice de la USC.
- SITE (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia.
- STIGLITZ, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid: Taurus.
- STIGLITZ, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.

- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TOURIÑÁN, J. M. (dir.) (2007). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación.
- TOURIÑÁN, J. M. (2007a). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica: el reto de la responsabilidad corporativa (149-224). En C. BENSO y C. PEREIRA (coords.) *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. Universidad de Vigo-Fundación Santa María.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre educación* (10 junio): 9-36.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006a). Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas tarraconensis revista de ciencias de l'educació* (30 juny): 173-212.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006b). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista española de pedagogía* (64: 234): 227-248.
- TOURIÑÁN, J. M. (coord.) (2005). *Proyecto educación en valores*. Proyectos Atei [www. Ateiamerica.com].
- TOURIÑÁN, J. M. (2005a). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista galega do ensino* (13-46): 513-538 y 819-840.
- TOURIÑÁN, J. M. (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.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón* (56: 1): 25-47.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004a). La educación para la paz y las revistas profesionales: el reto de la ciudadanía compartido en la educación. *Conferencia mundial para la paz, la solidaridad y el desarrollo. Congreso Mundial de Educación y Cultura de Paz*. Santiago de Compostela: Unesco, Xunta de Galicia.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004b). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. En J. M. TOURIÑÁN (coord.) *Proyecto educación en valores*. Atei Proyectos [www. Ateiamerica.com].
- TOURIÑÁN, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria* (15): 213-234.
- TOURIÑÁN, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198). *Revista de educación*. Número extraordinario de 2002.
- TOURIÑÁN, J. M. (1999). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información (39-69). En J. M. TOURIÑÁN (dir.) *Educación y sociedad de la información: cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidad de Santiago de Compostela.
- TOURIÑÁN, J. M. (1999a). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de ciencias de la educación* (180): 431-453.
- TOURIÑÁN, J. M. (1998). Derechos humanos y educación para el desarrollo. *Revista española de pedagogía* (LVI: 211): 415-436.
- TOURIÑÁN, J. M. (1997). La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de educación* (314): 157-186.
- TOURIÑÁN, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria* (8): 55-80.
- TOURIÑÁN, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de ciencias de la educación* (164): 411-437.
- TOURIÑÁN, J. M. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de ciencias de la educación* (141): 9-23.
- TOURIÑÁN, J. M. (1989). Las finalidades de la educación: análisis teórico (15-36). En J. M. ESTEVE (ed.) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga.

- TOURIÑÁN, J. M. (1987). *Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- TOURIÑÁN, J. M. (1987). *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- TOURIÑÁN, J. M. (1983). El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista. *Bordón* (xxxv: 249): 379-404.
- TOURIÑÁN, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.
- TOURIÑÁN, J. M. (1977). La estimación personal del valor y su sentido pedagógico. *Revista de ciencias de la educación* (90): 271282.
- TOURIÑÁN, J. M. y ALONSO, M^a L. (1999). La generación de contenidos de instrucción. Propuestas que inciden en la selección y organización. *Revista de educación* (319): 331-350.
- TOURIÑÁN, J. M. y RODRÍGUEZ, A. (2000). Sociedad de la información y cooperación al desarrollo: una posición de valor en los sistemas educativos. En M. SANTOS REGO (ed.) *A pedagogía dos valores en galicia* (183-214). Santiago de Compostela: ICE de la USC.
- TOURIÑÁN, J. M., ORTEGA, P. y ESCÁMEZ, J. (2006). La educación para la ciudadanía, interculturalidad y convivencia en las sociedades pluralistas y abiertas. En J. M. TOURIÑÁN (coord.) *Proyecto educación en valores*. Atei Proyectos [www. Ateiamerica.com].
- TUBELLA, I. y VILASECA, J. (coords.) (2005). *Sociedad del conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.
- VALCÁRCEL, A. (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- VALLE, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- VV. AA. (2006). Pisa. Programa para la evaluación internacional de alumnos. *Revista de educación*. Número extraordinario.
- VV. AA. (2004). La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. *Bordón* (56: 1).
- VV. AA. (1999). *Enciclopedia jurídica básica*. Madrid: Civitas.
- VV. AA. (1997). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. 21^a edición. Madrid: Espasa Calpe.
- VV. AA. (1983). *Teoría de la educación I (el problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (ed.) (2001). *Educación y calidad de vida*. Madrid: Editorial Complutense.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? En M. A. SANTOS (ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural* (25-42). Barcelona: PPU.
- VÁZQUEZ PÉREZ, S. (2005). *El derecho a la educación: fundamentos, protección jurídica y sentido corporativo de las responsabilidades*. Trabajo de investigación tutelado por J. M. TOURIÑÁN (tit.), presentado para la obtención de acreditación del periodo de investigación en el programa de doctorado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.
- VÁZQUEZ PÉREZ, S. (2005a). Responsabilidade e dereito á educación: aproximación desde a comunidade autónoma de galicia. *Revista galega do ensino* (13: 46): 589-612.

