

# FORO



Monográfico / Monograph

## Estados Unidos ante la Educación *United States faces Education*

# de Educación

# FORO DE EDUCACIÓN

Vol. 11, N. 15, enero-diciembre 2013

ISSN: 1698-7799 / ISSN (on-line): 1698-7802 / Dep. Legal: S. 1.007-2003 / DOI prefix: 10.14516/fde

www.forodeeducacion.com

**Editor:** José Luis Hernández Huerta, Universidad de Valladolid, España

**Coeditores:** Alfonso Diestro Fernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Iván Pérez Miranda, Universidad de Salamanca, España

**Asistente de Edición:** Sara González Gómez, Universitat de les Illes Balears, España; Ángel de Juanas Oliva, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

**Consejo Editorial:** Ana Ancheta Arrabal, Universitat de València, España; Bernardino Casillas Manzanedo, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España; Tamar Groves, Universidad de Salamanca, España; Alberto Hernando Garreta, Universidad Pontificia de Salamanca, España; Jon Igelmo Zaldívar, Universidad de Deusto, España / Queen's University, Canadá; Juan Félix Rodríguez Pérez, Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid, España

**Comité Científico:** Felicitas Acosta, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina; José Manuel Alfonso Sánchez, Universidad Pontificia de Salamanca, España; Manuel Álvarez Tardío, Universidad Rey Juan Carlos, España; Antonella Cagnolati, Università di Foggia, Italia; Verónica Cobano-Delgado Palma, Universidad de Sevilla, España; Guadalupe Francia, Uppsala University, Suecia; Antonio Gomes Ferreira, Universidade de Coimbra, Portugal; José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca, España; María José Hidalgo de la Vega, Universidad de Salamanca, España; Manuel Joaquim Loureiro, Universidade da Beira Interior, Portugal; Víctor M. Juan Borroy, Universidad de Zaragoza, España; Vicente Llorent Bedmar, Universidad de Sevilla, España; Xavier Motilla Salas, Universitat de les Illes Balears, España; María Ángeles Murga Menoyo, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España; Luis María Naya Garmendia, Universidad del País Vasco, España; António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal; Andrés Payà Rico, Universitat de València, España; Lucía Raynero Morales, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela; Mercedes Rosúa Delgado, Madrid, España; Guillermo Ruiz, Universidad de Buenos Aires - CONICET, Argentina; Marta Ruiz Corbella, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España; Eliseudo Salvino Gomes, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil; Laura Sánchez Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca, España; Antonio Sánchez Cabaco, Universidad Pontificia de Salamanca, España; Daniel Schugurensky, Arizona State University, Estados Unidos; María Tejedor Mardomingo, Universidad de Valladolid, España; María Teresa Terrón Caro, Universidad Pablo Olavide - Sevilla, España; John Albert Tito Añamuro, Universidad Andina, Perú; Javier Manuel Valle López, Universidad Autónoma de Madrid, España.

**Indicios de calidad editorial:** Categoría ANEP: A // Índice de impacto IN-RECS (2011): 0.038. Q 3. N. 80 de 162 // Tasa de rechazo (2013): 45%. Más información en la sección Estadísticas y políticas editoriales (pp. 289-292).

**Criterios de calidad editorial:** CNEAI: 15 de 18 // ANECA: 18 de 21 // Latindex: 33 de 33.

**Indexada en:** Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DOAJ, DICE, Dulcinea, MIAR, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, DIALNET, REBIUM, CSIC-CCHS, REDINED, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

**Edita:** FahrenHouse

**Periodicidad:** Un volumen al año

**Correo electrónico:** jlhuerta@mac.com

**Dirección postal:** C/ Valle Inclán, 31. Cabrerizos (Salamanca, España). 37193

**Teléfono:** 646 23 78 68

**Diseño y composición:** FahrenHouse

**Diseño de portada:** Carlos Martín González

**Realiza:** Gráficas Lope // c/ Laguna Grande, 2. Pol. Ind. El Montalvo II. Salamanca (España). 37008 // Telfs.: 923 19 41 31 - 923 19 39 77 // www.graficaslope.com

## Sumario

Sumario analítico	5
<b>Editorial. Estados Unidos ante la Educación:</b>	
<b>Filosofía, Educación y algunas controversias</b>	21
<b>Monográfico. Estados Unidos ante la Educación</b>	
El yo progresivo: leyendo la autosuficiencia y la experiencia de Emerson <i>Claudia Schumann</i>	29
Repensando la democracia y la educación con Stanley Cavell <i>Paul Standish</i>	49
Peirce y la educación: reflexiones contemporáneas en el espíritu de un falibilista penitente <i>Vincent Colapietro</i>	65
El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral <i>Bianca Thoilliez Ruano</i>	83
La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo <i>Guillermo Ruíz</i>	103
La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa <i>Denise Vaillant, Jesús Manso Ayuso</i>	125
La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico <i>Esther López Martín, Eva Expósito Casas</i>	149
<b>Estudios</b>	
Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad <i>Juan José Leiva Olivencia</i>	169

Un análisis con fines educativos de la película Drumline: el ritmo musical como herramienta de cohesión <i>Santiago Pérez-Aldeguer</i>	199
Educação, um processo de humanização na visão frankliana <i>Emiliana Aparecida de Souza, Eliseudo Salvino Gomes</i>	215
Educación permanente y para la ciudadanía en Chile: un paradigma distinto y una promesa incumplida para las personas mayores <i>Javiera Sanhueza Chamorro</i>	229
<b>Entrevista</b>	
Charla con Alberto López San Miguel	243
<b>Informaciones</b>	253
<b>Recensiones</b>	263
<b>Ferrán Ferrer. <i>In memoriam</i></b>	279
<b>Normas para autores</b>	281
<b>Estadísticas y políticas editoriales</b>	289

## Summary

Analytic summary	13
<b>Editorial. United States faces Education: Philosophy, Education, and some controversies</b>	21
<b>Monograph. United States faces Education</b>	
The self as onwardness: reading Emerson's self-reliance and experience <i>Claudia Schumann</i>	29
Rethinking democracy and education with Stanley Cavell <i>Paul Standish</i>	49
Peirce and education: contemporary reflections in the spirit of a contrite fallibilist <i>Vincent Colapietro</i>	65
The pedagogical thought of William James: tactful teacher and moral education <i>Bianca Thoilliez Ruano</i>	83
John Dewey's experience theory: historical significance and relevance at contemporary pedagogical debate <i>Guillermo Ruiz</i>	103
Teacher education in United States. Initiatives aimed to educational improvement <i>Denise Vaillant, Jesús Manso Ayuso</i>	125
Financing education in the United States: analysis of investments in education and its relationship to academic performance <i>Esther López Martín, Eva Expósito Casas</i>	149
<b>Studies</b>	
Conceptual foundations of intercultural education. From cultural diversity to the culture of diversity <i>Juan José Leiva Olivencia</i>	169

Analysis for educational purposes of the movie Drumline: the musical rhythm as a tool of cohesion <i>Santiago Pérez-Aldeguer</i>	199
Education, a process of humanização in the frankliana vision <i>Emiliana Aparecida de Souza, Eliseudo Salvino Gomes</i>	215
Lifelong learning and citizenship in Chile: a different paradigm and a broken promise for the elderly <i>Javiera Sanhueza Chamorro</i>	229
<b>Interview</b>	
A Conversation with Alberto López San Miguel	243
<b>News</b>	253
<b>Reviews</b>	263
<b>Ferrán Ferrer. <i>In memoriam</i></b>	279
<b>Author guidelines</b>	285
<b>Statistics and editorial policies</b>	293

## Sumario analítico

*Monográfico*

### *Estados Unidos ante la Educación*

#### *El yo progresivo: leyendo la autosuficiencia y la experiencia de Emerson*

**Claudia Schumann**

e-mail: [claudia.schumann@ku.de](mailto:claudia.schumann@ku.de)

*Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (Germany)*

Recientes estudios están empezando a abrir la obra de Ralph Waldo Emerson, a quien John Dewey una vez se refirió como «el Filósofo de la Democracia», hacia lecturas de tipo social y político. Este artículo, busca promover la fuerza y el potencial de este nuevo emersonianismo para la filosofía de la educación mostrando cómo las nociones de autosuficiencia y de aversión a la conformidad definidas por Emerson, no son inherentemente antisociales, amorales, o apolíticas. El artículo defiende, en primer lugar, que lo que Emerson propone es una comprensión del yo y de la sociedad que impide cualquier tipo de contraposición entre los dos conceptos de «auto-suficiencia». En segundo lugar, se realiza una lectura detenida de su ensayo tardío «Experiencia» donde presenta su crítica sobre la particular concepción occidental del pensamiento que tiende considerar a este con arreglo a sus consecuencias políticas. Si existe alguna esperanza para el yo individual, entonces, para Emerson, debe existir siempre la esperanza también de una sociedad democrática. Con ello, intenta recordarnos que el requisito para una sociedad democrática consiste en tomarse en serio la subjetividad de la mirada de cada uno de sus miembros.

**Palabras clave:** Ralph Waldo Emerson; Stanley Cavell; perfeccionismo moral; Estados Unidos; educación; filosofía de la educación; pragmatismo americano.

Recibido: 18/01/2013 / Aceptado: 26/03/2013

#### **Cómo referenciar este artículo**

Schumann, C. (2013). The self as onwardness: reading Emerson's self-reliance and experience. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 29-48.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.001>

### *Repensando la democracia y la educación con Stanley Cavell*

**Paul Standish**

e-mail: [PStandish@ioe.ac.uk](mailto:PStandish@ioe.ac.uk)

*Institute of Education, University of London (United Kingdom)*

Stanley Cavell es un filósofo de Harvard que a lo largo de una obra que se extiende a lo largo de medio siglo se ha detenido de manera consistente en temas educativos. Y ello, a pesar de que sus trabajos no responden a un programa prediseñado y que nunca ha pretendido dar consejo a políticos o educadores. Le

interesa la educación en la medida que es una dimensión crítica de la vida humana. Muestra cómo la autonomía del individuo no debe entenderse separada de su papel como ciudadano. Entender esto, supone prestar atención a los criterios que sustentan las prácticas humanas y el desarrollo de un juicio sobre las mismas. Tanto en el ámbito de la filosofía como en el de la vida cotidiana, esto plantea el problema del escepticismo. Lo distintivo de la respuesta ofrecida por Cavell a dicho problema, y que resulta especialmente original, es que en ella une su expresión filosófica con la literatura y la tragedia así como con aspectos de la existencia humana ordinaria. Cavell nunca escribe de un modo técnico o empleando ningún tipo de argot, pero su lenguaje plantea desafíos importantes al lector, animándolo a leer prestando un tipo nuevo de atención: esto es, en sí mismo, pedagógicamente relevante. El presente trabajo recoge todos estos temas y los relaciona con cuestiones cruciales relativas a la formación de los profesores.

**Palabras clave:** Stanley Cavell; escepticismo; Estados Unidos; educación; criterios; juicio; objetividad; Thoreau.

Recibido: 02/09/2013 / Aceptado: 04/10/2013

#### Cómo referenciar este artículo

Standish, P. (2013). Rethinking democracy and education with Stanley Cavell. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 49-64.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.002>

### *Peirce y la educación: reflexiones contemporáneas en el espíritu de un falibilista penitente*

Vincent Colapietro

e-mail: [vx5@psu.edu](mailto:vx5@psu.edu)

*Pennsylvania State University (United States of America)*

El autor del artículo señala algunas de las implicaciones más importantes del pensamiento de Peirce para la filosofía de la educación. Concretamente, se centra en el cultivo deliberado de la atención fenomenológica, la imaginación metodológica (o heurística), el realismo experiencial, el falibilismo penitente, y la amplia erudición como implicaciones que se siguen de los textos escritos por Peirce. De modo especial, y en relación con la atención fenomenológica, desarrolla la noción de mundo, pero desde una perspectiva distintivamente pragmática en un mundo que resulta profundamente ambiguo. A continuación, y siguiendo con esta comprensión del mundo, el autor defiende la reconstrucción (o reconceptualización) pragmatista de la experiencia humana. Mientras la perspectiva que suele asumirse entiende que la experiencia es inherente e inevitablemente subjetiva, la perspectiva reconstruida (o la pragmatista) entiende que la experiencia consiste en un encuentro directo, aunque mediado, con la realidad. El pensamiento de Peirce avanza en la dirección de reconocer, en lo tocante a la educación, la necesidad de reactivar el mundo y de reconstruir la experiencia. Pero nos lleva también ver la importancia de un falibilismo resuelto, una imaginación heurística, y un aprendizaje de amplias miras.

**Palabras clave:** Charles S. Peirce; pragmatismo; Estados Unidos; educación; atención; erudición; falibilismo; modernidad; realismo (experiencial y de otro tipo).

Recibido: 10/07/2013 / Aceptado: 29/07/2013

#### Cómo referenciar este artículo

Colapietro, V. (2013). Peirce and education: contemporary reflections in the spirit of a contrite fallibilist. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 65-82.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.003>

## *El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral*

**Bianca Thoilliez**

e-mail: bianca.thoilliez@uem.es

Universidad Europea de Madrid (España)

El artículo pretende exponer la filosofía de la educación que se encuentra presente en el pensamiento de William James. Se mantiene que, paralelamente al auge del interés en el mundo educativo por el pragmatismo americano clásico, el estudio de la obra William James sufre una cierta falta de atención. Tras presentar un estado de la cuestión sobre los núcleos temáticos de los que se han ocupado los trabajos que estudian a James desde una perspectiva pedagógica, el artículo avanza en la presentación de otros temas que han sido menos estudiados. Concretamente, el artículo se ocupa de la inspiración que ofrece la imagen del «tactful teacher» y de la filosofía de la educación moral inscrita en el estudio de los estados psicológicos que James desarrollase. Ambos temas dan cuenta del potencial pedagógico que queda aún por desvelar en la obra de este filósofo.

**Palabras clave:** William James; pragmatismo; educación moral; Estados Unidos; educación; profesor con tacto.

Recibido: 23/06/2013 / Aceptado: 21/07/2013

### **Cómo referenciar este artículo**

Thoilliez, B. (2013). El pensamiento pedagógico de William James: el *tactful teacher* y la educación moral. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 83-102.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.004>

## *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*

**Guillermo Ruiz**

e-mail: gruiz@derecho.uba.ar

Universidad de Buenos Aires – CONICET (Argentina)

En este trabajo se presenta un análisis sobre la importancia histórica y la vigencia contemporánea que ha tenido la teoría de la experiencia formulada por John Dewey en el marco de la pedagogía de los Estados Unidos. Se analiza el contexto en el cual Dewey desarrolló su producción teórica y en particular con quién discutía y oponía su propuesta educativa basada sobre el concepto de *aprender haciendo* («learning by doing»). Se encuadra su filosofía de la educación dentro del pragmatismo y de la corriente a la que Dewey adhirió y nutrió: el instrumentalismo. Se destaca la trascendencia y significación histórica para la pedagogía de los conceptos propugnados por Dewey: actividad y experiencia así como las implicancias para la educación institucionalizada. Por último, se discuten algunos de los temas discutidos en el marco del debate pedagógico contemporáneo y que se derivan de las premisas de la teoría de la experiencia.

**Palabras clave:** John Dewey; Teoría de la experiencia; Pedagogía; Estados Unidos; educación.

Recibido: 20/12/2012 / Aceptado: 22/02/2013

### **Cómo referenciar este artículo**

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

## ***La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa***

**Denise Vaillant**

e-mail: vaillant@ort.edu.uy  
*Universidad ORT (Uruguay)*

**Jesús Manso Ayuso**

e-mail: jmanso@nebrija.es  
*Universidad Nebrija (España)*

En la última década, se han incrementado las investigaciones e informes internacionales referidos al profesorado. La acumulación de estudios y evidencia empírica ha puesto de manifiesto la importancia que el desempeño de los docentes tiene en el aprendizaje de sus estudiantes. Así, se hace necesario, hoy más que nunca, preguntarse cómo lograr una mejora de la formación de maestros y profesores, para que esta tenga un impacto real en las aulas. Estados Unidos, con su amplitud y diversidad, constituye un contexto propicio para profundizar en el conocimiento de iniciativas de reconocido prestigio internacional. Además, muchas de las propuestas de ese país, brindan ideas inspiradoras para re-pensar los programas de formación docente en otras realidades educativas. Este artículo se centra en algunas de esas iniciativas, entre las cuales se incluyen algunas relacionadas con los estándares de acreditación de instituciones formadoras, con las innovaciones en la formación inicial, con la certificación alternativa y, finalmente, con prácticas innovadoras en materia de desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** formación del profesorado; Estados Unidos; educación; estándares; acreditación; certificación.

Recibido: 05/09/2012 / Aceptado: 17/10/2012

### **Cómo referenciar este artículo**

Denise Vaillant, D., Manso Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 125-148.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>

## ***La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico***

**Esther López Martín**

e-mail: estherlopez@edu.uned.es  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**Eva Expósito Casas**

e-mail: evaexpositocasas@edu.uned.es  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

La importancia que se concede a la educación como base para el crecimiento económico, ha generado, en Estados Unidos, una gran preocupación por la mejora de la calidad del sistema educativo. Este interés se desprende tanto del estudio de la inversión que los diferentes gobiernos (Federal, Estatal y Local) dirigen a sufragar los gastos derivados de la actividad educativa, como del análisis de las diferentes reformas educativas que desde el Gobierno Federal se han llevado a cabo a lo largo de los últimos años. Al igual que en otros países, la financiación de la educación en Estados Unidos constituye un determinante esencial de la cantidad

y calidad de los recursos que emplea el sistema educativo y, consecuentemente, los resultados que allí se consiguen. En este sentido, se ha evidenciado, una relación imperfecta y positiva entre la inversión en educación y el rendimiento académico de los alumnos.

**Palabras clave:** financiación de la educación; rendimiento académico; Estados Unidos; educación; capital humano.

Recibido: 12/01/2013 / Aceptado: 10/02/2013

#### **Cómo referenciar este artículo**

López Martín, E., Expósito Casas, E. (2013). La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 149-165.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.007>

## ***Estudios***

### ***Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad***

**Juan José Leiva Olivencia**

e-mail: [juanleiva@uma.es](mailto:juanleiva@uma.es)

*Universidad de Málaga (España)*

Nuestra tierra ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Por su parte, y centrándonos en el contexto educativo, es evidente la existencia de aulas multiculturales y del fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas en espacios educativos comunes. No obstante, hace ya algunos años que en el ámbito educativo muchos autores emplean los términos de escuela intercultural y de educación intercultural como una forma de asumir el modelo educativo basado en la interdependencia enriquecedora de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una expresión descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo. Por todo ello, resulta imprescindible trazar las características fundamentales de la educación intercultural, planteando los elementos fundamentales que la definen, esto es, diversidad, cultura, ciudadanía e identidad, para construir una educación intercultural que partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural, sea capaz de generar una cultura de la diversidad, un referente pedagógico inclusivo para unas instituciones educativas que quieren ser inclusivas e interculturales.

**Palabras clave:** educación intercultural; identidad; ciudadanía; diversidad.

Recibido: 17/09/2012 / Aceptado: 29/10/2012

#### **Cómo referenciar este artículo**

Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 169-197.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>

## *Un análisis con fines educativos de la película Drumline: el ritmo musical como herramienta de cohesión*

Santiago Pérez-Aldeguer

e-mail: aldeguer@unizar.es

Universidad de Zaragoza (España)

El presente estudio tiene como objetivo suscitar la reflexión sobre los beneficios que aporta al aula de música de Educación Secundaria, a través del análisis de la película «Drumline». Con tal fin, se construye un marco teórico en torno a cómo realizar análisis de films, evidenciando diferentes estudios sobre el uso de esta herramienta en el ámbito educativo y finalizando con investigaciones donde se implementa dicho instrumento en el aula de música. El análisis de la película «Drumline» se realiza desde un punto de vista argumental, y las categorías establecidas se relacionan con los diferentes aspectos educativos del currículum de Secundaria. Dichas categorías se presentan con sus correspondientes líneas de tiempo, bajo la intención de poder ser utilizadas por docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se trabajan diferentes aspectos del currículum, desde una vertiente transdisciplinar y transversal.

