

# Didáctica

## La educación intercultural y cosmopolita: una respuesta al reto de la globalización

**Intercultural and Cosmopolitan education:  
a response to the challenge of globalization**

**Juan Carlos Lago Bornstein**

### **Resumen**

Ante el reto de la sociedad global en que vivimos dos opciones principales se están dando: la defensa a ultranza de lo local y tradicional, los nacionalismos y, por otro lado, la apertura a una identidad cosmopolita. En este artículo, apoyándome en los planteamientos de David Hansen y de Kwame Anthony Appiah con respecto al cosmopolitismo, defiendo un modelo de educación cosmopolita e intercultural en el marco del proyecto de Filosofía para Niños al considerar que este proyecto posibilita desarrollar las principales características de la noción de cosmopolitismo defendida: la lealtad a nuestras tradiciones y herencias locales y la apertura y aprendizaje de lo extraño, lo diferente y lo global.

**Palabras clave:** Cosmopolitismo, interculturalidad, Filosofía para Niños, local y global, tradición e innovación.

**Key words:** Cosmopolitanism, Intercultural, Philosophy for Children, Local and Global, Tradition and Innovation.

### **Abstract**

Faced with the challenge of global society in which we live two main options are giving: the stubborn defense of the local and traditional, the nationalism, and on the other hand, opening to a cosmopolitan identity. In this paper, leaning on the ideas of David Hansen and Kwame Anthony Appiah regarding cosmopolitanism, we defend a model of cosmopolitan and intercultural education linked to the project of philosophy for children considering that this project possible to develop the main features of the defended notion of cosmopolitanism: loyalty to our traditions and heritages and openness and learning the strange, the different and the global.

### *1. Introducción: el reto de la globalización*

Partiré de una afirmación inicial que hoy en día creo que es difícil rechazar: vivimos en un mundo globalizado donde la interdependencia y la interacción entre países, entre culturas y formas de entender la vida, entre distintas maneras de organizarse social, económica y políticamente, es inevitable.

Reconocer el fenómeno de la globalización y aceptar su influencia en la construcción tanto del individuo como de la sociedad supone aceptar, al mismo tiempo, la naturaleza diversa y plural de los seres humanos y de las sociedades en que se agrupan. Si nos fijamos en el devenir histórico veremos que los pueblos y culturas que más se han desarrollado son aquellos que han dado cabida a una diversidad de culturas y de formas de ver la realidad. Mientras que aquellas sociedades que se han encerrado en sí mismas, que han establecido fronteras para salvaguardar su cultura, han ido perdiendo vitalidad y fuerza, han ido agarrotándose. Y esto es debido a que, como iremos viendo, el diálogo y la interrelación entre pueblos y culturas suponen una fuente de enriquecimiento y de florecimiento para los participantes en esos diálogos siempre y cuando sea un encuentro en el que se da el mutuo respeto y reconocimiento.

Pues bien, partiendo de esta afirmación de la globalización y de la existencia de sociedades plurales y multiculturales, voy a plantear que una de las respuestas posibles que se están dando hoy en día ante esta situación es la apuesta por una concepción de la persona cosmopolita y, por lo tanto, por una educación cosmopolita que sea capaz de lidiar con el reto de la interculturalidad.

En este trabajo, en el marco del proyecto PEACE (Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement)<sup>2</sup> y basándome en el proyecto de Filosofía para Niños<sup>3</sup> (FpN), busco aportar algunas reflexiones acerca de una educación cosmopolita capaz de afrontar la situa-

---

<sup>2</sup> El proyecto, desarrollado de forma conjunta por la Universidad de Nápoles Federico II (Italia), el Centro de Filosofía para Niños de Austria y el Centro de Filosofía para Niños de España, se plantea dentro del programa *Comenius* de la Unión Europea, en el marco de la convocatoria de *Programas de Aprendizaje para toda la vida* ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/comenius\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/comenius_en.htm)).

<sup>3</sup> Proyecto filosófico desarrollado en los años 60 del siglo pasado por Matthew Lipman que plantea que los niños y niñas pueden aprender filosofar construyendo Comunidades de Investigación filosófica donde, mediante el diálogo y la discusión filosófica, se van trabajando conceptos filosóficos y se van desarrollando destrezas y habilidades de pensamiento filosófico.

ción actual y proponer, asimismo, un modelo filosófico y pedagógico, el proyecto de FpN, que permita, yendo más allá de planteamientos teóricos y concretándose en intervenciones reales en las aulas, hacer efectiva y llevar a la práctica tal modelo de educación cosmopolita.

Para ello, de entrada no hay que plantear el cosmopolitismo como una opción dada, como la afirmación de un cosmos común existente, la mencionada globalidad, sino que se trata de apostar por una vía nueva. De ahí que considere que la actitud cosmopolita o el «espíritu cosmopolita» más que un hecho es un ideal, es una meta a la cual queremos acercarnos o queremos desarrollar. No es, por tanto una realidad existente (la sociedad globalizada en que vivimos) sino que es un proyecto en vías de realización, es una utopía que marca nuestro camino. En este sentido Hansen aclara que «el cosmopolitismo constituye una orientación en la que la gente aprende a equilibrar una apertura reflexiva a lo nuevo junto a una lealtad reflexiva ante lo conocido» (HANSEN, 2014, p. 15).

Desde esta posición se rechaza la interpretación que algunos autores manejan «afirmando, equivocadamente, que el cosmopolitismo implica un apartarse de lo político, una falta de arraigo moral, un etnocentrismo disfrazado, y/o un esteticismo elitista –que mencioné previamente en relación a los adinerados turistas nómadas–» (HANSEN, 2014, p. 32).

Así se entiende que esta noción de cosmopolitismo busca responder a los retos que se nos presentan hoy en día. Respondiendo por un lado a los planteamientos comunitaristas, la noción de cosmopolita que defendiendo retoma la necesidad de construir el yo en comunidad, respetando y siendo leales a los valores, creencias y formas de vida heredadas. Pero frente al planteamiento comunitarista se plantea la necesidad de no cerrarnos a lo heredado, de no asumir la fidelidad a los valores, tradiciones y costumbres como el límite de nuestro horizonte, sino tomarlo como punto de partida. En este sentido, en nuestra versión del cosmopolitismo éste se abre, por un lado, a lo diferente, a lo nuevo, se dirige hacia el futuro y, por otra parte, al abrirse a la diversidad se presenta receptivo con lo global, con lo cosmopolita. De esta forma, al interactuar con lo global logra conectar con el otro, con el diferente y en un mutuo intercambio y reconocimiento, se superan los localismos comunitaristas y se evita el individualismo universalizador.

