

ABRIL - MAYO DE 2014

EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 3 Volumen 5

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS, UN ESCALÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA:

LA SOSTENIBILIDAD, EL CONSUMO Y EL EMPRENDIMIENTO

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación.

Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social.

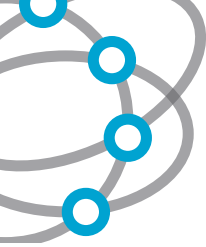
<http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/josemanuel.tourinan@usc.es>

RESUMEN

Por principio de significado, los valores derivados de los derechos de tercera generación se consolidan como fundamento de la educación para la diversidad, la identidad y el desarrollo cívico. Desde esa perspectiva de aproximación al tema, la formación para la identidad y la diversidad es ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona, pero de manera singular en los derechos de tercera generación que se vinculan al desarrollo cultural socio-identitario y se ejercen en un locus territorial de la convivencia ciudadana. El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global; lo podemos ver al hablar del sentido intercultural de la educación, de la convivencia ciudadana en las redes y de la influencia de los medios de comunicación y de las artes musicales y del cine en la convivencia. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro

extremo de la red en situación transnacional gracias al desarrollo del medio, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

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

**Palabras clave:**

Desarrollo cívico, educación para el desarrollo, convivencia ciudadana planetaria, consumo, sostenibilidad, emprendimiento

ABSTRACT

The education for peoples development, a step of the education for the planetary citizen coexistence: sustainability, consumption and entrepreneurship

By principle of meaning, the values derived of the third-generation rights consolidate as foundations of the education for the diversity, the identity and the civic development. From this perspective of approximation to the subject, the training for the identity and the diversity is exercise of education in values, based on the values derived from the human rights of the person, but in a unique way on the rights of third generation that are linked to the social-identitary cultural development and exercised in a territorial locus of the citizen coexistence. The transnational sense of the rights of third generation has allowed us go out of our citizen territorial framework through communication networks and experience a true way of worldwide citizen coexistence in the context of the global communication; we can see when speaking of the intercultural sense of the education, of the citizen coexistence in the networks and of the influence of the media and of the musical arts and of the cinema in the convivial way of life. The possibility to establish communication and transmission of values with the family and with people situated to another extreme of the network in transnational situation because of to the development of the media, turns us into (become us in) active viewers and in virtual emigrants that experience the interpersonal citizen coexistence from the media.

Now well, if there is education for the citizen coexistence, whose aim is the civic development, there is not reason to cut the flow of the idea and not assuming the possibility to generate favourable attitude to the commitment with the idea of territorial framework further of my country and face, from fourth-generation rights, the citizen coexistence with sense of transnational partnership (solidary cooperation), and therefore, planetary. It treats to go beyond of the power of interpersonal relationship that provides the cultural and technological means, as a means installed in the rights of third generation, that is to say as a means that let persons grow in identity and diversity. It is necessary to go to the

use of the means and of the resources, assuming the real fact that our country is the whole world and that we are not isolated, neither extraneous to the rest of the planet in our particular community.

Key Words:

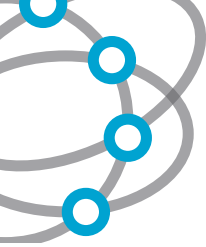
Civic development, education for development, planetarian citizenship coexistence, sustainability, consumption, entrepreneurship

1. INTRODUCCIÓN: UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL DESARROLLO CÍVICO

Actualmente, la cuestión tradicional de la individualización y la socialización en la educación se resuelve, atendiendo a los conceptos de interculturalidad (que implica los principios de diversidad y diferencia), convivencia (que implica el principio de identidad) y desarrollo cívico (que es una convivencia cualificada y especificada en un marco territorial que implica convergencia de identidad, diversidad y localización).

El trasfondo cultural de las personas que conviven dentro de los marcos territoriales, legalmente establecidos sobre la base del reconocimiento y la garantía de los derechos y las libertades en las sociedades democráticas, complejas, abiertas y pluralistas, se ha modificado desde la perspectiva del desarrollo cívico y del respeto a los derechos humanos. La sociedad civil y el desarrollo cívico tienen un lugar especial en nuestra sociedad desarrollada. La sociedad civil es, sin lugar a dudas, agente moral en este proceso y, además, en tanto que derecho de tercera generación que afecta a la identidad y a la diversidad, el desarrollo cívico se globaliza: es local y global al mismo tiempo (Tourrián Dir., 2012; Tourrián, 2014a, 2002 y 2003b; Borja y Castells, 1999; Berger y Huntington, 2002).

La globalización, puede ser identificada como un proceso de creciente intercomunicación de las culturas; impregna todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna, como en su proyección externa a las relaciones internacionales. Se puede ser más o menos consciente de que la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003; Attinà,



2001; Beck, 1998; Berger y Huntington, 2002; Borja y Castells, 1999; Ortega y Mínguez, 1998; S.I.D, 1997; Stiglitz, 2002 y 2006; Touriñán, 2000a y 200b, 1998 y 2000b; Varios, 1999).

Este acontecimiento singular se presenta, no sólo como una cuestión de hecho y como una cuestión legal de derechos, sino también como una cuestión axiológica y de compromiso ético relativo a lo que estamos dispuestos a asumir en el marco de convivencia territorializado. El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación (Touriñán, 2004a, 2007, 2009 y 2013a).

En el marco de la identidad y la diversidad, los derechos de tercera generación matizan el sentido de territorialidad, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes que dan sentido a la inclusión, a la diversidad y a la identidad, que son derechos de tercera generación. La articulación de esos derechos en el marco de la cultura delimitada territorialmente, da lugar a modelos de integración territorial de las diferencias y a modelos de inclusión transnacional de la diversidad. En los derechos culturales socio-identitarios es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no perder el sentido de la identidad y la diversidad. El desarrollo cívico es su referente más destacado en la actualidad, en tanto que convergencia entre identidad y diversidad en un marco legal territorializado. En perspectiva pedagógica, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como una formación especificada, es formación para el desarrollo cívico, que es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano: el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de la convivencia (Touriñán, Dir., 2012).

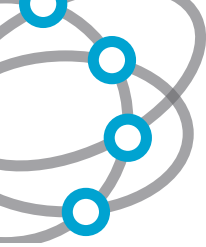
Pero la formación para el desarrollo cívico, desde la perspectiva de los derechos de tercera generación, lleva en sí un plus formativo que se presenta como reto, el reto formativo consiste en pensar y creer en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno.

La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar “desplazamientos” entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello (Touriñán, 2013a).

Ahora bien, si esto es así, ¿por qué tengo que ver esa posibilidad sólo para mi pueblo, para mi país, para mi marco legal territorializado? Si contemplamos la cuestión desde los derechos de tercera generación, que implican transnacionalidad y glocalización territorializada, para hacer converger identidad y diversidad en un territorio combinando integración territorial de las diferencias e inclusión transnacional de la diversidad, el derecho a la educación, inexcusablemente, debe ser referido a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Precisamente por eso, el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una “tierra-patria” de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad. La formación en derechos de tercera generación apunta en la dirección de la libertad para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en la dirección de garantizar la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales, (Borman, Danzig y García, 2012 ; Pérez Díaz, 2002; Dehesa, 2002; Cortina, 1995; Romay Becaría, 2002; Valcárcel, 2002; Roma, 2001).

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; y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional (Abdallah-Preteille, 2001; Lessnoff, 2002; Kymlicka y Straehle, 2003; Sauca y Wences, 2007; Kuper, 2001; Águila y Vallespín, 1998; Ortega, 2014).

Pero, a mayor abundamiento, si contemplamos esta



cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco del voluntariado y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vincula por lazos de solidaridad y cooperación al desarrollo de los pueblos. En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, como ya sabemos, al *desarrollo cívico* o *alianza de "civilización"* para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado. (Medina, 1998; Cortina, 1997; Abdallah-Preteille, 2001; Touriñán, 1998 y 2013a; Huntington, 2001; Touraine, 2006; Delors, 1996).

En el marco de los derechos de cuarta generación, que son derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos, al amparo de los avances científico-tecnológicos aplicados mediante acuerdos internacionales, bilaterales o multilaterales, el desarrollo cívico alcanza una nueva dimensión como convivencia ciudadana planetaria.

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

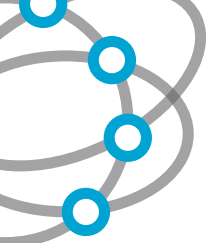
educación general.

2. HABLAR DE CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA ES COMPROMETERSE CON LA SUMA, NO CON LA RESTA

Y decimos convivencia ciudadana planetaria y no solo convivencia planetaria, porque la convivencia dentro del planeta es siempre desde la vigencia de los derechos de tercera generación, que reconocen la ciudadanía, el desarrollo cívico y la pertenencia a una cultura y civilización concreta en un territorio delimitado legalmente.

Los derechos son sumativos, no restan. Defender un derecho de cuarta generación no implica anular los de tercera; es decir, no se justifica desde los derechos de cuarta generación, la ayuda a otro país o cultura para colonizarlo, sino que, reconociendo como base el derecho a la diversidad y a la identidad (derechos de tercera generación), se coopera al desarrollo del otro país para aumentar su capacidad de sobrevivir y adaptarse, sin renunciar a su historia y condición cultural. De aquí no se sigue tampoco que la cooperación al desarrollo exija ayudar a perpetuar en un país tradiciones que van en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio en los términos cooperar al desarrollo con un país para perpetuar la ablación de clítoris o para mantener la desigualdad de derechos para la condición femenina o para defender regímenes totalitarios fundamentalistas que de un modo u otro sojuzgan la dignidad humana de los otros. Cualquier derecho supone que se respetan los de las otras categorías. Y así las cosas, los derechos de cuarta generación mantienen el carácter sumativo y se construyen respetando los demás derechos que son anteriores. La propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la relación educación-desarrollo-cooperación, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo como escalón necesario del espacio de la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación



una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales.

