

## Educación para la ciudadanía: propuestas y contenidos para la convivencia intercultural

Este artículo explora la propuesta de “Educación para la ciudadanía” desde el análisis de su contenido, con el objetivo de ofrecer un espacio de debate sobre las implicaciones teóricas y prácticas de la materia aplicada al diálogo entre culturas. No se pretende justificar o combatir las ideas que se exponen en el proyecto, sino tan sólo mostrar las lógicas internas del discurso para investigar las posibilidades de su aplicación en la práctica. Para esto se reflexiona sobre las relaciones entre la política educativa y los modelos de aprendizaje que están en juego, así como la fundamentación del ideario ético que subyace a la propuesta. Por último se propone una concepción universalista del conocimiento, el saber y la creatividad, sobre la base del co-aprendizaje en contextos de convivencia intercultural. El artículo en su conjunto se dirige a clarificar la postura de los y las jóvenes dentro del actual debate educativo, y las posibilidades de democratización de la enseñanza que incluya la participación activa de los actores centrales: la propia juventud.

**Palabras clave:** Pedagogía, libertad, discernimiento, abducción, modelos, métodos, interculturalidad, valores, ética, creatividad, juventud, conocimiento implícito.

### Juventud, ciudadanía, cultura: tres ideas y un proyecto

El texto de la ley de “Educación para la Ciudadanía” parte de un contenido normativo preparado por expertos en educación para ser aplicado en la enseñanza en valores de los y las jóvenes que serán en el futuro cercano los nuevos ciudadanos. La pregunta que ha generado el debate en torno a esta propuesta ha quedado velada y muchas veces la encontramos implícita en gran parte de los argumentos. Se trata de averiguar si además de ser una política educativa, como han existido tantas otras en el pasado, es también una *educación política* o ideológica, es decir, una práctica destinada a la configuración de las conciencias de la juventud a partir de intereses políticos. En realidad la pregunta se contesta a sí misma. No existe en el escenario social ningún hecho, acción o evento que no se pueda interpretar de alguna manera desde el cariz de lo político. Para recordar a Aristóteles, toda acción social dentro de cualquier cultura es en últimas una acción política. La pregunta inicial entonces deberíamos replantearla: ¿“Educación para la ciudadanía” es una propuesta válida, útil y necesaria en términos políticos generales, pero también en términos pedagógicos, epistemológicos, culturales?. Más aún: ¿es pertinente plantear el debate educativo enfocado a la juventud en términos de una educación para la convivencia intercultural?

En la actualidad el enfoque a través del cual proyectamos la mirada pedagógica está vinculado de manera prioritaria con el punto de vista de aquello que entendemos por ética y por la imagen que compartimos del diálogo entre culturas diferentes. Ambas esferas, el marco de referencia

ético, y el diálogo intercultural, no sólo se configuran como elementos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje, sino que además se convierten en principios centrales de la discusión pedagógica. Las razones son múltiples, pero confluyen en un mismo hecho: en las condiciones socio-culturales contemporáneas se ha vuelto prioritario la construcción de una práctica ética universal, desde la cual se articule tanto el respeto las diferencias como el reconocimiento de la unidad de valor de todos los seres humanos.

A diferencia de otros tiempos, en que el debate ético era derivado del filosófico o religioso, o la pregunta por la comprensión entre culturas diversas estaba mediado principalmente por razones de dominación colonial, ahora se va llegando paulatinamente a la percepción de que la supervivencia misma de la cultura humana en general depende en gran medida de la capacidad de asumir el contenido de unos principios éticos mínimos sobre los cuales generar un diálogo y una cooperación intercultural. Un nuevo tránsito se está generando en esta transformación: por primera vez el discurso sobre la ética y el carácter de las culturas adquiere centralidad en la visión de mundo no sólo ya de los académicos y los especialistas en el tema, sino también de la sociedad en su conjunto.

Históricamente las posibilidades siempre han sido paralelas: por un lado el choque entre diferencias culturales (diferencias que se perciben como “naturales”), por el otro, el diálogo y la cooperación entre colectivos humanos diversos. Ambas opciones, tanto el choque, como la cooperación, son construcciones sociales, no realidades inmutables ni naturalezas “esenciales” de la conducta humana. La riqueza del enfoque intercultural estriba en su propuesta de que las diferencias no pueden ni deben eliminarse. Existen diferencias por el sólo hecho de que nuestra mente trabaja a partir de una categorización del mundo, y el proceso de categorización genera divisiones, diferencias, deslindes cognitivos. Las diferencias tampoco deben magnificarse al extremo, el énfasis en la diferencia cultural puede generar prejuicios y estereotipos.

En esta disyuntiva interviene el potencial transformador de la pedagogía. La coyuntura no puede ser más favorable: ahora sabemos que nuestro futuro depende en gran medida de la capacidad que tengamos en el presente de articular el proceso de aprendizaje de la niñez y la juventud con la búsqueda de un horizonte de convivencia intercultural desde la ética, dentro de un contexto casi incontrolable de globalización económica y heterogeneidad de los valores y las creencias. La enseñanza de las nuevas generaciones, el co-aprendizaje social en el que se inserta la juventud, se orienta hacia la conservación de este delicado equilibrio entre la diferencia de las comunidades y la semejanza entre los seres humanos; desde esta doble emergencia la práctica pedagógica define a la vez tanto el universalismo de su contenido como la singularidad de sus enfoques.

El concepto que ensambla la categoría de juventud con el proyecto del diálogo entre culturas es la noción de ciudadanía. La ciudadanía apunta al núcleo intersubjetivo de toda persona: su relación con los otros, su implicación dentro del universo social. La puesta en marcha de “Educación para la ciudadanía” en la educación pública española se inserta dentro del proyecto de construir un consenso comunitario participativo sobre el contenido mismo del contrato social. Se trata de superar la visión de un

contrato social o pacto colectivo de convivencia que viene dado de antemano y a priori sin opción de cambio, para transitar hacia la concepción de un contrato social que se construye de manera colectiva desde las diferencias y semejanzas que cada uno aporta al proceso de la interacción social (la democracia *deliberativa* que propone Jürgen Habermas). Este objetivo pretende ser más que una simple política de estado, y se propone como una estrategia comunitaria en el ámbito europeo de enseñanza para la formación crítica de los nuevos ciudadanos.

El objetivo general no es simplemente formar a los futuros ciudadanos, sino permitir que la juventud comprenda las *implicaciones* sociales del concepto mismo de ciudadanía. En esa trayectoria los y las jóvenes se enfrentan tanto a la imagen que tienen de sí mismos como personas, como a la condensación que deben elaborar de otra serie de imágenes paralelas: su auto-percepción como futuros ciudadanos, como miembros de un país y un colectivo mayor, inclusive, como miembros de una globalidad a veces inabarcable de múltiples expresiones humanas. En la búsqueda de su propia identidad sus rostros se irán confundiendo con los otros rostros, y sus palabras se mezclarán con las palabras de las otras lenguas, y las voces de aquellos incluso que no pueden expresarse. En el aprendizaje de la necesidad de reconocer los valores propios se aprende también a construir la necesidad de practicar los valores compartidos. El proyecto ético, que podría resultar muy abstracto, se vuelve de esta manera tangible. La comprensión de los actos valorativos permite superar la simple categorización del lenguaje: el mundo que inicialmente se había desgajado en partes irreductibles, ahora se vuelve a articular en diferencias que se atribuyen un mismo valor. Los valores pueden servir para conectar aquello que las palabras han diferenciado.