**Palabras clave:** aplicación didáctica; educación musical; educación secundaria; estrategias didácticas; análisis filmico.

Recibido: 19/07/2012 / Aceptado: 07/11/2012

### **Cómo referenciar este artículo**

Pérez-Aldeguer, S. (2013). Un análisis con fines educativos de la película Drumline: el ritmo musical como herramienta de cohesión. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 199-214.  
doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.009>

## *Educação, um processo de humanização na visão frankliana*

Emiliana Aparecida de Souza

e-mail: fagundes@yahoo.com.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Eliseudo Salvino Gomes

e-mail: salvinno@uol.com.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, não só como transmissora de conhecimentos como meio para alcançar um fim, mas como formadora de um ser humano que responda aos seus anseios de profundidade com sentido. Este estudo objetiva investigar a noção de educação, não só como ensinamentos, mas também como promotora do desenvolvimento humano na Análise Existencial de Viktor Frankl, na visão de homem que ele transmite e buscar compreender a relevância da Análise Existencial para a educação. Fundamenta-se esse trabalho, em uma revisão bibliográfica de publicações e textos científicos. A Análise Existencial de Frankl e sua visão de homem, que compreende o ser humano como uma unidade antropológica, embora se considerem as diferentes dimensões de tipo ontológico, estão em oferecer uma contribuição intelectual que pode melhor promover relações interpessoais, reumanização da educação e da ciência em geral.

**Palabras clave:** educação; análise existencial; ensinamentos; humanização.

Recibido: 09/01/2013 / Aceptado: 15/01/2013

**Cómo referenciar este artículo**

Aparecida de Souza, E.; Salvino Gomes, E. (2013). Educação, um processo de humanização na visão frankliana. *Foro de Educação*, 11(15), pp. 215-228.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.010>

***Educación permanente y para la ciudadanía en Chile: un paradigma distinto y una promesa incumplida para las personas mayores***

**Javiera Sanhueza Chamorro**

e-mail: [j.sanhueza.chamorro@gmail.com](mailto:j.sanhueza.chamorro@gmail.com)

*Servicio Nacional del Adulto Mayor, Región de Valparaíso (Chile)*

Tradicionalmente, la educación ha estado enfocada a dar respuesta a dos necesidades fundamentales: socializar a los nuevos integrantes de una sociedad y prepararlos para el mundo del trabajo; excluyendo a las personas mayores, situación que reproduce su desvinculación social y la idea de que ellos ya no se encontrarían aptos para cursar este tipo de actividades. Los conceptos «educación permanente» y «educación para la ciudadanía» dan cuenta de un esfuerzo por democratizar los conocimientos, defendiendo el derecho a la igualdad de oportunidades para la participación social frente a otros grupos de edades. Diversas instituciones han venido señalando hace varias décadas la necesidad de promocionar igualdad de acceso a lo largo de toda la vida, sin embargo en Chile se sigue relacionando a la población mayor más con problemas que con oportunidades, creando políticas educativas incapaces de considerarlos como actores de su propia realidad.

**Palabras clave:** educación permanente; educación para la ciudadanía; envejecimiento activo-productivo; políticas sociales dirigidas a personas mayores; Chile.

Recibido: 20/01/2013 / Aceptado: 12/05/2013

**Cómo referenciar este artículo**

Sanhueza Chamorro, J. (2013). Educación permanente y para la ciudadanía en Chile: un paradigma distinto y una promesa incumplida para las personas mayores. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 229-240.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.011>



## Analytic summary

*Monograph:*

### *United States faces Education*

#### *The self as onwardness: reading Emerson's self-reliance and experience*

**Claudia Schumann**

e-mail: [claudia.schumann@ku.de](mailto:claudia.schumann@ku.de)

*Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (Germany)*

Recent scholarship has started to open up for social and political readings of the work of Ralph Waldo Emerson, who John Dewey once called «the Philosopher of Democracy». The present paper attempts to promote the force and potential of this new Emersonianism for philosophy of education showing that Emerson's notions of self-reliance and aversion to conformity are not inherently anti-social, a-moral or a-political. The paper first argues that Emerson proposes an understanding of self and society which undermines any bipolar opposition of the two concepts already in «Self-Reliance». Secondly, a closer reading of the later essay «Experience» examines his critique of a particular Western conception of thinking in terms of its political consequences. If there is to be hope for the individual self, then, for Emerson, there always has to be hope for a democratic society as well. He tries to remind us that the criterion for a democratic society consists in taking seriously the subjectivity of vision of every single one of its members.

**Key words:** Ralph Waldo Emerson; Stanley Cavell; moral perfectionism; United States; education; philosophy of education; American pragmatism.

Received: 18/01/2013 / Accepted: 26/03/2013

#### **How to reference this article**

Schumann, C. (2013). The self as onwardness: reading Emerson's self-reliance and experience. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 29-48.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.001>

### *Rethinking democracy and education with Stanley Cavell*

**Paul Standish**

e-mail: [P.Standish@ioe.ac.uk](mailto:P.Standish@ioe.ac.uk)

*Institute of Education, University of London (United Kingdom)*

Stanley Cavell is a Harvard philosopher who, in writings spanning half a century has consistently returned to themes of education. Yet his writings are never programmatic, and he has never presumed to give advice to policy-makers or practitioners. He is interested in education as a critical dimension of human life. He shows how the autonomy of the individual is not to be separated from her role as a citizen. Understanding this requires attention to the criteria that sustain human practices and the development of

judgement in relation to them. In philosophy and in ordinary life, this raises the question of scepticism, and Cavell's distinctive response to this, which links its manifestation in philosophy with literature and tragedy, and with aspects of ordinary human existence, is especially original. Cavell never writes in a technical way or in jargon, but his language makes significant demands on the reader, encouraging them to read with a new attentiveness: this itself is of pedagogical importance. The present discussion takes up these themes and relates them to crucial questions regarding the education of teachers.

**Key words:** Stanley Cavell; scepticism; United States; education; criteria; judgement; objectivity; Thoreau.

Received: 02/09/2013 / Accepted: 04/10/2013

#### How to reference this article

Standish, P. (2013). Rethinking democracy and education with Stanley Cavell. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 49-64.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.002>

### *Peirce and education: contemporary reflections in the spirit of a contrite fallibilist*

Vincent Colapietro

e-mail: [vxc5@psu.edu](mailto:vxc5@psu.edu)

*Pennsylvania State University (United States of America)*

The author of this essay draws out some of the most important implications of Peirce's thought for the philosophy of education. In particular, he focuses on the deliberate cultivation of phenomenological attention, methodological (or heuristic) imagination, experiential realism, contrite fallibilism, and wide erudition as implications of Peirce's texts. Especially in conjunction with phenomenological attention, he develops a notion of world, but a distinctively pragmatic conception of this highly ambiguous word. Then, in connection with this understanding of world, the author makes a case for the pragmatist reconstruction (or reconceptualization) of human experience. While the received view takes experience to be inherently and invincibly subjective, the reconstructed (or pragmatist) one takes experience to be a direct, yet mediated encounter with reality. Peirce's thought drives in the direction of recognizing, in reference to education, the need for a recovery of the world and the reconstruction of experience. But it also prompts us to see just how important are a resolute fallibilism, heuristic imagination, and wide learning.

**Key words:** Charles S. Peirce; pragmatism; United States; education; attention; erudition; fallibilism; modernity; realism (experiential and otherwise).

Received: 10/07/2013 / Accepted: 29/07/2013

#### How to reference this article

Colapietro, V. (2013). Peirce and education: contemporary reflections in the spirit of a contrite fallibilist. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 65-82.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.003>

## *The pedagogical thought of William James: tactful teacher and moral education*

**Bianca Thoilliez**

e-mail: bianca.thoilliez@uem.es  
Universidad Europea de Madrid (España)

The article seeks to present the philosophy of education that is at the very heart of William James's legacy. It is argued that along with the rise of interest in the field of education towards classic American pragmatism, the study of William James has suffered from a lack of attention. After giving an accurate overview of the themes under debate in those few works which have addressed James's thought from a pedagogical perspective, the article progresses on discussing some other educational themes which have gone unnoticed. More precisely, first, the inspiration offered by the image of the «tactful teacher» and, second, the philosophy of moral education that is part of James's works on psychology. Both themes account for the pedagogical potential that continues to be hidden in the work of this philosopher.

**Key words:** William James; pragmatism; moral education; United States; education; tactful teacher.

Received: 23/06/2013 / Accepted: 21/07/2013

### **How to reference this article**

Thoilliez, B. (2013). El pensamiento pedagógico de William James: el *tactful teacher* y la educación moral. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 83-102.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.004>

## *John Dewey's experience theory: historical significance and relevance at contemporary pedagogical debate*

**Guillermo Ruiz**

e-mail: gruiz@derecho.uba.ar  
Universidad de Buenos Aires – CONICET (Argentina)

This paper focuses on the historical and contemporary validity that John Dewey's experience theory has had at the United States pedagogy. We analyze the context in which Dewey has developed his theoretical approach. We also point out against whom opposed his educational proposal based on the concept of learning by doing. In order to do that, we fit his philosophy inside of pragmatism and, in particular, within the instrumentalism. Moreover, we highlight the historical significance to the pedagogy of the concepts developed by Dewey: activity and experience as well as the implications that they have had for institutionalized education. Finally, we argue some of the issues that are discussed by the contemporary pedagogical debate arising from the premises of the experience theory.

**Key words:** John Dewey; Experience theory; United States; education; pedagogy.

Received: 20/12/2012 / Accepted: 22/02/2013

### **How to reference this article**

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

## ***Teacher education in United States. Initiatives aimed to educational improvement***

**Denise Vaillant**

e-mail: vaillant@ort.edu.uy  
*Universidad ORT (Uruguay)*

**Jesús Manso Ayuso**

e-mail: jmanso@nebrija.es  
*Universidad Nebrija (España)*

In the last decades, research and international reports have placed teachers at the very center of analysis and diagnosis. Empirical evidence and studies have stressed once and again the important effect of teacher performance on student learning. Thus, today the question of how to train our teachers to guarantee a positive impact in the classroom is a pressing one. The United States of America, with its vastness and amplitude, constitutes a privileged place to study initiatives aiming to recognize the prestige of teachers. Furthermore, many of the initiatives in this country provide insight and inspiration for re-thinking programs of teacher training in other educational settings. This article centers on some of these initiatives, among which are institutional accreditation standards, initial training, alternative certification and, finally, innovative practices in teacher development.

**Key words:** teacher education; United States; standards; accreditation; certification.

Received: 05/09/2012 / Accepted: 17/10/2012

### **How to reference this article**

Denise Vaillant, D., Manso Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 125-148.  
doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>

## ***Financing education in the United States: analysis of investments in education and its relationship to academic performance***

**Esther López Martín**

e-mail: estherlopez@edu.uned.es  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**Eva Expósito Casas**

e-mail: evaexpositocasas@edu.uned.es  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

The importance attributed to the role of education in economic growth, has generated great concern for improving the quality of education in the United States. This interest is clear from both the investments that different governments (Federal, State and Local) intended to defray the costs of the educational activity, and the educational reforms conducted by the Federal Government in recent years. Financing education in the United States is a key determinant for the resources, both in quality and quantity, dedicated to education and, consequently, the educational results achieved. In this sense, a positive and imperfect relationship between investment in education and students' academic performance has been shown.

**Key words:** financing education; educational performance; United States; education; human capital.

Received: 12/01/2013 / Accepted: 10/02/2013

**How to reference this article**

López Martín, E., Expósito Casas, E. (2013). La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 149-165.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.007>

**Studies*****Conceptual foundations of intercultural education. From cultural diversity to the culture of diversity***

**Juan José Leiva Olivencia**

e-mail: [juanleiva@uma.es](mailto:juanleiva@uma.es)

*Universidad de Málaga (España)*

Our land has been in recent decades as a country of emigrants to become the host country of immigrants from various places, ethnicities, customs, languages and religions. For his part, and focusing on the educational context, it is clear the existence of multicultural classrooms and multicultural phenomenon understood as the plurality of students from diverse educational environments in common. However, some years ago in education, many authors use the terms of intercultural school and intercultural education as a way of taking the educational model based on enriching interdependence of different cultural values in educational practice, while multiculturalism would be an expression describing the situation of coexistence of various cultures in the same educational space. Therefore, it is essential to outline the key characteristics of intercultural education, addressing key elements that define it, that is, diversity, culture, citizenship and identity, to build an intercultural education based on the recognition of cultural diversity, is capable creating a culture of diversity, a benchmark for inclusive teaching about educational institutions that want to be inclusive and intercultural.

**Key words:** intercultural education; identity; citizenship; diversity.

Received: 17/09/2012 / Accepted: 29/10/2012

**How to reference this article**

Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 169-197.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>

***Analysis for educational purposes of the movie Drumline: the musical rhythm as a tool of cohesion***

**Santiago Pérez-Aldeguer**

e-mail: [aldeguer@unizar.es](mailto:aldeguer@unizar.es)

*Universidad de Zaragoza (España)*

This study aims to encourage reflection on the benefits of the music classroom of high school, through the analysis of the movie «Drumline». To carry out this purpose, a theoretical framework about how to analyze films is built, showing different studies on the use of this tool in education and ending with research where that instrument is deployed in the music classroom. The analysis of the movie «Drumline» have been made

from a plot standpoint, and the categories established have been linked to different aspects of educational content to the curriculum of high school. These categories are presented with corresponding timelines, under the intention to be used by educators in the teaching-learning process. Thus, through categories different aspects of the curriculum are worked, from an interdisciplinary and cross curricular aspect.

**Key words:** didactic application; music education; secondary education; teaching strategies; film analysis.

Received: 19/07/2012 / Accepted: 07/11/2012

#### **How to reference this article**

Pérez-Aldeguer, S. (2013). Un análisis con fines educativos de la película *Drumline*: el ritmo musical como herramienta de cohesión. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 199-214.  
doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.009>

### ***Education, a process of humanization in the frankliana vision***

**Emiliana Aparecida de Souza**

e-mail: [fagundes@yahoo.com.br](mailto:fagundes@yahoo.com.br)

*Pontificia Universidade Católica do Paraná (Brasil)*

**Eliseudo Salvino Gomes**

e-mail: [salvinno@uol.com.br](mailto:salvinno@uol.com.br)

*Pontificia Universidade Católica do Paraná (Brasil)*

The education has a basic paper in the development of the individuals and the societies, as not only transmissora of knowledge as half to reach an end, but as formadora of one human being that it answers to its yearnings of depth with direction. This study objective to investigate the notion of education, as teachings, but as not only also promotional of the human development in the Existencial Analysis de Viktor Frankl, in the vision of man who it transmits and to search to understand the relevance of the Existencial Analysis for the education. This work is based, a bibliographical publication revision and basic scientific texts. The Analysis Existencial de Frankl and its vision of man, who understands the human being as a antropológica unit, even so consider the different dimensions of ontológico type, are in offering an intellectual contribution that can better promote relations interpersonal, reumanização of the education and science in general.

**Key words:** education; existential analysis; teachings; humanization.

Received: 09/01/2013 / Accepted: 15/01/2013

#### **How to reference this article**

Aparecida de Souza, E.; Salvino Gomes, E. (2013). Educação, um processo de humanização na visão frankliana. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 215-228.  
doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.010>

### ***Lifelong learning and citizenship in Chile: a different paradigm and a broken promise for the elderly***

**Javiera Sanhueza Chamorro**

e-mail: [j.sanhueza.chamorro@gmail.com](mailto:j.sanhueza.chamorro@gmail.com)

*Servicio Nacional del Adulto Mayor, Región de Valparaíso (Chile)*

Traditionally, education has been focused on answering two fundamental needs: socialize the new members of society and prepare them for the world of work, excluding the elderly, a situation that repro-

duces a social disengagement and the idea that they don't have the ability to pursue these activities. The concepts of «lifelong learning» exhibit an effort to democratize knowledge, defending the right to equal opportunities for social participation compared to other age groups. Several institutions have been pointing out for decades the need to promote equal access to throughout life, but in Chile elderly is still associated more with problems than opportunities, creating an educational policy unable to consider them as actors their own reality.

**Key words:** lifelong education; citizenship; active and productive aging; social policies for elder people; Chile.

Received: 20/01/2013 / Accepted: 12/05/2013

#### **How to reference this article**

Sanhueza Chamorro, J. (2013). Educación permanente y para la ciudadanía en Chile: un paradigma distinto y una promesa incumplida para las personas mayores. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 229-240.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.011>



## *Editorial / Editorial*

### *Estados Unidos ante la Educación: filosofía, educación y algunas controversias*

#### *United States faces Education: Philosophy, Education, and Some Controversies*

*Foro de Educación* es, antes que cualquier otra cosa, una idea que ha dado lugar a un amplio proyecto que tiene como aspiraciones: ensanchar los espacios de libertad existentes y crear otros; ampliar los horizontes del pensamiento y de la cultura, especialmente de las regiones ocupadas por las Ciencias de la Educación; y contribuir, por vía de la cultura, la ciencia y la educación, a que la sociedad sea más justa y solidaria, así como el futuro sea algo más apetecible y que esté al alcance de la mano.

La revista *Foro de Educación* fue concebida, desde su origen, como un lugar de encuentro para la ciencia y el pensamiento; como un *ágora* -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se dan a conocer las indagaciones sobre la educación y sus determinantes políticos, culturales y sociales característicos de un espacio y un tiempo. Asimismo es un espacio para la reflexión sobre asuntos relativos a educación y cultura, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación y sociedad algo mejor, más humano. Y está dirigida, principalmente, a investigadores, estudiosos y docentes universitarios dedicados a las Ciencias de la Educación que atienden a cuestiones referidas a cualquier espacio y tiempo, forma y modo, rama y vertiente, enfoque conceptual y metodológico; también a cuantas otras personas libres e independientes que se preocupan por cuestiones de sociedad, cultura y educación y que están dispuestas a contrastar sus criterios y pareceres con los de otros.

La revista *Foro de Educación*, a día de hoy, después de diez años de trayectoria, se ha configurado como un proyecto editorial más sólido pero igual de vivo que, paulatinamente, va encontrando su hueco y se consolida dentro del espacio académico. Durante este tiempo, han colaborado cerca de doscientos autores y se han publicado más de doscientos cincuenta trabajos de diversa índole, a saber: estudios, ensayos, reseñas de libros, entrevistas y cuestiones misceláneas. Todos ellos distribuidos en once volúmenes y quince números que alcanzan un

total de, en torno, a dos mil quinientas páginas. Durante estos años *Foro de Educación* ha procurado, y sigue procurando, estar a la altura de su tiempo, para lo cual se ha ido adaptando, mas sin renunciar a sus señas de identidad, a los intereses de la comunidad científica, a las exigencias de calidad editorial requeridas por las agencias de evaluación y catalogación de revistas científicas, a los cambios acaecidos en la gestión de publicaciones periódicas y a los avances tecnológicos, que han posibilitado trascender los límites que la edición impresa imponía. Así, se ha convertido en una revista científica *open-access* dedicada a investigaciones, estudios y ensayos sobre educación, evaluada por *pares ciegos*, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués, francés y alemán.

Tras estos diez primeros años, *Foro de Educación* inicia una nueva etapa dentro de su proyecto editorial. Este periodo se inicia con algunos cambios que ya son observables en este número que el lector tiene entre sus manos o en la pantalla, tales como: ligeras variaciones en el diseño y la composición; la inclusión de normas más detalladas para los autores; la explicitación de las políticas editoriales; especialmente las normas éticas y la política de revisión por pares; y la renovación total de la web oficial de la revista; ahora plenamente adaptada a los estándares de gestión editorial de revistas científicas. A lo largo del año 2014, se presentarán algunas novedades más: la principal será que, aunque proseguirá con su periodicidad habitual de un volumen al año, comenzará a publicar dos números por volumen; otra que la gestión editorial se realizará a través de la web de la revista, desde el envío de originales hasta la corrección de galeradas, mediante el sistema OJS; el resto tendrá que esperar el lector a verlas por sí mismo. Pero no todo son o serán novedades. *Foro de Educación* proseguirá con la línea de monográficos abierta en 2008 con el titulado *La Transición española (1975-1982)*, al que han seguido *Razón y Libertad* (2009), *Europa 2010* (2010), *Asia ante la Educación* (2011), *África ante la Educación* (2012), *Estados Unidos ante la Educación* (2013), que es el que el lector tiene ante sí, *América Latina ante la Educación* (2014), que es el anunciado... Mas de la planificación editorial se irá avisando a través de la sección dedicada a anuncios y novedades de la web de *Foro de Educación*.

