

Reflexión y crítica

Para una educación en el cosmopolitismo reflexivo¹

Stefano Oliverio

Resumen

Como ha manifestado el sociólogo alemán Ulrich Beck, tenemos que contar con una nueva sintaxis de la realidad, con un «cosmopolitismo» trivial que deriva de la coexistencia de culturas diversas en nuestra sociedad. El desafío consiste en promover una «nueva gramática» del pensamiento adecuada para esa nueva sintaxis o, en términos de Dewey, para pasar de un cosmopolitismo *tenido* (es decir, experimentado inmediatamente sin ninguna posición reflexiva) a un cosmopolitismo *sabido*. Tras examinar las carencias de las soluciones multiculturales en la educación, el artículo asume y elabora la idea de «cosmopolitismo educativo» de David Hansen y del «cosmopolitismo crítico» (de Gerald Delanty) y avanza la propuesta de aplicar el enfoque de la Filosofía para niños como instrumento adecuado para promover las competencias y habilidades necesarias en la nueva constelación existencial.

Abstract

As the German sociologist Ulrich Beck has highlighted, we have to do with a new syntax of reality, with a «banal cosmopolitanism» stemming from the co-existence of different cultures in our societies. The challenge we have to face is how to promote a «new grammar» of thinking fit for such a new syntax of reality or, in Deweyan terms, how to pass from a cosmopolitanism *bad* (that is immediately experienced without any reflective stance) to a cosmopolitanism *known* (i.e. reflective). After examining the shortcomings of the multicultural solutions in education, the paper embraces and elaborates on the idea of «educational cosmopolitanism» (by David Hansen) and of «critical cosmopolitanism» (by Gerald Delanty) and advances the proposal of mobilizing the approach of *Philosophy for Children* as an adequate tool to promote the competencies and skills necessary in the new existential constellation.

Palabras clave: Cosmopolitismo, multiculturalismo, educación del pensamiento complejo, Filosofía para Niños.

Key words: Cosmopolitanism, Multiculturalism, Education for Complex Thinking, *Philosophy for Children*.

1. Formación en las fronteras y perspectiva cosmopolita

La mejor síntesis de la cuestión epocal que el multiculturalismo plantea a nuestra sociedad (y, por tanto, a nuestros sistemas formativos) se encuentra en el título de un libro de Alain Touraine: *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*². Es bueno, sin embargo, comprender cómo *vivir esta pregunta* para evitar las respuestas prefabricadas y tendencialmente acríicas. Vivir la pregunta significa no escamotear el carácter de problematicidad que la misma contiene, el hecho de que pone en cuestión un rasgo característico de nuestro mundo vital (*Lebenswelt*), rasga el velo del descontento de demasiados discursos habituales y devuelve al tema de la convivencia pluricultural el carácter de *empeño* (político-cultural-educativo). Por un lado, *ya* vivimos juntos, si entendemos por vivir-juntos la coexistencia en un mismo territorio, la ocupación de un mismo espacio. Pero, por otro lado, a menudo este espacio no se convierte en un *espacio de encuentro*, ya que la sola coexistencia no evoluciona hacia un compartir los horizontes, de modo que la mutua desconfianza y el prejuicio, lejos de disolverse, prosperan y cada vez se alimentan más. La cuestión es, por tanto, cuáles son las condiciones gracias a las cuales el *vivir juntos* pueda llegar a darse en el interior de un *espacio de encuentro*³ y no de mera coexistencia y, por otra parte, cómo los sistemas de formación puedan representar esos espacios de encuentro y, por tanto, parafraseando una conocida expresión de Dewey⁴, una sociedad embrionaria genuinamente cosmopolita (en un sentido que iremos definiendo a lo largo de estas páginas).

El espacio del encuentro hay que entenderlo como un *espacio de límites*. La pedagoga italiana Daniela Manno ofrece importantes ideas sobre el valor crucial de la noción de límite. En primer lugar reconoce que el límite no debe ser una barrera sino una interfaz.

¹ Es trabajo se enmarca en el proyecto «Peace ? Philosophical Enquiry to Advance Cosmopolitan Engagement» (Project number: 527659-LLP-1-2012-1-IT-COMENIUS-CMP): <http://peace.tugraz.at/es>.

² TOURAINE, Alain: *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. PPC, Madrid, 1997.

³ Para el concepto de *espacio de encuentro* Cf. CALLARI GALLI, Matilde: *Lo spazio dell'incontro*. Meltemi, Roma, 1996; CAMBI, Franco: *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci Editore, Roma, 2006.

⁴ Cf. DEWEY, John: *School and Society*, en *The Middle Works of John Dewey, 1825-1953*, vol. 1 (1925), edited by J.A. Boydston. Southern Illinois University Press, Carbondale, 1976, p. 12.

«La función de interfaz es perceptible, sobre todo, en lo que [Bauman] define como los “límites espontáneos”, los límites creados por las diferentes comunidades que, tras las grandes oleadas migratorias y la revitalización de los procesos de urbanización, se encuentran viviendo unas junto a otras, en el interior de la misma ciudad. En estos casos, los límites no son tanto físicos cuanto inmateriales, encaminados a preservar una especificidad étnica, religiosa o política; sin embargo, esos límites son profundamente inestables, dado que vivir juntos provoca inesperados fenómenos de cambio y de diálogo de tal naturaleza que convierten los límites-barreras, erigidos para defenderse, en instrumento de promoción de encuentros y relaciones, cambios, negociaciones y, por tanto, de creación de nuevas prácticas, nuevas formas. En este caso, la línea del límite se fluidifica, se convierte en un espacio para atravesarlo [...]. En el encuentro se va más allá de la propia diferencia, más allá de los espacios ya habitados, se proyecta un tercer espacio»⁵.

Apelando a la concepción dialógica de Mijail Bajtin, Manno señala que se puede establecer «una equivalencia entre la idea de “forma” y la de “límite”. [...] Si la forma es un límite y el límite es un espacio intermedio, es la naturaleza intersticial de este espacio –espacio que, al separar, y por lo tanto al dar forma, crea la posibilidad de contacto entre las diferencias que emergen desde él mismo– la que funda la temporalidad de la forma y, por tanto, la necesidad de su continua redefinición. Desde el momento en el que los límites son lugares en los que no es posible permanecer sino tan solo atravesar, habitar el espacio intermedio, estar en el medio, significa empujarse en una relación, reconociendo la sustancial importancia de la alteridad para que pueda darse la propia subjetividad»⁶. De ahí se deriva un fundamental «objetivo pedagógico que consiste en el reconocimiento y el cruce de los límites, esto es, en el reconocimiento de las “formas” ya dadas y en su cruce con el objetivo de dar vida a nuevas formas y nuevos confines»⁷.

⁵ MANNO, Daniela: «Confini da riconoscere, attraversare, creare. Un obiettivo pedagogico», en *Pedagogika.it* XIV/4 (2010), p. 31. A estas reflexiones se pueden añadir las que abordan la noción de *hibridismo* desarrollada por DELANTY, Gerald: *The Cosmopolitan Imagination. The Renewal of Critical Social Theory*. Cambridge University Press, Cambridge, 2009, y en «The Cosmopolitan Imagination: Critical Cosmopolitanism and Social Theory», en *The British Journal of Sociology* LVII/1 (2006).

