

## CONOCER, MANEJAR, VALORAR, PARTICIPAR: LOS FINES DE UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Mariano Martín Gordillo \*

*Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes, es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia. Los padres, en general, no educan a sus hijos más que en vista del mundo presente, aunque esté muy corrompido. Deberían, por el contrario, educarles para que más tarde pudiera producirse un estado mejor.*

I. KANT, «Introducción», *Pedagogía*.

69

**SÍNTESIS:** La idea de una educación para la ciudadanía ha puesto de actualidad la reflexión sobre los fines de la educación. Las inercias cotidianas de los sistemas educativos pueden hacer creer que la educación se reduce simplemente a la enseñanza. Sin embargo, educar es más que instruir. Educar es humanizar y, por tanto, la definición de los fines de la educación depende en gran medida de la concepción que se defiende sobre el ser humano. Una educación integral habrá de tener en cuenta de forma equilibrada las distintas dimensiones humanas y los diferentes ámbitos en los que es posible y deseable educar a las personas. Cuatro infinitivos, irreductiblemente humanos, podrían ser útiles para identificar algunas finalidades sustantivas de la acción educativa: conocer, manejar, valorar y participar.

Educar para conocer supone recuperar la relevancia no instrumental del conocimiento como finalidad genuina de la actividad educativa. Educar para manejar implica dar la necesaria centralidad al aprendizaje de la

---

\* Profesor de enseñanza secundaria en el IES n.º 5 de Avilés, España. Además, colabora activamente en la Red Iberoamericana de Educación en Ciencia, Tecnología y Sociedad, de la OEI.

interacción y gobierno de la técnica en el ámbito educativo. Educar para valorar significa reconocer la importancia de lo axiológico en la formación del individuo, favoreciendo el desarrollo del juicio moral y del juicio estético. Educar para participar implica propiciar escenarios en los que sea posible aprender a tomar parte en las decisiones que comporta la vida social.

Conocer, manejar, valorar y participar pueden ser, por tanto, cuatro finalidades relevantes para orientar acciones educativas encaminadas a hacer posible una educación para la ciudadanía en el siglo XXI.

**SÍNTESE:** *A idéia de uma educação para a cidadania pôs de atualidade a reflexão sobre os fins da educação. A inércia cotidiana dos sistemas educativos pode nos levar a pensar que a educação reduz-se simplesmente ao ensino. No entanto, educar é mais do que instruir. Educar é humanizar, e, portanto, a definição dos fins da educação depende em grande medida da concepção que se tenha sobre o ser humano. Uma educação integral terá de levar em consideração, de forma equilibrada, as diferentes dimensões humanas e os diferentes âmbitos nos quais seja possível e desejável educar as pessoas. Quatro infinitivos, irredutivelmente humanos, poderiam ser úteis para identificar algumas finalidades substantivas da ação educativa: conhecer, manejar, valorizar e participar.*

*Educar para conhecer supõe recuperar a relevância não instrumental do conhecimento como finalidade genuína da atividade educativa. Educar para manejar implica dar a necessária centralidade à aprendizagem da interação e governo da técnica no âmbito educativo. Educar para valorizar significa reconhecer a importância do axiológico na formação do indivíduo, favorecendo o desenvolvimento do juízo moral e do juízo estético. Educar para participar implica propiciar cenários em que seja possível aprender a fazer parte das decisões que comporta a vida social.*

*Conhecer, manejar, valorizar e participar podem ser, por tanto, quatro finalidades relevantes que orientem ações educativas encaminhadas a tornar possível uma educação para a cidadania no século XXI.*

## 1. INTRODUCCIÓN

No son menos válidas las palabras de Kant a comienzos del siglo XXI de lo que lo eran en los albores del siglo XIX. En efecto, los proyectos educativos se siguen debatiendo entre la necesidad de adaptar a los individuos a las demandas del presente y el anhelo de promover una nueva ciudadanía para un futuro mejor. Es la tensión entre la inercia y el progreso, entre el presente y el futuro. Una pugna que tiene en los sistemas educativos uno de sus escenarios más importantes.