En relación al número que nos ocupa, son varias las razones que han llevado a *Foro de Educación* a plantear un monográfico sobre Estados Unidos, entre las cuales destacan dos. La primera, el evidente interés que suscita la región política y geográfica explorada y que, en cierto modo, no es debidamente atendida por la comunidad científica del entorno mediterráneo, a pesar de las influencias de la pedagogía estadounidense en el imaginario educativo occidental contemporáneo. La segunda, la singularidad con la que, históricamente, ha configurado el hecho educativo en los Estados Unidos de Norteamérica, donde el pensamiento pedagógico y las prácticas educativas han corrido parejas a las dinámicas de construcción y reconstrucción que han articulado la narrativa histórica de la nación,

marcada, entre otras cosas, por las tensiones entre la utopía del «sueño americano» y el contenido concreto del mismo. El sueño americano, tal como apuntó James T. Adams, USA es el lugar donde cualquiera puede alcanzar una vida mejor, más próspera y más feliz, según su mérito, esfuerzo y capacidad. Mientras que el contenido concreto del mismo se ha visto materializado a veces al estilo *American Beauty* y en algunas ocasiones ha resultado ser «un cheque malo, que ha sido devuelto y marcado sin fondos» (Luther King, M., 28/08/1963). La educación en Estados Unidos, por tanto, ha merecido una atención en consonancia con tales presupuestos, presentándose como una de las principales vías para la conquista del «sueño», como medio capaz de determinar y recompensar las habilidades y logros individuales que dan acceso a un futuro más próspero.

Los trabajos reunidos en el monográfico del número 15 de *Foro de Educación* bajo el título *Estados Unidos ante la Educación* son algunos fragmentos representativos del pensamiento pedagógico y de la política educativa estadounidenses, algunas de entre las muchas cuestiones sustantivas que atañen a ésta y a aquél, suficientes como hacerse una idea de las dimensiones de la impronta de la filosofía de la educación estadounidense y percibir el efecto que producen en las políticas educativas las constantes tensiones entre la utopía y la realidad del «sueño americano». Así, en primer lugar, se presentan una serie de estudios que abordan temas clave de la tradición filosófico-educativa norteamericana, como son el trascendentalismo emersoniano, su actualización contemporánea y el pragmatismo clásico. De tal modo, se centra la atención en autores que han contribuido notablemente a la comprensión de los fenómenos educativos. La segunda parte del monográfico, por su parte, se ha focalizado en dos cuestiones de especial actualidad y trascendencia para los sistemas nacionales de enseñanza, como son formación del profesorado, la financiación del sistema educativo y su repercusión en los resultados de las escuelas y la Educación Superior.

Con todo, abre el monográfico el artículo «El yo progresivo: leyendo la autosuficiencia y la experiencia de Emerson», firmado por Claudia Schumann (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Germany), que nos invita a avanzar en la lectura política y social de la obra del pensador estadounidense Ralph W. Emerson. Una lectura que su autora lleva hacia el ámbito de la educación, mostrando cómo los conceptos de autosuficiencia («self-reliance») y de aversión a la conformidad («aversion to conformity»), sobre los que Emerson trabajó, no empujan al sujeto hacia posturas de aislamiento, sino a lo contrario, pues la «auto-suficiencia» implica una comprensión del yo y la sociedad integrada, donde hablar de contraposición no tiene sentido. Para Emerson, la esperanza de una sociedad democrática pasaría por preservar de igual modo la esperanza para el yo individual. Con ello, intenta advertir que lo que una sociedad democrática realmente necesita es tomarse en serio la subjetividad de la mirada de cada uno de sus miembros. Ello requiere, además, de una filosofía que no se fundamente

en una idea cerrada de sujeto u objeto, sino en abandonar la desesperación que genera la distancia entre lo ideal y lo real. La esperanza en el futuro se logra cultivando un espíritu escéptico que recuerde al ser humano que no ha llegado al final, que «aún queda trabajo por hacer».

El siguiente manuscrito, titulado «Repensando la democracia y la educación con Stanley Cavell», corre a cargo de Paul Standish (Institute of Education - University of London, United Kingdom). Durante años, las implicaciones educativas del pensamiento de este autor han recibido una importante atención en los circuitos internacionales de filosofía de la educación. Sin embargo, en España y su entorno, han pasado más desapercibidas. Lo cual se explica, en buena medida porque, aunque lleve más de cincuenta años ocupándose de temáticas educativas, la obra de Cavell no ha seguido un programa concreto, ni ha pretendido nunca dirigirse de manera particular a políticos y profesionales del ámbito de la educación. El interés de Cavell por la educación es puramente filosófico, en el sentido de que constituye una dimensión fundamental en la vida del ser humano. A tal efecto, Standish ahonda en las relaciones entre democracia y educación establecidas por Cavell, quien entendía, lo mismo que Emerson, que la autonomía del individuo no debería concebirse separada o independiente del ejercicio particular de la ciudadanía. Pero lo que desmarca a Cavell de sus coetáneos es que considera que el escepticismo se concreta en aspectos que escapan a la filosofía académica como la literatura, la tragedia y/o la vida cotidiana. Esta posición constituye algo más que una declaración de intenciones, es el método de trabajo del propio Cavell. Según el autor leer a Cavell es, en sí mismo, un ejercicio de pedagogía, pues los docentes, desde su formación inicial, deberían prepararse para razonar en ambientes educativos que no obedecen a realidades preestablecidas, fijas e inmutables, aunque igualmente son sometidos a la cultura de la evaluación y el rendimiento, que opera con estándares que miden todo aquello susceptible de ser objetivado, pero que no contemplan adecuadamente los valores implicados en las prácticas educativas. Asimismo, Standish considera que el cultivo del escepticismo, tal como lo ha definido, contribuiría notablemente al refinamiento de la capacidad de juicio de los educadores.

Las tres siguientes contribuciones al monográfico se centran en las figuras más destacadas de tres paradigmas intelectuales clásicos como son: Charles S. Peirce, William James y John Dewey. Para ello, se presta especial atención a lo que sus obras han aportado y pueden seguir aportando a los debates educativos contemporáneos. La primera de aquéllas, «Peirce y la educación: reflexiones contemporáneas en el espíritu de un falibilista penitente», se debe a Vincent Colapietro (Pennsylvania State University, United States), quien ha ofrecido una amplia panorámica de las implicaciones filosófico-educativas de la obra y el pensamiento de Charles S. Peirce. Partiendo de la atención fenomenológica, desarrolla la noción de mundo y defiende la reconstrucción pragmatista de la experiencia humana.

Colapietro señala que, tras el giro lingüístico en la filosofía, la idea de mundo, de realidad, como algo que simplemente está ahí, se ha desvanecido. Peirce empleaba, sin embargo, la noción de «encuentro con el mundo», en el sentido de aquello que trasciende los límites de nuestra comprensión forma parte íntima del ser humano, apoya la existencia de éste, reprocha sus errores y castiga su ignorancia. De ahí que la experiencia sobre el mundo importe y que las descripciones que sobre dicha experiencia se hayan dado también lo hagan, incluso cuando se contradicen o superponen. El pensamiento educativo de Peirce reconoce, entre otras cosas, la necesidad de reactivar la idea de mundo, no desde una posición racionalista excluyente, sino desde la reconstrucción de la experiencia del encuentro con el mismo a través del cultivo deliberado de lo que, de alguna manera, se podría identificar con virtudes epistémicas tales como la imaginación metodológica o ingenuidad heurística, el realismo experiencial, el falibilismo penitente o la erudición.

A continuación, se presenta el artículo de Bianca Thoilliez (Universidad Europea de Madrid, España), que lleva por título «El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral», en el que se pretende redescubrir algunas dimensiones de la faceta pedagógica del pensamiento del filósofo y psicólogo pragmatista. A pesar del interés suscitado por el pragmatismo americano clásico, la atención se ha concentrado, fundamentalmente, en las figuras del ya mencionado Charles S. Peirce y de John Dewey, olvidando, en buena medida, las contribuciones de W. James a la filosofía de la educación. De ahí la necesidad y pertinencia de este texto, en el que, entre otras cosas, se explora una vertiente del pensamiento de James poco atendida, relacionada con el desarrollo del modelo de «profesor con tacto» y el enfoque de educación moral que promueven sus trabajos en psicología. La piedra angular de este modelo es la generación de hábitos, para lo que se hace necesario un conocimiento lo más preciso posible de los procesos psicológicos que los motivan. De tal manera, se pone de relieve la importancia que para James tiene el estudio de la vida mental y su aplicación al trabajo en las aulas se asienta sobre la relevancia que dicho estudio tiene en el cultivo de la vida moral de los individuos.

Por su parte, Guillermo Ruiz (Universidad de Buenos Aires - CONICET, Argentina) titula su contribución al monográfico «La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo». En este artículo el autor hace un interesante repaso de algunos conceptos básicos de las teorías pedagógicas de Dewey, como son *aprender haciendo*, *experiencia*, *principio de actividad*. Destaca, además, el análisis histórico sobre el debate y discusión a que dieron lugar las mencionadas teorías pedagógicas, enunciadas y defendidas en el contexto nacional. Este debate cobró nuevas dimensiones durante los años ochenta del siglo pasado, a raíz de la publicación del informe A Nation at Risk, que ponía en cuestión el tipo de educación que, al menos a nivel

teórico, se inspiraba directamente de los supuestos pedagógicos de Dewey y que era heredera del movimiento de las «escuelas progresivas». El autor del artículo ha remarcado, asimismo, la vigencia de los planteamientos pedagógicos de J. Dewey y señalado las posibilidades que puede ofrecer una relectura de la obra del filósofo norteamericano a la interpretación de algunos problemas de la actualidad de la educación.

Los dos últimos artículos que conforman el monográfico *Estados Unidos ante la Educación* abordan temas de actualidad y especial interés referidos a política de la educación. El primero de aquellos, denominado «La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa» se debe a Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay) y Jesús Manso Ayuso (Universidad Nebrija, España), que han presentado y analizado algunas de las más novedosas iniciativas y experiencias de éxito en materia de formación del profesorado. Y el segundo, titulado «La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico», corre a cargo de Esther López Martín y Eva Expósito Casas, ambas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), quienes ponen de manifiesto la existencia de un serio compromiso nacional con la educación de los estadounidenses, reflejado, entre otras cosas, en la inversión pública en educación, que sitúa a Estados Unidos a la altura de Dinamarca, Noruega o Finlandia.

A modo de complemento de los estudios reseñados, se ha incluido la entrevista realizada a Alberto López San Miguel, director ejecutivo de la comisión española del Programa Fullbrighth, quien amablemente se ha prestado a conversar en torno a asuntos relativos a la Educación Superior en Estados Unidos y a los trabajos desarrollados dentro y fuera de España por el Programa Fullbright.

Finalmente, sólo queda esperar que el monográfico *Estados Unidos ante la Educación* esté a la altura de las expectativas generadas en los lectores, que les sea de interés y utilidad y que les anime a proseguir con la necesaria, pero incómoda y ardua tarea de dar razón de ser a la educación, de explorar sus límites y posibilidades, a ahondar en las relaciones entre sociedad, política y educación y a reflexionar sobre lo determinante de la formación inicial de los docentes.

**José Luis Hernández Huerta**

Editor de *Foro de Educación*

e-mail: jlhuerta@mac.com

*Universidad de Valladolid (España)*

**Bianca Thoilliez**

Editora del monográfico

e-mail: bianca.thoilliez@uem.es

*Universidad Europea de Madrid (España)*

*Monográfico*  
*Estados Unidos ante la Educación*

*Monograph*  
*United States faces Education*



## *The self as onwardness: reading Emerson's self-reliance and experience*

### *El yo progresivo: leyendo la autosuficiencia y la experiencia de Emerson*

**Claudia Schumann**

e-mail: [claudia.schumann@ku.de](mailto:claudia.schumann@ku.de)

*Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (Germany)*

**ABSTRACT:** Recent scholarship has started to open up for social and political readings of the work of Ralph Waldo Emerson, who John Dewey once called «the Philosopher of Democracy». The present paper attempts to promote the force and potential of this new Emersonianism for philosophy of education showing that Emerson's notions of self-reliance and aversion to conformity are not inherently anti-social, a-moral or a-political. The paper first argues that Emerson proposes an understanding of self and society which undermines any bipolar opposition of the two concepts already in «Self-Reliance». Secondly, a closer reading of the later essay «Experience» examines his critique of a particular Western conception of thinking in terms of its political consequences. If there is to be hope for the individual self, then, for Emerson, there always has to be hope for a democratic society as well. He tries to remind us that the criterion for a democratic society consists in taking seriously the subjectivity of vision of every single one of its members.

**Key words:** Ralph Waldo Emerson; Stanley Cavell; moral perfectionism; United States; education; philosophy of education; American pragmatism.

**RESUMEN:** Recientes estudios están empezando a abrir la obra de Ralph Waldo Emerson, a quien John Dewey una vez se refirió como «el Filósofo de la Democracia», hacia lecturas de tipo social y político. Este artículo, busca promover la fuerza y el potencial de este nuevo emersonianismo para la filosofía de la educación mostrando cómo las nociones de autosuficiencia y de aversión a la conformidad definidas por Emerson, no son inherentemente antisociales, amorales, o apolíticas. El artículo defiende, en primer lugar, que lo que Emerson propone es una comprensión del yo y de la sociedad que impide cualquier tipo de contraposición entre los dos conceptos de «auto-suficiencia». En segundo lugar, se realiza una lectura detenida de su ensayo tardío «Experiencia» donde presenta su crítica sobre la particular concepción occidental del pensamiento que tiende a considerar a este con arreglo a sus consecuencias políticas. Si existe alguna esperanza para el yo individual, entonces, para Emerson, debe existir siempre la esperanza también de una sociedad democrática. Con ello, intenta recordarnos que el requisito para una sociedad democrática consiste en tomarse en serio la subjetividad de la mirada de cada uno de sus miembros.

**Palabras clave:** Ralph Waldo Emerson; Stanley Cavell; perfeccionismo moral; Estados Unidos; educación; filosofía de la educación; pragmatismo americano.

Recibido / Received: 18/01/2013

Aceptado / Accepted: 26/03/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.001>

## 1. Introduction: the «philosopher of democracy» as philosopher of education

At the first centennial of the birth of the renowned American essayist, poet and lecturer Ralph Waldo Emerson (1803-1882) none other than John Dewey himself professed that «the coming century may well make evident what is just now dawning, that Emerson is not only a philosopher, but that he is the Philosopher of Democracy» (MW 3: 190). I would like to extend Dewey's appraisal and hope that the ideas I put forward in this paper will contribute to demonstrating the force and potential of Emerson's thinking for philosophy of education. So far, it has been chiefly due to the efforts of Naoko Saito that Emerson has come into sight as an educational philosopher, as in her study on perfectionist education, *The Gleam of Light* (2005), and in numerous papers. Stanley Cavell points out that the «remarkable revival of interest in two (perhaps *the* two) of the most famous, or influential, American claimants to the title of philosopher: John Dewey and Ralph Waldo Emerson» (Saito, 2005, p. xiii) in the late twentieth century was generally marked by a subordination of «Emerson's so-called transcendentalism (...) to Dewey's pragmatism» (Ibid.) and he lauds Saito's work for not merely repeating the «Emerson-to-Pragmatism story» (Buell, 2003, p. 220), but instead putting Emerson into perspective in his own right; giving ample space and acknowledgment to the intricate complexities and distinctive features of Emerson's thinking.

In order to introduce Emerson to those who might not yet be acquainted with him, let me first recount some important steps of his life. Educated at Harvard to become a Unitarian minister, Emerson broke with the orthodoxy shortly after the tragic death of his young wife Ellen Tucker. During his following travels to Europe he became acquainted with Coleridge, Wordsworth, and Carlyle, and, upon his return to the US, started a highly successful career as a public lecturer. Ultimately settling in Concord, Massachusetts with his second wife, Emerson came to be one of the most prominent figures of the Transcendentalist circle (including among others Henry David Thoreau, Margaret Fuller and Nathaniel Hawthorne). Having already achieved a considerable reputation in the US with his first book *Nature* (1836) and the essay *The American Scholar* (1837), his prominence in Europe was assured by the publication of two essay series in 1841 and 1844. The death of his son Waldo at age 5 falls between these two essay series. It has been taken to mark the break between the 'early' and the 'late' Emerson by some critics and contributed to the caricature of a shift from an early adherence to «an absolutist notion of freedom to an absolutist determinism» (Albrecht, 2012, p. 27) in his later thought. I will return to this (mis-)reading later on and illustrate that the questions of grief, religion, conventional norms and possibilities for individual digression and growth followed Emerson persistently as vivid topics throughout his career.

While Emerson found great admirers in such eminent philosophers as James Dewey, William James, and Friedrich Nietzsche, his status as philosopher has not been uncontested. During his lifetime his popularity as a person might have outshone the depth of his writings to some extent:

His friends and neighbors, the congregations he preached to in his younger days, the audiences that afterward listened to his lectures, all agreed in a veneration for his person which had nothing to do with their understanding or acceptance of his opinions. They flocked to him and listened to his *word*, not so much for the sake of its absolute meaning as for the atmosphere of candor, purity, and serenity that hung about it, as about a sort of sacred music (Santayana, 1900, p. 519).

A second factor contributing to the relative underestimation of Emerson's philosophy<sup>1</sup> is connected to the fact that Emerson never developed a consistent philosophical system and wrote in a highly literary style. The idea that Emerson positively embraced inconsistencies in his thought as part of a dynamic philosophy of life and as benefitting intellectual self-growth was not sitting well with the method-oriented mainstream of Anglo-American analytic philosophy in the 20th century. Only with the increasing research interest on American Pragmatism and the blurring of the disciplinary lines between philosophy and literature through continental philosophers such as the late Heidegger, Derrida, the later Wittgenstein, and American philosophers as Richard Rorty and, most importantly, Stanley Cavell has it been possible to appreciate anew that Emerson's «movement of thought is more compact and unified [and] combines more adequately diversity of intellectual attack with concentration of form and effect» (MW 3: 184) than most others.

One prominent trend of earlier scholarship has been to celebrate Emerson and his doctrine of «**the infinitude of the private man**» as **the herald of American individualism** to the detriment of the social and political dimensions of his thought. In combination with the strict division between an early and a late phase, the most frequent criticisms accordingly took the following shape:

his early idealist emphasis on individual power is seen as renouncing collective politics, and as blaming suffering and inequality on people's failures to achieve individual regeneration; conversely, his late, fatalistic acquiescence is seen as discouraging political action by reinforcing a *laissez-faire* faith in the ability of large, impersonal forces to create a moral result (Albrecht, 2012, p. 27).

The critical perspective has changed significantly in the last decades. As Lawrence Buell points out in the foreword to *Ralph Waldo Emerson: Bicentenary*

<sup>1</sup> As Cavell writes in 1988, «There has been no serious move, as far as I know, within the ensuing discipline of American philosophy to *take up Emerson philosophically*» (Cavell, 1988, p. 14).

*Appraisals*, «recent Emerson studies demonstrate that the focus on the `social` and `political` dimensions of his thought (...) is indeed here to stay for some time to come» (Tharaud, 2006, 10). Furthermore, Emerson scholarship's increasing focus on the `late` Emerson has not only been able to demonstrate more clearly the distortions of Stephen E. Whicher's paradigmatic division of a `late` and an `early` Emerson, but also promoted a renewed understanding of Emerson as a public intellectual and political activist. In the light of this trend, the argument I want to make in the following certainly seems to find itself in good company. But I need to specify more clearly in which sense I would like to reclaim Emerson's idea of self (or self-reliance) as one that does not exclude the social, the moral and the political, and in which sense I think this can already be found in his earlier work. It was the fact that Emerson remained largely silent on questions such as that of slavery, which encouraged «his critics, as not long ago his admirer Harold Bloom and his detractor John Updike, to imagine that Emerson gave up on the hope of democracy» (Cavell, 1995, p. 227). I want to suggest, on the contrary, that Emerson has neither given up on society, nor on morality, nor on the hope of democracy, but I am not going to appeal to his work as a public intellectual and activist in order to show this. Rather, drawing chiefly on Stanley Cavell's reading of Emerson, I wish to show that, when taken seriously as a philosophical writer, Emerson's writing proposes an understanding of self and society which undermines any bipolar opposition of the two concepts as early as in «Self-Reliance», and that it is in this way that we can see that, if there is to be hope for the individual self, then, for Emerson, there has to be hope for a democratic society as well.