⁶ MANNO, Daniela: «Confini da riconoscere, attraversare, creare. Un obiettivo pedagogico», pp. 32-33.

⁷ *Ibidem*, p. 33.

La cuestión sobre si *podemos vivir juntos* se convierte, así pues, desde el punto de vista pedagógico, en la cuestión de edificar un espacio de encuentro en el que la dinámica de los límites puede ser practicada plenamente con el fin de conseguir aquellas competencias, habilidades (y, ¿por qué no?, saberes) que nos permita un proceso de formación como incesante tomar forma (o sea, darnos/reconocernos límites) en virtud del diálogo con el otro y –juntos– sobrepasar incesantemente estas formas/límites de modo que creemos una unidad-en-la-variedad⁸

En el apartado 2 de este artículo atribuiremos a la comunidad de investigación filosófica (CdIF) un posible espacio de encuentro en nuestras escuelas con la finalidad de una educación a la altura de los desafíos de la sociedad multicultural. Más concretamente, se planteará la CdIF como un *espacio de encuentro reflexivamente cosmopolita*. Pero para comprender el pleno sentido de semejante propuesta pedagógica, es necesario ofrecer primero una reflexión sobre las razones por las que una perspectiva cosmopolita parece más prometedora para los fines de una plena inclusión intercultural.

Es sobre todo oportuno establecer una distinción entre multiculturalismo e interculturalidad y, dentro de cada una de estos conceptos es necesario realizar una distinción entre una dimensión descriptiva y otra normativa⁹. Al nivel descriptivo, la expresión «multicultural» se refiere a la presencia simultánea en un mismo territorio de culturas diferentes, con diferentes códigos simbólicos, valorativos, etc. Junto a esto, que es un *hecho* que se deriva de los procesos de globalización y de los flujos migratorios masivos, hay que añadir en los últimos treinta años un valor prescriptivo, en virtud del cual se postula que es tarea de la política democrática promover la pluralidad cultural evitando toda forma de exclusión.

Se trata de la que Charles Taylor ha renombrado *política del reconocimiento*¹⁰. El «multiculturalismo prescriptivo» enfatiza que cada cultura es un universo cerrado en sí mismo, original, con una visión

⁸ La expresión tiene un origen antiguo, pero la tomo aquí en el sentido de DELANTY, Gerald: *The Cosmopolitan Imagination. The Renewal of Critical Social Theory*, p. 147, donde la utiliza para diferenciar lo *proprium* de la perspectiva cosmopolita en cuanto distinta a la que tiene el liberalismo (que privilegia la unidad) y a la que tiene el multiculturalismo (que centra la atención en la diversidad).

⁹ RICCA, Mario: *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*. Edizioni Dedalo, Bari, 2008, pp. 8ss.

¹⁰ Ver TAYLOR, Charles: «La política del reconocimiento», en TAYLOR, C. & HABERMAS, J.: *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Feltrinelli, Milán, 1998.

específica del mundo, incomparable (además de inconmensurable) con el de otras culturas y, por tanto, no susceptible de poder encontrarse en un terreno neutral. La originalidad irreductible de las culturas concretas exige –y este es en síntesis el movimiento específico del enfoque multiculturalista– que uno se implique activamente, mediante la acción afirmativa (por ejemplo, mediante la construcción de los oportunos currículos multiculturales) para el reconocimiento de todas las culturas, en el convencimiento de que, señala Taylor, «el reconocimiento forja la identidad, y la forja concretamente en el sentido fanoniano: los grupos dominantes tienden a consolidar la propia hegemonía inculcando en los sujetos una imagen de inferioridad. Por eso, la lucha por la libertad y la igualdad debe pasar por una revisión de esos imaginarios y los programas multiculturales se ven como una ayuda en este proceso de revisión»¹¹.

El multiculturalismo entendido de este modo es hijo de aquello que Isaiah Berlin ha llamado *revolución romántica*¹², esto es, la idea de que las culturas son totalidades de sentido inconmensurables y, por tanto, no pueden ser colocadas en una misma escala de valores y, como subraya Charles Taylor, añade un elemento de novedad: «El hecho nuevo [...] es que hoy la solicitud de reconocimiento es explícita: y se plantea del tal modo [...] a partir de la difusión de la idea de que es el reconocimiento lo que nos configura. Podemos decir que gracias a esta idea hoy día la falta de reconocimiento ha subido de rango y se ha convertido en un daño [...] Uno de los autores clave en esta transición ha sido sin duda Frantz Fanon, quien en su influyente *Los condenados de la Tierra* ha mantenido que el arma principal de los colonizadores ha sido la imposición de su imagen de los colonizados sobre los pueblos sometidos; estos últimos, para liberarse, deben en primer lugar despojarse de esa imagen envilecedora de sí mismos»¹³.

¹¹TAYLOR, Charles: «La política del reconocimiento», p. 54. Cuando habla de los *programas multiculturales*, Taylor se refiere a los currículos formativos.

¹² Sobre el tema de la *revolución romántica*, cf. los siguientes ensayos de BERLIN, Isaiah: «The Romantic Revolution: A Crisis in the History of Modern Thought», en *The Sense of Reality. Studies in Ideas and their History*. Pimlico, Australia / Nueva Zelanda / Sudáfrica / Reino Unido, 1996, pp. 168-93; «The Apotheosis of the Romantic Will: The Revolt against the Myth of an Ideal World», en *The Crooked Timber of Humanity*, Princeton University Press, Princeton (NJ), 1990, pp. 207-237; «The Counter-Enlightenment», en *Against the Current. Essays in the History of Ideas*, Princeton University Press, Princeton / Oxford, 2001, pp. 1-24.

¹³ TAYLOR, Charles: «La política del reconocimiento», p. 53.

La reivindicación de lograr un reequilibrio en las relaciones mayoría/minoría en el caso del multiculturalismo radica: a) en la convicción de la igual dignidad de todas las culturas (de matriz romántica); b) en la idea de que la verdadera igualdad no reside en procedimientos neutrales que regulen las relaciones entre los individuos en el interior de la sociedad, sino en el respeto y promoción de cada una de las culturas particulares; c) en el supuesto de que, en ausencia de tal tarea de reequilibrio y mediante la simple apelación a la igualdad de derechos de los individuos, sin ninguna referencia a su cultura de pertenencia, se realiza una homogeneización y, bajo la apariencia de la igualdad, se consigue por el contrario la desaparición de las culturas no hegemónicas.

Es diferente la perspectiva intercultural. A nivel descriptivo, «intercultural» indica el carácter inevitable de una relativización de los factores culturales en la creación de las relaciones sociales. En general, la relación con el *otro* relativiza el propio punto de vista. [...] Además, en la sociedad multicultural, la presencia y contigüidad de individuos de otras culturas crea varias formas de condicionamiento que actúan también sobre los representantes de la cultura dominante o autóctona. La relativización del propio punto de vista se convierte en [...] un medio para la participación del *otro* en el interior de las relaciones comunicativas encaminadas a la consecución de los propósitos prácticos. A su vez, la exigencia de realizar proyectos prácticos eleva el nivel de la interculturalidad desde el plano de la comunicación al plano de la colaboración.¹⁴

El desplazamiento de la noción prescriptiva del multiculturalismo al proyecto intercultural (esto es, a la interculturalidad «prescriptiva» entendida como tarea) implica, en primer lugar, una deflación del concepto de *identidad cultural*, una relativización del «holismo cosificante en cuyo seno la reflexión antropológica fuerza a menudo al individuo, haciendo de él una proyección casi mecánica del sistema cultural de pertenencia»¹⁵.