La reivindicación kantiana de que los planes educativos no sólo cuenten con lo que es sino también con lo que debiera ser, no sólo respondan a lo real sino también a lo posible y a lo deseable, sigue estando de actualidad en unos tiempos en los que la educación para la ciudadanía ocupa un lugar destacado en las agendas de política educativa. Pero, ¿cómo definir ese deber ser de la educación? ¿Hacia dónde orientar una acción educativa que, superando las inercias del pasado, abra nuevas posibilidades de futuro para nuestros sistemas educativos? Según Kant la respuesta estaba clara: la educación no debiera ser otra cosa que humanización. Recuperar ese horizonte ilustrado de la idea de humanidad, como referente utópico que oriente la acción educativa, no parece hoy menos importante que hace dos siglos. Si educar es humanizar, la cuestión de los fines de la educación remite a la definición de los perfiles de esa humanidad a la que se aspira. El problema sigue siendo, por tanto, hacer real en las aulas una formación integral del ser humano, propiciar desde ellas un tipo de ciudadanía que responda a los ideales ilustrados en los que la libertad individual y la integración social son solidarias con las ideas de felicidad y de convivencia.

Sin duda, se trata de cuestiones clásicas, pero también de la mayor actualidad. En ellas se plantean dilemas de gran calado teórico, pero también muy prácticos. ¿Como debería ser ese ser humano a cuya educación se aspira? ¿Cuáles son las diversas dimensiones humanas que debieran ser consideradas al diseñar las acciones educativas? La respuesta no es sencilla. Para intentar esbozarla, quizá pueda ser útil una breve reflexión sobre cuatro infinitivos específicamente relacionados con la condición humana, cuatro infinitivos que pueden tener cierta relevancia para definir los fines de la acción educativa: *conocer*, *manejar*, *valorar* y *participar*.

## 2. EDUCAR PARA CONOCER

Que la educación tiene en la transmisión de los saberes a las nuevas generaciones uno de sus fines principales es algo obvio. Hay buenas razones para defender que la educación debe propiciar la adquisición de conocimientos. La idea de humanización ha de incluir necesariamente la dimensión cognoscitiva como definitoria de nuestra especie. Somos *homo sapiens*. O mejor dicho, llegamos a ser *homo sapiens* si nos educamos, si aprendemos a conocer. Porque conocer forma parte de la esencia del ser humano. La memoria (pero también el

razonamiento), la información (pero también la sabiduría) y la experimentación (pero también la reflexión), son elementos centrales de esta dimensión cognoscitiva que necesariamente ha de estar presente en el ámbito educativo.

Seguramente la extensión de los saberes es el aspecto del proyecto ilustrado que más éxito ha tenido en los entornos educativos. Los conocimientos ocupan un lugar central en los currículos escolares. Incluso, en cierta medida, la idea de educación se ha acabado reduciendo a la de enseñanza y ésta a la de una instrucción centrada en los conocimientos. La confianza en el papel liberador de los saberes ha llevado a que éstos hayan llegado casi a monopolizar los tiempos y los espacios escolares. La disciplina de las disciplinas acota lo que se debe hacer en las aulas y casi define el horizonte de lo que se puede hacer en ellas, privilegiando lo epistémico sobre cualesquiera otras dimensiones educativas. Dime qué evalúas y te diré qué enseñas. El resultado es fácil de adivinar: a lo que más valor se asigna en la evaluación es a lo epistémico, por tanto, no es difícil suponer que los saberes siguen siendo los contenidos considerados como más valiosos en los currículos escolares efectivos.

72

Sin embargo, si conocer puede presentarse, de alguna forma, como una finalidad nueva en la acción educativa es porque se puede redefinir su lugar en los sistemas educativos y porque se puede revisar su sentido y su justificación. Conocer es una finalidad clave de la acción educativa. Pero no debemos seguir presos del espejismo de su ubicuidad. La primacía de lo especulativo en la educación viene de lejos, quizá de Platón. Los saberes son especialmente propicios para llenar lo escolar. Pero la educación puede y debe ser mucho más que la transmisión de conocimientos. Con ser esto importante, no es lo único importante. Humanizar no es sólo instruir. Se puede (y se debe) aprender más cosas que conocimientos. Aprender a conocer es esencial para el ser humano, pero este aprendizaje no tiene un valor superior al de los tres infinitivos restantes. O al menos no lo tiene si se apuesta por una definición no reduccionista de lo humano y, por tanto, de la educación.