When I am trying to show in the following in which way I think Emerson's conception of individuality is such that it is not one that implies a mere distancing from society, and is thus not an inherently anti-social and a-political concept, I will do that in two steps. First, mainly looking at «Self-Reliance», I am concerned with a specification of how the relation between the self that Emerson tells us to rely upon and the others, the conformist society, is to be understood (section 2). This step requires a clarification not only of what Emerson means by conformism, self, and self-reliance, but also of how he conceptualizes the specific interrelations between society and self. In a second step (section 3) I will then continue with a closer reading of his essay «Experience» in which Emerson is – amongst other topics – concerned with the specific relation of thinking and acting. In my view, his critique of a particular Western conception of thinking leads him to press for a specific form of action which only at the surface appears as a recommendation for inaction and suffering.

## 2. The self and the other

### 2.1. *Desperation with Conformism*

One of the most memorable statements of «Self-Reliance» is certainly Emerson's exclaiming, «I appeal from your customs. I must be myself» (CW 2: 73). But whose customs does he appeal from and why? Emerson's assessment of the present state of American society at his time is more than bleak and immediately reminiscent of Tocqueville's diagnosis of a «tyranny of the majority» in America. Authenticity is nowhere to be found and conformism is widely held to be the most valuable of all virtues. It is right in the beginning of the essay that Emerson confronts us with the distinction between the «original» and the «conventional» (CW 2: 45). He draws this distinction with respect to writing, and almost directly pairs the original writing with the work of «genius» (Ibid.) which makes use of the «light which flashes across his mind from within» (Ibid.). Genius abides by its «spontaneous impression with good-humored inflexibility» (CW 2: 46) and listens to the «power which resides in him» (Ibid.), whereas in the multitude we look up to «the lustre of the firmament of bards and sages» (CW 2: 45) and take «with shame our own opinion from another» (CW 2: 46). Society, as it presents itself to Emerson everywhere in his time, is

in conspiracy against the manhood of every one of its members. Society is a joint-stock company, in which the members agree, for the better securing of his bread to each shareholder, to surrender the liberty and culture of the eater. The virtue in most request is conformity (CW 2: 50).

It might thus appear very early on in the essay that what Emerson wants to do is promote an inner power of the individual genius against the conventionalism and conformism of society at large so that he immediately seems liable to the charge of supporting an elitist, anti-social form of individualism incompatible with democratic politics.

This first impression is further supported by the sheer boredom, and even disgust, he expresses with regard to all the mundane societal habits and attitudes: We «must consider what a blindman's-buff is this game of conformity» because «if I know your sect I anticipate your argument» (S 54), and «the sour faces of the multitude, like their sweet faces, have no deep cause, but are put on and off as the wind blows and a newspaper directs» (CW 2: 55f.). The utter disdain he expresses in these passages might well suggest a completely misanthropist attitude towards his fellow men. Later he continues that «**Man is timid and apologetic; he is no longer upright; he dares not say 'I think,' 'I am,'** but quotes some saint or sage» (CW 2: 67), and he tells us that he is «ashamed to think how easily we capitulate to badges and names, to large societies and dead institutions» (CW

2: 51). In *Experience* he extends this scathing judgment to the whole history of literature, which is reducible to «a sum of very few ideas and of very few original tales» (CW 3: 47). In the same vein, he also states in *Self-Reliance*: «each word they say chagrins us» (CW 2: 55).

As adults, so Emerson, we have become socialized into timidly following societal conventions and rules, but this state of obedience makes us utterly unhappy and ashamed of ourselves, and for the majority of the people there seems to be no way out from this dependency on other people's opinion and rules. The promise of dissociating and unbinding ourselves from the customs first and foremost lies in winning back a certain independence from a state of being which pains and means suffering. In this sense, Emerson's crushing sentencing of his fellow men must be seen to include himself as well. When he speaks about «the forced smile which we put on in company where we do not feel at ease, in answer to conversation which does not interest us» (CW 2: 55), he includes himself in the «we» and expresses his *own* shame and chagrin. From the passages I just quoted one might well conclude that Emerson's main concern is with «the infringement of civil society (...) on the domain of individuals» (Hodge, 2006, p. 301), as David Justin Hodge suggests. The idea that Emerson worries not so much about the harm he might cause others (as when he is teaching the «doctrine of hate» (CW 2: 51), but about others «causing harm to him» (Ibid.), and that «society is antagonistic to (...) individual development» (Hodge, 2006, p. 302) appears to me only partly right. It is a correct assessment insofar as conformism indeed seems to threaten human life and existence, the «I am», for Emerson. However, Hodge's description suggests that Emerson opens up a dualism between the individual and society, between an «I» and the «others». But the dualism between the original (or the self-reliant, the aversive) and the conformist is not to be understood in this way. Hodge's appeal to this individual's revolt against a society perceived as threatening one's very existence is misleading insofar as it completely disregards that the «counterpoint to the conformist act» (Hodge, 2006, p. 305) does not «emanate from within» (Ibid.), but that the conformist threat of a paralyzing, uninformative stagnancy (Ibid.) is deeply ingrained in each and every one of society's members, also in Emerson himself. The dualist choice between the conformist and the original is a line that does not divide the individual from the mass. If Emerson bemoans, «But now we are a mob. Man does not stand in awe of man» (CW 2: 71), not only does he make himself part of the mob, he also clearly envisions a state where man can stand in awe of man again. What we find here is an opposition of «mob» and «man», which is to be read as human here - something that is present in every single individual of society. The sort of desperation in face of not living up to being human is something that Emerson presupposes as being a shared feeling of shame in most of his contemporaries.

We find a ring of the depth of the pain, the sincerity which the pressure for conformity causes in him, the sense in which the suffocating of his desire for truthful expression is experienced as life-threatening when he writes that «imitation is suicide» (CW 2: 27). Upon experiencing this threat to our very existence as human beings, a man must realize, so Emerson, «that he must take himself for better, for worse, as his portion» (CW 2: 28). Lawrence Buell points to the fact that this mocking of the Christian marriage vow implies a certain austerity in Emerson's recommendation of self-reliance. Self-reliance does not promise «an easy consolation» it «brings (...) not necessarily comfort and joy» (Buell, 2003, p. 71). It is this authenticity of Emerson's personal affectedness, the sincerity and desperation expressed, and his emotional austerity in his recommending of a self-reliant practice, as a last resort for those finding themselves in a state of utter desperation, as a last resort «in the face of human dispossession and voicelessness» (Cavell, 1990, p. 62) which might caution one very early on to read his appeal to genius (and the like) as a gesture that is directed in a straightforward manner against society or humankind as such (consisting of a majority of conformists). Furthermore, it may point one to the idea that there might be a deeply moral concern at the bottom of Emerson's preaching «the doctrine of hate» (CW 2: 51).

## 2.2. *The Self as Universal and Exemplar*

But where are we to turn to? Emerson tells us that the commonly held virtue is conformity and that «Self-Reliance is its aversion» (CW 2: 50). So are we to turn away from conformity and toward the self? What is this self? When Emerson asks, «**Who is the Trustee? What is the aboriginal Self, on which a universal reliance may be grounded?**» (SR: 63), he answers his own question with appeal to terms like «Spontaneity», «Instinct», and «Intuition», or «the last fact behind which analysis cannot go» (SR: 64). This leads Hodge to state that self-reliance seems «at once a practical, psychological attitude and a rather abstract conceptual invention» (Hodge, 2006, p. 299). Hodge comes to critically qualify this first impression in the course of his paper, taking the abstract and obscure character of the concept as a sign for the fact that «agency and identity are not decipherable concepts at last, but ineluctable conditions» (Idem., p. 318) which is *demonstrated* in Emerson's work. However, this goes hand in hand with him stating that it is a certain «*sentiment*, and not conceptualization» (Ibid.) which was Emerson's main contribution. Against this move of placing Emerson vaguely within a Romantic sentimentalist tradition, Cavell cautions that

those who find Emerson incapable of thought style him a philosopher of Intuition, occluding the teacher of Tuition. Tuition is what Emerson's writing presents itself to be throughout; hence, of course, to be articulating Intuition. It is when Emerson thinks of thinking, or conversion, as oppositional, or critical, that he calls it aversion (Cavell, 1990, p. 36).

I think that this observation of Cavell's is quite valuable. If we start to stylize Emerson as merely providing a new «sentiment», we run the danger of a too easy psychologization of his critical endeavor. The appeal to and reliance on intuition does indeed mean «being averted – turned away – from a conformist move» (Hodge, 2006, p. 307), but it does not, as Hodge insinuates, imply «being turned *toward* another node of focus (...), a conforming to one's self» (Ibid.). In order for us to turn towards such a self, an essentialist conception of self would be presupposed.

But this would be the «**poor external way of speaking**» (CW 2: 69) of **self-reliance**. Becoming independent from conformism might indeed seem more than effortless if we think of it as turning away from everybody else and just sticking to ourselves, listening to the inner dictates of our instincts in the sense of ever changing desires and shallow impulses, isolating ourselves from society and willfully following through on our desires. But Emerson emphasizes that «It is easy in the world to live after the world's opinion; it is easy in solitude to live after our own; but the great man is he who in the midst of the crowd keeps with perfect sweetness the independence of solitude» (CW 2: 53f). Furthermore, he does not mean self-reliance in the sense of aversion to conformity in any superficial way. «The other terror that scares us from self-trust is our consistency» (CW 2: 56) and this «foolish consistency is the hobgoblin of little minds» (CW 2: 57). So «conforming to images that have become dead to you» (CW 2: 54) scatters your force just as much when these images are the individual's own images; it means that self-reliance implies aversion also to our individual old beliefs and habits, not just to averse ourselves to the others. Self-reliance thus means acknowledging the fact that «**the soul becomes**» (CW 2: 69), **being open to change, development**, to the future, and taking on the task to ever create ourselves anew – on an individual just as much as on a societal level. Self-reliance, for Emerson, is never a turn toward an inner essence away from society, but a continual practice of *self-creation by aversion* to, by turning ourselves back on, elements of our practice that have grown old and dead.

In this sense, self-reliance does not require us to «possess genius in order to develop it» (Hodge, 2006, p. 315). **Rather, genius in Emerson's sense is universally distributed among all humans** – at least in its potential. This idea is expressed in intimate statements such as, «All men have my blood and I have all men's» (CW 2: 71). This fundamental equality of all individuals at the bottom disarranges the meaning of «individual» to a point where it seems to be of no importance to Emerson to speak of differentiable persons and «the whole realm of personhood starts to seem strangely alien and faraway» (Buell, 2003, p. 75). But we have to take a closer and deeper look in order to understand what this universality means for Emerson: «To believe your own thought, to believe that what is true for you in your private heart is true for all men,—that is genius.

Speak your latent conviction, and it shall be the universal sense; for the inmost in due time becomes the outmost» (CW 2: 45). It is one favored move of Emerson to blur the line between the meanings of the terms «private» and «public». There is a passage in the «American Scholar» where it says, «the deeper he dives into his privatest, secretest presentiment, to his wonder he finds this is the most acceptable, most public, and universally true» (CW 1: 103). While the apparent, perfunctory private can be in stark opposition between different individuals, and more often than not be of less than any public value, our inmost and deepest private selves are not only the same for each and every one of us, but articulate that which is of most importance to the public. As I will try to show further on, I believe that Emerson is speaking in these passages on the «universal self» – in a way deeply indebted to Kant – of the moral conscience that is universal to all human beings. The moral conscience as the genius, the highest, the most illustrious, is absolutely ordinary and therefore exemplary. As Cavell writes, the «good of the culture to be found is already universally distributed *or else it is nothing*» (Cavell, 1990, p. 49. My emphasis).

I will return to this point in a moment and try to illustrate it further. But for now, I would like to first draw attention to and pinpoint the problem that Emerson opens up. The problem which Emerson struggles with has the form of a paradox. It is the paradox inherent in democratic theory of how to rebuild, how to originate a «natural aristocrat», «one man» whose «private life (...) shall be a more illustrious monarchy» (CW 1: 107). The question of how such a beginning of a true democracy can be accomplished is only solvable for Emerson by «a constitution of the public and at the same time an institution of the private, a new obligation to think for ourselves, to make ourselves intelligible, in every word» (Cavell, 1990, p. 45). It is important to note that here, again, the line between private and public is being transgressed by Emerson, and not reinforced. But if Emerson insists on the existence of a «universal mind», how is it, Buell asks with Newfield, that «inspiration differs from herd instinct» (Buell, 2003, p. 75), or, if inspiration is really so rare, does Emerson eventually only care about «superheros» (Ibid.)? Buell's answer to both critical concerns is negative. Self-Reliance neither promotes «de-individuation» nor «megalomania», but «disowns both» (Idem., p. 76) because it uses «I» in such a way that would acknowledge, indeed proclaim, subjectivity of vision, but offer the I as exemplary of any person's capabilities and sink egotism into precept» (Idem., p. 77). Cavell shares this conviction. Emerson's writing – in all its exclusiveness – should «not just be tolerated but treasured by the friends of democracy» (Cavell, 1990, p. 50) because «the acceptance of an exemplar, as access to another realm» is grounded «in the relation between the instance and the individual other» and not in a relation between «the instance and a class of instances» (Ibid.). In this way,

Emerson reclaims a relation of the individual with a concrete other who – and this is what makes this other «genius» – presents a way of living which can serve as an exemplary representation of a «higher self», which can give re-orientation in states of utter despair and self-dissatisfaction. But these exemplars are important not because they ask to be treated as a higher class of natural aristocrats to which the masses are to submit (as was Carlyle’s vision), rather, «for Emerson, what justifies paying attention to «great men» is their value as disposable models» (Buell, 2003, p. 63). Discussing the influences of Emerson’s idea of self-reliance, Buell names republican-democratic political theory as shaping the conviction that «though everyone falls short of self-realization much of the time, everyone has self-transformative capacity», thus extending the Puritan belief in the few elect by predestination to «include potentially everyone» and formulating a «democratized vision of the inherent equality and value of person» (Idem., p. 62). He further highlights that it is in its «celebration of the latent capacities of all individual persons, that Self-Reliance begins to look most like «democratic individuality» as against liberal individualism» (Idem., p. 76).

The idea first and foremost is illustrated in Emerson’s writing itself as well as in his attitudes towards other writers’ work: «In every work of genius we recognize our own rejected thoughts; they come back to us with a certain alienated majesty» (CW 2: 46). This is what makes genius exemplary. Because it confronts us with our own rejected self, with our own self-dissatisfaction, showing us our own internal standard – our own «higher and happier aspirations» (Cavell, 1990, p. 51), but not in the sense of our superficial wishes for outstanding achievement, social status, or the like. It also does not mean that we have to sit and wait to be struck by an extraordinary epiphany. Rather, the «genius» work reminds us to take our own *everyday* impressions as significant and make them audible, visible, and understandable to others by being a representation of such an attempt at articulating «rejected thoughts». It reinforces us to acknowledge our own right to our deeper aspirations of not having to live in an everyday state of shame, in a state where we prefer stagnancy over change and constantly ignore recurrent, common ideas of how things could be done better. «So all that is said of the wise man by Stoic or Oriental or modern essayist, describes to each reader his own idea, describes his unattained but attainable self» (CW 2: 7).

### 2.3. *Moralisms and Morality*

During the last pages I have insinuated a couple of times that I find a moral core in Emerson’s thinking despite his frequent scorn of moralism. This is the place at which I will try to make good on my promise. The main point to keep in mind is that I believe that what Emerson is up to is trying to bring to light the difference between a false moralism («conformism» in his words), and moral

action in its original sense. The parts on which certain Emersonianisms draw in what I find to be misappropriations of his thought read, for example, like the following: «No law can be sacred to me but that of my nature. Good and bad are but names very readily transferable to that or this; the only right is what is after my constitution; the only wrong what is against it» (CW 2: 50). As Cavell concedes, what might be held against Emerson is that he advances «a hatred of moralism (...) so passionate and ceaseless as to seem sometimes to amount to a hatred of morality altogether» (Cavell, 1990, p. 47). Furthermore, the «expression of disgust with (...) the present state of things» often appears so complete as to command «a transformation of things, and before all a transformation of the self» that amounts to nothing more but obscurantism and self-absorption (Ibid.). Buell similarly worries that Emerson's «essays do in fact sometimes treat feats of entrepreneurial rapacity or imperial conquest with a certain gusto» (Buell, 2003, p. 70). However, when reading Emerson's texts one finds him cautioning against such misinterpretation in equal measure.

A remark in *Circles* comes to mind, where he writes: «The terror of reform is the discovery that we must cast away our virtues, or what we have always esteemed such, into the same pit that has consumed our grosser vices» (CW 2: 317). The qualification «what we have always esteemed such» refers us to the idea that it is not virtue or morality as such which is to be cast away into a pit, but that we are to free ourselves of virtues which we wrongly esteemed to be virtues whereas, in fact, they are vices. This idea is also supported by various remarks in *Self-Reliance* such as when he is specifying: «The populace think that your rejection of popular standards is a rejection of all standard, and mere antinomianism; (...) But the law of consciousness abides» (CW 2: 73). It will be important to look at how exactly we are to interpret the idea that «the law of consciousness abides». But first another quote by Emerson:

If any man consider the present aspects of what is called by distinction society, he will see the need of these ethics. The sinew and heart of man seem to be drawn out, and we are become timorous, desponding whimperers. We are afraid of truth, afraid of fortune, afraid of death, and afraid of each other. (...) Our housekeeping is mendicant, our arts, our occupations, our marriages, our religion we have not chosen, but society has chosen for us. We are parlor soldiers (CW 2: 75).

As should be clear from this passage, Emerson is not abdicating morality, but arguing for a new ethics that is to put an end to the prevailing false moralism he perceives. Also, I believe that it shows that Emerson does not merely reject «conscious choice in favor of attention to an inner voice», because he was «disposed to agonize over vocational and other life choices», as Buell would have it. Buell only devotes very little space to the moral ideas in «Self-Reliance», but

I find his statement that «Self-Reliance» «rests on a moral philosophy obverse to Kant» (Buell, 2003, p. 73) very hard to follow. To say the least, it rests on a very narrow and superficial reading of Kant. But it is not the place to go into further detail on this topic here. I appreciate how he beautifully draws out the stark contrast of Emerson's moral individualism with capitalist possessive individualism, but I think he does not do full justice by Emerson's thought. As above with regard to the problem of stylizing Emerson as a philosopher of sentiment, I wish to emphasize here that if one takes a closer look at Kant's ethics, Emerson's thoughts on morality and his disdain of conformist moralism appear in large parts very close to central Kantian ideas. I think it is in particular the Kantian distinction between autonomy and heteronomy which we are to look at if we try to understand Emerson's distinction between the original and the conventional, between the self-reliant and the conformist.

In the *Groundwork* Kant uncovers the principle of autonomy – the ability of moral persons to give laws to themselves – as the condition of possibility for moral action. As Kant's famous saying in the *Preface* goes, «for in order that an action should be morally good, it is not enough that it *conform* to the moral law, but it must also be done *for the sake of the law*» (Kant, 1949, p. 5). Therefore, for Kant, morality «is the relation of actions to the autonomy of the will» (Idem., p. 56). In this way he generalizes the idea Rousseau develops in his *Contrat Social*, namely that the ability to obey self-given laws is freedom, into the basic foundational principle of morality and the most important pillar of his moral theory. Heteronomy, in contrast, is the basic principle underlying all non-moral will and encompasses all forms of will which are determined by something other than the moral law itself, viz. our natural inclinations, desires, personal interests, threats of punishment, etc. The reason for all previous attempts at finding the principle of morality remaining unsuccessful, according to Kant, is that the binding laws were always thought to require «some interest, either by way of attraction or constraint» (Idem., p. 49) and never understood as originating «as a law from *his own* will, but this will was according to a law obliged by *something else* to act in a certain manner» (Ibid.). In a negative sense, autonomy – having a free will – means being independent from all material (empirical) determination as otherwise the moral law could never be universal, but at the most a general law; positively it means self-legislation. Kant conceives of «*the will of every rational being as a universally legislative will*» (Idem., p. 48) with the will being «not subject to the law, but so subject that it must be regarded *as itself giving the law*» (Ibid.). Autonomy of the will, then «is that property of it by which it is a law to itself» (Kant: 57). But this does not mean that everybody is free to give themselves whichever law they like because the principle of autonomy says, «Always so to choose that the same volition shall comprehend the maxims of our choice as a universal law» (Idem., p. 57).