En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta de convivencia ciudadana planetaria afecta a las instituciones y a cada individuo y la decisión del sujeto, de asumirla o no, aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético fundado en los valores de la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad y el desarrollo y en las cualidades propias de la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado a la *alianza de "civilización"* (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

La propuesta de convivencia ciudadana planetaria no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado; es decir, como focos de desarrollo cívico, en el marco de la convivencia mundial. Y esto quiere decir que el desarrollo de la convivencia cívica planetaria es una responsabilidad derivada y compartida como hemos visto en la educación para el desarrollo cívico, de tal manera que:

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

contradictorio con lo determinado para la educación en valores

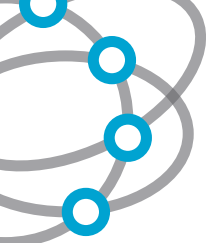
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria, debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción educativa de la convivencia
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción de la convivencia ciudadana territorializada.

3. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS: UN DERECHO DE CUARTA GENERACIÓN Y UN ESCALÓN EN LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA

Como ya se ha dicho, los derechos de tercera generación afectan de manera especial a la educación para la identidad, la diversidad y la territorialidad. En los derechos de tercera generación se desvanece el sentido de subsidio de los derechos sociales y se matiza el sentido de territorialidad, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes. Hablamos en los derechos de tercera generación de integración territorial de diferencias y de inclusión transnacional de la diversidad. En los derechos culturales socio-identitarios es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no perder el sentido de la identidad y la diversidad en el marco territorial de convivencia (Tourrián, 2004a y 2006a).

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

Desde esta perspectiva, es posible referirse hoy en día a una nueva generación de derechos humanos, los derechos de cuarta generación, como respuesta al nuevo marco caracterizado por las nuevas necesidades y vínculos sociales surgidos, en relación con el desarrollo científico, las



nuevas tecnologías y la sociedad de la información, siendo la libertad de expresión en el ciberespacio, el desarrollo sostenible, el consumo razonable y el emprendimiento, junto con los derechos derivados de los avances del desarrollo científico-tecnológico en el ámbito genético y en el entorno ambiental, los derechos más significativos en ese grupo.

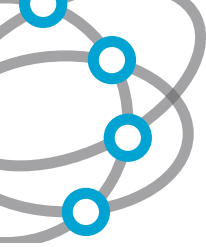
La orientación propia de los derechos de tercera generación hacia la diversidad cultural y socio-identitaria consolida la tesis de la construcción solidaria de derechos de cuarta generación, pues en la consolidación de la diversidad no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas. La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación “extranjera”, sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

El hecho es que, una vez que se asumen las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y de la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil.

En el marco de los derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. A partir de la asunción de esos derechos, se cambia el marco de desarrollo y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial que plantea problemas emergentes desde la perspectiva de los derechos humanos que requieren soluciones adecuadas, tal como se resume en el Cuadro 1.

Cuadro 1: caracterización de los derechos humanos

<u>RASGO DEFINITORIO</u>	<u>TIPO</u>	<u>VALOR GUÍA</u>	<u>CUALIDAD</u>
Humano (locus General)	Fundamental	Dignidad	Autonomía
Individual (Locus Personal)	1ª Generación	Libertad	Responsabilidad
Social (económico-educativo- bienestar) (Locus Público, Privado y Social)	2ª Generación	Igualdad	Justicia
Cultural (socio-identitario) (Locus Territorial Transnacional)	3ª Generación	Identidad	Diversidad y diferencia
Científico-Tecnológico de Progreso del hombre y de la biosfera (Locus Internacional Bilateral- Multilateral)	4ª Generación	Desarrollo	Cooperación



**PROBLEMAS EMERGENTES
EN DERECHOS DE TERCERA GENERACIÓN**

Civilidad
Convivencia
Interculturalidad
Nacionalidad
Religiosidad

**PROBLEMAS EMERGENTES
EN DERECHOS DE CUARTA GENERACIÓN**

Sostenibilidad
Mundo virtual
Sentido bioético
Sociedad del conocimiento
Ecologismo

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 603

Los derechos de cuarta generación aparecen así, como derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos al amparo de los avances científico-tecnológicos en el marco de relaciones internacionales. La defensa de los derechos de la cooperación y la solidaridad, exige, por coherencia, favorecer en el ámbito de las actitudes humanas la creación o agrupación de estrategias interdisciplinarias que permitan fomentar una actitud positiva y comprometida hacia todo aquello que genéricamente se identifica con el lema de “*educación para el desarrollo de los pueblos*”.

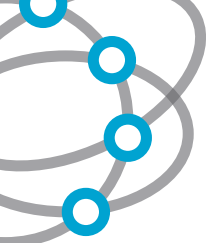
Según consta en el *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo* (<http://www.dicc.hegoa.edu.es/listar/mostrar/56>, consulta de 4 de abril de 2012), fue la Comisión de Derechos Humanos de la ONU quien reconoció por primera vez de forma oficial la existencia del desarrollo como derecho, mediante la resolución 4 (XXXIII) de 21 de febrero de 1977, en la que se pide al Secretario General de las Naciones Unidas que efectúe un estudio sobre “las dimensiones internacionales del derecho al desarrollo como derecho humano”. En 1979, la Comisión de Derechos Humanos, en su resolución 5 (XXXV) de 2 de marzo, “reitera que el derecho al desarrollo es un derecho humano y que la igualdad de oportunidades es una prerrogativa tanto de las naciones como de los individuos que forman las naciones”. También la Asamblea General de la ONU ha reconocido en diversas resoluciones que “el derecho al desarrollo es un derecho humano”, como afirma la primera de ellas, la 34/46 de 23 de noviembre de 1979 (Rodríguez, Bernal y Urpí, 2005, pp. 183-204; UNRISD, 2000; UNESCO (1997).

Me consta que la literatura pedagógica ha avanzado de una manera razonada en el ámbito de la relación valores-

educación-desarrollo. También es verdad que los temas transversales son un denominador común de los sistemas educativos modernos. Pero en este caso se trata de ir más allá de los temas transversales. Se trata de reconocer que los nuevos rasgos que configuran el mundo del nuevo milenio son tan peculiares, en cuanto al desarrollo sostenible y razonable, que justifica la presencia formal de una disciplina sobre educación para el desarrollo en las escuelas, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen estos nuevos derechos, que tienen su lugar propio y nos exigen colocar la transnacionalidad y la glocalización, que son condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, en la perspectiva del desarrollo solidario y de la cooperación internacional, pues de lo que se habla en los derechos de cuarta generación no es de la identidad y la diversidad en mi marco territorial, sino de cooperación al desarrollo, porque somos ciudadanos del mundo y lo que ocurre en otras partes nos afecta.

No creo que sea este el lugar adecuado para desarrollar un programa de ese tipo, pero resulta obvio que es posible definir con coherencia y de manera integrada unas competencias susceptibles de ser aglutinadas bajo la denominación genérica de Educación para el desarrollo:

- Un conjunto de conocimientos capaces de permitir la comprensión del mundo actual en sus mecanismos y engranajes.
- Un grupo de valores orientados hacia la participación consciente en



ese tipo de problemas del desarrollo desde la óptica de la cooperación, la solidaridad y la justicia.

- Un conjunto de procedimientos capaces de operativizar las estrategias de acción que, exigen pensar y actuar, global y localmente en cada acción.
- Un conjunto de orientaciones estratégicas que hacen viable la innovación en cada territorio desde los principios de accesibilidad, receptividad y flexibilidad.
- Un conjunto de propuestas formativas que integran en el desarrollo la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

Las sociedades del conocimiento están obligadas a modificaciones globales en sus organizaciones (Attinà, 2001). Estamos obligados a plantear las viejas dificultades como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque también las organizaciones tienen que estar a la altura de los tiempos. La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral institucional en el ámbito de la cultura. Se dice de dos cosas que son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y especialmente cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo. Desde el punto de vista de la lógica, la coherencia implica *compatibilidad* (entre oferta cultural elaborada e ideología de la institución). A su vez, la compatibilidad expresa *conformidad* de una propuesta a una regla o criterio.

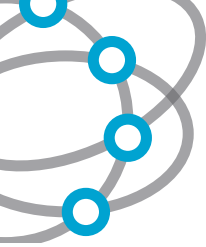
Resulta obvio afirmar la coherencia ideológica institucional respecto de la oferta, pero no resulta tan obvio afirmar que la coherencia se está vinculando cada vez más al cumplimiento y declaración pública de compromiso con un *código deontológico* de la institución respecto de la promoción, gestión y creación cultural. En este sentido, la coherencia no es tanto un problema de idoneidad sociocultural o de organización racionalizada -que también

exige coherencia-, como un *problema de orden moral y de compromiso público* de la institución con la cultura y con el servicio al interés general social del desarrollo (Tourrián, 2002; Valcárcel, 2002). Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil como propuesta de corresponsabilidad ante una nueva mentalidad.