Además de asumir que conocer es una parte importante de la educación, pero no la única posible ni la única deseable, cabe replantear también el sentido y la justificación de este fin educativo. Frecuentemente, la respuesta a la pregunta del alumno sobre el valor de los conocimientos que aprende se sitúa en un futuro práctico que da sentido al saber teórico que tiene que adquirir en el presente. Aunque no le gusten, debe

aprender hoy conocimientos porque le serán útiles mañana. Se supone que el futuro le enseñará para qué servía aprender esas cosas cuyo valor no alcanza a comprender ese alumno inquisitivo. Sin embargo, las más de las veces lo que ocurre en el futuro es que el adulto deja de hacerse esas preguntas rebeldes propias de la infancia y la juventud. Parece, por tanto, que la principal justificación del conocimiento escolar estuviera en su utilidad instrumental. Se ha acabado por aceptar que el valor de uso del conocimiento escolar (para saber y disfrutar) debiera quedar supeditado a su valor de cambio (para aprobar y pasar de curso).

Pero conocer, como finalidad educativa, supone sin embargo, recuperar el genuino origen que dio sentido a toda empresa intelectual. La amistad con la sabiduría de los primeros filósofos (*filo-sofos*) nació de la felicidad que les produjo el asombro y la indagación sobre la naturaleza y la condición humana. Educar para conocer debiera ser también educar para desear conocer. Recuperar el placer de descubrir y aprender es vital en el ámbito educativo. Las inercias del predominio de lo epistémico en los espacios y los tiempos escolares han hecho que la experiencia de aprender saberes acabe siendo sólo un medio para un fin ignoto que se sitúa en un futuro perfecto pero vitalmente lejano. Sin embargo, el placer de conocer ha de ser un motivo de felicidad en el presente continuo. Recuperar esta dimensión no instrumental del conocimiento supone dar una nueva justificación y un nuevo sentido a esta primera finalidad educativa. Es importante aprender conocimientos, pero este aprendizaje quedará desprovisto de sentido si no se asume que conocer es, principalmente, un fin en sí mismo. Conocer es un fin educativo diferenciado porque permite obtener recompensas inmediatas en el disfrute de un entorno que, por el saber, se va haciendo cada vez más inteligible y más interesante. Porque es propio de los seres humanos disfrutar conociendo es por lo que tiene pleno sentido educar para conocer.

### 3. EDUCAR PARA MANEJAR

*Manejar* es un verbo hermosamente polisémico en nuestra lengua. Deriva del latín, *manus*, mano. A ella se refiere en su primera acepción: usar algo con las manos. *Manejar* significa también «gobernar», «dirigir». En América es sinónimo de conducir, de guiar un automóvil. *Manejarse* es también «desenvolverse con habilidad en los asuntos diarios».

La riqueza semántica de esta palabra y los progresivos matices de sus distintas acepciones expresa y repasa el sentido más esencial de la relación entre la técnica y el ser humano. Desde el uso de la mano para el manejo de herramientas por aquel primitivo del que hablara Ortega al referirse a la técnica del azar, hasta la conducción del automóvil por el ser humano contemporáneo, la idea de manejar está íntimamente relacionada con la técnica y con lo que ella supone en nuestras vidas.

Con la técnica manejamos el mundo. Es necesario saber manejar distintos artefactos técnicos para poder desenvolvernos con una mínima destreza en la vida. Por eso, manejar no es menos propio de la condición humana que conocer. Incluso, seguramente es anterior. La mano se hizo hábil antes de que el cerebro se hiciera sabio. Fuimos primero *homo faber* y sólo después *homo sapiens*. Aún hoy nos definimos por lo que hacemos y no sólo por lo que pensamos. Conocer y manejar son, así, dimensiones irreductibles de la condición humana.