En segundo lugar, las culturas son «estructuras» complejas, compuestas, heterogéneas, redes de significados y de prácticas que solo un cierto planteamiento antropológico ha declarado unívocas y las ha señalado como factores que determinan rígidamente los comportamientos individuales. En realidad toda cultura, incluidas aquellas aparentemente más compactas y monolíticas, está pluriestratificada,

¹⁴ RICCA, Mario: *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, pp. 8-9.

¹⁵ *Ibidem*, p. 54.

es dialógica, presenta franjas, zonas de confluencia con otras culturas, de intercambios y traducibilidad (al menos parcial) de los significados.

La hipótesis del relativismo absoluto, sobre la que se levanta el multiculturalismo prescriptivo, que liquida como imposible todo proyecto intercultural, es que las culturas son universos simbólicos y visiones del mundo inconmensurables, cuyas prácticas y significados son totalmente intraducibles a los términos de otra cultura, y que los miembros de una cultura están constituidos en su identidad, sin residuos, a partir de su pertenencia cultural. Se trata de una visión esencialista de las culturas, que implica una separación radical de las mismas, sobre la que el mismo Paul Feyerabend, uno de los líderes del concepto de inconmensurabilidad, ha argumentado con fuerza, llegando a afirmar que «potentially every culture is all cultures»¹⁶.

Las culturas pueden dialogar porque son dialógicas en su interior, de modo que el empeño intercultural en cuanto empeño por la construcción de espacios de encuentro como espacios de límites consiste en el empeño por descubrir y explorar el carácter intrínsecamente dialógico de las culturas, que consiente la propia problematización y, por tanto, la posibilidad de comunicación y de la individuación de una plataforma compartida de conceptos, valores, normas, etc.

Esta plataforma compartida, en cuanto unidad en la variedad es algo bien diferente de un *melting pot*, la tercera gran opción practicada por las sociedades occidentales (sobre todo en Estados Unidos), junto a la aculturación y el multiculturalismo (prescriptivo), que en el contexto postmoderno ha encontrado poderosos defensores. Los límites del *melting pot* han sido vehementemente denunciados ya en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial por dos ensayistas y pensadores estadounidenses cuyas reflexiones, un siglo después, mantienen actualidad y frescura: Horace Kallen y Randolph Bourne.

En una época (fines del siglo XIX y primeros decenios del XX) en la que, por una parte, se consideraba a los inmigrantes en los Estados Unidos como un problema porque atentaban contra la pureza *New England* de la cepa americana y, por la otra, se ponía la solución en el *melting pot*, en el que se resolverían las diferencias y surgiría una nueva ciudadanía americana, Kallen propuso un vía distin-

¹⁶ FEYERABEND, Paul: *Conquest of Abundance. A Tale of Abstraction versus the Richness of Being*. The University of Chicago Press, Chicago / Londres, 1999, p. 33.

ta que criticaba el *melting pot* y enfatizaba el *pluralismo cultural* (que no podemos confundir con el multiculturalismo de las últimas décadas). Frente a la denigración de la aportación de los inmigrantes, que se manifestaba en la expresión *hyphenated American* (que hacía referencia al guión que separaba la cultura de origen de la identidad americana, por ejemplo en expresiones como *Italo-American*, *Irish-American*, etc.), Kallen oponía una reinterpretación de la *hyphenation*, convirtiéndola en el eje de un proyecto diferente de constitución del «americanismo», en un sentido que podemos entender como cosmopolita:

«Poner guiones (*hyphenation*) en sí mismo es un hecho que impregna todos los niveles de la vida. Un hombre es al mismo tiempo hijo y esposo, hermano y amigo, hombre de negocios y estudiante, alguien en un grupo social y étnico y un ciudadano de la nación. [...] Es absurdo perder de vista la verdad de que el guión une tanto como separa y que, de hecho, *cuanto más grande la separación que el guión une, mayor es la unanimidad*. [...] *La cultura no es más que una inclusión espiritual de guiones: es humanismo en el mejor sentido de la palabra*. [...] En la educación, por lo menos, el nacionalismo significa invariablemente límites, y en consecuencia el estancamiento y la muerte lenta. [...] *En cierto sentido, el americanismo, como ideal social, podríamos identificarlo con el ideal de la cultura. Ser ciudadano de Estados Unidos tendría el mismo valor que ser ciudadano del mundo*»¹⁷.

Kallen partía de una clara conciencia de que la educación del americanismo tal y como se daba en la escuela pública, en forma de nociones de historia, lengua, geografía, educación cívica, etc., era algo totalmente extrínseco: «Pero tal y como lo imparte la escuela, o como lo imparte el entorno escolar, no se trata de *vida* real; es una abstracción, un conjunto de palabras»¹⁸, ya que el neo-americano encontraba la «*vida*, la liberación del sentimiento y la ejecución de proyectos» más bien en el cine, en la radio y en las imágenes populares (hoy día hablaríamos de la televisión y de las redes sociales). Como reacción a esta americanización menguada y extrínseca¹⁹, los

¹⁷ KALLEN, Horace: «A Meaning of Americanism», en *Culture and Democracy in the United States*. Arno Press & The New York Times, Nueva York, 1970, pp. 62-64 (el ensayo fue publicado en 1916). He añadido las cursivas.

¹⁸ KALLEN, Horace: «Democracy versus the Melting Pot», en *Culture and Democracy in the United States*. Arno Press & The New York Times, Nueva York, 1970, p. 95 (el ensayo aparece en 1915).

¹⁹ Sería posible aquí apelar, *per analogiam*, al discurso sobre la cosmopolitización trival de nuestra sociedad desarrollado por Ulrich Beck: cf. más adelante.

inmigrantes recuperaban su nacionalidad, que Kallen lee –etimológicamente– como «*natio*, la intimidad de su nacimiento».

La cuestión no era, sin embargo, negar esta nacionalidad, según el modelo del *melting pot*, sino construir instituciones y prácticas sociales de carácter democrático que permitieran instituir una armonía entre ellos o, como escribe Kallen con un acento que anticipa el cosmopolitismo crítico, «una multiplicidad en la unidad, una orquestación de la humanidad»²⁰. En la misma línea se mueve la crítica de Randolph Bourne al *melting pot*, que culminaba explícitamente con una llamada al cosmopolitismo entendido como transnacionalismo que reclamaba una «fuerza de cooperación» y una forma de «ciudadanía dual» (respecto a la propia nación y al nuevo mundo)²¹. Si sustituimos el concepto de americanismo por el de sociedad global/cosmopolita, las reflexiones de Kallen y Bourne pueden ayudarnos a definir una dirección para los desafíos del presente.