Utilizar metáforas como “la juventud” o la “ciudadanía” puede sernos de gran beneficio si no olvidamos que reflejan unidades o conceptos culturales, nunca objetos o cosas materiales (Lakoff, Johnson; 1991:64). Estas ideas nos sirven para clasificar a través de nombres una realidad concreta y material que de otra manera sería imposible de asir. La idea de una convivencia entre culturas es de igual manera una abstracción. Sin embargo, se trata de una abstracción que define de entrada qué clase de mundo queremos para nuestros hijos y nietos. En la medida en que las abstracciones se vuelven concretas y materiales los proyectos humanos se vuelven hechos, procesos y realidades sociales que nos afectan a todos. La pedagogía no puede ignorar las repercusiones reales que la dialéctica entre ideas y hechos aporta al aprendizaje de la juventud. Tan sólo una juventud vaciada de imaginación, de ilusiones y utopías puede aceptar sin más simples “hechos” desconectados de las ideas. Por este motivo los alcances de (EC) van más allá de la simple reformulación de una materia educativa. En esta línea voy a sostener en lo adelante que el debate que se abre en España a propósito de la aplicación de (EC) no sólo debe incluir a la juventud en sus postulados, sino también en su diseño y en la pragmática de su implementación.

El elemento central sobre el que se organiza el presente trabajo es la relación entre la juventud y el diálogo entre culturas a propósito del enfoque intercultural de (EC). La pertinencia de (EC) como enfoque de educación axiológica nos permite realizar un recorrido por el tipo de actitud que se espera generar en la juventud hacia el contexto intercultural. El diálogo entre culturas no se trata sólo de una acción comunicativa formal, clásica, en

términos de oyentes que preguntan y reciben respuestas formateadas de antemano para su consumo. Tampoco alude a una diálogo de sordos, aquel que se establece en circunstancias en las que alguna de las dos partes no reconoce realmente la validez y relevancia de la otra postura. Es necesario considerar que no puede haber diálogo coherente y constructivo entre culturas diferentes sobre la base de la aceptación de desigualdades sociales que no pueden transformarse teniendo como meta una distribución equitativa del bienestar económico.

En términos globales el diálogo entre culturas, en aras de ser realmente efectivo, pasa por la acción concreta de transformación de las relaciones económicas de desigualdad que dividen al mundo en parcelas cada vez más distantes de desarrollo productivo y material. Pero esta acción política de redistribución equitativa de las riquezas sólo es posible desde una educación desde los valores universales de *equidad y justicia* –una educación en este sentido también global– que pueda generar una toma de conciencia en los ciudadanos de la necesidad de cimentar un diálogo entre culturas basado en la perspectiva de la convivencia y el respeto mutuo.

Si la juventud es capaz de generar cambios en la mentalidad de su comunidad en el día a día, superando viejos tabús y prejuicios sociales, compartiendo su agencia social común sin distinciones de raza, cultura, etnia o religión –un hecho que no cabe la menor duda sucede en nuestra vida cotidiana– entonces el objetivo de la educación en valores va teniendo la resonancia necesaria que se requiere para apostar por el cambio futuro en las relaciones de diálogo intercultural a nivel global. Pero no puede haber cambio socio-político o económico desconectado del cambio en las mentalidades, en los patrones y en las creencias subjetivas de los ciudadanos. El nivel de nuestras creencias define aquello que luego serán nuestras acciones. A diferencia del más frío pragmatismo, la validez de una creencia no se mide tan sólo por la eficacia de sus resultados, sino también y en mayor medida por la relación que estos resultados tienen con una manera de actuación de contenido ético. Unos resultados sociales desprovistos de un contenido ético en su praxis tienden a producir a largo plazo desequilibrios y contextos de desigualdad. Por esto el diálogo de culturas sin una base ética mínima universal no puede prosperar más allá de las formulaciones retóricas, y esta base ética es precisamente el argumento que permite sustentar el derecho de todas las culturas a un diálogo y una comprensión mutua desde la equidad social.

El diálogo entre culturas o civilizaciones encuentra su correlato en la educación axiológica del mismo modo que la distribución de las riquezas productivas encuentra su filosofía de acción en la concepción de una ética mínima universal común para todos los seres humanos. La puesta en marcha de (EC) se inscribe en la necesidad de enlazar la educación de la juventud con la toma de conciencia que implica aceptar la convivencia pacífica y constructiva entre culturas diferentes que se han visto globalizadas por procesos transnacionales incontrolables, pero dentro de un marco ético común que asegure no sólo una igualdad de condiciones económicas, sino más allá una concepción compartida de respeto, responsabilidad y correspondencia recíproca. El sistema de ideas que han guiado la elaboración de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” (Reales Decretos del 7 y 29 de Diciembre de 2006), ponen el énfasis en la concienciación como factor decisivo del cambio, colocando al mismo tiempo

los valores en el eje central de la transformación pedagógica. En lo siguiente vamos a explorar cada una de estas dimensiones, ensayando una lectura crítica de (EC), sobre la base de entender la materia como una asignatura diseñada *para* la juventud, en capacidad de integrar la retroalimentación que la propia juventud aporta con su comprensión y sus actos.

## Educación desde los valores

En otras palabras: educación para la formación de la juventud en los valores de la ciudadanía. Es necesario avanzar con cierto cuidado al incluir un nuevo término, que se introduce en la formulación inicial: valores. En los debates educativos actuales se asiste a la feria de los valores. Es común escuchar disertaciones enteras sobre “valores” y en todas partes, pero: ¿A qué nos referimos con exactitud cuando hablamos de “valores”?, sobre todo: ¿Cómo le explicamos a un niño de seis años qué es un “valor”? Al parecer intentar esto no tendría ningún sentido: el niño aprende qué es o qué comporta un valor valorando en la acción concreta, no a través de una definición abstracta, ya que los valores son contenidos de un conocimiento implícito sobre la realidad. De alguna manera todos tenemos esta capacidad o aptitud de aprehender los valores en la acción cotidiana de manera implícita, ya que los valores sólo existen como cargas semánticas que subyacen a una idea o a una unidad cultural.

En reglas generales podemos definir momentáneamente los valores como las marcas semánticas (de significado) que fijan la *connotación* de cualquier idea, contenido, concepto o unidad cultural a través de un conocimiento implícito. Esto implica que los valores no son sólo cognitivos o individuales, sino que existen precisamente en razón de su socialización, son valores culturales, no pueden existir por fuera de situaciones contextuales. Un valor no es más que una metáfora, un concepto no literal a través del cual queremos expresar que alguna idea, concepto u objeto es valioso para nosotros (precisamente porque esta identificación es de alguna manera acorde con nuestra convención cultural). Son implícitos porque orientan nuestra conducta a través de sistemas de gradación de juicios de valor, que de manera no explícita permiten la atribución de valor en cada hecho, acción o suceso de la vida social.