Fuentes electrónicas

- www.ohchr.org/english/issues/globalization/index.htm
- www.unhchr.org [Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13].
- www.unhchr.org [Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13, 6c].

Abstract**Civil values and cohabitation: a responsibility of a joined and derivative education**

The emphasis in the concepts of citizenship and coexistence (living together) has caused a new perspective in the education in values that it places in the first plane to the oriented purposes to optimize the most basic sense of the social thing, of the democratization, the respect to the diversity and the accomplishment of the rights of third generation, that is to say, of the respect, the recognition, the acceptance and the interaction with the other in cultural diversity surroundings. All this emphasizes the sense of the education in values like process of maturation and learning, oriented to use and to make axiological experience, respect to the citizen pacific coexistence.

In this work we defend that the citizen coexistence is, in the first place, whereas coexistence, a qualified one —pacific— and, secondly, whereas citizen, a specified one, that is to say, relative to a coexistence space that it belongs to itself as own —the civic space, citizen—.

By the fact of being a specified coexistence, the territorialized legal frame acquires the rank of substantive condition in the education for the citizenship like responsibility derived in order to bring up for the living together. But, as well, being a qualified coexistence, it is a responsibility shared that has an ethical component to manage the action. There is a social-ethical component in the education for the citizen coexistence, which arises directly from the sense of shared and derived responsibility, properties of the citizen pacific coexistence. On the one hand, this component of shared and derived responsibility moves away this formative activity, not only from a partial perspective that equalizes, in a reductionism way, education for the citizenship and political education, but the other partial perspective too, that equalizes it, in a opportunistic way, to a propagandist civic education guided to the compatible social-moral stereotypes partner to the ideological group in the power. By the other hand, that same component of shared and derived responsibility keeps joint the education for the citizenship and the idea of general education in value, regarding to the framework territorialized legal the pacific coexistence, that is what it does, to the education for the citizenship, a specified coexistence, but not an isolated one, and at the same time, a substantive part of the educational policy and politics.

The education in values and the intercultural communication become the referring frame to the education for the pacific coexistence, with an interdisciplinary sense that it affects in a shared way to family, school and civil society and places to the professionals of the education and the State in a new challenge of «curricular architecture» before the condition of expert in education in values and the real opportunity of attending to pedagogically programmed centres. It is forced in the open and pluralistic society that the State develops the educational system and delimits its concern (what comes under the State's jurisdiction) in education in values. But, at the same time, it is forced that the State causes and guarantees the exercise of the own functions of the civil society, the parents and the school in the education in values.

In pedagogical perspective, the education for the citizen coexistence appears as well as a shared responsibility and as an exercise of education in values managed to use and to make axiological experience relative to the civic development, that it demands to us to identify the educational systems and the communities like instruments for development, identity and diversification within the territorialized legal framework; that is to say, like moral agents and educational focus for the civic development.

Key words: *Civic education, Political education, Education for the citizenship, Education for the pacific coexistence, Education in values, Civic development, Educational politics and policy.*