Por tanto, una consideración integral del ser humano no puede prescindir de su dimensión técnica, de su esencial relación con el manejar. Por eso este segundo infinitivo tiene una relevancia educativa no menor que el primero. Sin embargo, el predominio de lo especulativo y de lo epistémico en el ámbito educativo apenas ha dejado sitio para los aprendizajes técnicos en la escuela. Pareciera que lo propio del manejo ha de ser necesariamente extraescolar. Desde manejar las herramientas domésticas (sea cocinando o haciendo bricolaje) hasta conducir automóviles, son muchas las actividades técnicas de la vida adulta que consideramos imprescindibles pero que no las hemos aprendido en las instituciones educativas. La técnica y su aprendizaje ha estado principalmente en los aledaños de lo escolar, ha sido habitualmente extraescolar o educativamente marginal. La procedencia de muchas técnicas (del ámbito familiar y doméstico en el caso de las asociadas a labores tradicionalmente femeninas), su supuesta menor dignidad (especialmente los oficios artesanos e industriales frente a las profesiones de mayor prestigio académico) o incluso su relación con lo lúdico (las técnicas como habilidades propias del ocio y no del negocio), han hecho que, en términos generales, aprender a manejar no haya encontrado acomodo en los tiempos y en los espacios escolares.

Sólo ahora, con el intenso desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, parece evidente que aprender a

manejar los nuevos entornos digitales es algo que no puede ser ajeno a la escuela. Precisamente son estas nuevas tecnologías, cuya alfabetización no necesita de la instrucción escolar en el sentido en que lo requería aprender a leer y a escribir, las que han hecho ver que lo propio del manejar es esencial en la formación del ser humano y que una educación verdaderamente integral, no puede darle la espalda.

Aprender a manejar y a manejarse debiera ser, por tanto, una finalidad sustantiva del tiempo escolar. En la escuela hay que aprender a hacer y no sólo aprender a conocer. Aprender a manejar los artefactos que nos rodean, aprender a manejarse con completa autonomía en el hogar, en la ciudad, en la carretera y en las redes telemáticas son aspectos que deberían ser sustantivos en la educación y que no pueden reducirse a conocimientos. Aprender a manejar una herramienta, una cocina, un automóvil o un ordenador no se consigue sólo conociendo sus fundamentos teóricos. Aprender a cocinar, a conducir o a teclear no es lo mismo que adquirir conocimientos sobre química, mecánica o circuitos integrados. Se trata de habilidades que sólo se adquieren en entornos en los que su práctica sea posible. Hasta ahora esos entornos pocas veces han sido escolares. Así, muchas veces el aprendizaje de las destrezas relacionadas con el manejo técnico ha reproducido las formas de socialización más tradicionales y también más injustas. Una prueba de ello es que los artefactos domésticos han seguido siendo de uso predominantemente femenino, mientras que las máquinas de los espacios públicos se han asociado con valores principalmente masculinos.

La marginalidad del aprendizaje técnico en las instituciones educativas ha hecho que no se haya podido beneficiar de muchos componentes educativos primordiales. La seguridad (en el tráfico, en el trabajo), la eficiencia (energética y ambiental) o la equidad (en el acceso a las tecnologías) son valores que sólo pueden favorecerse cuando la educación para manejar se halla próxima a la educación para valorar y eso es algo que sucede más fácilmente cuando ambas se llevan a cabo en los entornos escolares. Manejar es, por tanto, una dimensión esencialmente humana que favorece la libertad individual y la inserción en un mundo técnicamente complejo. Dos condiciones necesarias para la felicidad. Por ello, quizá educar para manejar debería ser también una de las finalidades educativas principales.

#### 4. EDUCAR PARA VALORAR

Conocer y manejar definen dos dimensiones específicas del ser humano, pero no son las únicas. Se puede ser inteligente y tener destreza en el manejo de artefactos, pero de esas virtudes puede hacerse un uso digno y deseable o mezquino y despreciable. Más allá de lo cognitivo y lo instrumental existe una dimensión esencialmente humana no menos importante que las dos anteriores. Se trata de lo axiológico, lo que tiene que ver con la capacidad humana para valorar, para apreciar el valor de las cosas y las acciones. Justamente, la que nos permite preferir lo deseable de entre lo posible.

Aprender a valorar es tomar conciencia de que, además de la verdad y la utilidad, existen los valores, los criterios que nos permiten distinguir y elegir lo más bueno, lo más bello y lo más justo. La dimensión valorativa de la condición humana no es menos esencial que las competencias cognitivas y técnicas. Nadie querría para sus hijos la mayor sabiduría y la mayor destreza sin no van acompañadas por la capacidad para valorar el mundo que les rodea. Apreciar una obra de arte o un paisaje natural requiere haber desarrollado capacidades para el juicio estético. Discernir lo que debemos hacer, como algo diferente de lo que podemos hacer, requiere del desarrollo del criterio moral. Valorar es, por tanto, asumir la existencia de un ámbito intangible que nos permite ir más allá de lo fáctico. Y es, seguramente, el descubrimiento de esa dimensión de los valores lo que da sentido a la vida humana y permite definir en ella proyectos orientados por la idea de felicidad.