As human beings we have needs and desires which are shaped by society and history. This is why the moral law, for Kant, has the form of an imperative. However, morality as self-legislation does not imply a complete negation of our drives, and needs, and social dependencies, only they cannot be the last determining ground of our lives, and they cannot be the fundamental principle of morality because autonomy implies to regard ourselves from a standpoint where we are more than just physically and socially determined beings; it implies seeing our truly human self in this surplus, in our ability to be moral in this sense of adhering to rules that we set for ourselves. Kant has sometimes been misunderstood (for example by some existentialists) as saying that you have to begin from nothing in order to be free, neither does he profess an empty rationality or moral rigorism. Acting heteronomously is not constituted by you helping a friend, but by your *only* helping friends. Autonomous action means to *still* act morally (i. e. to help, to be honest,...) even in cases where neither natural inclination nor social convention binds you to do so. In this sense «*Autonomy* (...) is the basis of the dignity of human and of every rational nature» (Kant, 1949, p. 53).

Maybe, after this brief digression on Kant's moral theory, Cavell's interpretation of «Self-Reliance» as «virtually a study of shame» (Cavell 1990: 47) will have a more persuasive power. In Cavell's view, what Emerson addresses when he bemoans that people are mostly «timorous, desponding whimperers» and «parlor soldiers» (CW 2: 75) is that morality in the Kantian sense of autonomy is nowhere to be found in his society. In order to change this state we do not have to become self-reliant on the selves we are now, but we have to «transform our conformity, as if we are to be born (again)» (Cavell, 1990, p. 47). The real tragedy of the present state of shame Emerson diagnoses lies not only in people not being autonomous, but in the reason for *why* they are not. People should be ashamed of not being ashamed of their immorality. However, the right to be moral does not seem to even appear as an actual option any longer. It was Mill who about a decade after Emerson drives the point home quite succinctly: «I do not mean that they choose what is customary in preference to what suits their own inclination. It does not occur to them to have any inclination except for what is customary» (Mill, 1996, p. 640). In the transformative act of overcoming conformity, becoming self-reliant would then mean to become ashamed of our shameless state, and thus reinstate the «conditions of the moral life, (...) the possibility of responsibility over our lives, (...) responding to our lives rather than bearing them dumbly or justifying them automatonically» (Cavell, 1990, p. 48). Emerson's thinking, for Cavell, has a different purpose than theories of moral reasoning. Emerson's question cannot be answered by calculation and judgment because it is not about a decision between different available options. Rather, Emerson finds himself in the situation where there seems to be no option available whatsoever; hence his

thought is to be understood as «a response to the way's being lost» (Cavell, 1990, p. 55). Thus, Emerson's thinking presents itself «as stopping, and as finding a way back, as if thinking is remembering something»<sup>2</sup> (Ibid.). If it is true, as I claimed towards the end of section 2.2., that «Self-Reliance» is to confront us with our own rejected or repressed selves, and Emerson's text illustrates for us what the conversion to an upright human posture could look like, then I think this is what he is trying to have us find the way back to.

There is one important difference between Kant and Emerson that I would like to draw attention to, though. If Kant conceives of the human being as a mixed creature because we belong to the world of sense as well as to the world of intellect, for Emerson the human being is split in a different way. Consider Emerson's high esteem of friendship. The poem in the beginning of «Friendship» reads, «All things through thee take nobler form/ And look beyond the earth,/ (...) Me too thy nobleness has taught/ To master my despair;/ The fountains of my hidden life/ Are through thy friendship fair» (CW 2: 189). So the mark of the human condition that reveals us as split beings is in Emerson's thought the friend – our other, better half (as in the myth of the sadly split in half spherical creatures in Plato's *Symposium*). Such a friend (who at times can also take on the form of an enemy) has the ability to bring out our rejected self by representing it to us, and inspiring and encouraging us in times of despair that the self can always be furthered.

This idea of the self as ever perfectible leads Cavell to group Emerson with other moral perfectionists<sup>3</sup>. A widespread prejudgment regarding moral perfectionism is about the dangerous tendency to ever search and wait for the superhero (as later in Nietzsche's «superman»), but in a more generous interpretation based on Emerson's conception of friendship, there is no final (or initial) self to search for, neither in this world, nor in a world beyond. In Kant, «the noble ideal of a universal kingdom of *ends in themselves* (rational beings), to which we can belong as members then only when we carefully conduct ourselves according to

<sup>2</sup> Cavell is here alluding to Socrates' theory of *anamnesis* as presented in Plato's dialogue *Meno*.

<sup>3</sup> In his *A Theory of Justice* John Rawls describes a teleological moral theory which he calls perfectionism and attributes to Nietzsche. In its extreme version this theory suggests as the single principle for societal institutions and obligations «to maximize the achievement of human excellence, in art, in science, and culture» (Rawls, 1971, p. 325). This doctrine implies for Rawls that society should be arranged in such a way as to allow for a few great men, a few geniuses, and their idea of the good life to strive; hence, necessitating the rest of the common populace to subordinate their lives and ideas of a good life to this new class of aristocrats. In such a theory the liberty and autonomy, which in a democratic society we take to be the natural right of each single member of society, seems to be undermined if not wholly negated right from the start. Indeed, when Nietzsche writes: «Mankind must work continually to produce individual great human beings—this and nothing else is the task» and that «only by our living for the good of the rarest and most valuable specimens» our «individual life [is to] retain the highest value, the deepest significance» (Rawls, 1971, p. 325, note 5), this elitist principle appears diametrically opposed to any idea of a democratic life. I cannot go into detail on whether this reading of Nietzsche is justified, but for the purpose of this paper, I hope I have given enough support for not reading Emerson in section 2.3.

the maxims of freedom as if they were laws of nature» (Kant, 1949, p. 80) lies at the end of a Utopian projection into the future. In Emerson, the grasping of my partiality, my dependence on a friend to confront me with my better aspirations, leads to my having to take on the task of «realizing my partiality» (Cavell, 1990, p. 61). The age-old skeptical worry about the loss of any foundation, the loss of the world, the loss of knowledge, the loss of meaning, the loss of knowing what is right and what is wrong is not to be overcome theoretically for Emerson. It is not to be overcome by getting to a point at which we finally reach the foundation or finally find back to it. With the skeptical question remaining an always open possibility that can never be irrevocably refuted, what remains for us is to «do our work». Cavell writes that self-reliance as aversion «is a *continual turning away* from society, it is thereby a continual turning *toward* it» (Idem., 59). For the consequence which Emerson draws from the unresolvable problem of skepticism this can mean that we should always continue our work of trying to find and be the friend who challenges and illustrates an ideal which will let us begin to imagine a world where we actually are ashamed of our shame, the friend who provides anew the condition for imagining a moral world in the face of an apparent loss of or desperation with humanity.

According to Buell, it is self-reliance's public contribution, in addition to the personal benefit, that it defends «individuals against social pressure» (2003, p. 77). I would prefer to rephrase this interpretation and say that self-reliance's private as well as public contribution is to defend the renewal against reified, merely habitual customs. This allows for moral imagining, *the* precondition for morality. In this sense Buell is right. Self-reliance «prescribes not insular withdrawal, but more robust coexistence», (Idem., p. 78) because a society of moral people is stronger than a society of cowards who are «no longer upright; [and dare] not say 'I think,' 'I am,» (CW 2: 67) **thereby forfeiting that which constitutes them as moral beings, that which distinguishes them as humans.** Buell observes that «Emerson believed (...) in a moral foundation to the self that would give the lie to our customarily shortsighted ways of choosing if only we listened to it. This moral self or «moral sense,» furthermore, he felt not simply or mainly as a check but as a source of creative energy» (Buell, 2003, p. 73). **This is true** insofar as Emerson indeed believes in a moral foundation of the self. He is wrong, however, in thinking that this foundation is to be understood as «moral sense», for reasons I tried to spell out above. But, nevertheless, I think it is a beautiful and extremely important gesture of Buell's to point out the productive and creative potential Emerson finds in morality in its proper sense. In this sense Emerson is a much better interpreter of Kant's ideas than most of the widespread readings who up to date think that Kant was propagating a narrow-minded, rigid, and joyless duty-based ethics.

### 3. Thinking and acting

In the previous part of the paper I was concerned with Emerson's views on morality and tried to show that his thinking is not meant as recommending a moral relativism or an amoral attitude. It now remains to ask about the relevance of his thought for politics. In response to a first draft of Kateb's *Emerson and Self-Reliance* Cavell emphasized that, in spite of his general sympathy with Kateb's approach to underline Emerson's importance for political thinking, the difference between his reading and Kateb's is that «it is Emerson as a philosopher whose pertinence to democracy I am concerned to assess» (Cavell, 1994, p. 958). Whereas Kateb differentiates between different forms and levels of self-reliance in order to show in which way there is room for the possibility of political action in Emerson's conception of self-reliance, and in which way Emerson tells us that we *must* act, Cavell understands Emerson's notion of self-reliance in such a way that, as an aversion of conformity, a self-reliant act is an action in word *or* deed; it is «an aversive address [which] may be taken toward oneself as much as toward any institution», and «not thus to address the self is to harbor conformity» (Idem., p. 957). So the political choice is not merely to put distance between oneself and society, as in Kateb's picture of the self as «essentially unsociable» (Idem., p. 956), but it is to find a way to cope with the difference between a democracy as we imagine it in an ideal world of thought and democracy as it is (the difference between the ideal and the empirical). To my mind, then, Emerson tries to recapture the idea of democracy as something other than Tocqueville's «tyranny of the majority». He tries to remind us of the idea of democracy where the criterion for a democratic society consists in *taking seriously the subjectivity of vision of every single one of its members*.

In «Experience» Emerson reassures us, «I know that the world I converse with in the city and in the farms, is not the world I *think*» (CW 3: 84). As human beings we are defined by our inhabiting the world of thought and the practical world *at once*. This is the Kantian dualism which Emerson inherits. He knows that these two worlds «are not in communication, but eclipse one another» (Cavell, 1994, p. 958) so that in order for us to keep and continuously recover our humanity, we have to bear their sometimes despairing separateness and distance where «the hope of the one lies in not denying the other, which each would love to do» (Ibid.). Emerson's importance to democracy as a thinker is then rightly understood in showing us that this division is not to be reduced to something taking place between my thinking and imagining a better democracy and the others' (society's) bad practice, but that self-reliance as the aversion of conformity is a necessary feature we all have to practice in order to maintain democracy as a possibility. I pointed out before: Self-reliance always also means self-aversion. As Cavell concludes, «it is the measure of Emerson's strength, and the value of

his writing, that it bears the suffering of this perception of *our separation from ourselves*, that he records it (...) in the power of his self-aversive sentences, as each converts and transfigures our common language» (Cavell, 1994, p. 958. My emphasis). In order to understand more fully the kind of reading of Emerson that Cavell puts forth in contrast to Kateb, I want to shortly take a closer look at Emerson's essay «Experience», in particular at the kind of relation between thinking and acting he conceives there. What is thinking for Emerson?

The main theme of «Experience» is without doubt Emerson's search for a way of dealing with the tragic loss of his son Waldo. Even if Waldo is only mentioned in the beginning of the essay, he only appears to be forgotten thereafter on the surface. As argued by Sharon Cameron (1986), Waldo actually structures the entire essay in his absent presence as an incorporated lost object. Barbara Packer (1982) similarly highlights Emerson's ability to incorporate the death of his son (and wife, and brother). In any case, the topic of grief is particularly prominent in the first part of the essay. But this grief – even if it is informed by the death of his son – is not primarily about the loss of his son; it seems to be more about the tragic feeling of not being able to mourn, about the inability to understand this death when he writes: «I grieve that grief can teach me nothing» (CW 3: 49), and that «In the death of my son, now more than two years ago, I seem to have lost a beautiful estate,—no more. I cannot get it nearer to me» (CW 3: 48). All attempts at trying to grasp reality seem to fail («There are moods in which we court suffering, in the hope that here at least we shall find reality» (CW 3: 48). Instead all he finds is illusion: «Dream delivers us to dream, and there is no end to illusion. Life is a train of moods like a string of beads, and as we pass through them they prove to be many-colored lenses which paint the world their own hue, and each shows only what lies in its focus» (CW 3: 50).

What the experience of Waldo's death means to Emerson is not just a tragic feeling of loss of reality as a whole, but he paints a picture of the human condition where the «evanescence and lubricity of all objects, which lets them slip through our fingers» (CW 3: 49) appears most strongly «then when we clutch hardest» (Ibid.). This leads Emerson to reconsider traditional oppositions of the thinking subject that in applying concepts to objects comes to some sort of understanding, to some sort of knowledge of the world. Rather, his portrayals of the tragic impossibility of getting the world near, to know it in a sense of taking possession of it, lead him to realize that within the confines of an empiricist understanding of experience and a corresponding epistemology relying on the characteristic subject-object dualism, it is impossible to bridge the gap between subject and object. This «paltry empiricism» (CW 3: 85) leads to a despair with the limits of our condition which Emerson wants to overcome. In

contrast, he lists «Illusion, Temperament, Succession, Surface, Surprise, Reality, Subjectiveness», as «the lords of life» (CW 3: 82f.). In these moods we experience the world as a whole:

The secret of the illusoriness is in the necessity of a succession of moods or objects. Gladly we would anchor, but the anchorage is quicksand. This onward trick of nature is too strong for us: *Pero si muove*. When at night I look at the moon and stars, I seem stationary, and they to hurry. Our love of the real draws us to permanence, but health of body consists in circulation, and sanity of mind in variety or facility of association (CW 3: 55).

Here, I find Emerson to be undermining and transcending any distinction between subjectivity and objectivity. The anchor lies neither in the subject nor in the object. The truth Emerson finds in the moods, his discernment of process and succession as the fundamental nature of our being *and* of nature, means that we «do not have a universe as it is in itself», but we «do not have selves in themselves either» (Cavell, 1979, p. 170). If we understand that we have to give up on understanding thinking as clutching, how are we to go on from there? How can we think of thinking in a different way?

Emerson reverses Kant's picture of thinking (or knowledge) as the active, spontaneous side of ours which subdues the world under its categories. Instead, he likens thinking to passiveness, reception, and thanking: «The great gifts are not got by analysis» (CW 3: 62), but «All writing comes by the grace of God, and all doing and having» (CW 3: 69). The idea of the passive, and receptive character of thinking is complemented by Emerson's repeated insistence on patience in opposition to the prevailing instrumentalist, calculative pragmatism which asks for results and demands success in practice before real thinking can even start: «People disparage knowing and the intellectual life, and urge doing. I am very content with knowing, if only I could know. (...) To know a little would be worth the expense of this world» (CW 3: 84). **But this is not a recommendation for inaction.** In «Self-Reliance» Emerson advises, «But do your work, and I shall know you. Do your work, and you shall reinforce yourself» (CW 2: 54). This is still true for «Experience». But here he warns us not to expect results too quickly because «We do not know today whether we are busy or idle» (CW 3: 46). Relying on his own experience, he now tells us that the «results of life are uncalculated and uncalculable. The years teach much which the days never know» (CW 3: 69). He does not negate Jesus' old wisdom «You will know them by their fruits» (Matthew 7: 16); **however, he tries to draw attention to an over-hasty misunderstanding of its meaning.**

In the beginning of the essay, Emerson wrote, «Our life is not so much threatened as our perception» (CW 3: 45), implying that the imminent death-threat is not to be overcome by more and faster of the same old action. Rather,

it is our way of thinking and speaking about ourselves and the world that needs changing first. Our actions will then follow in line. Therefore, for Emerson, what we need most urgently is a new picture of life, a new philosophy:

Onward and onward! In liberated moments we know that a new picture of life and duty is already possible; the elements already exist in many minds around you of a doctrine of life which shall transcend any written record we have. The new statement will comprise the scepticisms as well as the faiths of society, and out of unbeliefs a creed shall be formed. For scepticisms are not gratuitous or lawless, but are limitations of the affirmative statement, and the new philosophy must take them in and make affirmations outside of them, just as much as it must include the oldest beliefs (CW 3: 75).

The experience of Waldo's death teaches Emerson that we need a new philosophy to help us recover from loss. It also teaches him that we cannot recover from loss altogether; that there is no way to overcome skepticism (or illusion) by clutching harder. The task for this new philosophy to be found, a philosophy without foundation neither in subject nor object, a philosophy that sets out to find our way back from loss, death, and despair into life is to transform «American success and Kantian succession into a passive practice». It has to be an «instruction in mortality, finitude» (Cavell, 1989, p. 117). We have to take seriously our conditionedness, our limitedness and poverty. In this lies the hope for a human world. In letting go of the clutching, in abandoning, and leaving lies our way out of despair. Gaining hope means letting go of despair. «Never mind the ridicule, never mind the defeat; up again, old heart!» (CW 3: 86). Emerson does not present a solution, but he points into the direction of where a new way could lead. Furthermore, he tries to show us the necessity of the abandoning of despair because the distance between the ideal and the real is never to be overcome (not by any anti-skeptical argument anyway). The skeptical worry has the function of reminding us that we are not final; we are not at the end; there is still work to do.

## References

- Albrecht, J. M. (2012). *Reconstructing Individualism: A Pragmatic Tradition from Emerson to Ellison*. New York: Fordham University Press.
- Buell, L. (2003). *Emerson*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cameron, S. (1986). Representing Grief: Emerson's Experience. *Representations*, 15, pp. 15-41.
- Cavell, S. (1979). Thinking of Emerson. *New Literary History*, 11(1), pp. 167-176.
- Cavell, S. (1988). *In Quest of the Ordinary: Lines of Skepticism and Romanticism*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Cavell, S. (1989). *This New Yet Unapproachable America*. Albuquerque: Living Batch Press.
- Cavell, S. (1990). *Conditions Handsome and Unhandsome*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cavell, S. (1994). What is the Emersonian Event? A Comment on Kateb's Emerson. *New Literary History*, 25(4), pp. 951-958.
- Cavell, S. (1995). Emerson's constitutional amending: Reading 'Fate'. In, W. M. Shea and P. A. Huff (Eds.). *Knowledge and Belief in America. Enlightenment traditions and modern religious thought* (pp. 227-247). Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1978). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, 15 vols.* Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press. [Ed. J. A. Boydston]. Cited in the text as MW.
- Emerson, R. W. (1904). *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson. Concord Edition in 12 Vols.* Boston: Houghton Mifflin Company. Cited in the text as CW.
- Hodge, D. J. (2006). The Opacity of the Initial: Deciphering the Terms of Agency and Identity in 'Self-Reliance' and 'On Liberty'. In, B. Tharaud (Ed.) *Bicentenary Appraisals* (pp. 297-325). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kateb, G. (1995). *Emerson and Self-Reliance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kant, I. (1949). *Fundamental Principles of the Metaphysics of Morals* (Translation by Thomas K. Abbot). Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- Mill, J. S. (1996). On Liberty. In, D. Wootton (Ed.) *Modern Political Thought. Readings from Macchiavelli to Nietzsche* (pp. 605-672). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Packer, B. (1982). *Emerson's Fall: A New Interpretation of the Major Essays*. New York: Continuum Publishing.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Saito, N. (2005). *The Gleam of Light. Moral Perfectionism and Education in Dewey and Emerson*. New York: Fordham University Press.
- Santayana, G. (1900). Emerson. In, The Santayana Edition (Ed.) (2009). *The Essential Santayana: Selected Writings* (pp. 519-525). Bloomington: Indiana University Press.
- Tharaud, B. (2006). Introduction: Emerson Bicentenary Essays. In, B. Tharaud (Ed.). *Bicentenary Appraisals* (pp. 1-39). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

## *Rethinking democracy and education with Stanley Cavell* *Repensando la democracia y la educación con Stanley Cavell*

Paul Standish

e-mail: [PStandish@ioe.ac.uk](mailto:PStandish@ioe.ac.uk)

*Institute of Education, University of London (United Kingdom)*

**ABSTRACT:** Stanley Cavell is a Harvard philosopher who, in writings spanning half a century has consistently returned to themes of education. Yet his writings are never programmatic, and he has never presumed to give advice to policy-makers or practitioners. He is interested in education as a critical dimension of human life. He shows how the autonomy of the individual is not to be separated from her role as a citizen. Understanding this requires attention to the criteria that sustain human practices and the development of judgement in relation to them. In philosophy and in ordinary life, this raises the question of scepticism, and Cavell's distinctive response to this, which links its manifestation in philosophy with literature and tragedy, and with aspects of ordinary human existence, is especially original. Cavell never writes in a technical way or in jargon, but his language makes significant demands on the reader, encouraging them to read with a new attentiveness: this itself is of pedagogical importance. The present discussion takes up these themes and relates them to crucial questions regarding the education of teachers.