En términos educativos se considera que los valores, al volverse explícitos en el proceso del aprendizaje, suelen ser los patrones normativos transmitidos por una cultura dada, por ejemplo, en nuestra sociedad contemporánea: la honradez, la solidaridad, el respeto a la diferencia, los derechos humanos, la reciprocidad, entre otros. Si la sociedad no cumple con alguno de estos parámetros se suele considerar que en ella reside o anida una “crisis de valores”. Pero los valores no pueden entrar en crisis por sí solos. No son entidades autónomas, sino ideas, es decir, instrumentos cognitivos para pensar. Puede haber crisis en una relación interpersonal, o comunitaria, pero siempre entre seres humanos, nunca entre abstracciones mentales. Esto significa que educar en valores no es tan fácil como enseñar a manejar la tabla de multiplicar o el ordenador. El hecho reside en que los valores no son precisamente cosas, objetos o herramientas físicas que podamos enseñar a manejar directamente como se enseña a manejar una calculadora. Los valores no están solo en la experiencia cotidiana, sino que además debemos remontar su sede a nuestro propio sistema conceptual y mental, es decir, los valores se articulan dentro de esquemas o modelos mentales. A partir de

estos modelos se construye el *conocimiento implícito* de las culturas: un conocimiento compartido por todos de manera no explícita o metafórica sobre las relaciones entre los juicios de valor, las valoraciones concretas y las jerarquías valorativas que se pone de manifiesto en la praxis de la convivencia comunitaria.

Aquello que se desprende de la comprensión de los procesos socio-históricos es que las simplificaciones en materia de valores, de creencias, o de políticas educativas pueden a la larga resultar ampliamente nocivas. Al menos tenemos claras algunas ideas: podemos y debemos utilizar la metáfora de la “juventud”, así como la de “valores”. Es posible avanzar más allá e indagar qué son los valores para poder ser enseñados o de alguna manera compartidos. Sin esta reflexión inicial es imposible abordar con responsabilidad el lenguaje de la propuesta de (EC). La hipótesis que presento es esta: la educación en valores es un proceso de comprensión mutua (por parte del alumno pero también del maestro) del carácter relacional de la ética en un contexto humano determinado. Esto sólo es posible si partimos de la base de que el educador no trabaja con cerebros vacíos que debe llenar con objetos prefabricados como son los “valores”, sino todo lo contrario: que los valores son ideas insertas dentro de modelos cognitivos, y que estos modelos son socialmente construidos, por lo tanto no debe haber imposición de ellos, sino construcción consensuada y deliberativa entre los miembros de una comunidad.

Esto es necesario porque si se mantiene la creencia de que los alumnos o los y las jóvenes son la manifestación de unos cerebros inexpertos necesitados de iluminación que han de ser llenados de objetos maravillosos por parte de un maestro, se repite inevitablemente la pedagogía medieval en la que el alumno esclavizado se convierte luego en el maestro esclavizador. Seguir la ruta de esta concepción de la educación implica luego la emergencia de las culpabilizaciones individuales (“el/la alumno/a problema”), las estigmatizaciones frecuentes (“es incapaz de aprender”), las marcas raciales o culturales (“es chino y por eso no entiende nada”), los estereotipos (“es gitana y por eso no se adapta”). La lógica de la dominación subsiste porque la lógica educativa está a su servicio. Se trata de invertir la lógica educativa dogmática. Esta tarea es imposible si no cambia de fondo el marco de referencia en el cual nos movemos respecto al saber. Si la juventud sigue siendo para los mayores de manera a priori el campo casi salvaje de la indolencia, la ignorancia, la indisciplina y el desorden, entonces no puede haber ningún tipo de educación para la ciudadanía. La manera de evitar que los alumnos irrespeten a sus maestros no es reforzando el viejo vínculo de la dominación en las aulas, sino precisamente cambiando los modelos represivos que residen en nuestra concepción de educación y de juventud.

Si reconocemos que los valores no son simples objetos, sino ideas y afecciones, y que la juventud no es una “cosa”, sino un conjunto de seres humanos con ideas y con sistemas de ideas (modelos mentales), con conocimientos explícitos (comprensión empírica) e implícitos (comprensión valorativa), entonces estaremos dando los pasos iniciales hacia una formación coherente de la ciudadanía. Además de una educación para la ciudadanía necesitamos una nueva educación *para los ciudadanos*. Y también una educación para los ciudadanos que forman a los ciudadanos, es decir, una educación *para los maestros*. No sólo la juventud debe aprender de sus maestros, sino también *los maestros pueden y deben aprender de la*

*juventud*. Los valores deben ser consensuados y contruidos de manera colectiva, pero nunca impuestos. La pedagogía de los valores impuestos termina siempre en el alumno que utiliza la violencia contra su compañero para conseguir un beneficio, o que irrespeta a su maestro, o a su padre. Entonces podemos añadir que no es suficiente con una política educativa como (EC), aunque de por sí ya sea un gran avance, sino que además necesitamos una metodología plural pedagógica para la construcción consensuada de valores dentro del ámbito escolar (Giménez Romero, 2002).

## Los mínimos éticos de la educación intercultural

Voy a detenerme en los puntos que considero esenciales dentro del texto normativo de (EC) intentando formular algunas consideraciones sobre la relación entre el ideario de esta materia y la manera en que puede llevarse a la práctica. Esto sólo es posible después de haber clarificado conceptos claves como los de juventud, valores, educación, ciudadanía. Con este recorrido no se pretende atacar ni defender la implementación de la ley de (EC), sino tan sólo, de manera constructiva y crítica, observar los puntos a partir de los cuales es posible desarrollar una propuesta metodológica concreta de aplicación de los principios de una pedagogía para la libertad y el discernimiento. En especial quiero enfocar este análisis sobre el concepto de *educación intercultural*, que es el contexto actual en el que se encuentra España, inserta dentro de múltiples redes de relaciones interculturales, transnacionales y translocales que van mucho más allá de sus fronteras geográficas, culturales o lingüísticas.

A partir de este momento entenderé por *interculturalidad* el deber ser o la propuesta de contribuir a generar en comunidades humanas concretas un proceso de convivencia basado en valores mínimos comunes compartidos, considerados significativos e irrenunciables por los miembros de esta comunidad. En este caso los valores no están separados de la ética, sino que son el fundamento de la conducta ética, por lo que podríamos decir que la interculturalidad es un proyecto que necesita para desarrollarse de una concepción compartida de *ética común mínima*, asentada por ejemplo en valores como la no discriminación, la superación del racismo y las conductas agresivas, la negación a aceptar el irrespeto hacia los otros, o a permitir la injusticia social.

Cuando en una comunidad o en un contexto intercultural dado se comparten una serie de valores de este tipo de manera implícita o explícita estamos presenciando en este caso una práctica social de construcción de convivencia y respeto, basada en unos mínimos éticos compartidos por los miembros de la comunidad. Estos *mínimos éticos* son el fundamento de las sociedades humanas en cualquiera de sus variantes políticas, sociales o económicas. Cada vez que encontremos una comunidad en la que sus miembros practican y respetan de manera sana y responsable una serie de reglas y valores de convivencia estamos ante un escenario de *interculturalidad*, y muy seguramente en el fondo de la praxis social encontremos esta ética mínima universal (es decir, común a todos los seres humanos en su conjunto). La expresión “ética mínima” no remite a un supuesto carácter insignificante o débil, sino al hecho de que es suficiente con compartir una serie mínima de valores para la convivencia para que todos los otros valores diferenciales tengan oportunidad de emerger en la construcción social de la diferencia.

La asignatura de “educación para la ciudadanía” apunta directamente a generar un ideario educativo basado en estos mínimos éticos universales, sobre el supuesto de que desde esta comprensión universalista de la naturaleza humana es posible fundamentar la praxis ciudadana. No pretendo ahondar en las implicaciones que la tesis universalista de la ética ofrece en su formulación, y tampoco creo que sea necesario aclarar los principios de una ética universal compartida por todos y todas. Seguiré adelante con el supuesto de que los seres humanos en últimas podemos compartir siempre alguna serie mínima de valores, por mínima que esta serie resulte (dejo para otra ocasión la argumentación antropológica y semiótica de esta hipótesis).