Estamos convencidos de que es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la Sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. El encuentro se favorece, si se propician desde la educación, principios de cooperación para el desarrollo entre los pueblos, a favor de la justicia, la aceptación, el reconocimiento y la interacción con el otro y lo otro en un entorno socio-político-cultural de convergencia de identidad, diversidad y glocalidad; un espacio de convivencia ciudadana planetaria, amparado por los derechos y libertades de cada pueblo y favorecido por los convenios internacionales de carácter bilateral y multilateral.

Como hemos visto ya, el sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores en situación transnacional gracias al desarrollo de los nuevos medios, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio sin salir de nuestra comunidad particular.

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



convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias.

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

En los derechos de cuarta generación, la cooperación solidaria transnacional para el desarrollo de los pueblos exige el uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular. Somos corresponsables del planeta y ejercemos compromiso de convivencia, de relación entre el yo, el otro y el otro en el entorno planetario y eso exige moralmente el reconocimiento explícito del otro, porque la responsabilidad consigo mismo es responsabilidad “para con el otro”, en el sentido lévinasiano de responder a la demanda del otro que está situado -bien o mal, pero situado-, (Lévinas, 2000, pp.79-82; Mínguez, 2014; Arboleda, 2014).

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

receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general.

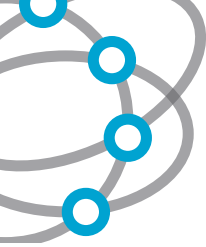
4. EL DESARROLLO ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE IMPLICA EDUCAR CON LA SOSTENIBILIDAD, EL CONSUMO Y EL EMPRENDIMIENTO

Es preciso estudiar la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales del desarrollo. Para nosotros en la “relación desarrollo-educación” hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de las tareas y resultados propios del desarrollo y, sin lugar a dudas, hay un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación para el desarrollo y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito “desarrollo” como objeto y como meta de educación. Y esto no es baladí, implica atender a las tres acepciones que cada área cultural mantiene con educación, cuando se construye el área como ámbito de educación: educación “con”, “por” y “para” que se corresponden en este caso con el desarrollo como ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y profesional (Tourrián, 2014 b).

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación “con” el desarrollo. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias como área cultural y ámbito de educación.

La educación con el área de experiencia cultural “desarrollo”, en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la educación para el desarrollo hay que dominar conocimiento de la educación. Y en el ámbito de la investigación educativa, y en la relación educación-desarrollo, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque:

1. La cooperación y el desarrollo establecen una conexión con la realidad de algún modo única y singular, según el tipo de tarea y resultado que se propicie desde una intencionalidad



educativa manifiesta

2. Determinadas formas de desarrollo y cooperación pueden ser catalogadas como mejores que otras con criterios inteligibles
3. Las formas de desarrollo y cooperación pueden ser catalogados con criterio pedagógico y proporcionan un tipo de experiencia y expresión que no se consigue sin la educación
4. El desarrollo y la cooperación, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y ciudadano
5. Educar “con” el desarrollo es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar, creer y sentir los valores.

La situación, desde el punto de vista de la investigación, es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje educativo de la relación educación- desarrollo-cooperación y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación desarrollo- cooperación- educación se advierten los siguientes indicios de cambio:

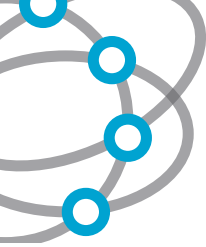
- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación con el área de experiencia cultural “desarrollo” que se manifiesta en la focalización diferenciada hacia la reacción educación-desarrollo-cooperación, por medio de la sostenibilidad, el consumo razonable y justo y el emprendimiento
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación desarrollo y educación, de manera tal que la finalidad de la educación respecto del desarrollo no es sólo

una especialización vocacional y profesional del voluntariado, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter y sentido educativo de la cooperación al desarrollo que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual e institucional en el marco internacional de derechos de cuarta generación.

- Hay un compromiso social y general con la relación desarrollo-educación que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta importancia en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación de la relación educación-desarrollo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan, prácticas, creencias y formas de expresión desde los principios de innovación y desde las condiciones propias del sentido glocal.

La relación educación-desarrollo configura, cada vez más, tres modos de abordaje: *uno* hace referencia al concepto de educación “con” el desarrollo, *otro* se preocupa especialmente por el lugar del desarrollo en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo y *un tercero* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para determinar las prácticas más ajustadas al concepto de educación en la cooperación al desarrollo. Ninguna de estas perspectivas está ausente en este trabajo y por eso asumimos y reconocemos la tarea del desarrollo como tarea que se sustenta en la educación como actividad y como conocimiento de la educación, de manera tal que se asume el desarrollo *como objeto y como meta* de la educación.

Tal como hemos defendido en otros trabajos (Tourrián



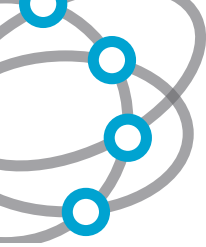
2014a y 2013b), desde el conocimiento pedagógico, se identifican y definen tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación que justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado a continuación:

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

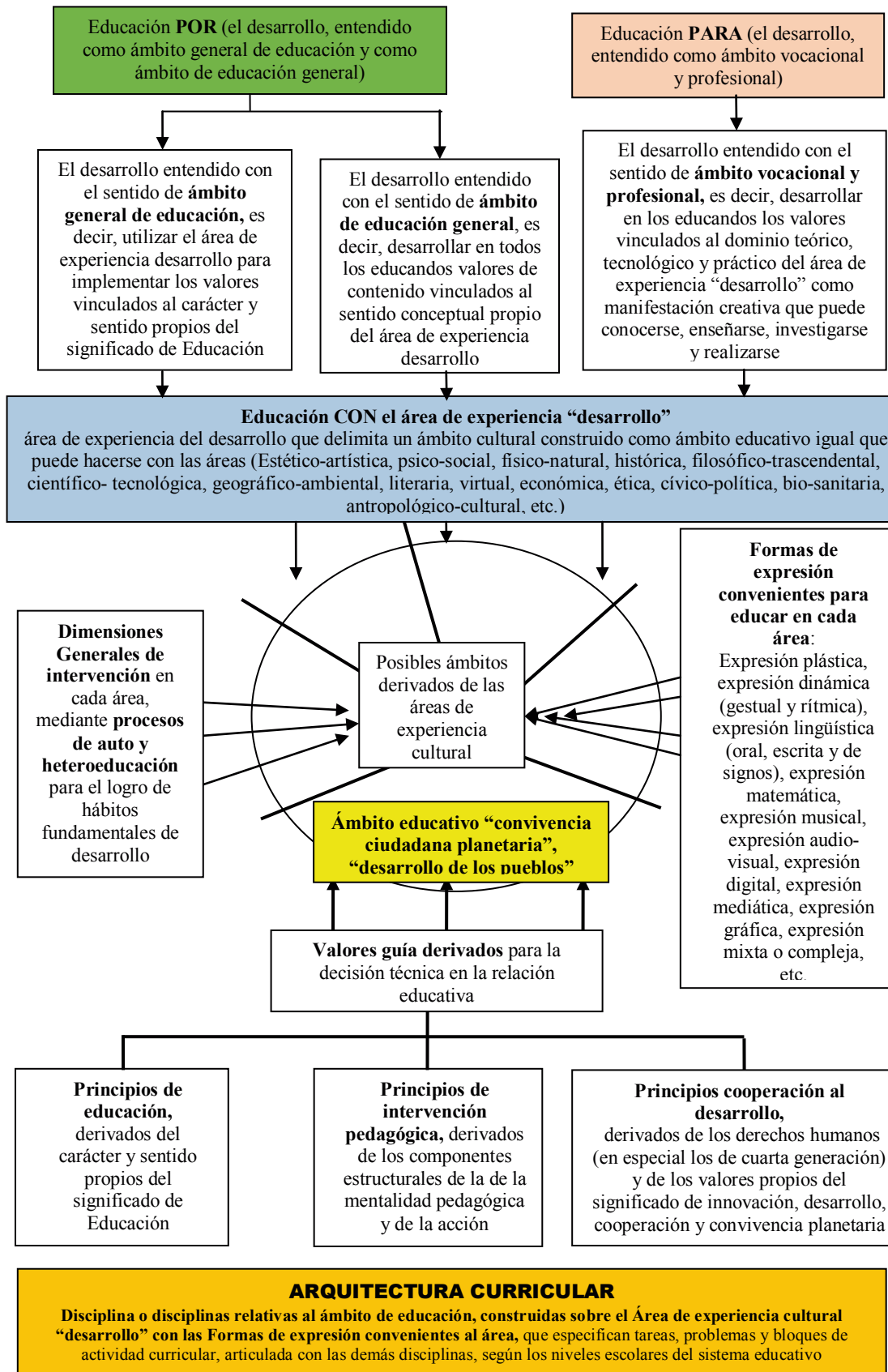
En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural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

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación “para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación “por” el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas,

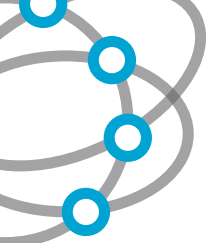
la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional, tal como se resume en el Cuadro 2.



Cuadro 2: Componentes del área cultural “desarrollo” como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 607.