**Key words:** Stanley Cavell; scepticism; United States; education; criteria; judgement; objectivity; Thoreau.

**RESUMEN:** Stanley Cavell es un filósofo de Harvard que a lo largo de una obra que se extiende a lo largo de medio siglo se ha detenido de manera consistente en temas educativos. Y ello, a pesar de que sus trabajos no responden a un programa prediseñado y que nunca ha pretendido dar consejo a políticos o educadores. Le interesa la educación en la medida que es una dimensión crítica de la vida humana. Muestra cómo la autonomía del individuo no debe entenderse separada de su papel como ciudadano. Entender esto, supone prestar atención a los criterios que sustentan las prácticas humanas y el desarrollo de un juicio sobre las mismas. Tanto en el ámbito de la filosofía como en el de la vida cotidiana, esto plantea el problema del escepticismo. Lo distintivo de la respuesta ofrecida por Cavell a dicho problema, y que resulta especialmente original, es que en ella une su expresión filosófica con la literatura y la tragedia así como con aspectos de la existencia humana ordinaria. Cavell nunca escribe de un modo técnico o empleando ningún tipo de argot, pero su lenguaje plantea desafíos importantes al lector, animándolo a leer prestando un tipo nuevo de atención: esto es, en sí mismo, pedagógicamente relevante. El presente trabajo recoge todos estos temas y los relaciona con cuestiones cruciales relativas a la formación de los profesores.

**Palabras clave:** Stanley Cavell; escepticismo; Estados Unidos; educación; criterios; juicio; objetividad; Thoreau.

Recibido / Received: 02/09/2013

Aceptado / Accepted: 04/10/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.002>

## Introduction

Educational policy faces its recurrent crises, though these emerge, under the pressures of political and social instability, in points of anxiety that are articulated in ways that subtly change. Thus, today one finds journals and publishers' lists full with entries on citizenship, moral education, happiness and wellbeing, and inclusion; meanwhile, and given a new accent by PISA, the perennial concern to «raise standards»—whether over levels of literacy or over attainment in mathematics and science—becomes *de rigueur* in the discourse of school administrators, no less than in the speeches of politicians. Meanwhile, the economic crisis that has reverberated around the world since the recession, felt more keenly in Spain than in most European countries, raises questions about who is contributing to the economy (and how), as well as about who rightfully belongs to this community (and why); and such questions are never far from latent nationalist or patriotic demands that expose the proprieties of good citizenship to pressures of a more troubling kind. Our democracies, always fragile and ever vulnerable to distortion, are tested in new ways.

Yet, for all its earnestness, educational research yields results that often disappoint, and one can be forgiven for having the feeling at times that arguments are circulating and positions being upheld to no great avail. Moreover, to the extent that such research conceives of itself as empirical social science, it is unlikely directly to address the questions that matter most here. Why?—because these are ultimately questions about value and justification, about how a just society is to be conceived. They are questions about what matters most in a human life. Such matters cannot be pursued through empirical research, however much this may tell us about what people happen to think. Ultimately they require reflection and argument. While in a sense, in respect of these, we all stand on an equal footing, there is no doubt that it makes sense to pursue them in the light of ideas that have come down to us through the centuries, ideas that themselves have been tested through exposure to discussion and debate. It is through engagement with these that we can test and sharpen our own views. And it is in virtue of this that, within educational research, philosophy has a special importance. In a sense enquiry of this kind is unavoidable, though for sure we find ways to evade it, by deferring to the views of others or by deceiving ourselves into thinking that research data will somehow answer these questions for us.

So what kind of basis does this provide for attending to the thought of Stanley Cavell (1926-)? After all, he is a Harvard philosopher who has never presumed to give advice to educational policy-makers or practitioners. And after all, there are many other philosophers, including those working directly in the philosophy of education, who have written on these matters. No less a philosopher

than John Dewey has written explicitly and more or less programmatically about education. So why turn to Cavell? What is distinctive about what he has to say?

It would be convenient at this point if I could introduce Cavell by placing him within a particular school of thought—perhaps as a pragmatist or a post-structuralist. But Cavell has never been a follower of a school; neither does he seek to found one. Any such label would fail to do justice to the distinctiveness of his philosophical engagement and of the demands this makes on the reader. For there is no doubt that Cavell's approach is such as to prompt the reader to think for herself.

This is evident, first, at the level of style. His writings are difficult in ways that are difficult to name. It is not that he writes in a specialised jargon or in the received vocabulary of any particular scholarly tradition, and it is not that his writing is philosophically technical: if it had been complex in these ways, then perhaps this would have encouraged a certain kind of following, with adepts eager to show their proficiency in the master's words, and a reputation would have been more easily won. It is rather that his texts challenge the reader to *read*: this cannot be a process of simply assimilating the substance of what is said, as if the main points could be noted and incorporated into an existing framework of judgements, for the force of the writing is to cause the reader to reappraise her relation to the words in use. The complacency that can beset us when we hold too confidently to our positions is thereby challenged. Hence, his attention to the form of expression is far from a concern with stylistic embellishment. The style is inseparable from the substance of what he has to say: it is an endorsement of the refusal of conformity and the commitment to self-reliance that he inherits from the great 19<sup>th</sup> Century American essayist, Ralph Waldo Emerson. Refusal of conformity and self-reliance are virtues needed in a democracy, but they need some explanation. These surely are *political* virtues. This is not to speak primarily of party politics but of the problematics raised in the opening paragraph above, concerning the moral standing of the human being as a citizen in a democracy in crisis, and concerning the educational standards this might imply.

I shall shortly have something to say about the more substantive ways in which Cavell's thought has purchase on these most salient problems, but first let us consider some significant features of the content of his work.

Anyone coming to his work for the first time might do well to embark on a little book he wrote at the beginning of the 1970s, *The Senses of Walden*. As the title implies, this is a kind of commentary on the 19<sup>th</sup> Century classic, *Walden*, Henri David Thoreau's record of the period of some twenty months when he went to live in the woods, by the side of Walden Pond, outside Concord, Massachusetts. The book records his building of the wooden hut he lived in, the planting of his bean-field, and the way he lived. The popular understanding of

this book is that it represents Thoreau's *escape* to the woods, and he is imagined sometimes to be someone who is getting away from society in order to seek solitude and communion with nature. But Thoreau's purpose is not escape. He builds his hut about a mile from his neighbours, which is to imply that the life he is to live there is seen by them: he experiment in living is at the same time a challenge to them, exposing the «false necessities» by which they live. And the book is an oblique examination of what is wrong with the society he has found himself in, in aid of the discovery of a better economy of living. Like an Old Testament prophet, Thoreau writes in order to wake his readers up!

Thoreau wrote the book at a time when America was struggling with itself over the war in Mexico; Cavell wrote *The Senses of Walden* in an intense period of six weeks in the summer of 1971, when America was tearing itself apart of the Vietnam War, then nearing its dreadful denouement. Reference to war in both books is oblique, but in some respects this conditions the issues that are foregrounded. Each book traces major themes in philosophy, and this is done in an idiom that is practical and everyday, not abstract and scholarly. Moreover, the relative familiarity of *Walden* makes *The Senses* a fine entry into Cavell's writing: it presents in microcosm themes and concerns that pervade his work as a whole. There is no obvious first step in the understanding of Cavell's work, so why not start, as it were, in the midst of the woods?

### Scepticism, criteria, and judgement

The most sustained theme in Cavell's philosophical work as a whole is the engagement with scepticism. Although not explicit in *Walden*, this is a theme that underlies the «experiment in living» that is that book's concern. Scepticism is to be understood first and foremost in philosophy, and specifically in Anglophone philosophy, in the light of the concern to find a secure basis for knowledge claims. Indeed this is what has characterised epistemology over the past four centuries, especially, that is, since Descartes. Cavell's interest was shaped particularly by his encounter, in the 1950s, with the «ordinary language philosophy» of J.L. Austin and with the writings of the later Wittgenstein. The latter's *Philosophical Investigations* has been widely read as an attempt to refute the sceptic—that is, to show that the sceptic's questions (Is this a table in front of me? Are there other minds? How do I know that I exist?) always presuppose a background in which, in effect, these items of doubt are taken for granted. In epistemological terms, then, these sceptical questions involve a kind of circularity, with the conclusions of enquiry embedded in the premises. Cavell's reading of Wittgenstein, however, finds rather more to be at stake here, and in the process it exposes the inadequacy

of the idea that scepticism is hereby *refuted*. It is not so much that this is wrong as that it misses the point. A key point of emphasis that Cavell will develop is that the sceptic's questions can only be raised where there is a suppression or repression or denial of the background. As these terms indicate, and as his subsequent writings richly show, this resonates with forms of denial to which human beings are peculiarly prone. Cavell develops the theme of denial in terms of the failure not so much of knowledge as of acknowledgement, the burden of which is examined especially in his writings on literature, particularly Shakespeare, and on the Hollywood films of the 1930s and 1940s, the principal focus of his attention in this respect being genres that he identifies as the «Hollywood comedy of remarriage» and the «Hollywood melodrama of the unknown woman»<sup>1</sup>.

That the *Investigations* is something other than an epistemological refutation can be seen, as Cavell eloquently shows, in the way that Wittgenstein «dissolves» the problem only to allow it to start up again—and this Wittgenstein does repeatedly. The itch returns. The question will not go away. This is tantamount to an acknowledgement not of the truth of scepticism but of the truth *in* scepticism; and this is, as it were, not an epistemological but an existential truth. It testifies to something deep in the human condition: our compulsion to doubt; our inclination to demand a greater reassurance than the circumstances allow or a more robust verification than they could reasonably bear; and, as Cavell—attending to the mild deflation of the Wittgensteinian claim that explanation must come to an end somewhere, that there must be an end to justification in acknowledgement of our «form of life», and hence in acceptance that ultimately «This is what we do»—as Cavell nicely puts it, our disappointment in criteria.

Scepticism has its characteristic contemporary manifestation in education in contemporary assessment regimes. This is not in any way to doubt the importance of assessment, but it is to take issue with the reductive behaviouristic approach that currently prevails. Two aspects of this are to be noted. First, it tends to be assumed that where there is no measured behavioural outcome, there is no learning. What is real is what is transparently open to view and measurable. This in turn feeds a conception of teaching that is excessively programmed and even mechanistic: the good teacher has clear objectives, and these are made transparent to the students at the start; everything that takes place in the lesson or in the course is geared towards the effective realisation of pre-determined ends, and any deviation from this—say, any spontaneity—is unwarranted. Yet this runs counter to the accumulated judgement of most experienced teachers,

<sup>1</sup> Cavell takes the following films from the 1930s and 1940s, films in which remarriage may mean the rebirth of a marriage, as defining for the genre «the comedy of remarriage»: *It Happened One Night* (1934), *The Awful Truth* (1937), *Bringing Up Baby* (1938), *His Girl Friday* (1940), *The Philadelphia Story* (1940), *The Lady Eve* (1941) and *Adam's Rib* (1941) (see Cavell, 1981, 2004). Defining films for «the Hollywood melodrama of the unknown woman» are: *Letter from an Unknown Woman* (1948), *Gaslight* (1944), *Now, Voyager* (1942), and *Stella Dallas* (1937) (see Cavell, 1996, 2004).

whose interaction with their students gives them some sense of what has been learned and what has not in a way that is not only fine-grained and nuanced but also sensitive to the very contexts that faith in large-scale systematic testing inevitably overrides. What is at issue here is partly the nature of objectivity. Where numbers can be computed on a comparative basis, there must, it is supposed, be objectivity. But this is scientific and pedagogically naïve: it combines the problems of, first, diverting teaching and learning from what matters most in educational terms and, second, indulging in a metaphysical fantasy involving the reification of values to which numbers are attached. Indeed it masks the kind of attention that is needed on the part of teachers if learning is to have a more realistic basis. Most good teachers know this, though the legitimacy of their knowledge is thus denied. It blocks the expectation that newcomers to the profession can and should develop understanding of this kind. It turns teachers into technicians.

A further, related feature of contemporary education is the revision of the idea of a criterion, and once again this smacks of scientism. In many countries, and in an unprecedented way, the word «criteria» has become a part of the teacher's habitual vocabulary, but the term is understood in such a fashion as to involve dangerous distortion: criteria are envisioned as items on a check-list, and often these are imagined in binary terms—either the criterion is met, or it is not. They are typically assumed to have a quasi-technical function, to be applicable in specialised circumstances. In Anglophone contexts one can now find elementary school children wondering if they have «met the criteria for a task» (that is, using vocabulary that would never normally be part of the discourse of a child).

This narrowing and distortion of the notion of a criterion hides the fact—a further failure of acknowledgement—that criteria are there in all human practices. Even something as seemingly natural and everyday as sitting on a chair involves standards of appropriateness: this is something we learn to do—probably not through explicit lessons but through having our body guided in various ways or perhaps being given the right tip or the occasional reprimand («Sit up straight,» «Don't put your feet on the seats,» etc.). What this helps to show is how, for the most part, the criteria by which we do things appropriately are woven into our practices and do not require explicit formulation. This applies even (and in an especially important way) at the level of the words we use. In complex practices such as the learning of a subject in school, it is appropriate for certain criteria to be made explicit at times, but these typically presuppose a wealth of background that is, or comes to be, implicit. Furthermore, even where criteria are made explicit, the rigidity of the specification is often related inversely to their pedagogical legitimacy. There is rarely a role for straightforward measurement, as where one measures the length of a piece of wood. So while rigid specifications may be easier to apply, they are less likely to reflect appropriately the educational values

that are at stake. Intelligent specifications of criteria typically stand in need of interpretation, and hence we are back with the need for the judgement developed from experience that the seasoned school-teacher typically possesses. To be clear, this is not to accredit the teacher with mysterious powers: her ability to exercise judgement should have been honed not only in her initial teacher education but in the course of her professional practice, where it is exercised against the background of the judgements of others; and it should continue to be exposed in this way, such that she is at times required to defend her criteria, not through appeal to a measure but through accounting for and arguing in defence of the judgements she is inclined to make. Teacher education, initial and continuing, should then be committed to this progressive refinement of judgements. And this requires the maintenance of an ethos of trust between teachers and of those communities of practice that enable such dispositions to develop. To be sure, this also implies continuities of employment for teachers and freedom from the turbulence engendered by excessive policy innovations and interventions on the part of those who are over-anxious to make their managerial mark. This would yield a more rigorous and objective assessment regime, and acknowledgement of the necessity of this would engender a professional confidence that is otherwise denied.

But let us be clear: these considerations are not pertinent only to practices of formal assessment; they concern the multiple ways in which teachers must exercise judgement – in interpreting the behaviour and responses of learners, in deciding how and when to intervene, in timing the structure and pace of their presentations, in conversations of multiple kinds, in deciding what to teach. They coalesce in what can reasonably be thought of as professional practical reason. In important respects these are not narrowly circumscribed, technical skills. They are abilities and dispositions of the kind that we all exercise in some degree in everyday life, but in the good teacher they are refined, refocused, and more intensely committed to specifically educational ends.

### **Return to the ordinary**

Part of Wittgenstein's purpose is, in effect, to show the diverse ways that criteria operate in the variety of our practices. The opening pages of *The Claim of Reason*, Cavell's master-work from 1979, are devoted to a painstaking and explicit examination of the notion of a criterion. This preoccupation is evident throughout the work of both thinkers. Wittgenstein speaks of the need to undo the knots that develop in our thinking, where these are knots for which philosophy has often been responsible. But philosophy is not an isolated academic discipline. We can see this if we take as an example the influence of logical positivism, the philosophical position developed especially by members of the

Vienna Circle in the 1920s and 1930s. It is easy to trace the ways that its doctrine of verificationism—that is, the empiricist idea that the truth of a proposition is to be understood reductively in terms of its means of verification—has found its way into contemporary educational behaviourism (that is, as we saw, in the idea that where there is no measured behavioural outcome, there is no learning). This influence is there and in the wider world notwithstanding the fact that no-one in philosophy is a logical positivist now! The untying of these knots, sometimes requiring movements more elaborate and more difficult than those that constructed them, is part of the «therapy» of philosophy that Wittgenstein seeks to provide. In doing this he repeatedly returns philosophy to the ordinary. In the flights of philosophy to which the sceptic is drawn, language goes «on holiday», he claims—that is, it ceases to do any real work, to have any purchase on the world. And this suggests, at a different level, the kind of ineffectuality that Thoreau sees in the lives of his neighbours, for all their ostensible busyness. (Think of the *educational* ineffectiveness of the prevalent performativity, and think of our contemporary busyness!) When this happens, in philosophical scepticism or in the obsessions of performativity, our thinking spins on ice and can make no progress; it needs to be returned to the rough ground, against which it can gain purchase. In the successful return to the ordinary (say, in a renewed faith in the judgement of the teacher), it is not that we achieve a resolution of our doubts; it is rather that we are, for a time, relieved of the compulsion to raise them, and hence that we know how to go on.

It is part of Cavell's position, however, that the emphasis on the therapeutic can be overplayed or misconstrued. That Wittgenstein speaks of finding peace from the sceptic's persistent anxieties, he argues, and yet worries away at these doubts again and again not only testifies to but dramatises something inherent in the human condition. It reveals the way that to return to the ordinary in a manner that does not hide from human experience is not to return nostalgically to a simple world in which all somehow made sense but to find an economy of living that incorporates and acknowledges this fragility and disturbance—our seeming compulsion to call into question the circumstances of our ordinary lives. In other words, let us not imagine any easy exemption from these difficulties, for that would be to encourage a further kind of denial. Hence, let us not imagine that we can be immune from the inherent anxiety in teaching and learning. Think for a moment of the anxiety that attaches to grading students' work, or think of our recurrent doubts about what to teach and how to teach it. It is no wonder that many are tempted by «objective testing» or by research based on randomised control trials as means to provide educational practice with a purportedly more secure basis. But the fantasy that we might settle these things once for all is tantamount to a denial of the human condition.

A part of the economy of living that is adumbrated by these writers will involve a proper appreciation of the various things we do with language. In the so-called «ordinary language philosophy» of J.L. Austin, this is elaborated in terms, for example, of the distinction between the «constative» and «performative» functions of language—that is, the distinction, respectively, between «She made a promise to him» and «I promise», where the latter statement, in contrast to the former, does not describe the promise but is itself the act. Austin is at pains to demonstrate this performative force of language, which he finds to be not just a characteristic of a limited class of terms (promising, the naming of ships, the making of vows in the wedding ceremony, etc.) but a dimension of language more generally: we do things with words<sup>2</sup>. In spite of Austin's largely dismissive attitude to Wittgenstein, his procedures and purposes are not so far removed, priority being given to the piecemeal study of particular examples of usage or segments of experience, a procedure that is itself a principled defiance of the pressure in philosophy towards larger metaphysical claims. Like Wittgenstein, Austin returns words from their metaphysical to their everyday use, a return demonstrated in various ways, so Cavell will claim, in *Walden* itself.