### El significado de “educación para la ciudadanía”

“Educación para la ciudadanía” se propone como la guía conceptual y teórica de una educación que reconozca los “valores comunes”, los “derechos y deberes recíprocos” y las “normas de conducta” en las que se “fundamenta la conducta humana”. Se trata además de una propuesta que no se circunscribe al ámbito peninsular, porque es una política educativa que desde 1995 vienen promoviendo tanto la UNESCO como el Consejo de Europa (Eurydice, 2005). Estamos ante una política educativa de proyección comunitaria, en el marco europeo, pero también de proyección internacional, en el espacio transnacional y translocal de las redes transculturales y de las redes de la globalización. Podemos reconocer en “Educación para la Ciudadanía” uno de los proyectos de política educativa y proyección pedagógica más relevantes de la era de la mundialización tecnológica y virtual. Esto es comprensible en un mundo en el que las fronteras informáticas, comerciales y financieras se reconstruyen y desterritorializan a cada instante, en el que los flujos económicos se vuelven incontrolables y el poder tradicional de los estados-nación debe recomponerse para poder competir con el poder económico virtual de la era del capitalismo global desregularizado. En esta coyuntura surge “Educación para la ciudadanía”, en el contexto de un mundo postindustrial, abocado a la digitalización, la inestabilidad demográfica y el reto del control de las migraciones transnacionales. Todo esto en medio de un ambiente cultural y educativo que se rehúsa a ser presa de la ideología oficial del relativismo extremo amparado en el fin de las certidumbres filosóficas.

En este escenario: ¿cabe aún hablar de “valores comunes” y de unidad de la “moralidad humana”? La pregunta que subyace es: ¿en un contexto en el que la discusión sobre los *contenidos éticos* de la conducta humana se vuelve difusa (precisamente debido al repliegue de los intelectuales relativistas que se niegan a tratar el tema por carecer de “sentido” o no estar de moda), es posible intervenir en la construcción del consenso ético universal desde la pedagogía, es decir, desde la práctica del aprendizaje y la educación social? Esta es la pregunta central que intenta responder la (EC). Para responderla se ampara en el desarrollo de la teoría política contemporánea, en la teoría social crítica, la psicología, la sociología y la antropología social, y en la revitalización de los paradigmas liberales modernos de la era industrial aplicados a las actuales circunstancias globales. El conjunto de todos estos paradigmas, modelos, visiones de mundo e intereses políticos e ideológicos aplicados a la educación es (EC). Aquello que me interesa investigar es si la proyección de su estrategia pedagógica resiste un análisis y una crítica de contenido básica, y en caso de ser así, si es posible contribuir a su problematización con los ejemplos y



comentarios que sean pertinentes. Con este objetivo empezaré por clarificar los tres contenidos fundamentales de la asignatura de (EC) desde el punto de vista de la teoría del conocimiento:

a) Nivel del conocimiento como predicado de carácter *explicativo*. En este nivel interpretativo, que considera que la educación consiste en *explicar* o *describir* hechos, eventos o procesos cognoscitivos, sociales o históricos, para que sean aprendidos por los alumnos y alumnas de manera directa (tesis de la *adecuación* entre el contenido y su receptor), encontramos varios puntos esenciales de (EC); entre los objetivos:

- “Conocer y valorar los derechos” (derechos humanos y de la constitución europea).
- “Conocer los mecanismos de funcionamiento de las sociedades democráticas y el papel de las administraciones”. En realidad falta en (EC) un contenido de análisis político y económico de la realidad social.
- La “asunción de los valores ciudadanos en la sociedad democrática”, la “valoración de la igualdad de derechos entre los géneros”, conocer el “derecho internacional humanitario”, etc...

Cada una de estas propuestas, válidas en su formulación teórica, están dentro del patrón tradicional que entiende la educación como la transmisión del saber desde los sabios hasta los ignorantes. Se trata del aprendizaje *inductivo*, que dice más o menos así: estos niños y niñas, o estos jóvenes de catorce y quince años, aprenderán paso por paso cada una de las materias relevantes del saber, y luego estarán en condiciones de elaborar una síntesis por sí mismos, y lo que es más importante, podrán aplicar en la realidad todos estos conocimientos. Esta es la pedagogía que ya no se sostiene por sí misma, es la pedagogía del pasado.

b) Nivel del conocimiento como estrategia de *fijación* de creencias, hábitos y valores. Este es un nivel mucho más elaborado y sutil que la estrategia inductiva, de la cual se desprende, y consiste en suponer que este tipo de aprendizaje basado en la memorización acrítica de los contenidos tiene el poder de enseñar contenidos al relegarlos al subconsciente para que luego emerjan en la acción. Según Popper, para la psicología del aprendizaje ésta es la única forma que existe de aprender (Popper, 1995, 31). Es posible rastrear esta propuesta, muy influida por el pragmatismo y el conductismo anglosajón, en una serie de avances de (EC):

- Desarrollar la “expresión y el control de las propias emociones”. Pero sabemos que las emociones no se deben *controlar*, sino *guiar*, de lo contrario se genera la represión psíquica con sus predecibles consecuencias neuróticas.
- “Desarrollo de la autoestima”. Esto está muy bien, pero la pregunta real es ¿Cómo?.
- “Interiorizar criterios éticos”. ¿Qué significa en este caso “interiorizar”? ¿Es un sinónimo de “programar”? los criterios éticos no se pueden programar, la interiorización no se debe dirigir desde fuera de la conciencia individual.
- Conocer “la obligación de los ciudadanos de cumplir con sus obligaciones cívicas”. ¿Por qué “obligaciones”? Esto va en contra de toda la doctrina del contrato social: vivimos en sociedad porque aceptamos el consenso, pero no por *obligación*. La obligatoriedad es la más débil y falaz de todas las estrategias pedagógicas posibles.

c) Nivel del conocimiento como proyecto de *construcción* compartida de valores. En este caso la (EC) desarrolla un proyecto pedagógico con un verdadero alcance transformador, basado en una pedagogía del discernimiento, que acepta la dimensión *deductiva* del aprendizaje por ensayo y error, por descubrimiento, exploración e innovación, lejos de cualquier enfoque reduccionista, repetitivo o memorístico. Se trata de una *pedagogía abductiva*, para decirlo en términos semióticos, que consiste en la construcción socialmente compartida de un espacio de ensamblaje de descubrimientos nuevos y arriesgados a partir de modelos cognitivos abiertos al cambio. Dentro de este enfoque pluralista de la educación encontramos varios puntos, tal vez los más consistentes, de la asignatura de (EC):

- Desarrollo de “la afectividad en todos los ámbitos de la personalidad”. Aplicación de paradigmas cognitivos de la afectividad, por ejemplo, los nuevos descubrimientos de Antonio Damasio sobre el cerebro emocional.
- Potenciar el “actuar con autonomía en la vida cotidiana”. Es pertinente constatar que en el texto la acción no se comprende como un proceso que esté por debajo del entendimiento, sino en relación de correspondencia equilibrada.
- “Identificar y rechazar las situaciones de injusticia y de discriminación”. Este es un punto esencial: si se ha identificado, es decir, *valorado*, correctamente cuál es una situación de discriminación o injusticia, entonces el rechazo es automático, no se puede aprender por repetición: el rechazo a una situación injusta es una reacción *directa* o no es un verdadero rechazo.
- Creación de “un pensamiento crítico y resolutivo”. Si el pensamiento es crítico y resolutivo de verdad entonces no puede ser creación a secas, sino *co-creación*, creación *múltiple* abierta a todos.
- “Desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación”. Esto es imprescindible, pero estos no son los únicos modelos que se deben interpretar y criticar, sino también los modelos ideológicos de manipulación de masas, los modelos económicos que generan desigualdad, entre otros.