Es obvio que el sentido vocacional y profesional de la cooperación al desarrollo ha alcanzado cotas de implantación muy grandes en nuestra sociedad (Colom, 2006, 1997 y 2000; Touriñán, 2011a). Existen carreras y tareas de sentido vocacional y profesional vinculadas al voluntariado, a las organizaciones no gubernamentales y al desarrollo sostenible que implican a especialistas en temas de salud, educación, medioambiente, ingeniería civil y agrícola, desarrollo industrial y tecnológico, etcétera, de manera tal que podría decirse que la cooperación al desarrollo desde el punto de vista vocacional y profesional se vincula con cualquier profesión y actividad de servicio, siempre que se asuma con la finalidad de cooperación al desarrollo, sin que eso exija negar la posibilidad de expertos en desarrollo, que los hay y cada vez de manera más cualificada y competente.

Precisamente por eso, lo que nos interesa destacar en este trabajo es el sentido general de la relación educación-desarrollo. El problema no es la salida profesional y vocacional en este artículo, sino la necesidad de que se contemple la cooperación al desarrollo, un derecho de cuarta generación, dentro de la educación general, como los demás derechos.

Así las cosas, desde el punto de vista de este discurso, una preocupación básica es llegar a comprender la extensión general (no profesional y vocacional) de la relación educación-desarrollo. Y en este sentido, podemos identificar las dos acepciones que dan significado a la relación educación-desarrollo como educación “por” el desarrollo (entendido como área de experiencia cultural valiosa que se convierte en ámbito de educación):

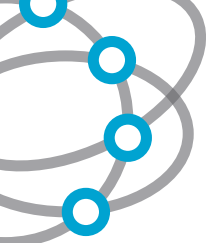
- La cooperación al desarrollo como ámbito general de educación que aporta valores educativos igual que cualquier otra área educativa
- La cooperación al desarrollo como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de “desarrollo y cooperación” como derecho de cuarta generación

Y esto que acabamos de expresar marca la necesidad de atender a las acepciones “ámbito general de educación” y “ámbito de educación general”, pues se sigue de lo

que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predicen de los ámbitos generales de educación (Touriñán y Sáez, 2012; Touriñán, 2014b).

Las condiciones específicas de ámbitos de educación contruidos desde áreas de experiencia cultural que se incluyen en la educación general se resumen del siguiente modo (Touriñán, 2014a):

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



porque desde la experiencia axiológica específica de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo

- Tienen sentido vocacional y profesional en tanto que son susceptibles de dominio teórico, tecnológico y práctico

Por medio de la educación “por” el desarrollo se cubren finalidades de la educación en general y del “desarrollo” como ámbito de educación general. Esto significa que en la educación por el desarrollo hay que lograr competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el carácter axiológico, personal, integral y patrimonial y el sentido intercultural, glocal, permanente y general, vocacional y profesional que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación por el desarrollo es educación en valores: el desarrollo y la cooperación son valores; en el desarrollo y la cooperación se enseñan valores y con el desarrollo y la cooperación se aprende a elegir valores. La educación por el desarrollo es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica.*

La educación por el desarrollo es específicamente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida. Como ámbito general de educación, los valores educativos se vinculan al carácter y al sentido de la educación.

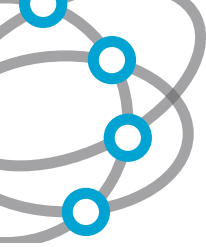
Pero, además, la educación por el desarrollo es, ámbito de educación general; conceptualmente hablando, el desarrollo y la cooperación son uso y construcción de *“experiencia valiosa singular que afecta al sentido del ayudar al desarrollo y a las formas de cooperar para que cada pueblo tenga capacidad de aprender a asimilar formación cultural ajena, generar tecnología autóctona mantener su identidad como pueblo incluido en la ciudadanía planetaria”*, es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural del desarrollo y por eso es un ámbito de educación general que debe formar parte de la educación común de las personas. Y precisamente por eso, la educación “por” el desarrollo, en tanto que área de experiencia cultural que implica la condición de planetaria, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, al igual que podemos hablar de la educación

física y de la educación artística, por ejemplo, como partes integrantes de la educación general, también podemos hablar de la educación “por” el desarrollo como parte integrante de la educación general.

No se trata de agotar en este trabajo la condición curricular de la educación por el desarrollo, sino de insistir en la necesidad de contemplar la educación por el desarrollo como ámbito general de educación y como ámbito de educación general y en este sentido es necesario decir que la educación “por” el desarrollo exige prestar atención a tres componentes fundamentales, que determinan la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde los principios de innovación: *la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento*. No es posible la educación “por” el desarrollo sin atender a esos tres componentes. Esto es así, porque el desarrollo y la cooperación al desarrollo exigen atender a las condiciones que singularizan el sentido conceptual de la educación por el desarrollo:

- Asumir las condiciones propias de los derechos de cuarta generación
- Asumir la condición propia de la relación conocimiento-educación-innovación
- Asumir la condición propia de la relación educación-desarrollo
- Asumir la cooperación en el sentido de compromiso humano (individual, social, histórico y de especie) dentro del territorio mundial y en el marco de las relaciones internacionales, bilaterales o multilaterales
- Asumir el desarrollo como conjunto de competencias para que un pueblo pueda consumir como decisor responsable, pueda sostener su relación con el otro y lo otro en cada entorno y sea capaz de emprender sus propios proyectos, es decir, pueda formarse en la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como objetivo, no como manifestación del



desarrollo creativo que es propio de las organizaciones creativas, sino como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de cooperación y solidaridad, es decir, con sentido de derechos de cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación, porque el desarrollo de los pueblos depende del eje “conocer-educar-innovar”.

La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología (Messadié, 1999, 2000 y 2000a).

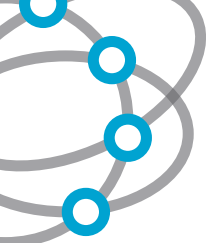
La tecnología es la base del desarrollo y este no es un asunto de la empresa privada simplemente o de la universidad, es una “Cuestión de Estado” y esto quiere decir que la ciencia se convierte en objeto de la política (Martín, 2008; Martín y otros, 1986; OCDE, 1993; Hidalgo, León y Pavón, 2002; Touriñán, 2004b).

Esta relación entre investigación y orientación política hacia el desarrollo es la base fundamentante del *sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de la aceptación del lugar del desarrollo tecnológico en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología. El sistema *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS) surge como oposición al modelo tecnológico unidireccional (ciencia-tecnología-riqueza-bienestar), porque se asume que en dicho proceso están inherentemente unidos elementos sociales, valores morales, intereses profesionales, presiones políticas y condicionantes económicos que tienen una influencia notable en el origen y desarrollo del proceso científico-tecnológico.

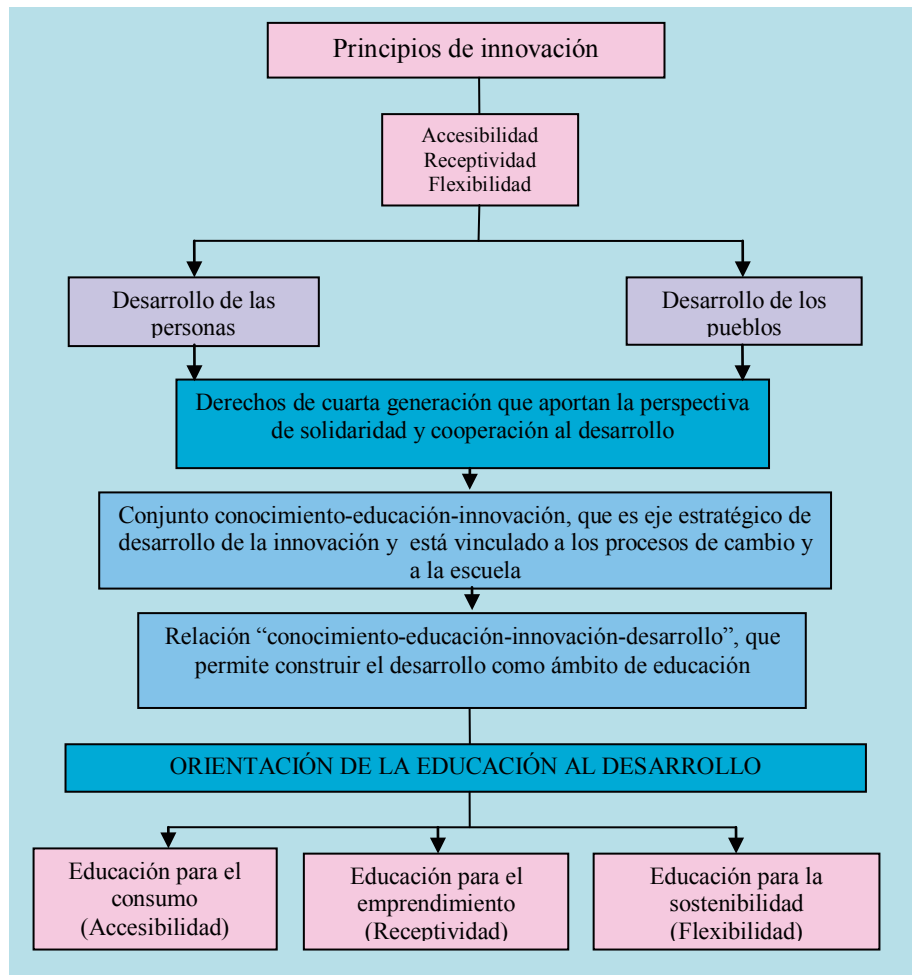
A su vez, sabemos que *Descubrir, inventar e innovar* son conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, y la evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, lo cual pone de relieve la importancia del

sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación (Messadié, 1999, 2000a y 2000b). Hemos de aprender a descubrir, innovar e inventar para conocer y transformar la realidad y nuestros contextos y eso debemos hacerlo con criterio formal de aprendizaje y con impronta de huella personal creativa. Nada de eso se consigue sin actuar intencionalmente en la educación para articular relaciones entre inteligencia, cognición, afectividad y creatividad (Touriñán, 2010). La tecnología y la innovación tecnológica identificada en procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en la creación de conocimiento son la base del desarrollo, que no es un asunto de empresa privada simplemente o de la universidad, es una “*Cuestión de Estado*” y esto quiere decir que la ciencia y la educación se convierten en objeto de la política (Touriñán, 2008c; Martín y otros, 1986; Hidalgo, León y Pavón, 2002; Touriñán, 2012; Touriñán y Sáez, 2012).

Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación y esto hace que *el sistema conocimiento-educación-innovación* adquiera un significado específico en la sociedad actual relacionado con el modo en que el sistema escolar transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación e innovaciones, atendiendo a principios de innovación, desarrollo y educación, que resumimos en el Cuadro 3.



Cuadro 3: Relación entre principios de innovación, desarrollo y educación



Fuente: Touriñán, 2014, p. 609

Para mí, educar para el desarrollo de los pueblos es asumir el compromiso de educar con la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

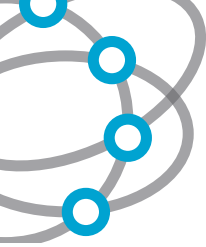
En el eje conocimiento-educación-innovación, la sostenibilidad es la propiedad que se une al principio de flexibilidad, porque la sostenibilidad nos obliga a ser flexibles respecto de la organización de los recursos y de su uso como recursos limitados que hay que optimizar.

En el eje conocimiento-educación innovación, el consumo responsable es la propiedad que se une al principio de accesibilidad, porque el consumo responsable nos obliga a ser decisores responsables en el acceso a los bienes y recursos limitados que hay que consumir, siempre que accedamos a ellos.

En el eje conocimiento-educación innovación, el emprendimiento es la propiedad que se une al principio de receptividad, porque el emprendimiento nos obliga a la receptividad respecto de la creación de tecnología autóctona y de la posibilidad de asimilar creativamente la tecnología existente para generar diferencial competitivo.

4.1. La alternativa educativa de la sostenibilidad

En el eje conocimiento-educación-innovación, la sostenibilidad es la propiedad que se une al principio de flexibilidad, porque la sostenibilidad nos obliga a ser flexibles respecto de la organización de los recursos y de su uso como recursos limitados que hay que optimizar.



Estamos obligados a impregnar la educación en cuanto tal de la cualificación propia de la sostenibilidad. No se trata sólo de educar en la idea del desarrollo sostenible, sino de asumir que el aprendizaje del desarrollo sostenible nos exige afrontar la educación misma como problema de sostenibilidad. Si educamos para la sostenibilidad, estamos obligados a plantearnos también la sostenibilidad de la educación.

Medimos el avance de la educación con patrones de referencia al gasto público en porcentaje del PIB. Hoy en día Suecia invierte el 7% del PIB como gasto público en educación; la Unión Europea, establece la media en 5.2%; España destina el 4.3% del PIB. Pero la cultura de la sostenibilidad, obliga a ir más allá de la cultura económica del mercado como principio organizador de vida. No parece que la cultura de la sostenibilidad sea invertir cada vez más, sino generar en cada persona el sentido de decisores responsables de su propio desarrollo individual y colectivo y eso no siempre es equivalente a más medios y más dinero. Como dice Marglin, tenemos mucho que aprender frente a la cultura de lo económico, del mercado; por el progreso material que estamos alcanzando en occidente, pagamos un alto precio -la debilitación del punto de cohesión de los lazos de comunidad-. Las culturas que están siendo destruidas en nombre del progreso son quizá la mejor fuente par hacer un balance restaurador de nuestras vidas (Marglin, 2009, p. 292).

El desarrollo sostenible requiere de la estrategia educativa a fin de modificar los actuales estilos de vida, los parámetros exageradamente consumistas, los valores imperantes, etcétera, que, en definitiva, hacen que lo verdaderamente insostenible sean nuestras vidas. La propuesta del desarrollo sostenible debe verse absolutamente implicada en valores de alto contenido humanístico, ya que, su alternativa radica en el logro del desarrollo personal y de las capacidades humanas.

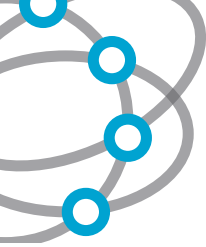
Para ello no es necesario crear o idear una nueva pedagogía. Todo lo contrario. Lo que es realmente innovador en la educación para el desarrollo sostenible son los valores que patrocina y en consecuencia el discurso moral que lleva implícito. Pero, su puesta en marcha y aplicabilidad en las aulas se dirime en estrategias y prácticas reconocidas:

- Propiciar pensamiento crítico e innovador, transformador de la sociedad.
- Formar con conciencia local y

planetaria.

- Educar en valores propios del desarrollo sostenible, estimulando además la solidaridad, la igualdad, el respeto a las culturas y a los derechos humanos.
- Lograr de una visión holística y sistémica del hombre, de la naturaleza y del universo.
- Abordar de las cuestiones críticas y sociales desde perspectivas sistémicas y sin olvidar el contexto histórico.
- Facilitar la cooperación mutua.
- Recuperar y reconocer las culturas indígenas, las culturas locales y promover, en consecuencia, la diversidad cultural.
- Valorar y apoyar las diferentes formas de conocimiento.
- Promover la cooperación y el diálogo entre las instituciones y los individuos.
- Democratizar los medios de comunicación de masas.
- Integrar los conocimientos, las aptitudes y actitudes, así como los valores y comportamientos.
- Ayudar a desarrollar compromiso ético con todas las formas de vida con las que compartimos el planeta.

Ahora bien, nada de lo anterior debe hacernos olvidar que el desarrollo sostenible es un valor y los valores, como ya sabemos son cognoscibles, son enseñables y son realizables, es decir, pueden convertirse en finalidades o metas de nuestra acción y decisión, de manera tal que su realización, aunque es una cuestión de oportunidad política, de competencia de los educadores (educatividad) y de competencias adecuadas en los alumnos (educabilidad), también es una cuestión de concordancia valores-sentimientos y es función de la educación el logro de la vinculación entre sentimientos positivos y los valores del



desarrollo sostenible (Bermúdez, 2003; Colom, 2000; Leff, 2000; Limón, 2002)

Recientemente hemos publicado un trabajo sobre desarrollo sostenible y en este artículo es suficiente decir que el desarrollo sostenible, tiene su verdadero sentido si se plantea como solución total pues incide en todas las problemáticas que posee el hombre y su entorno. Y esto, como advertíamos, ocurre en cualquier sociedad o país, independientemente de su nivel económico. Queremos expresar, en definitiva, que cuando hablamos de desarrollo sostenible, estamos de alguna forma haciendo mención a una alternativa global y compleja, que afecta, en perspectiva multidimensional, a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourrián, 2014a).

Plantear una opción escolar en pro de la educación para el desarrollo sostenible, es una forma eficaz de actualización y renovación pedagógica de las escuelas. Hay que estructurar el centro educativo en función de la comunidad que lo cobija, aportando no sólo realismo a su funcionalidad, sino también desdibujando los contornos que limitan y separan la escuela de la sociedad. En este sentido, el voluntariado, y, con él, la educación para el desarrollo sostenible, conlleva automáticamente una ampliación de los espacios educativos; de concebir la escuela como espacio especializado de educación se pasa a integrar la comunidad como espacio, medio y mensaje educativo; por otra parte, de una visión exclusivamente culturalista de la escuela pasamos a afianzar la perspectiva moral, de servicio y de atención a la comunidad, que sin duda contribuye a hacer patente el sentido íntimo y profundo del concepto de escuela.

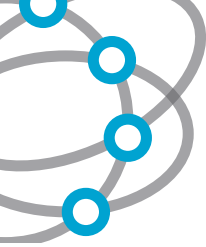
El caso es que nos corresponde a nosotros responsabilizarnos y abrir definitivamente el debate. Nuestra obligación moral no sólo es enunciar y anunciar el futuro, sino poner desde el presente los elementos necesarios para que este futuro sea el más adecuado a las necesidades analizadas. La educación para el desarrollo sostenible, es por ahora, una de estas posibilidades, siempre que su fundamento sea, al mismo tiempo, desarrollar el conocimiento, pero eso sí, un conocimiento desalienado, al servicio de la humanidad y del planeta. Educación para el desarrollo sostenible debe significar educación para el desarrollo del conocimiento y, a su vez, desarrollar el conocimiento quiere decir integrar en la formación los principios, fundamentos y prácticas propias del desarrollo sostenible.

4.2. La alternativa educativa del consumo responsable

En el eje conocimiento-educación innovación, el consumo responsable es la propiedad que se une al principio de accesibilidad, porque el consumo responsable nos obliga a ser decisores responsables en el acceso a los bienes y recursos limitados que hay que consumir, siempre que accedamos a ellos.