Por ello debemos partir del reconocimiento de nuestras raíces como un vínculo constituyente sin el cual no podemos construirnos, es decir, que sin asentarnos en nuestra situación originaria, en nuestra comunidad, no somos nada y que, por tanto, no tiene sentido plantearse el buscar un lugar común ni construir un posible *cosmos* compartido sin tener en cuenta esta doble realidad: lo local e interno y lo global y externo.

Porque también hay que tener presente que si nos encerramos en nuestra propia comunidad, en nuestro terruño, y nos aferramos a nuestras raíces sin abrirnos al exterior y sin permitir el riesgo reconstituyente de elementos externos a nuestra propia comunidad entonces no podremos tampoco crecer y progresar.

Por eso lo que planteamos es recorrer un doble camino: partir de nuestra perspectiva local y comunitaria para poder alcanzar una perspectiva cosmopolita y desde ella volver a nuestra comunidad o sociedad para enriquecerla con nuevas ideas y prácticas sociales. Como nos recuerda Appiah, «las lealtades y las filiaciones locales no solo determinan nuestros deseos: determinan quiénes somos» (APPIAH, K.A., 2007, p. 21). Nacemos en una comunidad, en una sociedad determinada, con unos valores, creencias y formas de entender la vida propios de tal comunidad y que suponen el marco en el que nos constituimos como personas o individuos. Somos quienes somos porque heredamos de nuestra comunidad una forma de entender la vida y la realidad. La comunidad se constituye, por tanto, como el horizonte de valor y significación que nos permite dar sentido a nuestras vidas, que resalta y destaca aquello que es valioso para nosotros, que nos constituye. Sin embargo, la comunidad, como horizonte de valor y significación, no es un marco cerrado e inmutable, sino que, como horizonte, puede modificarse, puede acrecentarse según incorporamos en él nuevos significados o modos de entender la realidad.

Por eso las lealtades locales son el punto de partida, no el punto de llegada y, por eso «en un sentido, lejos de ser el nombre de la solución, el cosmopolitismo es el nombre del desafío» (APPIAH, K.A., 2007, p. 19).

La confrontación o contraposición de lo local con lo global nos permite revisar y resignificar nuestra situación personal o concreta en ese marco más cercano que supone lo local. Se establece así la «tensión cosmopolita», en la cual se asume un conflicto enriquecedor entre lo cercano o local y lo distante, general o global dando paso a un proyecto educativo y transformador de la persona y la sociedad.

## *2. Una propuesta de educación intercultural y cosmopolita: la Comunidad de Investigación Filosófica y el Proyecto de Filosofía para Niños (FpN)*

Para desarrollar esta propuesta tomemos como punto de partida el planteamiento de Kleingeld y Brown: «Los desafíos más serios y filosóficamente interesantes que se hacen al cosmopolitismo vienen en dos formas principalmente. Las primeras ponen en tela de juicio la

posibilidad de realizar el ideal cosmopolita, mientras que las segundas cuestionan sobre su conveniencia» (KLEINGELD, P. / BROWN, E., 2006).

Es obvio que sin tener en cuenta la respuesta a la primera pregunta poco sentido tiene el plantearse su conveniencia.

Para responder a esta primera pregunta iré presentando las características que debe tener la educación cosmopolita y mostraré cómo el proyecto de FpN contribuye a desarrollar este nuevo modelo de educación cosmopolita.

La primera cuestión que me parece evidente es que para promover una educación cosmopolita e intercultural hay que favorecer el encuentro de culturas, promover la apertura de la cultura local a otras culturas diversas, a una perspectiva más amplia y global. Y para ello, como una forma muy adecuada y pertinente de suscitar el encuentro con el «otro», con el diferente que te saca de tu perspectiva cerrada y que te permite cuestionar tu propio punto de vista, debemos constituir o crear lo que podemos llamar una comunidad de diálogo e investigación, una comunidad donde puedan participar y tener voz las diferentes culturas o modos de entender la realidad.

Esta comunidad permitirá a sus participantes no sólo el poder expresar y argumentar su propio punto de vista sino también entrar en contacto con perspectivas diferentes a la propia y conocer otras formas de entender la vida. Es decir, para poder entrar en contacto con el «otro», con el diferente, necesitamos transformar el grupo-aula en una verdadera comunidad multicultural que posibilite la educación intercultural en el marco del cosmopolitismo. Pero lo importante es que la comunidad de investigación no consiste solo en un espacio de diversidad cultural y de respeto a la diferencia. Es decir, no se trata únicamente de *respetar* y *aceptar pasivamente* lo que los demás opinan de uno y de sus ideas, sino que, asimismo, la *comunidad de investigación* se plantea como lugar seguro<sup>4</sup> donde poder abrirse uno a los demás, expresar con libertad y confianza las ideas y creencias de cada cual y someterlas a la crítica, corrección y evaluación del grupo con el objetivo de aprender y corregir los propios errores o pensamientos inapropiados<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Utilizo aquí la expresión de Tom Jackson y Linda E. Olmo, quienes afirman que «uno de los elementos clave que ha de estar presente en el aula si va a tener lugar una indagación profunda es la seguridad en todos los niveles», de JACKSON, Y. / OLMO, L.E., 1997, pp. 22 y ss. Y también en SPLITTER, L.J. / SHARP, A.M., 1996, pp. 163-164.

<sup>5</sup> Véase SPLITTER, L.J. / SHARP, A.M., 1996.

Esta es una de las principales aportaciones del proyecto de FpN: transformar el grupo o la clase-aula en una Comunidad de Investigación Filosófica. La construcción de la Comunidad de Investigación es la finalidad central de FpN, entendida ésta como un modelo de interacción y de relación cuyo objetivo fundamental es favorecer el diálogo filosófico y, gracias a él, potenciar el desarrollo de las competencias o destrezas de pensamiento filosófico y del pensamiento complejo. En este sentido y coincidiendo plenamente con la propuesta de FpN, Hansen aclara que con respecto al trabajo en comunidad «el objetivo no es eliminar la diferencia y el desacuerdo humano. Por el contrario, es hacer que la gente sea capaz de aprender de estos aspectos de la experiencia. La interacción con otras personas, que incluirá conflicto y la falta de entendimiento, supone la chispa que puede “liberar” (KWOK-BUN, 2005, p. 7) o desatar aspectos de la persona o de su comunidad que de otro modo permanecen dormidos» (HANSEN, 2013, p. 40). De ahí que previamente señalase que «la gente puede cultivar estas capacidades compartidas, al tiempo que sostiene valores diferentes. De hecho, el florecimiento de estas capacidades puede ayudar a la gente a apreciar sus diferencias y a negociar los conflictos de valores sin reducirlos a decisiones radicales del tipo “o conmigo o contra mí”. Mientras el mundo siga transformándose, siempre existirá la necesidad de reabrir el diálogo y esbozar nuevos acuerdos» (HANSEN, 2013, p. 24).