Vamos precisando de este modo en qué sentido se propone en este artículo el cosmopolitismo como ideal educativo. Tal y como se entiende aquí, el cosmopolitismo no es la referencia anémica a un plano de la universalidad que ha desatado todos los anclajes a la dimensión cultural específica (se ha lanzado muchas veces la acusación de abstracción sin sangre contra la idea del cosmopolitismo). Tampoco estamos considerándolo al estilo del *cosmopolitismo ecológico* de Nel Noddings²², es decir como pertenencia a una única Tierra y como exigencia de cuidar a esta madre común (aunque es cierto que esta línea de pensamiento puede integrarse, a otro nivel, con lo que planteamos aquí). Ni estamos pensando en una *ciudadanía cosmopolita* en cuanto esta esté «basada en los sentimientos de solidaridad con nuestros compañeros humanos *dondequiera que estén*»²³: si bien no se prescinde de la cuestión de la solidaridad global, la mantenemos al fondo del escenario y ponemos en primer plano la cuestión sobre cómo convivir con «extranjeros» con los que

²⁰ KALLEN, Horace: «Democracy versus the Melting Pot», p. 124.

²¹ BOURNE, Randolph: «Trans-national America», en *The Radical Will. Selected Writings 1911-1918*, edited by Olaf Hansen. University of California Press, Berkeley / Los Angeles / Oxford, 1982, pp. 248-264 (las expresiones citadas se encuentran en la p. 260).

²² NODDINGS, Nel: *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College Press, Nueva York / Londres, 2012, pp. 83-100.

²³ OSLER, Audrey, STARKEY, Hugh: *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press, Miadenhead (Berkshire), 2005, p. 23.

compartimos el mismo espacio vital²⁴. Por tanto, el cosmopolitismo se entiende más bien como un modo de habitar la pluralidad que hace referencia a nuestro mundo de la vida, reconociendo al mismo tiempo bien sea el enraizamiento cultural y local, esa necesidad de *enraizamiento* sobre la que Simone Weil ha escrito páginas definitivas²⁵, bien sea el empeño, mediante el diálogo con otras culturas y la apertura al mundo, por conseguir horizontes comunes potencialmente universales.

Desde este punto de vista son muy valiosas las reflexiones que Gerald Delanty ofrece al hablar de un cosmopolitismo crítico:

«Más que ver en el cosmopolitismo una condición particular o singular que existe o no existe, un estado u objetivo que se debe alcanzar, debemos verlo por el contrario como un medio de transformación social que se basa en el principio de apertura al mundo que está asociado con la noción de un público global. [...]. Así pues, en contra de los conceptos de globalización y universalidad, por un lado, y de pluralidad y particularismo por el otro, la dimensión multicultural del cosmopolitismo consiste más en la creación y articulación de modelos comunicativos de apertura al mundo en el que las sociedades afrontan la transformación. [...] La cultura cosmopolita es una cultura que incluye la auto-problematización y mientras la pluralidad, dada la naturaleza pluralizadora del cosmopolitismo, será inevitable, no se puede soslayar la auto-comprensión crítica y reflexiva del cosmopolitismo²⁶.

La cuestión pasa a ser qué *tipo de comunicación* hace posible la auto-problematización que es propia de una cultura cosmopolita. Es en este plano en el que se juega la partida pedagógica más importante: ¿qué enfoques, estrategias, métodos y programas de la escuela se deben poner en juego con la finalidad de proporcionar al sujeto las competencias para participar activamente en una cultura cosmopolita que está siempre, constitutivamente, *in the making*? La cues-

²⁴ Sobre la cuestión del «extranjero» sigue siendo un clásico SIMMEL, Georg: «Exkurs über den Fremden», en *Soziologie*. Suhrkamp, Fráncfort del Meno, 1992, pp. 764-771 y SCHÜTZ, Alfred: «Der Fremde», en *Gesammelte Aufsätze*, Band II. Nijhoff, La Haya, 1972. Cf. también las reflexiones de FURNET BETANCOURT, Raúl: «Hermenéutica y política de extranjeros. Una contribución filosófica en torno al desafío planteado por la convivencia en las sociedades multiculturales», en *Civitas educationis. Education, Politics and Culture* 1/2 (2012), pp. 41-54.

²⁵ WEIL, Simone: *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Gallimard, París, 1949.

²⁶ DELANTY, Gerald: «The Cosmopolitan Imagination: Critical Cosmopolitanism and Social Theory», pp. 27 y 35.

tión se complica en un nivel posterior: en las sociedades modernas los sujetos están ya expuestos a la *nueva sintaxis cosmopolítica de la realidad*, como la define Ulrich Beck²⁷. Este «cosmopolitismo soporado y no elegido [que] es un *cosmopolitismo deformado*»²⁸, obvio, incoativo, cotidiano, debe ser sustituido por un cosmopolitismo reflexivo y consciente.

Con tal finalidad, son estratégicas las intervenciones pedagógicas que articulen lo que es solo experimentado, que proporcionen los instrumentos cognitivos para iluminar la condición propia, que elaboren formas de experiencia a la altura de la multiplicidad de mundo en la que se vive. Para utilizar, con una cierta torsión exegética, una fecunda distinción deweyana, la tarea pedagógica más urgente es la de dotar a los sujetos en proceso de formación de los instrumentos y habilidades para transitar desde la experiencia tenida (*experience had*) del cosmopolitismo a la experiencia sabida (*experience known*) del mismo²⁹. La experiencia tenida es la que se tiene «sin pensarlo», en cuanto está vinculada a la matriz biológica o a los hábitos contextuales consolidados y automatizados: es, en nuestro caso, la *cosmopolitización* de la realidad de la que habla Beck. La experiencia sabida es «la experiencia dirigida de manera inteligente, como algo distinto de la simple experiencia informal y acrítica»³⁰. El paso de la primera a la segunda está vinculado a una «necesidad de inferencia»³¹, es decir, a poner en marcha la necesidad de procesos de indagación y de pensamiento que establezcan vínculos y nexos entre aquello que, de otro modo, permanecería in-mediató.

Esto significa que en los escenarios actuales de una *cosmopolitización banal* (Beck), no es suficiente que los sujetos en proceso de formación compartan algunas experiencias «cosmopolitas» (el gusto por estilos musicales parecidos, modas de vestir globales, etc.), si esto no lleva consigo una reestructuración compleja de los propios modos de vivir tanto la dimensión local como la global. Se corre el riesgo de reproducir, esta vez a nivel global, el fracaso del experimento del *melting pot*.

²⁷ BECK, Ulrich: *Lo sguardo cosmopolita*. Carocci, Roma, 2005, p. 31.

²⁸ *Ibidem*, p. 33.

²⁹ cf. DEWEY, John: *Experience and Nature*, en *The Later Works of John Dewey, 1825-1953*, vol. 1 (1925), edited by J.A. Boydston. Southern Illinois University Press, Carbondale, 1981.

³⁰ *Ibidem*, p. 6.

³¹ *Ibidem*, p. 112.