En el contexto macroeconómico se distingue entre *consumo público* y *consumo privado*. El primero se identifica con el gasto de las administraciones y entes públicos en el ejercicio de sus actividades. El segundo se identifica con el gasto correspondiente a los demás entes e instituciones no públicos; son los gastos de las empresas privadas y de los colectivos de la sociedad civil. Hemos aprendido que ambos conceptos tienen consecuencias y efectos que inciden en la economía general de un país, por medio del Producto Interior Bruto. Pero hemos aprendido, además, que el gasto de las administraciones y de las instituciones privadas tiene un sentido modélico y motivador en la sociedad en general. Este valor educativo de las instituciones y colectivos, de sus usos y de sus costumbres de gasto, no siempre es utilizado con sentido de modelo y constituye uno de los elementos a tener en cuenta, cuando se pretende influir en la ciudadanía en general para modificar sus pautas de conducta con sentido educativo. Es verdad que la educación es un factor de desarrollo social, pero también es innegable que la sociedad y la administración son un factor incuestionable del desarrollo educativo que se evidencia en el valor educativo de la legislación y en la influencia de las conductas y hábitos de los “modelos” de todo tipo en el imaginario colectivo de la creatividad artística, de la socio-identitaria, de la popular y de masas, y hasta de la creatividad cultural científico-tecnológica. Es preciso analizar con sentido pedagógico la importancia de la influencia formal, no formal y/o informal de la sociedad civil, la administración y la empresa en la difusión de los modelos de conducta adoptados ante el gasto y el consumo (Tourrián, 2011b).

Bajo este planteamiento general, al lado de *modelos matemáticos y estadísticos* que analizan el proceso de toma de decisiones de los consumidores y compradores, se han elaborado muy diversos modelos, cuyo contenido permite agruparlos, bien en la categoría de *modelos psicológicos*, porque centran sus análisis en los procesos de motivación y de reducción de necesidad del consumidor, o bien en la categoría de *modelos económico-sociológicos*, porque focalizan el análisis del consumo en términos de oferta y



demanda, de relación calidad-precio-coste producción, de patrones sociales de comportamiento del consumidor en su relación con los productos, o de otros compatibles con la perspectiva socio-económica.

Todos estos modelos han generado un conjunto de conocimientos realmente útil acerca de diversidad de modos de reconocer el deseo y la *necesidad* de algo, de identificar el bien consumible *como recurso que utilizamos para satisfacer la necesidad*, de poner en marcha el proceso de toma de decisiones y de *generar un comportamiento posterior* vinculado al producto de consumo. Y desde el punto de vista de la intervención pedagógica, hemos de asumir las líneas de tendencia que formulamos en subepígrafes, a continuación, con objeto de aprender a usar y construir experiencia axiológica para corregir abusos, generar nuevos usos y decidir responsablemente en consumo, atendiendo a principios generales y particulares y a sinergias proactivas que dan contenido a las estrategias de formación de decisores responsables, tal como resumimos en los Cuadros 4, 5, 6 y 7:

Cuadro 4: Principios generales para entender qué cuenta en el consumo responsable

<p>Reconocimiento y aceptación de sí mismo y lo otro como producto y como consumible.</p> <p>Interacción decisor competente y consumo como conjunción de responsabilidad, de autodesarrollo, de esfuerzo y excelencia del gasto, de construcción y uso del patrimonio.</p> <p>Aprendizaje situado del consumo como interacción entre proyecto personal, economía y consumo.</p> <p>Grados de libertad personal y económica en consumo de carácter ocasional, experimental y habitual.</p> <p>Conocer la estructura, proceso y producto del consumo.</p>

Fuente: Touriñán, Dir., 2012, p. 351

Cuadro 5: Principios particulares para entender qué consumo cuenta

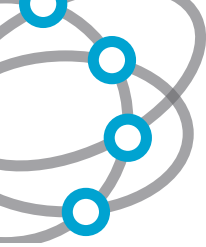
<p>Reconocer la identidad del producto o bien consumible.</p> <p>Distinguir el consumo suficiente y satisfactorio del consumo compulsivo.</p> <p>Definir los hechos que singularizan el consumo en cada caso.</p> <p>Distinguir los términos en que se plantea el consumo cada uno.</p> <p>Acomodar los tiempos dedicados al consumo (oportunidad, sin precipitación).</p> <p>Identificar adecuadamente los espacios de consumo.</p> <p>Discernir con criterio sobre lo consumible.</p> <p>Saber formular preguntas a uno mismo sobre el sentido de lo que consume.</p>

Fuente: Touriñán, Dir., 2012, p. 351

Cuadro 6: Sinergias proactivas para educar en el consumo y formar decisores responsables

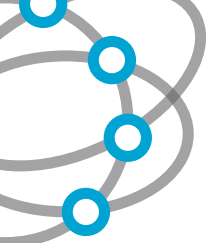
<p>Compromiso social y personal con el valor educativo de la legislación, para que el gasto público responsable sea un ejemplo de educación en el imaginario colectivo y para el consumo privado.</p> <p>Fomento de asociaciones entre la sociedad civil favorables a consumir responsablemente.</p> <p>Control tecno-ético de los medios para garantizar la producción, la comercialización y la difusión contrastada del consumible.</p> <p>Reforzar la formación de padres y profesores respecto de la educación para el consumo, elaborando guías didácticas y materiales curriculares que atiendan a la concreción de las orientaciones.</p> <p>Formar decisores competentes respecto del consumo, estableciendo estrategias para: generar clima favorable al consumo responsable, propiciar compromisos hacia el consumo sostenible, fortalecer el desarrollo de pautas personales de conducta patrimonial en el consumo.</p> <p>Establecer una Política integral de responsabilidad compartida para afianzar el logro de hábitos de consumo y decisores responsables</p>

Fuente: Touriñán, Dir., 2012, p. 352



Cuadro 7: Estrategias que atentan contra la formación del decisor responsable

1. **Estrategia de la distracción:** consiste en desviar la atención del público del problema central y de los cambios decididos mediante la proliferación de informaciones alejadas del verdadero problema, de manera tal que se mantiene al decisor ocupado y distraído para que no piense en la cuestión.
2. **Estrategia de la reacción interesada para evitar el mal mayor.** Se trata de crear situaciones de terror, pánico, miedo, intranquilidad o inseguridad para causar la reacción interesada del público, de manera que sea este el demandante de las medidas que se quieren implantar. Por ejemplo: dejar que se intensifique o propiciar la violencia urbana, a fin de que el público demande leyes de seguridad y políticas en perjuicio de las libertades; insistir en que deben aceptarse las normas implantadas porque, de no hacerlo, otras instancias impondrán otras peores o su ausencia sería catastrófica.
3. **Estrategia de la fragmentación oportunista del cambio.** Se trata de lograr que se acepten medidas inaceptables, fragmentando su contenido, desde la seguridad de que así se pierde el sentido global de las mismas, pero no el logro final.
4. **Estrategia de resignación al mal menor y diferimiento de la aplicación.** Se trata de hacer que se acepte una decisión impopular presentándola como “dolorosa, necesaria y la menos mala” y/o demorar su implantación. Se busca la aceptación pública por resignación y por la esperanza ingenua de que “todo irá mejor mañana” y que el sacrificio exigido podrá ser evitado.
5. **Estrategia de apelación al realismo ingenuo:** Se trata de dirigirse al público como si el sistema conceptual fuera una copia del sistema real, tal como si la imagen que nos hacemos de las cosas fuera reduplicativa y no seleccionara necesariamente ciertos aspectos del original. El receptor debería asumir que las cosas son tal como parecen o nos dicen que son; que no hay nada más inventado o a descubrir detrás de lo dicho. Se trata de infantilizar al receptor para que actúe alejado de la complejidad de lo real.
6. **Estrategia de focalización emocional.** Se trata de utilizar el aspecto emocional para causar un corte en el análisis racional y finalmente bloquear el sentido crítico de los individuos.
7. **Estrategia de la distancia ilustrada.** Se trata de mantener al público en la ignorancia y la mediocridad, evitando la formación que permite a las élites acceder a la comprensión de las tecnologías y los sistemas de reglas y normas.
8. **Estrategia de normalización de la mediocridad.** Se trata de estimular al público para que sea complaciente con la mediocridad, de manera tal que considere normal y de moda las conductas y respuestas vulgares, irreverentes, iconoclastas, incultas, estúpidas, etc.
9. **Estrategia de reforzamiento de la autoculpabilidad.** Se trata de hacer creer al individuo que él es el único culpable de su propia desgracia, debido a la insuficiencia de su inteligencia, de sus capacidades, o de sus esfuerzos. Se busca la infravaloración para lograr la inhibición de su acción o la impotencia.
10. **Estrategia de instrumentalización del conocimiento.** Se trata de utilizar el conocimiento para lograr el control de la acción individual o colectiva por medio del condicionamiento, la coacción, la manipulación y adoctrinamiento.



El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro y lo otro en la educación para el consumo es acorde con la condición de agentes de nuestra propio desarrollo.

En la educación para el consumo, igual que en la educación en general, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo, como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, podemos decir que en la educación, cuando nos marcamos finalidades, no 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 objetivo. Y si esto es así, “Educar por el desarrollo” exige formación con el consumo, pero singularmente exige que la educación para el emprendimiento se convierta en ámbito general de educación. No se trata de hacer empresarios profesionales, sino de lograr la concordancia de valor y sentimiento respecto del emprendimiento en la educación general, porque todos tenemos que usar los valores del emprendimiento para dirigir nuestra propia vida que requiere de hábitos operativos de agente y proyectivos de autor.