De ahí que también podamos afirmar que participar en una *comunidad de investigación filosófica*, como se defiende desde FpN, y poder trabajar la cooperación intelectual, supone no sólo poder defender las propias ideas y decir lo que uno piensa u opina, sino que, desde un enfoque intercultural y cosmopolita, supone ir construyendo sobre las ideas de los demás, teniendo en cuenta diversos puntos de vista y aceptando las diversas críticas y correcciones o teniendo que defender las propias ideas cuando son sometidas a la crítica. Es decir, supone el paso de una mera coexistencia multicultural a un aprendizaje y educación intercultural. Desde los planteamientos de FpN trabajar y pensar en una comunidad de investigación mejora la capacidad de pensar «autónoma» o «por uno mismo». Por tanto, no se trata solo de compartir ideas o pensamientos o de confrontarlas con el resto de los miembros de la comunidad, sino que se trata, además y sobre todo, de desarrollar las destrezas y habilidades de pensamiento y de tener más estilos de pensamiento para compartir y poder enriquecerse cada uno.

Conviene recordar aquí que en el proyecto de FpN la tesis central acerca del pensamiento es que éste se considera como un dialogo

interior o interiorizado. Que cuando pensamos lo que hacemos es dialogar con nosotros mismos y que una de las mejores formas de conocer cómo piensa el «otro» es cuando éste expresa sus pensamientos y los argumenta a través de un diálogo o discusión filosófica. Por ello, la tesis subsecuente es que para mejorar la forma de pensar o el uso de las destrezas de pensamiento la forma más adecuada es a través del perfeccionamiento de nuestra competencia dialógica. Por ello podemos afirmar que mejorando la calidad del diálogo mejoraremos la calidad del pensamiento. Será a través del diálogo filosófico y del perfeccionamiento de las estrategias de discusión como, al ser interiorizado, se irá mejorando las destrezas de pensamiento. De ahí que se ponga tanto énfasis en la idea de que para pensar bien, para pensar con claridad, hay que saber hablar bien, expresarse con corrección.

Otro elemento fundamental de la propuesta de FpN, complementaria a la comunidad de diálogo e investigación de carácter multicultural o, en su defecto, como una forma de suplir la falta de una diversidad cultural presencial, consiste en la lectura de relatos o cuentos u otros recursos didácticos, como las canciones, las películas, etc., que nos permitan abrirnos al diferente, a las otras culturas. Pero no sólo entraremos en contacto con otras formas de ver el mundo sino que, como veremos más adelante, nos permitirá acercarnos a unas prácticas sociales, a unas costumbres, unas creencias y valores desarrollándose en situaciones más o menos reales, ligadas a las vidas de unos personajes o comunidades, narradas a través de sus relatos. Al hacerlo en una comunidad de diálogo e investigación se hará de una manera crítica, analizando su sentido y su validez a la hora de construir el tipo de sociedad en la que queremos vivir o consideramos valiosa o que merece la pena luchar por ella.

Hansen<sup>6</sup> insiste en la necesidad de partir de lo local, de las raíces comunitarias, para poder participar con fundamento en la comunidad de diálogo e investigación, para poder aportar formas distintas de gobernos en el mundo y de considerar la realidad. Pero no se trata de ir a la comunidad de diálogo e investigación para simplemente defender nuestra posición y atacar la del «diferente», ni tampoco para, desde un planteamiento idealista o utópico, asumir las creencias y valores del diferente por el mero hecho de ser diferentes. Se trata, más bien, de promover el choque y la confrontación de puntos de vista diferentes, generando la 'tensión cosmopolita' que promueva un conflicto enriquecedor que posibilite el ir reflexionando sobre las

---

<sup>6</sup> Véase HANSEN, D.T., 2010.

diferentes formas de entender el mundo, para analizar las diferentes prácticas que las sustentan e ir apostando por aquellas que nos parecen más sólidas, mejor fundamentadas o más acorde con el tipo de sociedad y forma de vivir que consideramos más acertada.

De esta manera la educación cosmopolita va más allá de la mera convivencia o, como plantea Appiah<sup>7</sup>, del acostumbrarse a estar con el otro y acomodarse a lo diferente. La educación cosmopolita debe aprovechar las oportunidades y los beneficios del encuentro con el otro, de los conflictos que generan las diferencias, para poder reflexionar sobre nuestra propia visión del mundo y poner a prueba nuestras creencias e ideales.

Pero este planteamiento corre el riesgo de no lograr integrar la dimensión crítica que estoy planteando como indispensable para poder trascender los límites de la educación socializadora o comunitarista, es decir, para poder cuestionar nuestra propia visión del mundo y poder, así, ir transformándonos. De ahí que, con Hansen, insista en que «sin embargo, la educación cosmopolita instaría al maestro a percibir ambos conjuntos de proyectos no como terminaciones o terminales, sino como principios: como punto de partida hacia una orientación de receptividad, de apertura reflexiva a lo nuevo y reflexiva lealtad a lo conocido» (HANSEN, 2013, p. 70).

Recordemos que la noción de cosmopolitismo que defiendo supone partir de lo local para abrirse a lo global, pero no a una globalidad uniformadora sino a una globalidad que se caracteriza por la diversidad y la multiculturalidad. En este sentido Hansen aclara que «la comprensión cosmopolita de la diversidad no da por supuesta una división axiológica e infranqueable, ontológica o epistemológica entre grupos de gente o entre individuos. La comprensión mutua no es fácil ni está asegurada, pero no hay barreras que hagan de esa comprensión algo permanentemente imposible. Es más, como Montaigne ilustra con destreza, la perspectiva cosmopolita sugiere que la diversidad o la variabilidad presente *dentro* de cualquier comunidad es probable que sea mayor que *entre* dos comunidades cualquiera, y que la diversidad o la variabilidad presente *dentro* de cualquier persona es probable que sea mayor que la presente *entre* dos personas cualquiera» (HANSEN, 2013, p. 70).