Pero el establecimiento de nexos de inferencia, es decir, la exigencia de dotar a las personas para que sepan cómo *vivir de modo cosmopolita una realidad cosmopolita*, no se puede limitar a añadir un «currículo supranacional», «planetario», al currículo «local», «culturalmente específico», dejando, sin embargo, cada currículo en aislamiento. Por las mismas razones, una revisión de los currículos multiculturales corre el riesgo de ser ineficaz y de mantener una vinculación de espectador, externa, «panorámica», es decir, desprovista de toda implicación y de un *engagement* real. No queremos negar la importancia, sobre la que ha llamado la atención Martha Nussbaum³², de proporcionar a las nuevas generaciones un rico conocimiento factual sobre la historia, la geografía, la economía y las formas socio-culturales de las otras naciones y pueblos (pudiendo estar algunos representantes de esas naciones en nuestras propias clases). Pero si este conocimiento se queda en algo extrínseco, es decir, no representa un paso de la *experience had* hacia la *experience known*, se arriesga a no conseguir los fines cosmopolitas perseguidos.

Si el núcleo del desafío pedagógico contemporáneo es el de permitir a los sujetos que pasen de la *experience had* del cosmopolitismo (el cosmopolitismo banal de la realidad) a la *experience known* y si esto exige la activación de procesos de indagación y de pensamiento, una tarea central de la educación cosmopolita debe ser la de prever ámbitos en los que se estructuren los hábitos de indagación y pensamiento complejo que hagan posible llegar a ser «ciudadanos del mundo». Solo sobre este fondo podrán lograr también las otras intervenciones educativas (por ejemplo, la oferta de conocimiento factual sobre diversas civilizaciones y naciones o de currículos multiculturales) tener pleno significado y una validez educativa fuerte.

La expresión «pensamiento complejo» remite a la obra de Matthew Lipman y a una idea del pensamiento que liga la dimensión crítica con la creativa y la *caring* (cuidadosa), esto es, vinculada a valores y afectos³³. En el planteamiento de Lipman, estas tres dimensiones del pensamiento se articulan unas sobre otras, algo muy importante para la educación cosmopolita, que exige la capacidad de pensar críticamente (y por tanto de examinar la razonabili-

³² NUSSBAUM, Martha C.: *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, Princeton / Oxford, 2010, pp. 79 sg.

³³ LIPMAN, Matthew: *Thinking in Education*. Cambridge University Press, Cambridge / Nueva York, 2003.

dad de sus creencias y, donde esta no esté presente, problematizarlas con el fin de encontrar «fundamentos» más sólidos para las mismas, en otras palabras, la capacidad de auto-corrección): ya sea la capacidad de trascender los propios marcos conceptuales avanzando hacia lo nuevo y lo diferente (sin lo cual sería difícil comprender las creencias del otro o problematizar las propias a la luz de la mirada del otro), ya sea la capacidad de apreciar, valorar, cuidar, en un haz de emociones y pensamientos que es crucial, como ya veremos, en el caso del diálogo entre las culturas.

Sin duda, es la comunidad de investigación filosófica (CdIF) diseñada por Matthew Lipman el posible *espacio de encuentro* que hay que crear en las escuelas para que, mediante la educación en el pensamiento complejo, nos eduquemos recíprocamente en un cosmopolitismo reflexivo gracias al cual se dé también nuevo significado a los vínculos con la cultura de pertenencia, que ya no son algo simplemente *tenido*, sino algo por fin *sabido*, de acuerdo con la dinámica dialógica magistralmente diseñada por Bachtin.

2. La CdIF como espacio cosmopolitamente reflexivo

Las reflexiones que hemos expuesto hasta este momento han destacado en la noción de *cosmopolitismo crítico* el horizonte de sentido más adecuado en cuyo seno debemos situar el proyecto pedagógico necesario para formar ciudadanos de un mundo globalizado y pluricultural. Las razones para preferir la opción cosmopolita hunden sus raíces en la articulación que propone el cosmopolitismo entre la dimensión local y la global, mediante la cual se construye la universalidad a partir de las propias matrices culturales locales, en la medida en la que entran en contacto y diálogo con otras culturas y establecen conjuntamente los confines de una posible plataforma de valores / conceptos / normas, etc., compartidos. Se puede concebir la universalidad como una propiedad que emerge del diálogo intercultural sin que esto signifique, sin embargo, una reducción a mero resultado positivo de la negociación. Aunque es siempre revisable y perfectible, es decir, no está garantizada para siempre, la universalidad no consiste en la simple resultante de pactos cognitivos contextualizados sino en la tensión hacia la individuación, a través de la experiencia siempre contextualizada, de invariantes de la experiencia humana, esto es, del humano ser-en-el-mundo, y de los derechos humanos sobre los que se converge por la continua (re)construcción

de una comunidad «planetaria»³⁴. La partida cosmopolita se juega en este difícil equilibrio entre el sentido particular y contingente y, al mismo tiempo, el compromiso con un descubrimiento de los horizontes (potencialmente) universales. Es importante poner el énfasis en el compromiso de abrir horizontes potencialmente universales, de lo contrario es probable que la apertura al mundo, de la que habla el pensamiento cosmopolita contemporáneo³⁵, se mantenga sólo como perpetuación del discurso multicultural en otra forma.

De lo que llevamos expuesto se desprende que el espacio de encuentro en cuanto espacio de límites y de inclusión es esencialmente el espacio en el que tiene lugar este proceso de universalización a partir de lo que está arraigado en la pluralidad cultural, en la unidad-en-la-diversidad, para retomar una vez más la expresión de Delanty. Es el espacio en el que, en cuanto a la socialización, tiene lugar una forma distinta de educación, para hacer referencia a una anotación de David Hansen, uno de los autores más influyentes en el tema del cosmopolitismo en la pedagogía: «La socialización es el proceso tradicional de llevar a los jóvenes hacia una forma de vida y de dotarlos para sostenerla. [...] Mediante ese proceso, los jóvenes aprenden modos de entender, de comunicarse y de interactuar, junto con un cuerpo de conocimientos culturales en evolución, los cuales constituyen en conjunto su modo de vida»³⁶. Por otro lado, la educación, en la medida en que está orientada de una manera cosmopolita, «tiene que ver con nuevas formas de entender, de aceptar y de moverse en el mundo. Estos modos pueden estar de acuerdo con los procesos de socialización, pero no se limitan a replicarlos»³⁷.

En la perspectiva planteada en esta aportación, el espacio de la educación cosmopolita es constitutivamente un espacio de educación del pensamiento complejo, entendido como «la dotación» necesaria para los ciudadanos del mundo contemporáneo. Educar en el pensamiento complejo consiste (también) en educar en la capacidad de universalizar a partir de la experiencia contextualizada y de los

³⁴ Cabe señalar de paso que esta tensión hacia la búsqueda de invariantes de la experiencia está lejos de ser una tarea ajena al proyecto de Dewey, a pesar de algunas interpretaciones neopragmatistas.

³⁵ El tema de la apertura al mundo es central tanto en la obra ya citada de Gerald Delanty como en la de David Hansen (cf. HANSEN, David: *The Teacher and the World. A Study of Cosmopolitanism as Education*. Routledge, Londres / Nueva York, 2011).

³⁶ HANSEN, David: *The Teacher and the World. A Study of Cosmopolitanism as Education*, p. 93.

³⁷ *Ibidem*.

marcos culturales locales y, por consiguiente, podemos considerar la comunidad de investigación lipmaniana como el espacio genuino de reflexividad cosmopolita que hay que construir en la escuela.