En la asignatura de (EC) conviven o mejor, coexisten al menos tres marcos de referencia diferentes sobre la definición y el contenido de la educación: el marco inductivo-memorístico, el marco conductista de la fijación del hábito, y el marco abductivo de la co-creación de hipótesis compartidas (pedagogía del discernimiento, modélica o de la libertad). Cada uno de estos tres marcos están amparados por tres modelos pedagógicos diferentes. La *pedagogía inductiva* cree que es posible generar pensamiento desde la comprensión de los conocimientos atómicos aislados del resto de las posibilidades, para luego memorizar las ideas adquiridas y poder aplicarlas en el contorno social. La *pedagogía conductista* confía en que la repetición inconsciente de los conocimientos adquiridos se fija de alguna manera en nuestra psique dando lugar a las respuestas adecuadas para los momentos precisos, siempre y cuando el proceso de “adquisición” del conocimiento haya sido satisfactorio. En estas dos visiones sobre la educación los conceptos claves son “adecuación” y “adquisición”: las ideas se *adecuan* de manera perfecta con nuestro organismo que las debe poner en práctica de manera diáfana en el momento adecuado; y el conocimiento no se construye de manera social y colectiva, sino que se *adquiere* a través de las clásicas jerarquías del saber.

La *pedagogía de la abducción* surge como una reacción contra estas dos maneras de comprender el aprendizaje para proponer una serie de transformaciones tales como:

- i) - El verdadero aprendizaje no es atomístico ni inductivo, no es causal ni jerárquico, no se aprende por fijación, sino que se desarrolla desde la creatividad, por ensayo y error, por el lanzamiento de hipótesis novedosas sobre la realidad, por el riesgo de descubrir nuevas relaciones entre las teorías y los contextos.
- ii) - El método de la pedagogía del discernimiento es la *abducción*: consiste en construir nuevos esquemas empíricos e imaginativos, perceptivos y emocionales, a partir de la interpretación activa de la realidad; no hay sujeto pasivo frente a realidad activa, sino co-aprendizaje sujeto-contexto, o como lo define Francisco Varela, *enacción* (Varela, 1992).
- iii) - La pedagogía de la abducción no pretende reforzar el condicionamiento primario biológico del individuo con nuevos preceptos y conceptos, o llenar al sujeto de teorías y conocimientos que se deben asimilar sin someterlos a examen. Se trabaja directamente sobre los modelos simbólicos de la persona humana (en este caso, los modelos culturales de la juventud) pero no para “limpiar” la mente de ideas “erróneas” o “corregir” ideas “dañinas”, sino para producir en la interacción entre los y las jóvenes los razonamientos y los juicios valorativos que permitan una labor de auto-discernimiento y elección conscientes (esto implica también que el pedagogo no determina qué es “estético” o que no lo es, sino que es el consenso comunitario el que valida la obra de arte; el punto de la creatividad artística no aparece mencionado por ninguna parte en (EC), y no debemos ignorarlo al hablar de “pensamiento crítico”).

De esta manera encontramos en los textos básicos de “Educación para la ciudadanía” ([www.educacionenvalores.org](http://www.educacionenvalores.org), [www.mec.es](http://www.mec.es), los Cuadernos de la ESO) la existencia de líneas o enfoques educativos diferentes y contradictorios que se articulan en una propuesta unificada de filosofía práctica para la educación en valores de la juventud. Aquello que realmente resulta sorprendente no es que diversos enfoques contradictorios entre sí coexistan en la estructura sintagmática de (EC), sino precisamente que estos enfoques de alguna manera puedan considerarse similares entre sí, o complementarios. No puede haber conciliación alguna entre un enunciado que predica: “control de las propias emociones” y otro enunciado adyacente que propone “desarrollar la afectividad en todos los ámbitos de la personalidad y sus relaciones con los demás”. En definitiva: ¿debemos controlar o debemos desarrollar y expandir nuestra afectividad? Ambas estrategias son mutuamente excluyentes, no sólo desde el punto de vista lógico, sino también desde el punto de vista cognitivo. La propuesta en general contiene ciertas contradicciones de este tipo, y en estos casos específicos no son sólo contradicciones entre los términos, sino contradicciones entre diversos modelos epistémicos que están insertos en la lógica de la argumentación.

## **Educación desde y para la juventud**

Estas contradicciones no debemos pasarlas por alto, y menos en un tema tan relevante como el de la educación de la juventud. Estos modelos

contrapuestos no son simplemente modelos, sino maneras complejas de ver, entender y practicar la pedagogía, de aprender los conocimientos y de aplicar las teorías y los conceptos sobre los ejemplos empíricos. El hecho de que se expresen algunas de estas contradicciones nos muestra hasta qué punto nuestra propia visión de mundo y de realidad es muchas veces un calidoscopio de teorías e hipótesis inconexas entre sí que terminan por adaptarse unas a otras a pesar de su evidente contradicción (llegando incluso a generar un mundo lógico dentro del caos categorial). Esta reflexión nos puede servir para diferenciar muy bien qué clase de educación queremos para nuestros jóvenes, para ejercer nuestro derecho y deber de discernir con una actitud reflexiva y deliberativa aquello que nos parece más útil, conveniente y necesario, de aquello que no nos conviene o no nos parece correcto. El ejemplo nos ha servido, en este caso, para deslindar los alcances de una pedagogía modélica y abductiva, de los lineamientos de una pedagogía memorística-inductiva que sigue vigente en múltiples escenarios de educación formal.

Las teorías de la inducción y de la fijación pueden compararse con las teorías del cubo y del embudo que Popper critica: según la teoría del cubo “nuestra cabeza es un cubo con una tapa llena de agujeros, a través de los cuales se infiltra la información procedente del mundo. (...) Luego está la teoría del embudo que constituye la teoría del método de enseñanza. Al cubo se le aplica, para que no falte nada, un embudo por el que va vertiéndose el saber. A esto se reduce la teoría más usual. El hecho cierto es que nuestra pedagogía consiste en atiborrar a los niños de respuestas, sin que ellos hayan planteado todavía ninguna interrogante, y en no escuchar ni siquiera sus preguntas” (Popper, 1995, 70). Popper ha tocado un punto bastante sensible de la enseñanza contemporánea: ¿cómo podemos mostrarnos como abanderados del cambio social y la crítica a los prejuicios y estereotipos desde las aulas si en nuestra propia práctica educativa del día a día persistimos en considerar que los niños son el jarro vacío que ha de ser llenado de saber y buenas costumbres?, ¿Acaso sabemos que quieren o desean en verdad los niños o los y las jóvenes?, ¿por un momento nos hemos detenido a considerar las raíces de la violencia infantil y juvenil no sólo en la familia o en el barrio, sino también en el método y las prácticas educativas? ¿Acaso los maestros no están también dentro del entramado social que rodea a la juventud y con un papel además nada desdeñable en la configuración de sus cosmovisiones?