En este momento creo que es importante insistir en la imposibilidad de llevar a cabo una adecuada educación cosmopolita si ésta no contempla la «tensión cosmopolita» entre lo local y lo global o entre la tradición y la innovación.

---

<sup>7</sup> Véase APPIAH, K.A., 2007.

Pero, ¿cómo podemos tomar conciencia de la realidad en que nos movemos y cuestionar nuestra propia tradición o herencia? «Nussbaum sugiere que una educación liberal correctamente diseñada cultiva tres capacidades básicas de los ciudadanos cosmopolitas para liberar sus mentes de las rigideces de la tradición, costumbre y el hábito, que incluyen la capacidad de análisis crítico de uno mismo y de sus tradiciones (auto-examen socrático), la capacidad de identificarse con una comunidad moral y humana global, y finalmente la capacidad de imaginación narrativa, o la capacidad de imaginar la diferencia cultural con el fin de descifrar las narrativas alternativas del “otro” y relacionar o conectar con ellos de una manera significativa y comprensiva» (AYAZ NASEEM, M. / HYSLOP-MARGISON, E.J., 2006, p. 53).

### 3. La educación intercultural y cosmopolita y el pensamiento complejo

Estas tres dimensiones que propone Nussbaum nos remiten, de alguna manera, al proyecto de FpN y la propuesta de desarrollar el pensamiento complejo o multidimensional con sus tres dimensiones fundamentales, la crítica, la creativa y la cuidante<sup>8</sup>.

Brevemente explicado la noción de pensamiento complejo nos remite a los conceptos básicos del ser humano que han sido fundamentales desde los orígenes de la filosofía en Grecia: la verdad o el bien, la belleza o la armonía y la bondad o la justicia.

Así, la dimensión crítica se centra en la búsqueda de la verdad o el bien remitiéndonos más a la realización de juicios en una dimensión cognitiva. La dimensión creativa se vincula más con la cuestión de la imaginación, la creación y la búsqueda de la armonía y la belleza, respondiendo más a la cuestión de las emociones y los sentimientos. Por último, la dimensión cuidante<sup>9</sup> responde al ámbito de los valores

---

<sup>8</sup> Esta visión del pensamiento complejo la desarrollo con mayor profundidad en *Redescribiendo la comunidad de investigación: pensamiento complejo y exclusión social*. Ediciones de la Torre, Madrid, 2006 y en *Ciudadanos de sociedades democráticas*. Progreso, México, 2009 y por LIPMAN, Matthew: *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

<sup>9</sup> Matthew Lipman introdujo el concepto de *Caring Thinking* en la *6th International Conference on Thinking* en Boston en 1994 en el marco de una redefinición del pensamiento de alto nivel o pensamiento complejo. No hay todavía una traducción al castellano de dicho término que me parezca suficientemente convincente, como «cuidadosamente», que tiene un sentido más de cautela o prudencia. Por ello utilizaré la expresión argentina de *pensar cuidante* para referirme al concepto de *Caring Thinking*.

y las normas y se refiere a nuestro actuar y pensar y cómo afecta a los demás y al entorno, planteando un pensamiento que conlleva una acción transformadora o praxis que busca mejorar el mundo o la realidad. Hay que tener en cuenta, por otro lado, el valor de estas tres dimensiones, la cognitiva, la emotiva y la práctica, en el proyecto de una nueva educación cosmopolita. Como aclara Hansen, «este planteamiento educativo de tendencia cosmopolita implica varias dimensiones: la *estética*, que tiene que ver con desarrollar la percepción, la sensibilidad y la capacidad de respuesta; la *moral*, que apunta a cómo las personas contemplan y tratan a la gente, así como otros aspectos de esa esfera; la *reflexiva*, que denota la habilidad de mantenerse a una cierta distancia de las situaciones sin llegar a apartarse de ellas, para poder pensar e imaginar; y la ética, que pone en el centro el sentido de cultivar en uno mismo una profundización en dichas capacidades estéticas y morales» (HANSEN, 2013, p. 35).

En este sentido, Oliverio señala claramente el vínculo existente entre el enfoque defendido del desarrollo del pensamiento complejo y el diseño de una buena educación cosmopolita. Así, sostiene que el pensamiento complejo «se refiere, por lo tanto, de manera explícita a la postura reflexiva y metacognitiva reclamada por nuestra condición cosmopolita. Y, sin embargo, lo más significativo es cómo y dónde se promueve el pensamiento complejo: a través y dentro de la comunidad de investigación filosófica» (OLIVERIO, 2012).

Veamos en primer lugar como plantea Nussbaum el desarrollo de esas tres capacidades básicas de la educación cosmopolita para, a partir de ello, mostrar en qué sentido considero que puede plantearse el enriquecimiento de las mismas desde el enfoque del desarrollo del pensamiento complejo y de la comunidad de investigación filosófica, tal y como se lleva a cabo desde FpN.

La primera de las capacidades señaladas por Nussbaum nos remite al «conócete a ti mismo» socrático y podríamos decir que fundamentalmente se trata de la capacidad de cuestionarse uno a sí mismo y de tomar conciencia de lo que nos hace ser quiénes somos. En cierto sentido remite a la idea de «personalidad» y a la necesidad de mirar en nuestro interior, examinarnos y reflexionar sobre cómo somos para, desde ahí, descubrir aquellos elementos que realmente conforman nuestra identidad: nuestras creencias, nuestros ideales, nuevos valores, etc.

En este sentido, la educación cosmopolita debe dotar a la persona de la capacidad para investigar y reflexionar sobre su propia identidad. Es decir, debe fomentar la dimensión crítica del pensamiento

de manera que podamos preguntarnos por el sentido de nuestras creencias, por las razones y evidencias que sustentan nuestros juicios, por las prácticas que conforman nuestro modo de pensar y de relacionarnos con los otros y el mundo que nos rodea. Pero además, como plantea Nussbaum, y se defiende desde el proyecto de FpN, el investigar juntos, dialogando y cuestionando en comunidad todas estas cuestiones, nos permitirá poder no solo conocernos y comprendernos mejor a nosotros mismos, sino también poder contrastar nuestras posiciones con las de los demás participantes de la comunidad de investigación. Es decir, que por medio de esta educación cosmopolita no solo tenemos constancia de otros puntos de vista, sino que desarrollamos una conciencia crítica y reflexiva con respecto a nuestras propias creencias, nuestra propia concepción de la vida y la realidad. De ahí que insista en la idoneidad del proyecto de FpN como una propuesta que enriquece el modelo de educación cosmopolita que defendemos al posibilitar que éste no sea simplemente un modelo teórico, sino una realidad viva en las aulas. Como plantea Oliverio si no desarrollamos esta dimensión crítica y reflexiva «corremos el riesgo de tener un *noema cosmopolita* (la condición plural en que vivimos) sin una *noesis cosmopolita*, sin, en otras palabras, la capacidad de dar sentido a esa condición» (OLIVERIO, 2012).