Desde este punto de vista, algunas reflexiones de Martha Nussbaum, elaboradas en su confrontación con el multiculturalismo resultan especialmente pertinentes:

«Para fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberativa más que un simple mercado de grupos de intereses en competencia, una democracia que genuinamente asuma el pensamiento a favor del bien común, debemos promover ciudadanos que tengan la capacidad socrática de razonar acerca de sus creencias [...]. La incapacidad de pensar críticamente produce una democracia en la que las personas hablan entre ellas sin mantener un diálogo genuino. En semejante atmósfera, los malos argumentos se dan por buenos y los prejuicios pueden fácilmente disfrazarse como razones. Para desenmascarar el prejuicio y garantizar la justicia, necesitamos la argumentación, un instrumento esencial para la libertad cívica. La educación liberal en nuestras universidades y escuelas universitarias es, y debería ser, socrática, comprometida con *la activación de la mente independiente de cada estudiante* y con *la producción de una comunidad cuyos miembros puedan verdaderamente razonar juntos* sobre un problema, no limitarse a intercambiar reclamaciones y contra-reclamaciones»³⁸.

La investigación socrática está estrechamente vinculada, señala Nussbaum, a la educación del *kósmou polítes*, del ciudadano del mundo porque «llegar a ser miembro de la comunidad mundial implica la intencionalidad de poner en duda las opciones propias e introducirse en un intercambio de argumentos críticos sobre las opciones éticas y políticas»³⁹.

Por tanto, la investigación filosófica debe convertirse en el arquetipo de todo proyecto educativo que se oriente hacia la promoción de una conciencia cosmopolita. Pero, mientras que parece que Nussbaum, en el pasaje citado asigna solamente a la educación superior la tarea de cultivar esa conciencia, el enfoque de Lipman, al convertir a la filosofía en el eje fundamental de toda la educación desde la infancia en adelante, permite extender a todas las etapas evolutivas y

³⁸ NUSSBAUM, Martha C.: *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press, Cambridge (Mass.) / Londres, 2003, p. 19.

³⁹ *Ibidem*, p. 62.

a todos los niveles educativos la educación del pensamiento complejo en cuanto pensamiento cosmopolita⁴⁰.

En la comunidad de investigación filosófica, los niños y adolescentes tienen la experiencia de un diálogo encaminado a la construcción de horizontes compartidos, investigando el significado de algunas nociones (belleza, bondad, justicia, alegría, amor, familia, etc.), analizando las creencias propias, explorando hasta qué punto están fundamentadas y si necesitan una base más sólida. En las aulas multiculturales estarán niños y adolescentes de distintas nacionalidades que encontrarán en la CdIF un *espacio cosmopolita reflexivo* para explorar las nociones propias, captar las diferencias e intentar alcanzar posibles puntos de encuentro. Las sesiones de investigación filosófica se pueden transformar de este modo en un ámbito en el que la dinámica límites/forma –en referencia a la cultura propia y a la de los demás– sucede de una forma notable. Los niños y los adolescentes, pero también la mayor parte de los adultos, tienen convicciones y creencias no examinadas y por tanto no sabidas y, desde esta perspectiva, informes. En el diálogo con el otro en el seno de una CdIF, estas creencias y convicciones pueden, por un lado, adquirir un perfil más distinto y menos confuso gracias a la confrontación con otras perspectivas, esto es, pueden recibir límites y de ese modo una forma (cognitiva); por otro lado, pueden (posteriormente) ser revisadas, sometidas a discusión, reelaboradas («pasando» más allá de ellas y poniendo las bases de un horizonte siempre por llegar y todavía siempre presente).

En el diálogo que se da en el espacio intermedio de la CdIF, se pone en marcha, por tanto, el proceso de «reconocimiento y de cruce de fronteras, esto es del reconocimiento de las “formas” ya dadas y [del] cruce de las mismas con el objetivo de dar vida a nuevas formas y nuevas fronteras» (Manno), proceso del que hemos hablado anteriormente. En el desarrollo de las sesiones, después de haber expuesto y valorado las posiciones personales, y haber reconocido y utilizado los rasgos comunes para la «creación» de conceptos que den cuenta de esta convergencia, se practica el trabajo de individualización de la universalidad a partir de lo «local» que deberá ser ejemplo de una sociedad democrática a la altura de los desafíos

⁴⁰ Sobre el pensamiento complejo como pensamiento cosmopolita, ver OLIVERIO, Stefano: «Complex Thinking as Cosmopolitanism and the Drift of 'Learnification': P4C and Some Contemporary Challenges», en SANTI, M. & OLIVERIO, S. (eds.): *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*. Liguori, Nápoles, pp. 15-43.

planteados por la multiculturalidad. En este sentido, como ya se ha mencionado, la CdIF se convierte en figura/anticipación/fundamento de esa Gran Comunidad⁴¹, o comunidad de investigación global⁴² que, en cuanto red de comunidades (de investigación) locales, puede ser la respuesta adecuada para hacer que evolucione nuestra condición cosmopolita. De hecho, el trabajo de reconocimiento/superación de las fronteras, que arraiga en la dialogicidad bajtiana de nuestros marcos de referencia cultural, es, al mismo tiempo, el modo en el que la mera *experience had* del cosmopolitismo puede llegar a ser *experience known*.

Pero es también el modo en el que nuestra propia cultura llega a ser auténticamente *known* (sabida). Se debe ver un valor casi dialéctico en la feliz expresión acuñada por Hansen para expresar el *ethos* cosmopolita: «lealtad reflexiva hacia lo sabido y apertura reflexiva hacia lo nuevo». Dicho de otro modo, no se debe pensar que la propia cultura es algo ya conocido a lo que se adjunta una apertura a lo nuevo. Para la dinámica *had/known*, muchas veces comentada, con frecuencia nuestra cultura es algo solo *had* y la apertura/encuentro es lo único que permite convertirla en algo *known*, reforzando de ese modo nuestra pertenencia a la misma. Pero si tal refuerzo, resultado de un conocimiento más completo, se da en medio de una investigación filosófica, del examen de nuestras creencias y en virtud del desplazamiento provocado por el encuentro con lo nuevo, esta pertenencia no se reducirá a una «lealtad» entendida como adhesión acrítica.

Si la escuela ha sido en la modernidad la institución formadora del Estado-nación, que debía garantizar las condiciones de la ciudadanía proporcionando a los sujetos las claves para acceder a los saberes necesarios para la participación en la propia cultura y en la vida civil (ha sido, por tanto, una institución de *socialización* en el sentido de Hansen), *la filosofía que va a la escuela y construye sus fundamentos*⁴³, convirtiéndose en el pilar de un nuevo enfoque integral, no desconoce la importancia del momento de la socialización,

⁴¹ Es una referencia a la noción elaborada por DEWEY, John: *The Public and Its Problems*, en *The Later Works, 1925-1953*, vol. 2 (1925-1927), edited by J. A. Boydston. Southern Illinois University Press, Carbondale, 1984.

⁴² cf. SPLITTER, Laurence J., SHARP, Ann M.: *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Australian Council Educational Research (ACER), Melbourne, 1995, pp. 240 ss.