Cavell is struck especially by the way that the characteristic procedures of the ordinary language philosopher, the characteristic mode of appeal, takes the form of «When we say . . . , we mean. . .». For example, in a celebrated exchange between Austin and Gilbert Ryle, the distinction between what is voluntary and what is involuntary is at issue. Thus, the structure «When we say that an action is involuntary, we mean that. . .» would characterise the approach that the parties to this discussion would typically adopt. This is not to imply that this is a special technical method: rather it reflects the kinds of conversations that human beings typically have when their relation to their words is in one way or another at issue. The question goes beyond the kind of difference over meaning that a dictionary could simply settle. It is an appeal to ordinary use not as some kind of empirical generalisation about the behaviour of a particular people—a survey of usage would be beside the point: it is an appeal to the ear, to what sounds right and why. Two things should be noted especially: the statement is first person, and it is plural. That it is first person shows the significance of voice; the authentication of the statement has to do with the speaker's sincere assent, with how things seem to her, and with her desire or responsibility to express this. That it is plural testifies to her desire or responsibility to speak *for* others, to find community of some kind with them. This is by no means to impose on their views, nor is it simply to align herself with them in terms, say, of shared characteristics (a

<sup>2</sup> His work in this respect has had immense influence, not only in Anglophone philosophy but in the poststructuralism of Jacques Derrida and Jean-François Lyotard, the development of the idea of the performative nature of race and gender in, for example, the work of Judith Butler being an important derivative from this.

community of the same); it is rather to offer her assertion as exemplary in some way, testing this against the responses of others, and testing her own responses against what those others themselves say. Here again then we find an iteration of the idea of the development and refinement of judgement, sketched earlier in relation to teacher education.

That this relation to others does not spring from a fully-fledged personal autonomy—of self-contained egos, individualistically calculating their involvements with the world, their contingent connections with others—is evident in the importance that is attached, as we saw, to reading: reading is a metonym for the ways in which our responses are drawn out and tested in the words of others. It points to the salience of reception. This then is to see a person's autonomy as inevitably tied to the political (the creation of the *polis*)—as two sides, so it might be said, of the same coin—and to see it as inextricably tied to the conditions of response within which she finds herself. The political is to this extent internal, and our relation to our words conditions political participation. While these are themes that pervade Cavell's work, he elaborates them in explicit terms in *The Claim of Reason* (1979) and develops aspects of them especially in his later writings on Emerson (1989, 2003, 2004). But it is clear that he finds them also in Thoreau, and in *The Senses of Walden* they are revealed with particular subtlety, where questions of reading and writing are never far from the surface of the text. Thoreau's hoeing of his bean-field—cutting and dividing, setting in order, inseminating the earth—doubles as a metaphor for the marks he makes on the page, where both are modes of cultivation. Thoreau goes so far as to say that we need not only to acquire our mother tongue but to come again to our relation to language, as if with a new discovery, a new birth. He refers to this in terms of the acquisition of the «father-tongue», a reengagement with language, which where our accustomed, unreflective use of our language is, as it were slowed down, where we are brought back to our words in order to think again (Thoreau, 1992, pp. 68-69). In a subversion of the idea of the «common school», which might figure as offering a kind of consolidated socialization, Thoreau claims that we need «uncommon schools», by which he envisages not so much the creation of a new type of institution but the acceptance of our ongoing need to reappraise our relation to our thought and words (Standish, 2005). This implies, furthermore, a rejection of those forms of fixity, or even fixation, to which our habitual use of words is apt to succumb.

Cavell's recognition that our words condition our being in these ways explains not only the profound impact that ordinary language philosophy has had on his thought but his acute sensibility to the language of the texts he reads, a sensibility manifest also in his own distinctive style. As was indicated above, this is a style that is rarely technical but that remains receptive to the language's

resources and whose idiom shifts seamlessly between high culture and the colloquial, embracing Shakespeare opera, and film, as well as baseball, jazz, and jokes. This openness to the culture, with its crossing of boundaries, may produce texts some have found to fall short of philosophical decorum, but it implies a wider reception of thought, a hostility to philosophy's self-containment, whose consequences extend to what democracy and education can be.

### **America, democracy, and moral perfectionism**

Cavell's return to Emerson and Thoreau at different stages in his career, which in effect reiterates his stance towards scepticism, is motivated partly by his sense that these writers have in some ways been disparaged by the culture from which they came, the culture that they helped to shape—specifically that they have been disparaged by philosophy (that is, by established, institutionalised philosophy) as non-philosophical. This he sees as a particular kind (and maybe a characteristically American kind) of repression or denial. It is surely significant then that *The Senses of Walden* was written at a time when American identity, or what America represents, was exposed, as we saw, in an especially painful way—during the later stages of the war in Vietnam. Perhaps like Jacques Derrida's *Specters of Marx*, written defiantly against the backdrop of triumphalism over the demise of communism and the «end of history», *The Senses* is also an «untimely» book—that is, a book that expresses thoughts that are out of step with prevailing opinion, ideas that people are not ready to hear. Cavell focuses philosophically on a philosophical work that has come to be denied, on something of America's culture that has been repressed, and reads this in a way that challenges both what has become the conventional reception and celebration of this work, with its convenient placement for some within the genre of the pastoral, and institutionalised perceptions of what philosophy can be. He reads it as a book about politics and education, and about what has gone wrong with the American dream: allusions to the visceral precision of Thoreau's remarks regarding the Mexican war leave little doubt as to Cavell's concerns about American encroachments on East Asia, while the Eastern influences acknowledged in *Walden*—its references to Buddhist stories and to the *Bhagavad Gita*, for example—reflect a hospitality to thought that America has learned to deny. It is in this respect that America has still not been discovered: its reality is a travesty of the ideas that inspired it. But this points for all of us also to the idea of democracy as still to come: that is, to the dangers of complacency and to the task that democracy necessarily must remain, especially at a time when hospitality to the stranger, to the outsider or the asylum seeker, risks being obliterated under the pressure of our understandable anxieties about who rightfully belongs to this community (and why).

If one aspect of the pastoral reading of *Walden* has the beneficial effect of showing the possibility of an ecology or environmentalism that would resist the plundering and destructive consequences of booming industry and commerce (its capitalism), this falls well short of the broader terms in which Thoreau seeks a different economy of living. For this would require not only a different relation to the land but a different incarnation of work and rest, of the ways that we house ourselves and our relation to our neighbours, of our connections at home and abroad, of death and birth, and of settlement and departure. The economy of living at issue here is an economy of the words we use and of the thoughts and practices that they condition. These concerns are perhaps most explicitly played out in Cavell's writings on Emerson, where the repression referred to above has also perhaps led to an under-appreciation of the extent to which Emerson's work was influential for Nietzsche. More recently Cavell has written of what it is concerning the relation of land and belonging that separates Thoreau from Heidegger (Cavell, 2005). For all the differences between these thinkers, it is difficult to believe that Thoreau's experiment in living and in writing—and hence, in building, dwelling, and thinking (Heidegger's *Bauen Wohnen Denken*)—did not influence Heidegger, unacknowledged though that influence may remain. But the conclusions these thinkers come to are in the end profoundly different. Heidegger's wooden cabin, in the forests of south-west Germany, represents his most profound sense of belonging to the land; the hut in the woods that Thoreau builds, by contrast, is a place for a temporary sojourn. He leaves the woods for the same reason he went there: it is time to try something new, to renew the experiment that a life lived well must be. This endorses a qualified kind of nomadism and lighter, more provisional forms of belonging and identity.

Cavell has coined the phrase «**Emersonian moral perfectionism**»—a perfectionism without final perfectibility—to capture a loose set of features, all related to a kind of cultural conversion, which he draws together along the following lines.

Each self is drawn on a journey of ascent . . . to a further state of that self, where . . . the higher is determined not by natural talent but by seeking to know what you are made of and cultivating the thing you are meant to do; it is a transformation of the self which finds expression in . . . the imagination of a transformation of society into . . . something like an aristocracy where . . . what is best for society is a model for and is modeled on what is best for the individual soul. . . (Cavell, 1990, p. 7).

Far from any crude individualism, this suggests aspiration towards our own best selves, where selves are not simply given but to be found, continually as new possibilities in the course of our lives. What is aspired to is typically understood in terms of a new reality—the good city, the good society. It involves thinking how our world should be constituted, what words we can find for

it, what practices should give it substance, and what standards sustain it; it involves questioning what America might be. That the question of America, of its creation and inauguration, its promise of democracy, is never far from the preoccupations of *Walden* is made plain enough by the fact that Thoreau began to build his house on the 4<sup>th</sup> July.

As may have become clear from the above remarks, Cavell sees a close relation between philosophy and what it is to live a human life, and hence between philosophy and education. As he puts this in *The Claim of Reason*, «In the face of the questions posed in Augustine, Luther, Rousseau, Thoreau..., we are children; we do not know how to go on with them, what ground we may occupy. In this light, philosophy becomes the education of grownups» (Cavell, 1979, p. 125). The confessional and autobiographical forms of writing exemplified in these classic texts, and the kinds of reading Cavell leads us towards, imply processes of self-discovery that are a far cry from the narcissistic forms that have become prevalent in the culture of therapy and in educational practice today<sup>3</sup>. It is no surprise then that he finds *Walden* itself, a book that Thoreau wrote for «poor» students, to be profoundly relevant for education; it is a book to be placed alongside Rousseau's *Emile*. Moreover, the recurrence of themes of turning and departure, here and in his readings of Emerson and other texts, also place this text thematically in relation to Plato's *The Republic*, especially with regard to its myth of the Cave and the imperative of turning towards the light, away from the flickering images that the darkness offers. Contemporary shadows on the wall of the Cave are to be found in those advertising and media representations with which our experience is saturated, as well as in fantasy worlds, so heavily marketed, that can be held even in children's hands. To be sure the role of reading is not confined to literary or philosophical texts: education in reading the plethora of signs that construct our world is an imperative of high importance.

This helps to explain more fully Cavell's faith in the educational value of cinema. Indeed it is to the films that he saw as he was growing up that he attributes a major part of his own education. The title of Cavell's 2004 text *Cities of Words: Pedagogical Letters on the Moral Life*, with its echoes of Plato, Augustine, and Schiller, and its sense of the interrelatedness of language, literature, and education. The book intercalates chapters on great philosophers with chapters on films. These are typically Hollywood «talkies», which means, of course, that they foreground conversation. Their central character, usually a woman, is trying to find her own voice, retrieving it from its suppression, typically by a man. The themes and tone of Emersonian moral perfectionism are worked out in Cavell's depiction of the endless perfecting of the central characters and the others with

---

<sup>3</sup> I suggest that narcissism is to be found in some conceptions of personal and social education, in debased notions of reflective practice, and in the preoccupation with happiness in schools.

whom they converse through a kind of mutual education. Education is then seen to be inseparable from the finding of one's voice. Yet this is something other than one finds in contemporary affirmations of «student voice». **Drawing its significance** from the recognition within philosophy of the particular importance of first-person utterance (as we saw above in connection with Austin but which is also emphasised by both Kierkegaard and Wittgenstein), and from the sense that I must stand behind, or be present in, my words (in a manner that is not remote from Foucault's late writings and the notion of *parrhesia* or *franc parler*), the nature of the emphasis on voice is exemplified in *A Pitch of Philosophy: Autobiographical Exercises* (1994) and the substantial memoir, *Little Did I Know* (2010). Recognising this significance of the voice involves coming to see that we are confronted less by a set of problems to be solved once-and-for-all than by an obligation to be addressed continually, day-by-day. It is in what we say that we are called to account for ourselves. This is particularly pertinent to our lives as teachers and learners. Without a sense of this obligation, our words go dead on us, and the responsibility we bear for this is not only personal but political.

This begins to reveal the ways in which Cavell's sense of the common and the communal cuts across familiar dichotomisations of liberalism and communitarianism. The impulse here is something other than a political developmentalism or politics of recognition, expressed perhaps as «**mutual respect**» or «**learning from difference.**» Cavell says there is no society before individuation (Cavell, *Conditions Handsome and Unhandsome*, 1990): self-reliance and the orientation towards the other coexist as a paradox, the very condition of human being. This is not a matter, contra Rawls, of the adjustment of conflicting interests. Rawls' thought-experiment is premised on the possibility that we conceive of a society so arranged that our part in it would be above reproach. Cavell's aversion to such a thought is indicative of the way that he is drawn recurrently to a vocabulary of sin and redemption. This is not likely to be understood within familiar ideals of autonomy or care-ethics. For similar reasons it is important to emphasise that his work disrupts dichotomies of subject and object, or inner and outer, the hardening of which causes so much confusion in research in education. Emersonian perfectionism is there too in conversation with others, perhaps with the friend who does not passively nod in agreement or bring consolation, but who confronts us with our own shame (including, that is, our shame at the degraded state of our democracy) and challenges us continually to a next, best possibility of ourselves. Conversation of this kind, exposure to this ongoing education, is crucial to the recovery of political emotion and the release from cynicism. This must be a part of our education as grownups (Saito and Standish, 2012).

I noted at the start of this discussion the kinds of preoccupation that currently characterise much educational research—with questions of citizenship,

moral education, and happiness and wellbeing to the fore, and with the recurrent commitment to raising standards. My discussion of Cavell and Thoreau has worked its way back and forth across these matters but in a form of discourse that challenges the ways they are commonly articulated. This difference in discourse is no mere incidental matter, for what is at stake in these different vocabularies is precisely the avenues of thought that are open to us, concerning human lives and politics, and criteria and judgement. These matters will come to light only in limited ways if the discourse in which they are articulated is not disturbed.

My discussion has alluded at times to the more sombre, sometimes ambiguous messages that attach to the politics of inclusion. As a closing remark, let me mention a feature of contemporary research in education that is of some salience here. The internationalisation of the climate of research harbours potential threats but also offers an opportunity. The threat has to do with a homogenisation fuelled by the hegemony of English, especially in circumstances of policy-borrowing (and especially where this tends to be one-way). This world language is, however, not in fact any form of standard English but, as Malcolm Bradbury long ago observed, English-as-a-foreign language. Perhaps English has always had some propensity to become a language of utility, but it seems likely that, with the dominance of this somewhat depleted version, technical and functional forms will prevail, perhaps of the kind that was once idealised in Esperanto or Volapük. But while such a simplification may be unproblematic in subjects that are themselves technical, in the case of research in education it is likely that much will be obscured, including those features of good educational practice that this paper has tried to bring to the fore. Indeed there is the likelihood that this curtailment of the language will propel, or seem to legitimate, a further technicisation in the conception of education itself.

Internationalisation opens new possibilities, however, where there is a sensitisation to language difference, of inter- and intra-lingual kinds. Hence, the effects of translation need to be foregrounded, such that the differing resources of languages are shown to open possibilities of thought that would otherwise be denied. In this respect, it is no coincidence that the literary resources of a writer like Cavell present special challenges for the translator, as they do for the reader who is not a native English-speaker. But these difficulties are openings to thought. «The truth is translated,» Thoreau goes so far as to say; «its literal monument alone remains» (Thoreau, 1992, p. 217). Such a sensitisation, of language and thought, would contribute well to realising the different possibilities of democracy and education that are expressed in the writings of Stanley Cavell. It follows that it is incumbent on native speakers of English, who are perhaps now as much as ever inclined to be complacent in their monolingualism, to attend more carefully to languages from another shore.

## References

- Cavell, S. (1979). *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cavell, S. (1981). *Pursuits of Happiness: The Hollywood Comedy of Remarriage*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cavell, S. (1989). *This New Yet Unapproachable America: Letters after Emerson after Wittgenstein*. Albuquerque, NM: Living Batch Press.
- Cavell, S. (1990). *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of American Perfectionism*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Cavell, S. (1996). *Contesting Tears: The Hollywood Melodrama of The Unknown Woman*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cavell, S. (2003). *Emerson's Transcendental Etudes*, ed. D. J. Hodge. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cavell, S. (2004). *Cities of Words: Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cavell, S. (2005). *Philosophy the Day after Tomorrow*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cavell, S. (2010). *Little Did I Know: Excerpts from Memory*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cavell, S., and Standish, P. (2012). Stanley in Conversation with Paul Standish, *Journal of Philosophy of Education*, 46.2.
- Saito, N., and Standish, P. (eds). (2012), *Stanley Cavell and the Education of Grownups*. New York: Fordham University Press.
- Standish, P. (2006). Uncommon Schools: Stanley Cavell and the Teaching of Walden, *Studies in Philosophy and Education*, 25.1-2, 145-157.
- Thoreau, H.D. (1992). *Walden and Resistance to Civil Government*, ed. W. Rossi. New York, MASS, W.W. Norton & Company.

## *Peirce and education: contemporary reflections in the spirit of a contrite fallibilist*

### *Peirce y la educación: reflexiones contemporáneas en el espíritu de un falibilista penitente*

Vincent Colapietro

e-mail: [vxc5@psu.edu](mailto:vxc5@psu.edu)

*Pennsylvania State University (United States of America)*

**ABSTRACT:** The author of this essay draws out some of the most important implications of Peirce's thought for the philosophy of education. In particular, he focuses on the deliberate cultivation of phenomenological attention, methodological (or heuristic) imagination, experiential realism, contrite fallibilism, and wide erudition as implications of Peirce's texts. Especially in conjunction with phenomenological attention, he develops a notion of world, but a distinctively pragmatic conception of this highly ambiguous word. Then, in connection with this understanding of world, the author makes a case for the pragmatist reconstruction (or reconceptualization) of human experience. While the received view takes experience to be inherently and invincibly subjective, the reconstructed (or pragmatist) one takes experience to be a direct, yet mediated encounter with reality. Peirce's thought drives in the direction of recognizing, in reference to education, the need for a recovery of the world and the reconstruction of experience. But it also prompts us to see just how important are a resolute fallibilism, heuristic imagination, and wide learning.

**Key words:** Charles S. Peirce; pragmatism; United States; education; attention; erudition; fallibilism; modernity; realism (experiential and otherwise).

**RESUMEN:** El autor del artículo señala algunas de las implicaciones más importantes del pensamiento de Peirce para la filosofía de la educación. Concretamente, se centra en el cultivo deliberado de la atención fenomenológica, la imaginación metodológica (o heurística), el realismo experiencial, el falibilismo penitente, y la amplia erudición como implicaciones que se siguen de los textos escritos por Peirce. De modo especial, y en relación con la atención fenomenológica, desarrolla la noción de mundo, pero desde una perspectiva distintivamente pragmática en un mundo que resulta profundamente ambiguo. A continuación, y siguiendo con esta comprensión del mundo, el autor defiende la reconstrucción (o reconceptualización) pragmatista de la experiencia humana. Mientras la perspectiva que suele asumirse entiende que la experiencia es inherente e inevitablemente subjetiva, la perspectiva reconstruida (o la pragmatista) entiende que la experiencia consiste en un encuentro directo, aunque mediado, con la realidad. El pensamiento de Peirce avanza en la dirección de reconocer, en lo tocante a la educación, la necesidad de reactivar el mundo y de reconstruir la experiencia. Pero nos lleva también ver la importancia de un falibilismo resuelto, una imaginación heurística, y un aprendizaje de amplias miras.

**Palabras clave:** Charles S. Peirce; pragmatismo; Estados Unidos; educación; atención; erudición; falibilismo; modernidad; realismo (experiencial y de otro tipo).

Recibido / Received: 10/07/2013

Aceptado / Accepted: 29/07/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.003>

## Introduction

Of the classical American pragmatists, including G. H. Mead, C. S. Peirce was the one who, apparently, devoted the least attention to the philosophy of education. A fact about his life is likely relevant here<sup>1</sup>. Unlike these other pragmatists, he spent only a short time as a professor at a University and that time was at the newly founded Johns Hopkins University, an institution devoted to advancing research and training researches. This fact is hardly insignificant. For all of his antipathy to so much of modern philosophy, especially Cartesian doubt as a methodological principle<sup>2</sup> and Humean nominalism as a metaphysical commitment, Peirce's own life was in outward respects more like those of Descartes, Spinoza, Locke, and Hume than those of Albertus Magnus, Thomas Aquinas, John Duns Scotus, the medieval *schoolmen* whom Peirce so deeply admired<sup>3</sup>. Even so, his philosophical writings provide a rich resource for addressing not only questions regarding discovery, knowledge, and experience but also questions concerning learning, schooling, and education. The principal aim of this brief essay is to grant (at least) a provisional plausibility to this large claim<sup>4</sup>. The

---

<sup>1</sup> In my judgment, the social and indeed material circumstances of a thinker's life are far from irrelevant to the interpretation or evaluation of that individual's contribution. Human thought takes shape at distinct periods of human history and, more intimately, in the actual circumstances of an individual life (cf. Ortega; also Dewey). In particular, Peirce's contribution to our understanding of education needs to be seen in the context of his life, one in which he was both inside and outside the university. His ultimate status in this regard might be characterized as «an inside outsider». Such a status often carries, as it did in Peirce's case, personal disadvantages; but it can also grant epistemic advantages. It might even be the case that Peirce was in a rather ideal position to understand and assess the strengths and weakness of higher education in the United States in the second half of the nineteenth century and the opening decades of the twentieth.