76

Sin embargo, la educación axiológica, tanto en lo moral como en lo estético, se ha considerado muchas veces como algo ajeno a la escuela, algo previo a ella o posterior a ella, una responsabilidad del entorno familiar y social. El hecho de que la formación del juicio moral o estético haya podido ser considerada, en ocasiones, como sinónimo del adoctrinamiento, ha motivado que no sean pocos los que reclaman una escuela axiológicamente neutral, comprometida sólo con el conocimiento y, si acaso, con la formación técnica o profesional. Una escuela en la que no tengan cabida los temas controvertidos de carácter ético, estético o político. Esta prevención se justifica porque, cuando han entrado en las aulas, los valores no se han orientado siempre hacia la creación de espacios públicos en los que sea posible la deliberación y el aprendizaje de la naturaleza controvertida de los temas éticos y estéticos. Por el contrario, la más de las veces, cuando la escuela ha albergado valores ha hecho que unos predominen sobre otros, que el aprendizaje de determi-

nados planteamientos morales o estéticos haya consistido en su imposición y en la negación de otros alternativos. Esta forma de educar desde determinados planteamientos valorativos ha supuesto una privatización (real, pero también moral, estética y política) del espacio de socialización y formación pública que siempre debieran ser los entornos escolares.

Retomar en las instituciones educativas una intención expresa en relación con la educación sobre valores supone tomar distancia respecto de una educación desde determinados valores. Educar desde valores no es otra cosa que utilizar a la escuela para el adoctrinamiento moral o político de los individuos, entendidos más como súbditos que como verdaderos ciudadanos. Por el contrario, educar para valorar es algo bien distinto. Para empezar, supone el reconocimiento de que las posiciones axiológicas son plurales y que no tendría sentido una educación que pretenda ir más allá de la enseñanza conceptual y la instrucción procedimental, si es para insertar al alumno en unas coordenadas axiológicas excluyentes.

Además de distanciarse de la educación desde valores, la finalidad de educar para valorar tampoco debe identificarse con la educación en valores tomados de un modo sustantivo. Los valores no son susceptibles de aprendizaje del modo sustantivo del mismo modo en que pueden serlo los conceptos. O no lo son si se pretende evitar que se conviertan sólo en ideas venerables pero que acaban siendo vacías. Aprender el significado de la justicia, la libertad, la igualdad o cualesquiera otras referencias valorativas no puede hacerse al margen de la discusión sobre los dilemas en los que esas ideas se hallan problemáticamente presentes. Tampoco se aprende de un modo sustantivo qué es la belleza, la armonía o la provocación. Estas ideas del ámbito estético tienen también en el juicio crítico y en la discusión, su principal escenario. Por eso, parece más adecuado hablar de educar para valorar que de educación en valores o de educación desde valores.

Con la educación para valorar se trata de promover el desarrollo de la capacidad humana de valorar, de razonar sobre lo que gusta o sobre lo que se considera bueno. De confrontar los distintos puntos de vista que cabe plantear ante los dilemas morales o las manifestaciones estéticas. Esto no conduce necesariamente a un relativismo igualador. Más bien parte de él. Parte de la idea de que las valoraciones posibles son plurales ya que en los temas valorativos no hay un tribunal último, lógico o empírico, que resuelva de una vez por todas las controversias. Las disputas sobre valores existen en la vida ética y en el gusto estético