⁴³ Es una referencia al título del libro de LIPMAN, Matthew: *Philosophy Goes to School*. Temple University Press, Philadelphia, 1988, y al de la introducción que está en ese libro

pero subraya los riesgos de: a) ser ineficaz si no se produce mediante una *familiarización crítica* con el propio patrimonio cultural, y b) de ser inadecuada desde el momento que se intenta diseñar un nuevo estatuto de la ciudadanía y un nuevo modelo, por tanto, de educación, que levante acta de las nuevas condiciones pluriculturales de nuestra sociedad.

Merece la pena subrayar otro elemento más que recomienda la CdIF lipmaniana como dispositivo formativo para la educación del cosmopolitismo reflexivo. Una de las habilidades más importantes que deberán estructurar los «ciudadanos del mundo» es la de la *traducción* (obviamente no solo en sentido lingüístico, sino también cultural). Thomas Kuhn ha diferenciado eficazmente la traducción de la interpretación⁴⁴. Se da la primera cuando el sujeto conoce dos sistemas lingüísticos (o, más en general, simbólicos) y realiza la trasposición de una palabra (idea, concepto o noción) o de una cadena de palabras (ideas, conceptos, nociones) de un sistema al otro con la intención de producir un texto equivalente. No se hace la trasposición sin dejar residuos (esto es, siempre «se pierde» algo en la traducción), pero en principio es algo que puede hacerse. La interpretación se produce cuando el sujeto conoce solo un sistema lingüístico (o simbólico), el propio, y se ve expuesto a otro sistema. En este caso, no se puede realizar la trasposición sino que debe antes familiarizarse con el nuevo sistema simbólico, entrando en otra forma de vida (partiendo de la propia) con la intención de comprender cómo se debe interpretar una determinada palabra (idea, concepto, noción). Obviamente, salvo que se entienda en el sentido de *Google Translator*, toda obra de traducción es siempre también una obra de interpretación, tanto aguas arriba como aguas abajo: aguas arriba, porque para poder traducir, se debe aprender otro sistema simbólico y esto implica siempre también la interpretación (y cuanto más consciente es este momento interpretativo, tanto más deja de ser la adquisición de las competencias de traducción un hecho mecánico, pues implica una ampliación de los propios horizontes); aguas abajo, porque cuanto más se es «dueño» de otra lengua, tanto más se es consciente del residuo intraducible al que solo se puede dar salida mediante un trabajo de interpretación.

⁴⁴ KUHN, Thomas S.: «Commensurability, Comparability, Communicability», en ASQUITH, P.D. / NICKLES, Th. (eds.), *PSA 1982. Proceedings of the 1982 Biennial Meeting of Philosophy of Science Association*. Philosophy of Science Association, East Lansing (MS), 1983, vol. 2, pp. 669-688.

Ahora nos imaginamos una sesión de la investigación filosófica en un aula multicultural. Se trata, por ejemplo, el tema de la vergüenza: ¿cuándo te avergüenzas? ¿Qué sientes? ¿Por qué algunas cosas nos hacen sentirnos avergonzados? En el contexto de una comunidad «multicultural» de investigación filosófica, la dinámica interpretación/traducción adquiere un movimiento particular porque la CdIF es un inter-sujeto⁴⁵ en el que las tareas de traducción/interpretación se distribuyen de una manera particular: solamente los niños de la otra cultura pueden resolver –aunque sea, quizá a un nivel rudimentario– la tarea de traducción y no los de la cultura del lugar, pues son los primeros los que conocen las dos lenguas. A ellos les podemos preguntar: «¿Cómo se dice vergüenza en tu idioma? ¿Y culpa?» Y a continuación indagar: «Pero si le robo la merienda a una compañera de clase y me descubren, ¿qué palabra empleas para expresar el sentimiento que experimento?» A partir de aquí se puede iniciar una sesión en la que los niños «extranjeros» pueden precisar su capacidad de traducción, mediante un trabajo de interpretación de su lengua/cultura de pertenencia y la del país de acogida; y los niños autóctonos participarán en la tarea de interpretación y comprenderán lo complicado que resulta el trabajo de traducción. Juntos podrán llegar a identificar qué es común a las dos culturas en ese concepto y que es, por el contrario, distinto y a qué grupos de conceptos diferentes está vinculado el concepto en cada una de las culturas.

Es interesante la inversión de las posiciones que se produce en esta situación: con frecuencia los niños de las otras culturas, en especial los que han inmigrado hace poco tiempo, están en riesgo de marginación porque parten de niveles inferiores de dominio de la lengua. Sin embargo, la CdIF los proyecta a una situación en la que (potencialmente) pueden saber más. Quizá su dominio de la lengua del país de acogida es todavía imperfecto en relación con el que tienen sus compañeros, pero pueden hacer una aportación decisiva, gracias a su conocimiento de otro sistema simbólico, porque tam-

⁴⁵ «Por “inter-sujeto” entiendo una forma de subjetividad que reconoce que ni reconoce ni puede reconocer (siendo ambigua la diferencia entre ambos) ninguna distinción definitiva entre el yo y el otro, y actúa, siente y piensa de acuerdo con dicho reconocimiento y los tipos de comprensión que se siguen del mismo. [...] Para el “inter-sujeto”, el yo es una totalidad emergente que incluye al otro y que está siempre en proceso de construcción o de ser construida» (KENEDY, David: «Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject», en *International Journal of Applied Philosophy* XVIII/2 (2004), pp. 201-202).

bién sus otros compañeros pueden aprender mejor cuál es el significado de una palabra determinada. De ese modo, incluso el legítimo requisito de lograr el dominio de la lengua del país de acogida no se convierte en factor de discriminación y no alimenta el sentimiento de que son «los otros» quienes deben esforzarse más para ponerse al día, para no quedarse retrasados, sino que, de hecho, activa una dinámica de apoyo mutuo y de crecimiento conjunto

El jurista italiano Mario Ricca, razonando sobre los *códices para una democracia intercultural*, insiste en el hecho de que «la plasticidad de la experiencia axiológico-emotiva representa una potente facilitación para la traducción de las categorías lingüísticas de una lengua a la otra. Permite superar la diversidad morfológica que existe bien en el lenguaje, bien en los comportamientos originados desde diferentes contextos culturales»⁴⁶. En síntesis, «la universalidad potencial y la plasticidad contextual de los esquemas cognitivos con base emocional permitirán rastrear equivalencias de sentido bastante profunda y, sin embargo, [...] con posibilidades de tolerar fuertes variaciones morfológicas»⁴⁷. Esto, sin embargo, no implica que «la referencia a la dimensión emocional» deba ser «absolutizada»⁴⁸ y para ello «el análisis emocional y el morfológico de las situaciones y de los ámbitos de significado presentes en los diferentes universos culturales debe realizarse conjuntamente. Juntos pueden proporcionar la clave para decodificar el significado de los hábitos culturales de los demás y, al mismo tiempo, los índices cognoscitivos capaces de proporcionar interfaces de traducción. Tomar los ejes emotivos que soportan el significado de los hábitos, las redes simbólicas, etc., permite transponerlos más fácilmente a la cultura del intérprete»⁴⁹. La naturaleza esencial de la *interfaz emotiva* en el trabajo de interpretación/traducción entre las culturas encuentra un campo propio de exploración y movilización en la CdIF, entendida como espacio de educación del pensamiento cuidadoso (*caring*). El concepto lipmaniano del pensamiento complejo se presenta de este modo como el más adecuado para promover las competencias de traducción/interpretación esenciales para la apuesta por el cosmopolitismo en cuanto *estilo* complejo de nuestro estar en el mundo.