Por ello debemos fomentar una educación crítica en la cual se potencie el desarrollo de unas destrezas cognitivas que permitan el cuestionar nuestras propias creencias o ideas al tiempo que las comparamos con las del «otro», el diferente, favoreciendo el poder argumentar nuestra posición y contrargumentar las de los otros. Pero, asimismo, debe tratarse de una educación que nos posibilite, cuando nos demos cuenta o se nos muestre la debilidad de nuestra posición y la falta de evidencias y razones, el poder modificar o cambiar nuestra propia concepción. Todo esto que acabo de enumerar es lo que podemos entender como el desarrollo de una serie de destrezas o habilidades cognitivas que forman parte de lo que se podría llamar la dimensión crítica del pensamiento<sup>10</sup>.

Pero no nos basta con desarrollar esta capacidad crítica y reflexiva para poder cuestionar nuestra propia perspectiva y poder así abrirnos a otras diferentes, sino que, además, para poder realmente encontrarnos con el «otro» y aprender del «otro» que nos muestra otra manera

---

<sup>10</sup> Para una mayor información sobre este punto se puede consultar la obra de LIPMAN, Matthew: *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

de entender la realidad distinta a la nuestra, necesitamos también desarrollar otras habilidades o destrezas. Necesitamos ser capaces de ponernos en el lugar del otro e intentar ver la realidad como la ven los otros, debemos poder sentir lo que el otro siente e imaginarnos la situación por la que está pasando.

En este sentido, «la idea que subyace a la regla de oro –nos dice Appiah– es que deberíamos tomar en serio los intereses de los demás, que deberíamos tomarlos en cuenta. Nos insta a conocer la situación en que se encuentran los demás, y después usar la imaginación para ponernos en su lugar. Esos son objetivos que los cosmopolitas refrendamos. El único inconveniente es que no podemos afirmar que sea fácil recorrer ese camino»<sup>11</sup>.

Para ello es necesario, asimismo, desarrollar lo que Nussbaum llama la imaginación moral, es decir, la capacidad de imaginarse otras perspectivas y de crear sentidos distintos al que normalmente manejamos. Hay que tener la capacidad de imaginarse formas de organizar el mundo y de dar sentido a la realidad que sean diferentes a la propia. Desde la perspectiva cosmopolita hay que ejercer lo que, desde el proyecto de FpN, se ha denominado el pensamiento creativo o la dimensión creativa del pensamiento complejo. Este proceso de construcción desde lo local pero mirando a lo global, siempre teniendo en cuenta ambas perspectivas y considerando los diferentes puntos de vista, es el que permite ir creando nuevos sentidos que favorezca el crecimiento y ampliación de nuestra manera de concebir la vida, posibilitando una apertura de lo local a lo nuevo, a lo distinto.

Pero desde el enfoque de FpN, y teniendo en cuenta la noción de globalidad como de diversidad, no se busca potenciar una educación cosmopolita que elimine la pluralidad de identidades y favorezca una identidad común y anuladora de la personalidad propia. Muy al contrario, defender el desarrollo de un espíritu crítico y creativo es defender la autonomía del sujeto, la capacidad de pensar por uno mismo y de pensar en y con la comunidad. Por ello no debemos confundir pensar por uno mismo o autónomamente con pensar individualmente. Encerrarse en una práctica privada o individualizadora es, de hecho, privarse de la experiencia vital de la cooperación intelectual, de construir sobre las ideas de los demás, de apreciar la novedad de las interpretaciones ajenas, de defender las propias ideas cuando son criticadas, de disfrutar de la solidaridad con otros y de darnos cuenta de

---

<sup>11</sup> APPIAH, K.A.: *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Katz, Madrid, 2007, p. 99.

nuestra integridad intelectual cuando revisa el propio punto de vista a la luz de nuevas opiniones. No es raro, pues, confundir el *pensar por uno mismo* con el *pensar uno solo* y tener la idea equivocada de que pensar en solitario equivale a pensar de forma independiente o lo que es peor, que cuando se piensa en grupo y en colaboración se está impidiendo o no se está *pensando por uno mismo*. Ahora bien, si se analiza correctamente el proceso de pensamiento y si se tienen en cuenta los planteamientos de autores como Bruner, Piaget o Vygotsky, se ve con claridad lo erróneo de tal confusión. En realidad nunca se está tan motivado a pensar por uno mismo como cuando se está inmerso en una investigación comunitaria, en una reflexión y análisis compartido con otros. La manera de proteger a los alumnos contra el pensamiento acrítico, no es obligarles a pensar en silencio y solos, sino invitarles a opinar de forma abierta y crítica sobre temas discutibles. Por ello, para poder llevar a cabo tal proceso, además de la dimensión crítica del pensamiento debemos, en el modelo de educación cosmopolita que propongo, fomentar el desarrollo de la dimensión creativa del pensamiento. Esa imaginación moral supone o implica la capacidad de crearnos un sentido de la realidad que no tiene por qué coincidir con aquél con el que nos hemos constituido o construido nuestra identidad. La posibilidad de crear este sentido ajeno a nuestra propia experiencia y vivencia de la realidad depende de nuestra capacidad creativa para imaginarnos cómo verá el otro la vida, qué sentimientos, valores y creencias dan sentido o subyacen a su forma de vida y a qué necesidades e intereses responden.

En definitiva, no basta con informarse y conocer cómo vive el otro, hay que «comprenderlo», hay que entender y sentir al otro, su forma de vivir y su razón de ser y existir en el mundo<sup>12</sup>.