porque ambas son dimensiones irreductibles a lo fáctico y a lo lógico. Aprender a ampliar la mirada estética, a ser más tolerante con las posiciones diversas es el primer efecto de una educación para valorar que parta del reconocimiento de la legítima pluralidad axiológica. Pero aprender a valorar es más. Es reconocer que sobre los valores no sólo es posible sino también deseable la controversia. Que los desencuentros no se zanján hallando unos mínimos intocables fuera de los cuales todo vale. Ni todo vale ni hay que aprender a venerar ningún mínimo incuestionable. Se trata de aprender a discrepar, de aprender a escuchar las justificaciones del otro sobre sus puntos de vista, de aprender que sin esas justificaciones los puntos de vista valorativos se convierten más en prejuicios que en juicios. Se trata, en suma, de aprender a construir el juicio moral y estético, algo que requiere necesariamente del diálogo (del *dia-logo*: a través de la razón). Aprendiendo a dialogar sobre las justificaciones, más o menos racionales, de nuestros gustos estéticos y de nuestras opciones morales es la manera en que, sin hacerlas explícitas, acaban apareciendo las bases de la convivencia, algo que no es otra cosa que el reconocimiento del espacio compartido que nos permite discrepar sin que eso nos convierta en enemigos.

Por otra parte, esta apuesta por la educación del juicio moral y estético en una educación para valorar tiene una clara vocación integradora y universal. Dimensiones educativas como el gusto estético o el juicio moral han quedado tradicionalmente fuera de los espacios escolares o, cuando han entrado en ellos, ha sido siguiendo el dictado de las formas de socialización de la familia o el grupo social de procedencia. Así, el capital cultural propio del contexto familiar ha incluido el gusto y el juicio moral como elementos de distinción privados más que como elementos esenciales en una formación universal de las personas en el ámbito público de lo escolar. El aprendizaje de la ciudadanía requiere de un nivel de desarrollo del juicio moral en el individuo, que hace deseable que la educación sobre los valores no quede restringida al ámbito privado y familiar. Por otra parte, tampoco es aceptable que la educación del gusto, la educación del deseo, no esté presente de forma adecuada en los entornos escolares. Es en ellos donde se puede garantizar un desarrollo universal de estas capacidades, lo que no es más que la democratización de algunas de las más valiosas conquistas humanas como son el arte y las manifestaciones estéticas.

Aprender a valorar es, por tanto, esencial en la formación de una ciudadanía democrática. Una persona que es capaz de juzgar moral y estéticamente el mundo en el que vive es más probable que sienta la

necesidad de comprometerse activamente en su mejora. Por eso, aprender a valorar puede ser la tercera dimensión irreductible de una educación integral de los seres humanos.

## 5. EDUCAR PARA PARTICIPAR

La participación social podría ser la cuarta dimensión de la condición humana con la que se podrían redefinir los fines de la educación. Un ser humano sabio, hábil y capaz de valorar tiene muchas de las condiciones necesarias para alcanzar la felicidad. Sin embargo, si Aristóteles tenía razón al caracterizar al ser humano como animal político, señalando la natural tendencia humana a convivir en sociedades complejas, con los tres primeros infinitivos no sería suficiente para promover una educación integral. La educación en las sociedades democráticas requiere, además, el desarrollo de un tipo de ciudadanía comprometida, no sólo con el mantenimiento de la anatomía democrática de la comunidad, sino también dispuesta a implicarse cotidianamente en hacer también democrática la fisiología de la convivencia social.

Pero, ¿en qué consiste la participación?, ¿cuáles son sus formas en la vida social?, ¿cómo se puede aprender a participar desde la escuela? En primer lugar, cabe señalar un primer sentido muy evidente de la idea de participación ciudadana: el de tomar partido. Toda democracia tiene momentos puntuales en los que se convoca a los ciudadanos para que decidan tomando partido entre las diversas opciones que se les presentan. Tomamos partido en todas las elecciones, en todos los referendos, en todos los momentos en los que la democracia representativa nos pide que renovemos nuestro compromiso con las decisiones sobre quiénes son los más indicados para representarnos y gobernarnos y sobre cuáles serán las orientaciones políticas que la mayoría de los ciudadanos apoya. Tomar partido es, por tanto, algo propio de la vida democrática y regulado en ella. Incluso también tomamos partido en la vida social sin que seamos llamados para ello. Cuando nos manifestamos en las calles, cuando hacemos huelgas o cuando nos expresamos en los medios de comunicación, también tomamos partido ante determinadas cuestiones públicas que consideramos importantes y sobre las que tenemos un punto de vista definido. Sea de forma regulada o no, tomar partido es, por tanto, propio de las sociedades democráticas. Incluso la propia configuración de éstas suele deberse a la herencia de generaciones pasadas que,

muchas veces con gran esfuerzo y sacrificio, tomaron partido por la democracia y la hicieron posible.