⁴⁶ RICCA, Mario: *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, p. 284.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 300.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 302.

Al defender la formación en el cosmopolitismo crítico-reflexivo mediante la educación del pensamiento complejo en una comunidad de investigación filosófica, no podemos soslayar una cuestión de fondo; no se trata de la enésima variante (expuesta a los mismos riesgos) del movimiento teórico-práctico cuyos límites han sido denunciados por Thomas Popkewitz en su potente reconstrucción de las prácticas académicas y de las teorías que las han legitimado entre los siglos XIX y XXI?⁵⁰ Según Popkewitz:

«el cosmopolitismo está presente en la conversación acerca de la autonomía, la auto-responsabilidad, la importancia de planificar la vida mediante los principios de la razón y la racionalidad (esto es, la resolución de problemas) y el respeto por la diversidad y la diferencia. Estos principios van unidos a los de la participación y la colaboración en las comunidades como valores que trascienden el ámbito local y provincial⁵¹.

Exigiría otro artículo analizar con detalle, discutir y criticar la interpretación que ofrece este último del cosmopolitismo, que entiende como una red de tesis culturales propias de la modernidad educativa y, de este modo, como posible nombre de la misma modernidad educativa (dotando de este modo al concepto de «cosmopolitismo» de una apertura de significado que va bastante más allá de las cuestiones de la sociedad multicultural). Pero sin pretensión de ser exhaustivos, queremos, a modo de conclusión, indicar una manera posible de acogerlo y valorarlo en el interior del marco teórico que hemos expuesto. Ante todo, hay que señalar, como reconoce el propio teórico estadounidense que

«Poner a prueba los límites de la Ilustración y el cosmopolitismo es paradójico. [...] La actitud crítica [...] mediante la historización del presente no consiste en rechazar las *actitudes* del cosmopolitismo o las nociones de acción, progreso y racionalidad. Liberarse uno mismo del presente mientras al mismo tiempo se están inmerso en él es un divertido acto de malabarismo: comprometerse con una interrogación acerca de los límites del presente mientras no se renuncia a la actitud del cosmopolitismo sobre la razón y los compromisos con la libertad, la justicia y la hospitalidad hacia los demás»⁵².

⁵⁰ POPKEWITZ, Thomas S.: *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*. Routledge, Nueva York / Londres, 2008.

⁵¹ *Ibidem*, p. 5.

⁵² *Ibidem*, p. 184.

Se trata, en otras palabras, no de refutar *in toto* el marco cosmopolita, sino de permanecer en su seno aprendiendo a reconocer la práctica de la *degradación*⁵³ que el cosmopolitismo pone en acto en su esfuerzo máximo de inclusión, que apunta a intervenciones educativas dirigidas a «todos» los niños, *ni uno menos*⁵⁴, de tal modo que ningún niño se quede atrás.

Para dejar claro a qué tipo de proceso se refiere Popkewitz al hablar de degradación (*abjection*), puede servir útil mencionar brevemente un ejemplo sacado de la realidad italiana: en una reciente directiva ministerial (27/12/2012), también los problemas de aprendizaje derivados de la pertenencia a otra cultura son catalogados bajo la categoría «necesidades educativas especiales». Aunque el objetivo de esta categorización sea promover prácticas de inclusión, mediante recorridos de aprendizaje personalizados, es evidente que se hace presente la lógica de la degradación: desde el mismo momento en el que se enuncia una intención inclusivo, se hace identificando a un sector de la población estudiantil que *no* pertenece a los parámetros de «normalidad», etiquetándolos como «necesitados» y, de ese modo, discriminándolos justo cuando se pretende incluirlos. En concreto, la pertenencia a otra cultura es considerada un factor de posible «retraso», de «desfase» respecto a la normalidad académica y, como tal, en condiciones de exigir una intervención *especial*. En las normas de la inclusión, en lugar de considerar la pluralidad cultural como una fuente de riqueza pedagógica y de recursos educativos, se la identifica como factor problemático. Precisamente en el momento de desplegar el máximo esfuerzo inclusivo, se diseña el área de la discriminación. Desde este punto de vista, un cosmopolitismo reflexivo, como el que proponemos aquí, si no quiere quedarse a una retórica eufórica, tiene necesidad de este momento (auto-)crítico que impida triunfalismos perniciosos y no deje de pensar en las exclusiones siempre posibles que actúan en el interior de los dispositivos que se consideran muy inclusivos.

Por lo que hace referencia al enfoque lipmaniano y de la CdIF, en particular, este implica sobre todo investigar sin cesar los modos en

⁵³ «*Degradación (abjection)*, por tanto, es un modo de pensar sobre el complejo mundo de las relaciones de inclusión y exclusión; asignarlo como algo exterior y situarlo en un espacio intermedio, y excluirlo en el mismo fenómeno como el cosmopolitismo de la escolarización. las prácticas pedagógicas simultáneamente integra y colocan fuera ciertas cualidades de la vida y de las personas» (Ibidem, p. 6).

⁵⁴ En referencia a la película de 1999, dirigida por Zhang Yimou.

que pueden desencadenarse posibles prácticas de *degradación* y de realizar un constante muestreo para evitar que se produzcan esos resultados. En segundo lugar, de modo más radical, se trata de interrogarse sobre las formas que puede asumir el fin último del enfoque de Lipman, es decir, la educación del pensamiento complejo. Desde el punto de vista de Popkewitz, de hecho, la característica fundamental del cosmopolitismo reside precisamente en el proyecto de *formar el niño cosmopolita en cuanto «persona razonable»* y en este fin quedan inscritos los peligros de *degradación*, en virtud de los cuales, queriendo conseguir que todos los niños sean razonables, se crea contextualmente la categoría del que permanece atrás, del *left behind*. ¿No estamos llamados a una vigilancia constante para conseguir que eso no suceda? ¿Cómo lograr que un proyecto emancipatorio perpetúe por el contrario formas de exclusión? Una posible respuesta podría encontrarse en la perspectiva propuesta recientemente del *niño como educador*⁵⁵: de forma más general, se podría afirmar que el cosmopolitismo crítico-reflexivo, como respuesta a los desafíos de una sociedad multicultural debería insertarse en una revisión más amplia de la idea misma de educación que vuelve a pensar de forma inédita la relación entre el educador y el educando, sin concesiones a modas fáciles que dismantelan el hecho educativo, pero también con coraje para explorar lo nuevo. Este es el desafío político-pedagógico al que nos enfrentamos como ciudadanos del mundo.

Traducción de Félix García Moriyón

*Solicitado el 15 de enero de 2013
Aceptado el 16 de noviembre de 2013*

Stefano Oliverio
Università di Napoli Federico II
stefano.oliverio@unina.it

⁵⁵ cf. el número monográfico de *Studies in Philosophy and Education* (2013), DOI 10.1007/s11217-013-9363-6, dedicado a «Child as Educator», editado por Joanna Haynes y Karin Murriss.