¿Porqué no ensayar la creación de un contenido nuevo de educación pero dirigido no por los maestros sino *guiado por los propios alumnos*? Pienso por ejemplo en una materia que se podría denominar “Educación desde la Ciudadanía”. Pero como tampoco está muy claro si la juventud es aún o no parte de la ciudadanía, un título mucho más certero podría ser: “Educación desde la Juventud” (o “desde la Niñez”). ¿Qué nos podrían enseñar los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes, en un espacio pedagógico en el que por breves momentos (una hora, dos horas), las jerarquías del conocimiento se dejaran entre paréntesis, y se generara un espacio sano y constructivo de deuteraprendizaje (aprender a aprender) entre alumno y profesor, y entre alumno-alumno? ¿Cuándo estaremos en condiciones de permitir que el propio educando exprese su *visión del mundo* sin el temor a una nota desfavorable, y sin tener que repetir como consignas cada una de los dogmas con los que lo atiborra el sistema educativo? Es posible imaginar un espacio lúdico de juego y conocimiento en el que las expresiones del arte,

las emociones, la creatividad, la música, la ciencia, puedan realizarse desde la mirada de la niñez o de la juventud, en igualdad de condiciones de enunciación con el maestro, y en el que ya el indicador de avance educativo no sea únicamente la nota sino el grado de confraternidad, de respeto mutuo, de nivel estético de la creación.

El elemento central de una educación desde y para la juventud es el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y afectivas de los y las jóvenes orientadas hacia un proyecto común de convivencia ciudadana. Este propósito puede realizarse desde tres variantes posibles de método científico: por inferencias inductivas (razonamiento que vincula los argumentos con los objetos particulares), deductivas (razonamiento que utiliza los argumentos como principios de validez necesaria) o abductivas (razonamiento que propone argumentos como hipótesis a confirmar). La inferencia abductiva es el razonamiento principal de la investigación científica, de la creación de nuevas teorías, del descubrimiento y de la creatividad (Peirce, Bateson, Popper, Apel). Consiste en establecer distinciones abstractas entre los elementos de la percepción y del imaginario cultural para establecer a continuación cadenas de relaciones circulares entre las ideas u objetos diferentes, proponiendo sistemas interconectados de correlaciones en el pensamiento y en la acción. La abducción es la capacidad del cerebro simbólico para establecer redes de pensamiento basadas en criterios de distinción, discernimiento, semejanza, correlación, recursividad. Cada uno de estas operaciones mentales se agrupan dentro de la categoría del pensamiento hipotético, de la lógica abductiva, que postula un universo donde no hay verdades eternas ni absolutas, sino hipótesis revisables y sometidas a la crítica y la posible refutación.

Pensar la educación desde la lógica relacional de la abducción implica entender el aprendizaje como un proceso mediante el cual los organismos vivos, en este caso los humanos, logran conciliar los contenidos de la programación genética y el entorno medioambiental con los modelos simbólicos que aporta la cultura y los desafíos epistémicos del avance del conocimiento y del equilibrio social. La educación se perfila como propuesta intercultural no sólo porque el mundo está abocado a complejos procesos de globalización económica y comercial, sino principalmente porque los razonamientos cognoscitivos, lógicos y abductivos que están en la base de todo proceso creativo de la mente humana, pertenecen por igual a todas las culturas y se pueden reconocer en cualquier tiempo histórico o contexto social. Existen al menos tres dominios básicos de la psique que compartimos *todos* los seres humanos, con carácter de universalidad: el conocimiento esquemático (pre-conceptual, perceptivo, instintivo), el conocimiento simbólico (la significación convencional, instituida socialmente), y el conocimiento valorativo-afectivo (la significación emocional y motivacional). La educación es desde el inicio, así no se reconozca explícitamente, una estrategia de socialización (en verdad la única, no tenemos otra) que parte, como punto de referencia, del carácter intercultural, intergrupalo, intercomunitario, de sus argumentos, razonamientos, e inferencias. Aquello que varían son los contenidos, las pautas y los sentidos propios de cada cultura, pero sobre una base compartida de aptitudes universales que no se detienen ante fronteras o definiciones ideológicas o geográficas.

## Pasos hacia la convivencia intercultural

La educación intercultural se dirige en el caso de (EC) a los y las jóvenes. En este punto los maestros cumplen un papel esencial, que tal vez pocos formadores dentro de la sociedad estén en mejores condiciones de ofrecer. El maestro o profesor es la persona que más cerca está de la interculturalidad, porque cada uno de sus alumnos y alumnas es un universo cultural distinto, y él debe aprender también a comunicarse con cada uno de estos complejos universos de conocimiento y saber. El valor más fino y noble del educador no es ser sólo un buen maestro, o enseñar correctamente las asignaturas, sino lograr ser un buen aprendiz de educador, porque su función, más que enseñar, es aprender, en efecto, *aprender a enseñar y enseñar aprendiendo*. De esta manera no se desvincula del aprendizaje en general, y no se aísla de la juventud con la cual debe producir conocimiento (en vez de repetir, dictar u otorgar, es preferible pensar en una co-producción del conocimiento). El maestro es de todas maneras también un alumno. En los procesos más complejos de interacción afectiva y cognoscitiva su rol dentro de la jerarquía escolar no se reduce si acepta la retroalimentación horizontal por parte de sus alumnos y alumnas, sino que se fortalece: es la única manera que tiene de saber con certeza que está ayudando a formarse a seres humanos (incluido él mismo), y no a simples autómatas.

Una educación intercultural debe empezar por reconocer que las jerarquías están hechas para la ayuda del ser humano, pero no al revés, el ser humano para servir a las jerarquías. En la educación deben existir roles, jerarquías y niveles, pero este no es el objetivo final del educación, sino tan sólo una serie de reglas para llegar al objetivo. ¿De qué objetivo hablamos? La educación se construye con la finalidad de *humanizar*, aunque a veces parece que cumple funciones diferentes (por ejemplo, formar máquinas biológicas para la producción en cadena). El objetivo único de la educación no puede ser simplemente la consolidación de la fábrica, del empleo, la productividad, la eficacia, el aumento del PIB, el mercado laboral, y todas estas cosas a las que estamos acostumbrados. El objetivo central de la educación es el *ser humano*, y aunque parezca una verdad de perogrullo muchas veces olvidamos que este es nuestro objetivo fundamental como educadores. Las tuercas y los tornillos se hacen en moldes mecánicos, pero la solidaridad, la justicia, el arte, la literatura y la música sólo pueden surgir de la creatividad humana. La educación intercultural, al partir del concepto universal de “humanidad”, debería preguntarse en primer término: ¿qué entendemos por “humanizar” y por proceso de “humanización”?

El proceso de humanización puede tener múltiples lecturas (antropológica, histórica, económica, política, psicológica, etc..), pero es posible concentrarse tan sólo en una: el proceso de construcción de los valores. En realidad se trata del proceso de construcción de la capacidad humana de emitir juicios sobre el mundo, la capacidad de hacer valoraciones, la necesidad de ver el mundo desde determinado matiz o ángulo. El cerebro homínido se ha desarrollado de tal manera que en su proceso evolutivo ha logrado unificar en síntesis cognitiva diferentes procesos mentales de diversa índole y funciones: los módulos sensibles (icónicos) han construido el cerebro perceptivo (indicial), el cerebro perceptivo ha construido el cerebro intelectual (sígico), a su vez el cerebro intelectual o inteligente ha construido el cerebro racional (simbólico), y la conjunción de todos estos

cerebros nos ha permitido llegar a nuestro cerebro social (axiológico o valorativo). No sólo tenemos un cerebro similar al de cualquier otro ser humano, sino que en términos de estructura, modelos y códigos y reglas de ordenamiento tenemos cerebros semejantes. Entonces: ¿qué cambia?, ¿por qué somos tan diferentes un chino de un español, un danés de un senegalés? Aquello que cambia no es el cerebro, sino su creación más humana y revolucionaria: la manera de valorar, entender, y significar el mundo; cambia el cerebro social porque cambia la sociedad y se transforman las culturas.