Por ello, para poder desarrollar esta imaginación «moral» no basta con informar a los alumnos y alumnas de la realidad del otro, no es suficiente con transmitirles unos contenidos o unas descripciones más o menos completa de las otras culturas, lo que hay que buscar es un acercamiento más global, más completo. Como digo, además de informar o conocer, se debe intentar favorecer una mejor comprensión de la realidad del otro. De ahí la importancia de la imaginación, pero también del uso de recursos apropiados, de estrategias que permiten esa comprensión. De ahí que, como defiende Nussbaum, «la literatura y las artes pueden desempeñar un papel importante en la promoción de este entendimiento mediante el fomento de la

---

<sup>12</sup> Véase AYAZ NASEEM, M. / HYSLOP-MARGISON, E.J.: op. cit., p. 54.

imaginación de los estudiantes y la curiosidad por otras culturas. Una historia o narración, además de proporcionar información específica sobre otros grupos, también despierta la curiosidad de los estudiantes y estimula la imaginación para considerar posibles escenarios más allá de los que se describen en el texto» (AYAZ NASEEM, M. / HYSLOP-MARGISON, E.J., 2006).

¿Por qué las novelas y las narraciones? Pues porque «la identidad personal se construye narrativamente, los relatos son mediadores de la propia experiencia: somos el relato que hacemos de nosotros mismos» (WAKSMAN, V. / KOHAN, Walter, 2000, p. 82). Pero como narramos con el lenguaje heredado de nuestra comunidad necesitamos, como vengo defendiendo, recurrir a nuestra herencia local para poder ir construyéndonos. Pero no hay que olvidar que aprendemos el lenguaje en que nos narramos a nosotros mismos gracias a las interacciones sociales y, por lo tanto, éstas se establecen como «referentes» fundamentales de la construcción narrativa. En este sentido, al compartir una narración, incorporamos con ella las formas culturales y sociales<sup>13</sup>. Asimismo, al construir nuestra identidad lo hacemos por medio del encuentro dialógico con los otros, tanto con los semejantes como con los extraños, con los que nos narran sus historias o con los que leen y escuchan las nuestras. Tal y como defiende Appiah, podemos decir que «si una comunidad no tuviera historias, si sus integrantes carecieran de imaginación narrativa, no la reconoceríamos como una comunidad humana» (APPIAH, K.A., 2007, p. 60).

En este momento es interesante retomar el enfoque de Filosofía para Niños y la constitución de una comunidad de diálogo e investigación donde, a partir de los cuentos o relatos filosóficos, vayan surgiendo cuestiones que presentan los valores, sentimientos y creencias que preocupan o interesan a los miembros que constituyen la propia comunidad<sup>14</sup>. Y es interesante recordar este marco fundamental de la comunidad de diálogo e investigación porque, como plantea Appiah, «una respuesta más profunda señalaría que evaluar historias junto con otras personas es una de las maneras más importantes en que los seres humanos aprendemos a alinear nuestras reacciones ante el

---

<sup>13</sup> Véase NICOLOPOULOU, A.: «Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach», en BAMBERG, M. (ed.): *Narrative Development: Six Approaches*. Erlbaum, Mahwah, NJ, 1997, pp. 201 y ss.

<sup>14</sup> Para un tratamiento más amplio del papel de los relatos y los cuentos en el contexto de Filosofía para Niños se puede consultar la obra *Los saberes de la experiencia: un acercamiento crítico a la educación intercultural y bilingüe*. UNACH, México, 2006.

mundo. Y, a la vez, el alineamiento de nuestras reacciones es una de las formas en que mantenemos el tejido social, la textura de nuestras relaciones» (APPIAH, K.A., 2007, p. 60). En este sentido, la lectura, interpretación e imaginación literaria nos ayuda a esclarecer filosóficamente el significado de nuestras creencias, de nuestro sistema de valores y nuestra manera de pensar. Pero los relatos nos presentan también historias y narraciones que nos muestran cómo es el mundo de los «otros», del «extranjero», descubriéndonos cómo entienden ellos y ellas la realidad y lo hace de una manera, con una concreción y un alcance que difícilmente se puede lograr en los textos filosóficos de carácter abstracto<sup>15</sup>. Lo que se trabaja a través de los relatos y las narraciones del proyecto de FpN son las distintas maneras de pensar, sentir y actuar de los distintos personajes, así como las ideas que subyacen o fluyen a través de las historias y situaciones que se dan. Y estas lecturas e interpretaciones nos motivan a reproducir en nuestras propias vidas cotidianas los diálogos que los propios textos nos presentan o que establecemos nosotros con los textos leídos<sup>16</sup>. Así, nos pone de manifiesto Appiah que en los textos literarios y las producciones culturales, en «narraciones folclóricas, obras de teatro, ópera, novelas, cuentos, biografías, historia, etnografía, ficción o no ficción, pintura, música, escultura y danza: cada civilización humana tiene maneras de revelar ante nosotros valores que nos habíamos reconocido previamente, o de socavar nuestro compromiso con valores a los que nos habíamos acostumbrado. Armados con esos términos, fortalecidos con un lenguaje axiológico compartido, a menudo podemos guiarnos mutuamente en un espíritu cosmopolita hacia las respuestas compartidas; y cuando no podemos ponernos de acuerdo, el hecho de comprender que nuestras respuestas están configuradas en parte por el mismo vocabulario puede hacer más fácil que toleremos el desacuerdo» (APPIAH, K.A., 2007, p. 62). Pero, como Hansen nos recuerda, «en la mejor de esta clase de discusiones nunca es cuestión de abandonar los propios planteamientos previos o autoconcepciones, ni es cuestión de defender un punto de vista a toda costa. Más bien, el proceso es interactivo: prestar atención a otros, participar, y mantener el pensamiento abierto de una manera crítica a la influen-

---

<sup>15</sup> Véase NUSSBAUM, M.: *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press, Oxford, 1990, p. 3.