En todo caso, además de tomar partido, hay otro sentido de la participación que es menos visible pero quizá más profundo: tomar parte. Tomar partido se hace de manera esporádica y puntual, pero tomar parte es implicarse cotidianamente en la vida democrática. Los niveles en que los ciudadanos podemos y debemos tomar parte en la vida democrática son muy variados: como consumidores, como habitantes de una ciudad o comunidad rural, como usuarios de servicios, como miembros de asociaciones, como responsables de nuestro quehacer profesional... Si tomar partido es lo puntual y episódico, tomar parte es lo continuo y permanente. El pulso democrático de una sociedad no sólo se mide por sus niveles de participación en los plebiscitos, sino también por esa otra dimensión de la democracia que habla del compromiso cívico, del sentimiento de implicación en las decisiones cotidianas sobre las cosas públicas. Reducir la democracia a tomar partido es hacerla menos fuerte. Los valores democráticos están más profundamente arraigados en los ciudadanos si, además de votar y elegir con criterio, saben negociar, cooperar y decidir de forma colectiva. Los niveles de fraternidad y de solidaridad de una sociedad dependen, en buena medida, de este segundo sentido de la participación.

80

Incluso, tomar parte cotidianamente en las decisiones que nos conciernen a distintos niveles (en nuestra comunidad, en nuestras aficiones, en nuestra ciudad, en nuestra profesión, en las nuevas comunidades virtuales que hoy propician las tecnologías digitales...) fortalecen nuestros vínculos con los demás. Tomando parte vamos sintiendo que formamos parte de un colectivo. Esta idea democrática de formar parte derivada del hábito de tomar parte en las decisiones no se basa en identidades esenciales y excluyentes. No apunta a las raíces del pasado que tienden a inmovilizar y separar a los seres humanos. Más bien apunta a horizontes en el futuro que pueden propiciar nuevas formas de cohesión y cooperación social a diferentes niveles.

Por eso aprender a participar y especialmente aprender a tomar parte, es una finalidad educativa de importancia crucial para una formación ciudadana, capaz de afrontar los retos de un tiempo tan complejo como el que vivirán las nuevas generaciones. Aprender a tomar parte es, por tanto, una finalidad educativa esencial. Su sentido y relevancia puede ponerse de manifiesto si consideramos que aprender a tomar parte es aprender a convivir, a compartir, a cooperar, a disentir,

a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y finalmente a decidir. En sólo diez verbos se pueden enunciar una serie de capacidades que seguramente es fácil considerar como centrales en la definición de los requerimientos de la vida democrática. Y, sin embargo, esas diez capacidades que aclaran lo que significa tomar parte y, por tanto, participar no han ocupado hasta ahora los lugares centrales de los escenarios educativos. Si hay dudas al respecto sólo tenemos que recordar la escasa consideración que estas diez capacidades suelen tener en la evaluación real de los alumnos en la mayoría de nuestros sistemas educativos.

En el desarrollo en cada ciudadano de hábitos verdaderamente participativos se juega el futuro de la vida democrática. Por eso no es sólo necesario, sino también urgente, promover acciones que den la centralidad educativa a esta finalidad de aprender a participar. Para ello, será deseable que las aulas y los centros educativos se conviertan en verdaderos laboratorios de participación ciudadana, en lugares en los que sea cotidiano el aprendizaje de los hábitos definitorios de esa idea de tomar parte en la vida de la comunidad. Es necesario que en las aulas los alumnos convivan (y no sólo estén), compartan (y no sólo recelen), cooperen (y no sólo compitan), disientan (y no sólo consientan), discrepen (y no sólo callen), discutan (y no sólo escuchen), confronten (y no sólo comparen), negocien (y no sólo acepten), consensúen (y no sólo impongan), para que así acaben aprendiendo a decidir juntos (y no sólo a asumir individualmente las decisiones tomadas por otros).