4.3. La alternativa educativa del emprendimiento

En el eje conocimiento-educación innovación, el emprendimiento es la propiedad que se une al principio de receptividad, porque el emprendimiento nos obliga a la receptividad respecto de la creación de tecnología autóctona y de la posibilidad de asimilar creativamente la tecnología existente para generar diferencial competitivo.

Educar para el desarrollo implica educar con la sostenibilidad, el consumo y el espíritu empresarial, o lo que es lo mismo, educar con el emprendimiento, porque el desarrollo es una acción de emprendimiento que implica rentabilidad, liderazgo y competitividad. Y no se entienda el párrafo anterior en sentido material y económico, porque el emprendimiento exige ir mucho más allá: el emprendimiento tiene un sentido personal y primario en el desarrollo personal; quien se educa, se compromete con su desarrollo, *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos.

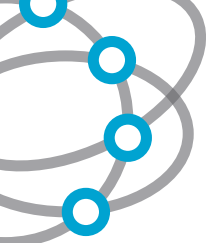
Conviene insistir en el punto de partida que se dice “Emprendimiento y espíritu emprendedor”, no “emprendurismo” ni “emprededurismo”, que son malas traducciones de la palabra inglesa *entrepreneurship*; un término que se usa para describir el espíritu emprendedor o el ímpetu por iniciar algo, en sentido empresarial.

Para la Real Academia Española de la lengua, el término “emprendimiento”, que será incorporado en su próxima edición, tiene dos significados: 1) el de acción y efecto de emprender (acometer una obra) y 2) el de cualidad de emprendedor. Tiene sentido decir “el emprendimiento de esta obra era necesario” (acción y efecto) y también lo tiene afirmar que “admiro a esta persona por su fortaleza y emprendimiento” (cualidad).

En el sentido más tradicional de emprender una acción, ser emprendedor es un concepto relacionado con el término francés *entrepreneur* (que significa el que se encarga de una obra, sea este el albañil o el ingeniero, y obtiene un pago por contrato). Pero lo cierto es que el concepto ha evolucionado de manera tal que emprendedor no es primariamente el que obtiene un pago por contrato, sino el que asume riesgos más que el ganador de salario. Y esta concepción que perduró hasta comienzos del siglo XX, empieza a cambiar cuando emprendedor se asocia al significado de innovar e inventar; los emprendedores son quienes implementan el cambio de manera práctica. Hoy por hoy, no es posible significar emprendedor sin unirlo a innovador.

En otras palabras, se sugiere que la diferencia central entre personas del tipo de, por ejemplo, Bill Gates o Steve Jobs y otros, no es que éstos sean los únicos dispuestos a asumir riesgos o los únicos capaces de ello, sino que estos personajes - no necesariamente motivados de forma principal por la ganancia - son capaces de introducir innovaciones que modifican profundamente algún área de la vida social, económica, cultural, artística, personal, etc. Posteriormente, aparecerán otros que copian o adoptan esas innovaciones, quienes también asumen un riesgo, pero no son -según esta concepción-verdaderos emprendedores, sino más bien hombres de negocios, comerciantes o empresarios en sentido estricto. No todo comerciante o empresario es emprendedor en el sentido estricto vinculado a la innovación. Esta visión, del emprendedor como creador de cultura, especialmente material o desarrollo económico, puede ser concebida como una reafirmación del emprendedor como un héroe cultural (<http://es.wikipedia.org/wiki/Emprendedor> fecha de consulta 4 de abril de 2014).

Si esto es así, se entiende que el emprendedor es aquel que tiene emprendimiento (la cualidad) y por tener emprendimiento, emprende las obras de una manera especial que le permite innovar y transformar los productos. Por supuesto que puede ganar dinero con la transformación, pero no es esa la significación específica del término emprendimiento.



Educación con el emprendimiento no sólo trae beneficios respecto de la receptividad como principio de innovación, sino que también ayuda al desarrollo individual de las personas, fomentando su autoestima y confianza. Los estudiantes aprenden actitudes, habilidades, y comportamientos que les permitirán entrar en el mundo real y progresar. De la educación con el emprendimiento se espera lograr jóvenes más activos, innovadores, capaces de crear proyectos personales, descubriendo y aprovechando las oportunidades del entorno para llevarlos adelante.

Este tipo de educación destaca cualidades personales vinculadas a la creatividad y a la capacidad de innovar, tales como:

- Tener sentido de vida y sentido de la acción.
- Creer en el propio proyecto.
- Tener sentido tecnológico e innovador de la acción o del producto
- Tener sentido de autor (hábitos proyectivos) y no solo de actor (hábitos operativos),
- Valoración de la perseverancia y el esfuerzo necesario
- Asumir el sentido de reto y desafío
- Valorar el perfeccionamiento progresivo
- Asumir el compromiso responsable
- Entregarse a lo que se hace
- Poseer resistencia y recursividad
- Tener sentido de la excelencia y conocimientos técnicos.
- Tener sentido de liderazgo y competitividad
- Tener confianza en las propias posibilidades: lo más importante en un emprendimiento es uno mismo.

No es este el lugar para establecer la sistemática de la educación con el emprendimiento, pero sí conviene insistir en que la capacidad de generar tecnología o asimilar la

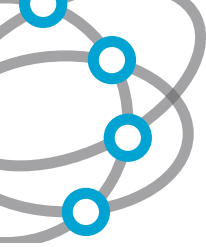
existente para innovar está claramente vinculada al eje “*creatividad- educación-innovación-desarrollo*”. El papel de la educación no es de omisión, sino de compromiso activo con el desarrollo de competencias propias del emprendimiento y de denuncia y formación frente a todos aquellos comportamientos y estrategias que se oponen al desarrollo del espíritu emprendedor.

5. CONSIDERACIONES FINALES

He iniciado la introducción de este artículo afirmando que la propuesta que se hacía de convivencia ciudadana planetaria era una derivación intelectual de coherencia con la convivencia ciudadana tal como se había definido, pero desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación; unos derechos novedosos de débil implantación legal, que se mueven al amparo de convenios bilaterales, multilaterales e internacionales y de declaraciones y pactos de buena voluntad solidaria. La propuesta es, por tanto, una derivación intelectual que requiere compromiso de voluntades para hacerla efectiva, porque se convierte en una opción de política educativa y de desarrollo. Pero la presencia o ausencia de esa voluntad solidaria y del compromiso moral personal hacia ella, no anula, ni merma la fuerza de la argumentación respecto de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación.

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos permite salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global, porque la comunicación en situación transnacional gracias al desarrollo de los nuevos medios, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Nuestra convicción es que si hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro



territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

El objetivo de este trabajo es profundizar en la idea de convivencia ciudadana planetaria y en la idea de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación contemplado desde la perspectiva de la solidaridad y los derechos de cuarta generación.

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

El proyecto de educación para la convivencia ciudadana planetaria es una cuestión que entra de lleno en el paradigma de la complejidad; es decir, no obedece ni puede obedecer jamás a un sólo vector o fuente de acción. Debe ponerse en duda pues el discurso fácil, normalmente de carácter político, por el que, en general, se pretende demostrar que una acción de un departamento administrativo es capaz, por sus propias acciones, de llevar a buen término alternativas globales. Debe quedar claro, y sin ningún género de dudas, que esta propuesta va más allá de políticas concretas o unitarias puesto que su sentido más profundo e intrínseco es considerarlo como una alternativa de carácter global. Nunca debe olvidarse que el objetivo de la convivencia planetaria es reposicionar al hombre y sus acciones en el planeta, es decir, su forma de pensar, de actuar, y de posicionarse como ciudadano del mundo de diferente manera que implica glocalidad, desarrollo, sostenibilidad, consumo y emprendimiento

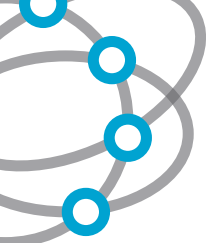
En los derechos de cuarta generación, educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la convivencia planetaria bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta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

La cultura glocal y los derechos de cuarta generación configuran el sustrato de una nueva mentalidad que va más allá de una revolución tecnológica y se integra en las propuestas de un marco civilizatorio distinto. Desde la perspectiva de la solidaridad, y los derechos de cuarta generación, la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado y, desde esta perspectiva, *la educación para el desarrollo es un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria.*

Si contemplamos esta cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco del voluntariado y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vincula por lazos de solidaridad y cooperación al desarrollo de los pueblos.

La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación “extranjera”, sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

Si no nos olvidamos de que los derechos son sumativos -no restan, se sigue que la propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.



Desde esta perspectiva, la relación *educación-desarrollo-cooperación*, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo de los pueblos como escalón necesario del espacio de la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria, si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales.

En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como objetivo, no como manifestación del desarrollo creativo que es propio de las organizaciones creativas, sino como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de cooperación y solidaridad, es decir, con sentido de derechos de cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación, porque el desarrollo de los pueblos depende del eje “conocer-educar-innovar”.

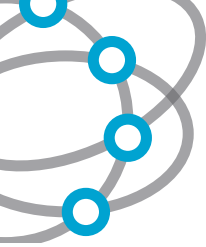
Es preciso estudiar la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales del desarrollo. Para nosotros en la “*relación desarrollo-educación*” hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de las tareas y resultados propios del desarrollo y, sin lugar a dudas, hay un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación para el desarrollo y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito “desarrollo” *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, implica atender a las tres acepciones que cada área cultural mantiene con educación, cuando se construye el área como ámbito de educación: educación “con”, “por” y “para” que se corresponden en este caso con el desarrollo como ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y profesional.