<sup>16</sup> Un buen ejemplo son los relatos editados en el marco del proyecto de PEACE (FpN) que consta de seis relatos para primaria y secundaria y un manual para poder trabajar las destrezas y habilidades del pensamiento filosófico. Véase <http://peace.tugraz.at/es/>

cia del otro en lugar de aceptar ciegamente lo que nos dice. El proceso se puede ampliar y profundizar en la comprensión de los diversos puntos de vista. Desde esta perspectiva, las prácticas de discusión centradas en la investigación –ya sea en el arte, la historia, la literatura o la ciencia– reflejan la filosofía interpretativa entendida como el arte de vivir. La discusión no es una simple herramienta, sino que es una representación de los valores significativos de la escucha, la articulación y el respeto de los demás» (HANSEN, 2010, pp. 6-7). Y posteriormente en su obra *El profesor cosmopolita* insiste en la importancia de manejar recursos y herramientas diversas, como los que propone el proyecto de FpN, para así promover y desarrollar las destrezas de pensamiento. «Incontables artefactos contemporáneos –un poema, una explicación científica, una canción, una discusión, una pintura, una novela, una demostración geométrica– se pueden convertir en una ocasión para retrotraerse al pasado para estudiar qué hizo posible la existencia de dicho artefacto, en primer lugar. Puede dar pie a pensar acerca de qué pudo posibilitar que la vida del artefacto se prolongara hasta el futuro, es decir, nuestro presente» (HANSEN, 2013, p. 138). Estos valores, destrezas y habilidades no son considerados como bienes o valores objetivos, sino que más bien son representativos de una forma determinada de estar, pensar y actuar en el mundo. Son bienes o valores que representan una actitud cosmopolita de relacionarnos con el otro, tanto con el semejante como con el extraño, una actitud de cuidado y de atención tanto a nuestras propias necesidades e intereses como a las de los demás, la de los otros. Es un cuidado o actitud de pensar *cuidantemente* que se preocupa por y presta atención a nuestra forma de pensar y actuar en el mundo y cómo afecta ello a los demás. Al pensar y actuar *cuidantemente* no solo tenemos en cuenta nuestros intereses sino también las demandas de los otros. Insisto, cuando hablamos de valores no hablamos de coincidir o estar de acuerdo en unos bienes objetivos, valores tales como la justicia, la bondad, la solidaridad, la tolerancia, la amistad, etc. Más que un acuerdo con respecto a unos valores que consideramos como bienes se trata de coincidir en una actitud y una manera de entender el pensamiento que implica el cuidado o el pensar cuidante como elementos fundamentales de nuestra interacción con los demás o con nosotros mismos.

Nos encontramos aquí con la tercera de las dimensiones del pensamiento complejo, la denominada por Matthew Lipman *Caring Thinking* dimensión que es fundamental para hablar de una buena educación cosmopolita y que supone el último aporte del proyecto de FpN a tal educación.

#### 4. *Cosmopolitismo y pensamiento cuidante*

Partiré de una tesis fundamental: Hay una manera de pensar que podemos definir como un pensar complejo o multidimensional, un pensar que, como he comentado, implica el ser crítico y creativo al mismo tiempo. Pero para que la comprensión del pensamiento complejo sea completa debemos tener en cuenta que este pensar se caracteriza por ser, asimismo, un pensar *cuidante*, un pensar que se realiza como cuidado y atención, como preocupación por el pensar y el actuar. Lipman declara: «He estado insistiendo en que el *cuidado* no es una condición fortuita del pensamiento –o que en algún caso no necesita tenerla– sino que, en cambio, puede ser un modo o dimensión o aspecto del pensamiento en sí mismo. Así, el *cuidado* es un tipo de pensamiento cuando realiza operaciones cognitivas del tipo de buscar alternativas, descubriendo o inventando relaciones, estableciendo conexiones entre conexiones y contrastando diferencias» (LIPMAN, 1995).

Estas acciones pensantes, estos actos mentales y cognitivos, son ejemplos de *pensamiento cuidante* y que se realizan a la hora de plantearse la relación con la tierra donde se vive y con los otros, con lo que se piensa o se quiere que sea esta relación con la naturaleza y con los demás, cuando se imagina o se inventa uno el mundo y a los demás. Cuando se está pensando *cuidantemente* se presta atención a aquello que consideramos importante, a aquello por lo que nos preocupamos y nos merece la pena, o por aquello que demanda, requiere o necesita de nosotros para ser pensado. En este sentido dice Lipman que «aquellos capaces de reflexionar acerca de quiénes son tienen que ser capaces de considerar, también, la clase de persona que quieren ser y deben de querer ser. Aquellos capaces de considerar el mundo como éste debería de ser, pueden ayudar a considerar la clase de mundo en que quieren vivir y la clase de mundo en que deberían querer vivir» (LIPMAN, 1995). Aplicando esta forma de pensar cuidante a la educación cosmopolita se trata de cuidar y ocuparme de lo local para proteger y salvaguardar lo global y viceversa. «Están cultivando, al menos en germen, una postura que Arendt (1961) describió como un cuidar el mundo. Ese cuidado empieza en lo local, en este caso, en su aula» (HANSEN, 2013, p. 128).

Ahora bien, si tenemos en cuenta la situación con que nos enfrentamos, la globalización en todas sus dimensiones y la interdependencia en que, tanto personal como socialmente, nos encontramos, entendemos claramente por qué el proyecto de Filosofía para Niños

y su apuesta por el desarrollo del pensamiento complejo es una propuesta de gran relevancia a la hora de afrontar el reto de la globalización desde una actitud cosmopolita.

¿Qué significa esto? ¿Qué implica? «Esto significa que en el escenario global, las personas se ven obligadas a “preocuparse por” el mundo y trabajar con el fin de desarrollar las condiciones en las que “el cuidado” de los temas globales puede florecer como una respuesta directa a las necesidades reconocidas y expresadas» (STRIANO, 2012, p. 49). Es un cuidado o actitud de pensar *cuidantemente* que se preocupa por y presta atención a nuestra forma de pensar y actuar en el mundo y cómo afecta ello a los demás. Al pensar y actuar *cuidantemente* no solo tenemos en cuenta nuestros intereses sino también las demandas de los otros.

Pero, tal y como vengo defendiendo en esta propuesta, el reconocimiento de la necesidad de partir de lo local no supone el encerrarse en esa dimensión, sino que, coherentemente con lo que se está planteando, para que esta educación pueda dar frutos y no quede estancada en sus propias limitaciones, necesita asumir la «tensión cosmopolita» y abrirse a lo global, la diversidad de perspectivas y posiciones que conforman la globalidad.

Pero de nuevo debemos recordar que el objetivo de esta educación intercultural y cosmopolita –esta educación que cuida o se preocupa tanto de lo local como de lo global, de la tradición y de la innovación, de lo propio y de lo ajeno– no es llegar a un encuentro con el otro con el fin de eliminar las diferencias y las idiosincrasias, ni tampoco busca lograr un acuerdo anulador de las particularidad y de las señas de identidad propias.