Aprender a participar, especialmente en sentido de aprender a tomar parte es, por tanto, la cuarta condición para una educación efectivamente integral del ser humano. Un ser humano que sea capaz de conocer por sí mismo el mundo que le rodea, de manejarse adecuadamente en él, de valorar lo que de bueno y de bello puede llegar a apreciar y de participar en las decisiones que le afectan en tanto que miembro de una sociedad. Quizá sean estas notas las que pudieran caracterizar el tipo de humanidad que Kant propugnaba cuando defendía una educación orientada hacia los retos del futuro y no sólo deudora de las inercias del pasado. En este sentido, proponer nuevos fines para la educación, o renovar la formulación de las intenciones últimas que la han animado siempre, resulta especialmente importante en unos tiempos en los que el reto de una educación para la ciudadanía vuelve a estar de actualidad.

Conocer, manejar, valorar y participar podrían ser las divisas que resumen lo que un sistema educativo orientado hacia las necesida-

des del futuro puede ofrecer a los niños y niñas que nacen ya en el siglo XXI. Aunque las instituciones educativas han tenido muchas sombras (que no dejan de magnificarse cuando los medios de comunicación tratan las cuestiones educativas), en los dos siglos transcurridos desde las palabras de Kant citadas al comienzo, también ha sido cierto que la escuela ha sido el lugar en el que millones de personas en el mundo han podido entrever las luces del sueño ilustrado que dio origen a unas instituciones educativas con vocación de universalidad. Retomar para el futuro la mejor herencia del pasado y reformular sus mejores intenciones quizá ayude a despertar del letargo propio de las inercias cotidianas en las instituciones educativas. Ese es el propósito de los cuatro infinitivos que aquí se han presentado como esbozo de posibles finalidades para una educación de la ciudadanía. Es importante su formulación en infinitivo para subrayar su vocación de actividad continua, su resistencia a ser reducidas a nuevos contenidos sustantivos susceptibles de ser aprendidos de la manera conceptual. Esta tendencia a hacer sustantivos los infinitivos podría acabar reduciendo las cuatro finalidades aquí presentadas sólo a la primera, e incluso dejar a ésta sólo en un conjunto de conocimientos listos para ser recibidos pasivamente por los alumnos. La educación puede y debe ser mucho más que la mera enseñanza de conocimientos sustantivos. Esa diferencia depende, seguramente, de nuestra capacidad para dejar espacio y tiempo a todos los infinitivos que debieran presidir la cotidianidad escolar.

En todo caso, conviene tener presente que este tipo de reflexiones pueden acabar sirviendo sólo para justificar intenciones genéricas, sin que de ellas se deriven compromisos efectivos con las realidades cotidianas en las aulas. Debe quedar claro, en todo caso, que ese no es su propósito. De hecho, su origen está en la propia experiencia sobre lo que se desea, se proyecta y se ensaya en la práctica cotidiana de aulas reales en centros educativos reales. Conviene señalar esto porque, si estas reflexiones pueden ser de alguna utilidad, no es meramente para dar cobertura a buenos deseos. Desde la prescripción normativa de los currículos hasta la organización de las actividades en un aula concreta, desde la forma de entender la política educativa de un alto cargo hasta la manera de plantear un docente las actividades en su aula, desde la forma de concebir un centro educativo hasta la manera en que un alumno siente su vida en él, en todos estos ámbitos se puede percibir el grado de compromiso de cada cual con el equilibrio entre esas cuatro finalidades que pueden impregnar nuestras responsabilidades educativas. Los tiempos, los espacios, los esfuerzos y los recursos que asignamos a cada una

de ellas es un buen indicador de la opción por la que, quizá sin saberlo, estamos apostando. La evaluación de los alumnos, de los centros y del conjunto de nuestros sistemas educativos y la manera en que sus indicadores reflejan o no lo que se plantea en cada una de esas cuatro finalidades, es una buena forma de conocer y valorar la realidad de lo que hacemos, más allá (o más acá) de los discursos sobre lo que decimos que queremos.

«*¡Sapere aude!* Ten el valor de servirte de tu propia razón» era la divisa con la que Kant definía la esencia del proyecto ilustrado. Quizá hoy nuestro verdadero valor se demuestre en nuestra capacidad para hacer posible una educación para la ciudadanía que retome la reflexión sobre sus finalidades y nos comprometa cotidianamente con su mejora. Asuntos del futuro que mantienen viva la mejor herencia del pasado.

---

## BIBLIOGRAFÍA

KANT, I. (1803): *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.

---

**REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**

**REGRESAR A ÍNDICE N° 42**

**REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA**

**CONTACTAR**