No se trata de agotar en este artículo la condición curricular de la educación por el desarrollo, sino de insistir en la necesidad de contemplar la educación por el desarrollo

como ámbito general de educación y como ámbito de educación general y en este sentido es necesario decir que la educación “por” el desarrollo exige prestar atención a tres componentes fundamentales, que determinan la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde los principios de innovación: *el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad*. No es posible la educación “por” el desarrollo sin atender a esos tres componentes, porque son componentes determinantes del significado de “desarrollo” vinculados a los tres principios básicos de la innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad).

En un primer momento es necesario acomodar los recursos disponibles a la nueva realidad. La tarea del futuro, pasa necesariamente por la formación de la comunidad en esta cultura que acabamos de exponer. Difícilmente se coopera al desarrollo de los pueblos, si no estamos formados para asumir ese compromiso de manera institucional y personal. La cooperación al desarrollo debe iniciarse primero en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. Ser ciudadanos del mundo y asumir la convivencia ciudadana planetaria exige comprender los derechos de cuarta generación, no como problema intelectual y cognitivo, sino como forma de actuar responsablemente en ese contexto, asumiendo responsablemente el compromiso de relación entre el yo, el otro y lo otro en el marco territorial del planeta.

Y como corresponde a todas las actividades que implican conocimiento y acción, concordancia de valores y sentimientos, el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y *afianzar la conducta de logro, generando un sentimiento positivo hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr desde actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega para fortalecer la experiencia sentido del valor de la educación para el desarrollo de los pueblos*. La responsabilidad es un hecho y una cuestión de derecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral y afectivo, porque los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar.

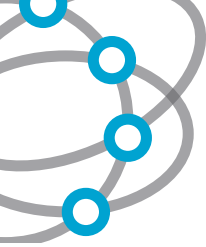


Precisamente por eso mantengo que este artículo se presenta como un discurso intelectual de coherencia con la idea de convivencia ciudadana planetaria, desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación; unos derechos novedosos de débil implantación legal, que se mueven al amparo de convenios bilaterales, multilaterales e internacionales y de declaraciones y pactos de buena voluntad solidaria. Es, por tanto, una derivación intelectual que requiere compromiso de voluntades para hacerla efectiva, porque se convierte en una opción de política educativa y de desarrollo. Pero la presencia o ausencia de esa voluntad solidaria y del compromiso moral personal hacia ella, no anula, ni merma la fuerza de la argumentación respecto de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación.

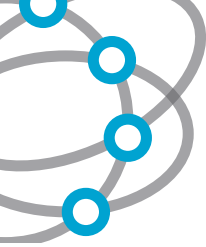
En un primer momento es necesario acomodar los recursos disponibles a la nueva realidad. La tarea del futuro, pasa necesariamente por la formación de la comunidad en esta cultura que acabamos de exponer. Difícilmente se coopera al desarrollo de los pueblos, si no estamos formados para asumir ese compromiso de manera institucional y personal. La cooperación al desarrollo debe iniciarse primero en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. Ser ciudadanos del mundo y asumir la convivencia ciudadana planetaria exige comprender los derechos de cuarta generación, no como problema intelectual y cognitivo, sino como forma de actuar responsablemente en ese contexto, asumiendo responsablemente el compromiso de relación entre el yo, el otro y lo otro en el marco territorial del planeta.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

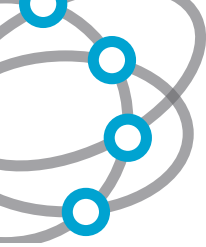
- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Águila, R. del y Vallespín, F. (Eds.) (1998). *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.
- Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 55-66.
- Attinà, F. (2001). *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P. L. y Huntington, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bermudez, O. M^a (2003). *Cultura y ambiente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Borja, J. y Castells, M. (1999). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* Madrid: Taurus, 3^a ed.
- Borman, K. M. ; Danzig, A. B. y García, D. R. (Eds.) (2012). Education, democracy and the public good. *Review of research in education*, 36, 1-316.
- Colom, A. J. (1997). Voluntariado y sociedad civil en el mundo escolar. *Bordón*, 49 (1), 27-36.
- Colóm, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Colom, A. J. (2006). “La educación para el desarrollo sostenible”, en A. Escolano (Edit.), *Educación superior y desarrollo sostenible*. Madrid. Biblioteca Nueva, pp. 67-92.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.



- Dehesa, G. (2002). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Hidalgo, A., León, G. y Pavón, J. (2002). *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós, 6ª ed.
- Kuper, A. (2001). *La cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kymlicka, W. y Straehle, Ch. (2003). *Cosmopolitismo, Estado-nación, nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente*. México: UNAM
- Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI.
- Lessnoff, M. H. (2001). *La filosofía política del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Lessnoff, M. H. (2001). *La filosofía política del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros.
- Limón, D. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Marglin, S. (2009). The Culture of Economics. *Development*, 52 (3), 292-297.
- Martin, B. (2008). *Estudios de las políticas científicas y de innovación ¿Qué hemos aprendido en 50 años?* Instituto de gestión de la innovación y del conocimiento. Universidad Politécnica de Valencia (<http://www.ingenio.upv.es:80/>).
- Martín, C. y otros (1986). *Investigación, innovación y tecnología*. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía Española.
- Medina Rubio, R (1998). Los Derechos Humanos y la Educación en los valores de una ciudadanía universal. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 529-560.
- Messadié, G. (1999). *Grandes descubrimientos de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Messadié, G. (2000a). *Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Messadié, G. (2000b). *Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores. *Boletín REDIPE*, 3 (3), febrero, 34-43.
- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MECD-OCDE.
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 6-20.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad, en E. Morin, R. Petrella, S. George, S. Naïr, V. Pérez-Díaz, I. Ramona y E. Trías *Desafíos de la Mundialización (Colección Ciencias Sociales: Cuadernos (2))*. Madrid: Fundación M. Botín, pp. 119-137.
- Rodríguez, A.; Bernal, A. y Urpi, C. (2005). Retos de la educación social. Pamplona: Ediciones Eunete.
- Roma, J. (2001). *Jaque a la globalización*. Barcelona: Grijalbo.
- Romay Becaría, J. M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago: Fundación Caixa Galicia.
- Sauca, J. Mª y Wences, Mª I. (Eds.) (2007) *Lecturas de la sociedad civil. Un mapa contemporáneo de sus teorías*. Madrid: Trotta.
- SID. (1997) *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.



- Stiglitz, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid: Taurus.
- Touraine, A. (2006). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., 3ª reimp.
- Touriñán, J. M. (1998). Derechos humanos y educación para el desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 415-436.
- Touriñán, J. M. (2000a). Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica (219-249). La Habana: CYTED. Y en *Documentos de Economía*, (8), 70pp.
- Touriñán, J. M. (2000b). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela: IGACI. 9-40.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 179-198.
- Touriñán, J. M. (2003b). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.
- Touriñán, J. M. (2004a). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (2004b). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 31-56.
- Touriñán, J. M. (2006a). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311. Fecha publicación, Abril de 2008.
- Touriñán, J. M. (2008c). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvimiento e innovación*. Santiago: Usc, pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (2011a). Desarrollo sostenible y educación. *Revista EDUCAB*, (3), 117-137. Grupo SI(e)TE. Educación.
- Touriñán, J. M. (2011b). Educación para el consumo. *Educación XXI*, 14 (1), 35-58. . Grupo SI(e)TE. Educación.
- Touriñán, J. M. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación*, 10 (1), 7-21. Grupo SI(e)TE. Educación.
- Touriñán, J. M. (2013a). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista de investigación en educación*, 11 (2), 7-32.
- Touriñán, J. M. (2013b). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? en SI(e)TE (2013). *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña, Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2014b). Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, 3 (3), febrero, 6-30.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.



UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.

UNRISD (2000). *Visible hands. Taking responsibility for social development*. Ginebra: UNRISD (United Nations Research Institute for Social Development). Informe incluido en *Geneve 2000: The next step in social development*.

([http://www.unrisd.org/80256B3C005BB128/\(httpProjects\)/AB848CABCB1F893380256B61003A1EB5?OpenDocument](http://www.unrisd.org/80256B3C005BB128/(httpProjects)/AB848CABCB1F893380256B61003A1EB5?OpenDocument))

Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid, Temas de Hoy.

VARIOS (1999). *Cooperación al desarrollo. Encuentro internacional de redes y centros de la sociedad civil iberoamericana*. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia e Igaci.

7. NOTA BIBOGRÁFICA

José Manuel Touriñán López

Nació en 1951. Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974) y Doctor (1978) en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (España) con premio extraordinario en ambos casos. Catedrático de Universidad (1988). Evaluador-auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Autor de más de 250 artículos y 31 libros sobre desarrollo de sistemas educativos, intervención pedagógica y función pedagógica. Ha recibido premios autonómicos, nacionales e internacionales. Su trayectoria profesional ha sido premiada y biografiada en repertorios europeos y americanos. Es coordinador del grupo de investigación Tercera Generación, integrado en la red de investigación competitiva REDICIS (red de investigación en ciencias sociales), de la Universidad de Santiago de Compostela. Su especialización disciplinar está centrada en Teoría de la Educación, Política de la Educación y Teoría de la función pedagógica.
<http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/>