Bien al contrario, la educación cosmopolita, coherentemente con el planteamiento de Filosofía para Niños y la comunidad de diálogo e investigación, busca el encuentro en la diversidad y la diferencia para así favorecer el crecimiento crítico y creativo siempre teniendo en cuenta o cuidando al otro y sus demandas pero sin olvidarnos de nosotros y nuestras propias necesidades. Tal y como defiende Stefano Oliverio citando a Alderman «Aquí, las limitaciones del cuidado están determinadas no en relación con las condiciones necesarias para la reconciliación, sino por las condiciones necesarias para la disputa inter-subjetiva. Esta disputa no es antagónica sino que expresa el cuidado por las muy reales y problemáticas diferencias existentes entre las perspectivas individuales y las imágenes de florecimiento que se producen cuando actuamos juntos en pos de un objetivo común. Es el tipo de cuidado en el que reconocemos al otro como *otro* y, sin

embargo contamos con el otro para formar parte y ser un miembro de la comunidad dialógica». Este cuidado no está, por tanto, dirigido a lograr una conciliación apaciguadora, sino que nos da la condición necesaria para la discusión intersubjetiva en la que las perspectivas del otro pueden y deben ser reconocidos en su alteridad y, por lo tanto, en su calidad de contendiente, discusión en la cual el cuidado impide que se convierta en un combate perjudicial, siendo por el contrario una fuente para el crecimiento de la comunidad» (OLIVERIO, 2012).

### *5. Conclusión*

Ante el reto que supone el conflicto entre los procesos de globalización y las demandas localistas o nacionalistas se plantea la necesidad de desarrollar una educación cosmopolita capaz de responder a las demandas y necesidades que se nos plantean y de afrontar la «tensión cosmopolita» que caracterizan a los procesos de aprendizaje y educación desde el modelo cosmopolita. Para lograr mantener enriquecedoramente esta interacción y mutuo beneficio la propuesta que realizamos, en el marco del proyecto PEACE, es la de promover el desarrollo del pensamiento complejo en sus tres dimensiones, crítica, creativa y cuidante.

Pero, ¿cómo podemos articular esta educación cosmopolita? ¿Cómo pasar de la reflexión teórica a la acción educativa, a la praxis transformadora? Nuestra respuesta es evidente: trabajando en el marco del proyecto de FpN. Un proyecto que combina un posicionamiento filosófico cercano a la noción de cosmopolitismo que manejamos y que, al mismo tiempo, aporta un sinnúmero de recursos y estrategias didácticas coherentes con esta manera de concebir al cosmopolitismo.

Y por ello apostamos fundamentalmente por una educación que, sin dejar de lado el aspecto cognitivo y racional, incida en la capacidad creativa e imaginativa que se puede desarrollar a través de la literatura y la narración. De ahí que el objetivo central del proyecto PEACE sea el de elaborar un currículo filosófico para una educación cosmopolita basado en una serie de cuentos cortos y sus respectivos manuales.

En esta propuesta, como he mostrado, se toma la filosofía no como un compendio de teorías o corrientes filosóficas sino como una actividad que facilita el desarrollo del pensamiento complejo y de las destrezas o habilidades de pensamiento necesarias para la promoción del mismo.

Así el proyecto de *Filosofía para Niños*, es una propuesta de reflexión y acción filosófica que manifieste una manera de entender la vida y la persona más auténtica, en la que cada uno se convierta, al realizarse con los *otros*, en sujeto de su propia historia y recupere esa voz y ese sentir cada vez más anegado por la vorágine de la llamada globalización. Este sería el sentido fundamental de una propuesta de educación cosmopolita que invite a todo el mundo a incorporarse en comunidades de diálogo e investigación y que, por tanto, sirva de herramienta para luchar contra la discriminación y la exclusión.

La finalidad es poder trabajar con niños y niñas de diferentes culturas y en entornos multiculturales para poder desarrollar esta actitud cosmopolita que hemos ido presentando en este trabajo. Se trata, por tanto, de facilitar una formación que ayude al niño o la niña a disfrutar de una educación intercultural y cosmopolita para poder ir cambiando su propia realidad y la de su entorno con la esperanza, en un sentido auténticamente cosmopolita, de ir incidiendo en la realidad global e ir transformando poco a poco el mundo en que vivimos.

Busca, en definitiva, ayudarnos a ser capaces de elegir cuando debemos mantenernos fieles y leales a nuestra tradición o, por el contrario, abrirnos a lo nuevo y diverso y, de una manera crítica y reflexiva, ir incorporando a nuestro horizonte de significaciones y valores nuevos elementos resultantes del encuentro con el otro y por medio de la denominada «tensión cosmopolita».

## 6. Bibliografía

- AYAZ NASEEM, M. / HYSLOP-MARGISON, E.J.: «Nussbaum's Concept of Cosmopolitanism: Practical Possibility or Academic Delusion?», en *Paideusis* 2, vol. 15 (2006).
- APPIAH, K.A.: *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Katz, Madrid, 2007.
- HANSEN, D.T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global*. Narcea, Madrid, 2014.
- HANSEN, D.T.: «Cosmopolitanism and Education: A View From the Ground», en *Teachers College Record* 1, vol. 112 (2010), pp. 1-30.
- JACKSON, Y. / OLMO, L.E.: «Preparándose para filosofar», en KOHAN, W. / WAKSMAN, V. (comps.): *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. UBA, Buenos Aires, 1997.
- KLEINGELD, P. / BROWN, E.: «Cosmopolitanism», en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2006. <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/cosmopolitanism/>.

- LAGO BORNSTEIN, J.C.: *Redescribiendo la comunidad de investigación: pensamiento complejo y exclusión social*. Ediciones de la Torre, Madrid, 2006.
- *Ciudadanos de sociedades democráticas*. Progreso, México, 2009.
- LIPMAN M.: *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1995.
- «Caring as Thinking» (1995), en [www.shss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.html](http://www.shss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.html).
- OLIVERIO, S.: «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, 2012, pp. 15-45.
- SPLITTER, L.J. / SHARP, A.M.: *La otra educación filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Manantial, Buenos Aires, 1996.
- STRIANO, M.: «Developing Educational Practices in the Globalized World, Globalization and Responsibility», en DELIC, Zlatan (ed.): *Globalization and Responsibility*. InTech, 2012. <http://www.intechopen.com/books/globalization-and-responsibility/developing-educational-practices-in-the-globalized-world>.
- WAKSMAN, V. / KOHAN, Walter: *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

*Recibido el 23 de marzo de 2016*

*Aceptado el 14 de noviembre de 2016*

Juan Carlos Lago Bornstein  
Universidad de Alcalá de Henares  
[juanc.lago@uah.es](mailto:juanc.lago@uah.es)