De todas maneras, en medio de tantas transformaciones históricas, sociales, del modo de producción, del clima y el medio ambiente, todos los seres humanos conservamos un núcleo universal de comprensión valorativa. Todos estamos dotados por nuestra constitución biológica y por nuestros modelos culturales para orientarnos según parámetros valorativos, es decir, para hacer uso de este conocimiento implícito de los valores. El resultado es que si las conductas culturales se orientan por valores y marcos valorativos, entonces en algún punto, por remoto que sea, tendrán que coincidir los individuos pertenecientes a culturas diferentes para poder comunicarse y convivir en paz (como demuestra la psicología con los estudios sobre tipos de valores universales de Rokeach y Schwartz).

Esto es posible porque aunque el individuo nace ya *humano* (por su código genético y su estructura psíquica innata), sin embargo, debe aprender a *humanizar la vida* dentro del conjunto de los otros seres humanos con los cuales convive. Nacemos seres humanos y tenemos ante nosotros el desafío de humanizar la vida en su conjunto. Humanizar la vida significa aprender la otra parte de la humanidad que no viene en los genes, la humanidad que se genera desde la convivencia, y que denominamos ética. La educación intercultural es una parte imprescindible de la educación que necesitamos para la humanización de la vida en general (y aquí incluyo la vida de toda la biosfera). Parto del enunciado kantiano general que podemos situar como el eje de los programas de humanización o construcción ética del mundo de la vida: el ser humano no es un *medio* para conseguir un fin, sino que es *un fin en sí mismo*.

La idea de la ética kantiana de la humanidad como fin y no como medio para conseguir fines es una apuesta por la humanización del mundo de la vida desde el aprendizaje y la responsabilidad. Kant coloca en el centro de la discusión sobre los valores, sobre el sentido y el significado de la vida, el problema de los medios y los fines, pero para indicarnos que nadie debe utilizar a una persona como medio para su fin, porque cada uno de nosotros es un fin en sí mismo (podríamos añadir, sin necesidad de hacer concesiones religiosas: un fin *sagrado*). *Soy humano porque reconozco en el otro mi mismo valor*. El valor de ser el otro un fin en sí mismo y no un mero medio de mis caprichos. El ideal moderno de la educación autónoma se resume en esta máxima kantiana sobre los medios y los fines de la humanidad. ¿Cómo podemos aplicar esto en nuestro actual caso de estudio? Pues de manera muy concreta: si seguimos considerando que el otro, el diferente, el ser humano distinto a mí, es un mero *medio* (económico, social, político) para conseguir mis propios fines, la educación intercultural está condenada al fracaso.

## Educación para la ciudadanía en la praxis de la convivencia intercultural

La pedagogía no puede estar divorciada de la oportunidad que implica la convivencia intercultural para la educación desde y sobre los valores. La visión del pluralismo cultural ha avanzado desde la teoría de la modernización (la evolución lineal del subdesarrollo al desarrollo), pasando por el multiculturalismo (reconocimiento del derecho a la diferencia cultural), para llegar al paradigma *intercultural*, en el cual ahora nos movemos: se trata de una “nueva expresión dentro del pluralismo cultural que, afirmando no únicamente lo diferente sino también lo común, promueve una praxis generadora de igualdad, libertad e interacción positiva en las relaciones entre sujetos individuales o colectivos culturalmente diferenciados” (Giménez Romero, 2003, 174). La diferencia sólo puede existir allí donde también encontramos semejanza. La interculturalidad es el esfuerzo teórico de comprender que una misma y única persona es al mismo tiempo la abstracción y el resumen tanto de la individualidad (su identidad personal y cultural), como de la universalidad de su humanidad (el hecho de tener igual valor que otro ser humano). La regla básica de la interculturalidad es la *igualdad de valor* entre dos o más seres humanos diferentes (sin importar el tipo de diferencia que implique ser “diferente”).

Estamos ya en el punto de intentar conectar esta igualdad de valor entre las diferentes personas con la existencia de la ética mínima universal y los postulados de la educación abductiva, el proceso creativo y la concepción de la interculturalidad en nuestra sociedad. Para esto voy a definir las líneas principales por las que se mueve la asignatura de (EC). El contenido de (EC) se articula dentro de tres líneas principales de desarrollo del discurso:

- a) Educación para comprender el concepto de “ciudadanía”. Clarificación de los conceptos de democracia, convivencia, derechos humanos, participación, constitución, normas, administración pública, etc... Como punto de reflexión crítica relevante: “valoración crítica de la división social y sexual del trabajo”. Como punto de co-responsabilidad democrática: “respeto a las opciones laicas y religiosas de los ciudadanos”.
- b) Educación para la concienciación y la asunción de roles sociales. Definición de la incorporación de los niños y niñas extranjeras al nuevo entorno sociocultural, “derechos del niño”, “reconocimiento y aprecio de las diferencias de género”, conocer y practicar las normas de convivencia, “conocer y aceptar la propia identidad”, potenciar los “comportamientos solidarios”.
- c) Educación para el desarrollo de la potencialidad cognitiva y afectiva de la juventud. Aquí se incluye el autoconocimiento, la autoestima, la actitud crítica, la afectividad, las “habilidades emocionales, comunicativas y sociales”, etc...

Cada uno de estos objetivos generales se condensan en un gran proyecto de orientación pedagógica del proceso de *socialización* de la juventud en el contexto de un mundo globalizado e intercultural. Cualquier proyecto pedagógico es en últimas un proyecto de socialización: se pretende fortalecer la sociedad formando a sus nuevos miembros, a los futuros ciudadanos. De manera prioritaria debemos preguntar: ¿Será suficiente con elaborar un listado de grandes objetivos para fomentar una nueva educación



para la ciudadanía? ¿Dónde quedan la pragmática, la praxis, la acción, dentro del esquema de los principios teóricos? Los objetivos de (EC) no podrán cumplirse tal y como se pretende en cada una de estas tres líneas de acción si no se complementa el discurso conceptual con un método efectivo de co-aprendizaje y co-enseñanza.

Me gustaría terminar esta reflexión colocando el tema del método de la enseñanza en el debate actual sobre las implicaciones de (EC) en el contexto español. ¿De qué depende un método de enseñanza?. La respuesta no deja la menor duda: el método de la enseñanza depende previamente –antes de cualquier determinante factual – del *modelo de aprendizaje* en el cual nos movemos y a partir del cual interactuamos. Los modelos de aprendizaje son los *cuerpos de significado* que relacionan una teoría con un contexto o sistema de contextos. Para ser más explícito: un modelo organiza la relación entre ideas y contextos a partir de una serie de pautas formales que la persona utiliza para conocer y actuar en su realidad.

El método no puede subsistir sin el modelo, que lo precede y lo configura con un *sentido*. Un mismo modelo –el modelo del aprendizaje memorístico, por ejemplo– puede tener diversos métodos de aplicación: ya sea a través de la repetición de esquemas, de la fijación de contenidos por la lectura, de la replicación de las leyes generales sobre los casos concretos, entre otras posibilidades. La complementariedad entre método y modelo es el mecanismo fundamental del proceso de aprendizaje. Si no se tiene un modelo claro definido a priori sobre el cual trabajar, todos los métodos ensayados resultarán a la larga un experimento desafortunado. Si se tiene un modelo definido, pero se escoge el método para desarrollarlo de manera inadecuada, entonces tampoco se avanzará mucho en la tarea.

La mejor manera de definir un método es reconociendo el modelo que lo sustenta, y la mejor manera de comprobar la efectividad y riqueza de un modelo es comprobando cuál es el método que escoge para la realización de su praxis. En el campo de la pedagogía la definición del asunto de modelo/método es determinante: el pedagogo debe saber distinguir entre el significado de los diversos modelos de conocimiento que existen, y no debe empeñarse en trasladar su propio modelo al alumno o alumna como si fuera el único, sino que debe brindar las herramientas para que sean ellos quienes estén en capacidad de *juzgar* y *discernir* por sí mismos lo correcto y lo justo de lo incorrecto y lo injusto (una acción que implica su método de enseñanza). El maestro no debe imponer nunca su visión de mundo a los otros, este tipo de aprendizaje forzado genera luego conductas agresivas y desestabilizadoras. La enseñanza se dirige a fomentar en los que aprenden la capacidad de la comprensión crítica a partir del ejercicio personal de la reflexión, la deliberación y el discernimiento.

No es suficiente con asumir esta creencia con honradez y llevarla a cabo sin dogmatismo. Si el método de enseñanza no se determina con cuidado, entonces el modelo no podrá darnos sus frutos. La clave del éxito para cualquier modelo de enseñanza libre y antidogmática es el principio de la no imposición del conocimiento. El conocimiento no sólo no se debe imponer, sino que se debe consensuar (construir comunitariamente). El segundo principio es el de la universalidad del conocimiento: el conocimiento en general (no sólo la enseñanza) no es propiedad de nadie, no se debe ni puede patentar: pertenece a la humanidad en su conjunto. El tercer principio

es el de la igualdad de valor entre los diversos conocimientos y saberes: no hay un conocimiento que sea “superior” a otro, sino tan sólo contextos de aprendizaje en los que algún conocimiento específico puede resultar más útil que otro, y viceversa. El cuarto principio es el de la conexión entre saber teórico, saber técnico y saber ético: sólo están justificados los conocimientos que puedan desarrollar nuestra innovación teórica y tecnológica si no están reñidos con nuestra ética mínima universal.

Cada uno de estos principios pertenecen a un modelo democrático del saber, y la asignatura de (EC) se enmarca a grandes rasgos dentro de este ideario renovador y pluralista. Si a través de su contenido y de su aplicación logramos coadyuvar al fortalecimiento de tan sólo uno de estos principios deontológicos el modelo propuesto en (EC), incluyendo sus contradicciones internas (que se irán resolviendo sobre la marcha), podría considerarse en el futuro como un modelo exitoso, necesario y pertinente. En la actualidad es necesario apostar por su perfeccionamiento, por su contextualización, y por su aplicación consensuada.

Pero considerar que el tema de (EC) queda resuelto con una ley orgánica, un decreto del gobierno o una reglamentación jurídica es evitar que el proyecto global en el cual se inserta (el proyecto de la *democratización* de la enseñanza y el conocimiento) pueda generar nuevos espacios de creatividad y humanización de la vida. No sólo es necesario contrastar la (EC) con otras propuestas pedagógicas similares e incluso antagónicas, sino que su implementación sólo puede ser efectiva si se articula sobre un proceso de discusión coherente entre los maestros, la juventud y los otros sectores sociales interesados. La propuesta no se debe defender o descalificar alegando motivaciones o principios ideológicos: como las creencias religiosas, cada cual puede discernir perfectamente cuál modelo educativo desea sin necesidad de imponer una visión de mundo sobre los otros.

¿Es posible un consenso social a la hora de definir el modelo, el método y la praxis educativa que se ha de aplicar a nuestra juventud?. Es probable que sólo pueda lograrse este consenso comunicativo sobre la base de que cada uno de los actores sociales acepte que nadie es dueño del conocimiento y el saber; que la creatividad y la innovación no son propiedad privada de intereses particulares o grupales, políticos o ideológicos; en fin, que la enseñanza y el aprendizaje en el seno de una sociedad no deben dirigirse de manera unilateral sobre los otros porque son valores universales y derechos de toda la humanidad. Inclusive el capitalismo tiene límites, y no todo puede medirse por la relación coste/beneficio.

En este sentido la educación debe reconocer y fijar sus propios umbrales de recepción: no hay manera de comprar el saber humano, como no hay forma de vender el carácter sagrado de la igualdad de valor entre las personas. ¿Qué piensa la “juventud” al respecto? ¿Qué opina un chico o una chica de quince años sobre la propia educación en la que debe inscribir su futuro?, ¿Qué expectativas tiene como ser humano, y qué nos propone?. Desde una visión de la educación aplicada a la transformación y a la libertad es necesario mantener abierta esta pregunta, acompañada de la posibilidad de que la interrogación tenga algún tipo de respuesta por parte de aquellos que pueden responderla, precisamente aquellos que esperamos sean nuestros ciudadanos del mañana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Atman.** (2006). "Método Atman de Educación y Formación Intercultural". Madrid. ([www.fundacionatman.org](http://www.fundacionatman.org)).
- **Bellido Cruz; José Luis; García Martín, Sergio; García Peña, José Luis.** (2007). "Educación para la Ciudadanía". ESO. Editorial Everest. León.
- **Calabrese, José Luis.** (1997). "Ampliando las fronteras del reduccionismo. Deducción y sistemas no lineales". *Ensayo y Error*. Bogotá.
- **Contenidos de la Asignatura "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos"**. Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre y Real Decreto 1631/2006, del 29 de Diciembre de 2006. BOE. Núm 5. Viernes 5 de Enero de 2007.
- **"Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el tercer ciclo de la Educación Primaria"**. (PDF/ HTML). ([www.educacionenvalores.org](http://www.educacionenvalores.org)).
- **Eco, Umberto.** (1978). "Tratado de Semiótica General". Lumen. Barcelona.
- **Eurydice.** (2005). "La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo". *Red Europea de Información en Educación*. ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)).
- **Giménez Romero, C.** (1997) "La naturaleza de la mediación intercultural". *Migraciones*. 2.
- **(2001)**. "Modelos de Mediación y su aplicación en la mediación intercultural". *Migraciones*. 10.
- **(2003)**. "Qué es la inmigración". Integral. Barcelona.
- **(2002)**. "Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales. Una propuesta metodológica de superación del culturalismo". En: García Castaño, F.J.; Muriel López, C. (editores) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada.
- **Lakoff, G.; Johnson, M.** (1991). "Metáforas de la vida cotidiana". Cátedra. Madrid.
- **Laporta, F.J.** (2006). "La ironía de la Educación Ciudadana". *Educación en Valores. Mi escuela y el mundo*. ([www.educacionenvalores.org](http://www.educacionenvalores.org)).
- **Lorenz, K.; Popper, K.** (1995). "El porvenir está abierto". Tusquets. Barcelona.
- **Marina, J.A.** (2006). "Educación para la Ciudadanía, mi visión personal". ([www.ciudadanía.profes.net](http://www.ciudadanía.profes.net)).
- **Molina Gete, Estrella** (Directora de proyecto). 2007. "Educación para la ciudadanía". ESO. Madrid.
- **Peces-Barba Martínez, G.** (2006) "Las luces y las sombras". *Educación en Valores. Mi escuela y el mundo*. ([www.educacionenvalores.org](http://www.educacionenvalores.org)).
- **Popper, K.** (1992) "Un mundo de propensiones". Tecnos. Madrid.
- **Varela, F.; Thompson,E; Rosch,E.** (1992). "De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana". Gedisa. Barcelona.