<sup>2</sup> «We cannot begin with complete doubt. We must begin with all the prejudices which we actually have when we enter upon the study of philosophy. These prejudices are not to be dispelled by a maxim, for they are things which it does not occur to us *can* be questioned. Hence this initial [and universal] skepticism will be a mere self-deception, and not real doubt; and no one who follows the Cartesian method will ever be satisfied until he has formally recovered all those beliefs which in form he has given up. ... A person may ... in the course of his studies find reason to doubt what he began believing; but in that case he doubts because he has a positive reason for it, not on account of the Cartesian maxim. Let us not pretend to doubt in philosophy what we do not doubt in our hearts» (CP 5.264).

<sup>3</sup> Peirce goes so far as to assert «above all things it is the searching thoroughness of the [medieval] schoolmen which affiliates them with men of science and separates them, world-wide, from modern so-called philosophers» (CP 1.33). The *spirit* in which inquiry is undertaken is, according to Peirce, «the most essential thing»; it is most evident in «the craving to know how things really [are]» (CP 1.34). He is disposed in this context to note: «how different this spirit is from that of the major part, though not all, of modern philosophers» (ibid.).

<sup>4</sup> In this endeavor I am contributing to what is beginning to emerge as an important development in Peirce scholarship, with Bianca Thoilliez's dissertation (Autonomous University of Madrid, 2013) being the most recent contribution to this with which I am familiar. Douglas Anderson, Mats Bergman, Torjus Midtgarden, and Toril Strand are among the most notable contributors to this noteworthy development. With Midtgarden and Strand, I edited a volume of *Studies in Philosophy and Education* (volume 24, 3-4 [2005]) devoted to Peirce and education. I am deeply grateful to Bianca Thoilliez for inviting me to return to this important and still insufficiently explored area of Peirce scholarship.

essay is at once an attempt to highlight distinctively Peircean themes (e.g., contrite fallibilism, experiential realism, and heuristic or methodological imagination), to trace the implications of these themes for the philosophy of education, and finally to reflection upon aspects of education in the spirit of Peirce's fallibilism. Indeed, some of the points made here (e.g., my emphasis on attending to the world) are Peircean primarily in the sense that his thought has inspired them, but I would argue that they are in deep accord with Peirce's actual commitments<sup>5</sup>.

Especially with Immanuel Kant, however, Western philosophy once again became a scholastic affair. The rupture with medieval scholasticism, so prominent in early modern thought, should not hide from us the resuscitation of a scholastic ethos, so manifest in later modernity. Fichte, Schelling, and Hegel were as familiar with the intricate details and overarching goals of Kant's critical project as Thomas, Scotus, and William of Okcham were of their immediate predecessors (including Moses Maimonides, Avicenna or ibn 'Abd Allāh ibn Sīnā, and Averroës or ibn Rušd). In due course, the ethos of *lectio* and *disputatio*<sup>6</sup> became as central to German philosophy in the nineteenth century as it was to medieval education in the thirteenth<sup>7</sup>. The painstaking, detailed «reading» or interpretation of pivotal texts, conjoined to an equally careful, minute critique of those texts, partly defined the task of the teacher, at least in a discipline such as philosophy. But the substantive and methodological questions around which these pivotal texts themselves turned were taken by teachers and students alike to be the ones of primary importance (hermeneutic disagreements being only of secondary concern). That is, professors were entitled to profess, to elaborate their own systems (to attempt to state how they judge the truth of things to stand) but this task was inseparable from the two just mentioned. Indeed, their systematic contributions arose as more or less immanent critiques of extant systems (cf. Peirce *CP* 6.7; Dewey *MW* 10).

But the eventual emergence of *modern* scholasticism in the second half of the eighteenth century (Who could be more paradigmatically a professor, a thinker shaped by the demands of teaching, than Kant?) must be seen in historical context. The dramatic rupture with *medieval* scholastic is a defining feature of the early modern philosophers, however much Descartes and others failed to

<sup>5</sup> The importance that Peirce accords to phenomenology can properly be taken to imply what I am calling here the task of attending to the world, if indeed it is anything other than (in reference to education) a restatement of his emphasis.

<sup>6</sup> The ethos of *disputatio* need not be that of uncharitable polemics; in fact, the principle of charitable interpretation was, for the medieval schoolmen, a crucial feature of *disputatio*, properly conceived and undertaken. It is, as Josef Peiper and other commentators on medieval thought have pointed out, closer to a dialogue than a polemic.

<sup>7</sup> It should be noted, if only in passing, that in this context *lectio* or interpretation was always (at least) implicitly critical, whereas *disputatio* or critique was deeply intertwined with hermeneutic questions.

appreciate the extent to which they were perpetuating aspects of the traditions against which they were rebelling. In any event, with Descartes and Locke the dominant current of Western thought moved outside of educational settings<sup>8</sup>. An early modern philosopher (at least the most memorable ones) was more likely than not to be a mercenary soldier or a lens grinder or a private physician and personal secretary to an aristocratic figure<sup>9</sup> than a university professor. In this respect, Peirce, who was employed primarily as a scientist, was more like Descartes than either their medieval predecessors or later modern thinkers such as Kant, Schelling, and Hegel. More than anything else, his «books» or «texts» were the invaluable phenomena<sup>10</sup> of the world itself<sup>11</sup>, not treasured artifacts to be found on the shelves of libraries or in folios wherever they might be safeguarded<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> It may be the case that we are entering a time when education is once again moving out of the schools, to a far greater degree than has been the case in recent centuries. Schools are unlikely ever to become irrelevant to education, but other institutions might assume a greater share of pedagogical tasks than formal schooling at this historical moment assumes.

<sup>9</sup> This allusion is to Descartes, Spinoza, and Locke, respectively.

<sup>10</sup> Peirce considers «the relative values of experiences familiar and recondite». What he suggests about these values is worth recalling here. «Respectability will remark that worth of anything is equivalent of trouble requisite to supply it, familiar experiences, like air and water, commanding no price ... Science will hold scientific [or comparatively recondite] experiences more capable of systematic marshaling to great ends than civilian [or familiar] facts. Young America will familiar phenomena squeeze lemons, whatever they had to teach already learned, things to be left behind in pressing on to new things; and it will recall dazzling inventions spun from recondite experiences, gunpowder, mariner's compass, steam engine, electric telegraph, India rubber, anæsthetics, sewing machine, telephone, electric light» (*CP* 6.564). But, for all that, familiar experiences have far greater heuristic or intellectual value than these mutually supportive tendencies would dispose us to imagine. Indeed, philosophical inquiry is, according to Peirce, a painstaking exploration of the most familiar facts to which human experience attests. They are inexhaustible sources of philosophical insight, if we can only marshal the ingenuity and imagination to probe them as deeply as they allow.

<sup>11</sup> In his *Discourse on Method*, Descartes reveals: «... as soon as my age permitted me to pass from under the control of my instructors, I entirely abandoned the study of letters, and resolved no longer to seek any other science than the knowledge of myself, or of the great book of the world. I spent the remainder of my youth in travelling, in visiting courts and armies, in holding intercourse with men of different dispositions and ranks, in collecting varied experience, in proving myself in the different situations into which fortune threw me, and, above all, in making such reflection on the matter of my experience as to secure my improvement. For it occurred to me that I should find much more truth in the reasonings of each individual with reference to the affairs in which he is personally interested, and the issue of which must presently punish him if he has judged amiss, than in those conducted by a man of letters in his study, regarding speculative matters that are of no practical moment, and followed by no consequences to himself, farther, perhaps, than that they foster his vanity the better the more remote they are from common sense».

<sup>12</sup> At times, Peirce certainly sounds Cartesian in this respect. For instance, he stresses, «modern students of sciences have been successful because they have spent their lives for the most part in their laboratories and in the field; and while in their laboratories and in the field they have not been gazing on nature with a vacant stare, that is, in passive perception unassisted by thought, but have been observing – that is, perceiving by the aid of analysis – and testing the suggestions [or implications] of theories» (*CP* 1.34). But he amassed an impressive personal library; moreover, he devoted himself to the painstaking study of various texts, ranging from ancient writings to the most recent articles in scientific journals. In other words, his attitude toward erudition was in fact quite different than that displayed by Descartes. Here, as in so many other respects, he was closer to Thomas Reid than any other modern philosophy. Whether he

Though his father Benjamin Peirce was a professor and, at the outset of *his* career, Charles himself seemed to be destined to occupy a chair at a university, Charles Peirce was for most of his life as much a denizen of the world (rather than a creature of the university) as were Descartes, Spinoza, and Locke. Even a recluse<sup>13</sup> can be such a denizen, at least when he takes nothing less than the world itself as his setting and indeed the object of his concern<sup>14</sup>.

### Recovery of the world, the reconstruction of experience, and engagement with others

The discovery of language need not entail the loss of the world (cf. Rorty 1972). The linguistic turn, as it actually unfolded, however, did involve such a radical loss or, at least, has been felt by so many in recent years to involve such a loss (cf. Farrell 1994)<sup>15</sup>. The world as simply there, complete in itself, is indeed a world well lost. But this is not the only one sense of this richly ambiguous word. As Peirce used the word, it points toward the world as that which so immeasurably transcends our understanding, so intimately penetrates our innermost being, so massively supports our existence, but nonetheless so forcefully rebukes our errors and so harshly punishes our ignorance. The enveloping, evolving order in which human life unfolds can be ignored or overlooked, pre-

---

would go as far as Reid and claim «the greatest and most important part of our knowledge [is acquired] by the information of others» is perhaps uncertain (though I am inclined to think that Peirce would endorse this claim), Peirce was deeply appreciative of the indispensable role played by testimony in the acquisition of knowledge. The current development in contemporary epistemology signaled by A. C. J. Coady's *Testimony: A Philosophical Study* (1995) and subsequent writings on this topic are, in effect, a return to Reid but also to Peirce. The disparagement of tradition and testimony so characteristic of early modern philosophers such as Descartes and Locke are absent in Reid and Peirce; in fact, both this Scottish commensensist and this critical commonsensist, respectively, are defenders of tradition and testimony.

<sup>13</sup> The extent to which Peirce lived until his later years a social life also needs to be taken into account. He was in early manhood and even for the early years after his move to Arisbe in Milford, PA, hardly a recluse. Regarding this, see Brent 1998; also Fisch 1986.

<sup>14</sup> For Peirce, the world was above all else «a cosmos, so admirable, that to penetrate to its ways seems ... the only thing that makes life worth living» (CP 1.43). The «circumambient All» (CP 6.429) is to some extent an intelligible order even though it is an incessantly evolving order. Intelligibility is, in Peirce's hands, severed from fixity and conjoined to process and evolution. So, for him, the intelligibility of the universe is partly a function of evolution, process, and growth. We only understand things by discovering how they emerged and evolved, how they came into being and sustain themselves over some indefinite stretch of real time. Interconnected processes replace immutable forms as the key to understanding reality. In Peirce's mind, this is connected to the principle of continuity: «Once you have embraced the principle of continuity no kind of explanation of things will satisfy you except that they *grew*» (CP 1.175). As it turns out, then, his synechism (or commitment to continuity) and evolutionism are inseparable: continuity is most manifest in process involving things growing ever more intimately together, while evolution is itself a dramatic instance of continuous growth, despite the undeniable role of chance events and radical alterations.

<sup>15</sup> This needs to be qualified. Even so, the apparently anti-realistic implications of the thought of the later Wittgenstein have tended to be the ones drawn, rather than the possibly realistic ones. See, however, Cora Diamond's *The Realistic Spirit: Wittgenstein, Philosophy, and the Mind* (1995).

cisely because it is ubiquitous. But the greatest minds have deliberately turned their critical attention from the narrow concerns of their own private lives and toward the encompassing world, focusing on various salient features for the sake of understanding more deeply the elusive character of that enveloping whole. In one sense at least, the world *is* well lost, but in other ones, its recovery is imperative. In some of these other senses, then, Peirce advocates the recovery of the world<sup>16</sup>. Truth does not primarily dwell in the inner recesses of the human psyche; indeed, the psyche itself dwells in a world of an incomprehensible complexity and scale. Truth principally dwells in the enveloping world of our shared experience<sup>17</sup>.

For Peirce at least, experimentation is a dialogue with nature<sup>18</sup>. As important as exchanges with other experimentalists are for ascertaining what promise to be the most fruitful paths of experimental inquiry, these are ultimately subordinate to experimentation itself. The direct encounter with the actual world, both in the haphazard form of our adventitious experience and the contrived form of deliberate experimentation, must be the basis of our philosophy. Ether philosophy is rooted in experience or it is balderdash (Perry, II, 418)<sup>19</sup>. The world, as we experience it, is indeed always already interpreted; it is overlaid with inherited preconceptions and traditional categories, so much so that we often miss or distort what we actually encounter in experience (cf. Dewey *LW* 1). But, in Peirce's judgment at least, we are not imprisoned within the confines of such interpretations and categories: the interminable task of hermeneutic revision and category renovation can either limit itself to conceptual elaboration or open itself to experimental modification. That is, it can be either a purely conceptual

---

<sup>16</sup> In most attempts to draw out the implications of Peirce's writings for the philosophy of education, the focus has been on logic in general and methodic in particular (i.e., the third branch of logic, conceived as semeiotic, the one devoted to heuristic questions). This is in accord with both the letter and spirit of those writings. But, on this occasion, I want to direct attention to a more fundamental level of philosophical inquiry – that of phenomenology. The attention being highlighted in my essay concerns, above all else, a phenomenological attentiveness to the world in its myriad guises. We can begin our reflections at an unwittingly abstract level, taking for granted much that needs to be not so much questioned as approached from novel angles, in order to be seen in unfamiliar ways. Such, at least, is my hope in directing our attention to the phenomenological recovery of the invincibly elusive world in which all processes of learning take place.

<sup>17</sup> Peirce goes so far as to suggest, «individualism and falsity are one and the same». He immediately adds: «we know that man is not whole as long as he is single, that he is essentially a member of society. Especially, one man's experience is nothing [or negligible], if it stands alone. If he sees what others [in principle] cannot, we call it hallucination. It is not 'my' experience, but 'our' experience that has to be thought of; and this 'us' has indefinite possibilities» (*CP* 5.402.n2).

<sup>18</sup> «Successful research ... is conversation with nature; the macroscopic reason, the equally occult microscopic law, must act together or alternately, till the [human] mind is in tune with nature» (*CP* 6.568; cf. *CP* 5.168), i.e., more finely and fully attuned to the world from which this mind evolved.

<sup>19</sup> In a letter to James, Peirce actually wrote: Philosophy either is a science or is balderdash. I am modifying this for my purpose.

affair or a truly experimental one. Logically drawing out the implications of our concepts is one thing, experimentally testing our theories in light of these implications is quite another. For Peirce, conceptual revision and categorial renovation are prematurely arrested if they do not extend to experimental testing and, indeed, the modifications inevitably required by such testing.

This does not imply any naïve positivism, least of all one regarding our ability to draw an absolutely sharp distinction between observation and theory (see, e.g., Peirce *CP* 1.35). Long before Russell Norwood Hanson, Peirce realized (though the expression is Hanson's not Peirce's own) observation *is* theory-laden, but the theories giving form and focus to our observations can themselves be transformed in light of the pressures and promptings of our experience (cf. Short 1980). Our encounters with the world are always conceptually (hence, categorially) mediated, but such mediation does not preclude an encounter with what is other than what we happen to think. In other words, our experience is mediated, yet direct<sup>20</sup>. It is, at once, a direct confrontation with what is irreducibly other than our conceptions *and* the ingenious deployment of a vast arsenal of more or less integrated concepts (a deployment aiming at rendering intelligible whatever we happen to encounter in our experience). Peirce rejected intuitionism (the theory that we have intuitive or immediate knowledge of the external world or, for that matter, any other world, including the «internal» world of our individual consciousness). That is, all knowledge is inferential. But, in rejecting immediate knowledge (in insisting upon all human knowledge being inferential), he did not thereby reject a direct encounter with irreducible otherness. Peirce insists «we have *direct experience of things in themselves*. Nothing can be more completely false than that we experience only our own ideas. That is indeed without exaggeration the very epitome of *all falsity*» (*CP* 6.96). But what he immediately goes on to say is a crucial as this emphatic assertion about our direct experience of external reality: «Our knowledge of things in themselves is entirely *relative*, it is true; but all experience and all knowledge is knowledge of that which is, independently of being represented» (*ibid.*), hence independently of being known.

---

<sup>20</sup> I am of course aware that these two terms (direct and immediate) are ordinarily used in this context as synonyms. But John E. Smith, Richard J. Bernstein, and others have wisely proposed to draw a distinction here. For those familiar with Peirce's categories, it is perhaps helpful to note that characterizing experience as a direct encounter highlights the secondness of experience, whereas stressing that experience is nonetheless a mediated affair underscores its thirdness. Nothing precludes, at least from a Peircean perspective, a phenomenon (especially one such as experience) exhibiting *both* secondness and thirdness. Indeed, everything pushes us in the direction of seeing them conjoined in such a phenomenon as experience. For the sake of simplicity, I have left out firstness. But, in my discussion, it has been noted, albeit implicitly. The felt qualities or qualitative immediacies noted in this discuss are attempts to identify the firstness inherent in experience. For a penetrating yet accessible exposition of these subtle points, see Chapter 6 («Experience After the Linguistic Turn») of Bernstein 2010.

As this implies, human experience is itself an irreducibly complex affair. In addition to qualitative immediacy, brute otherness and indelible intelligibility are defining features of human experience<sup>21</sup>. Qualities are felt and otherness is experienced – and the significance of objects and events is inferred from the complex interplay of these felt qualities and experienced otherness. For instance, the foraging bear smells rotting wood and, on the basis presumably of an instinctual disposition, infers from this aromatic quality the proximity of grubs<sup>22</sup>. The aroma thrusts itself upon the attention of the bear and, in doing so, functions as an index (a sign pointing to something other than itself, because the object of the sign, that which the sign signifies or, somewhat misleadingly, represents, causes the sign to come into being). The perceived quality fulfills an indexical function, this aroma being taken by the bear to be an indicator of the proximity of nourishment. The bear follows the scent to the wood and, having discovered the source of this smell, uses its claws and other organs to search for grubs. What this example makes plain is that, even in the case of animals other than humans, experiential encounters are complex affairs, ones involving qualitative immediacy, brute otherness, and interpretive (or inferential) processes, however instinctual or automatic are these processes. Features of objects and events solicit and, occasionally, even demand attention: they characteristically insist upon themselves, assert themselves, in an emphatic manner, such that effort is required to disregard the forceful claims of indexical signs emanating from these experienced (or encountered) features.

For a pragmatist such as Peirce, then, nothing less than the world itself is the stage on which we strut and fret. The experiential world is not only the matrix out of which human actors emerge but also the arena in which they pursue their purposes as well as seek to avoid mishaps and exploit opportunities. Human beings are, above all else, social actors and, for them, the world is an arena of action (though one of the most important forms of human endeavor is *theoretical* inquiry).

One of the names for our inhabitation of the world is experience. We are, for the pragmatists no less than for Heidegger, beings-in-the-world and our being in the world might be identified as the process of experience. The ineluctable entanglement of the human animal with a hazardous yet supportive world is, for

---

<sup>21</sup> Experience is, at least according to Peirce, a phenomenon or range of phenomena in which secondness (or otherness) is preeminent. It is nonetheless one in which firstness and thirdness are also present. Here I have tried to take note of the firstness, secondness, and thirdness inherent in experience by means of three expressions: qualitative immediacy (the aspect of firstness), brute or irreducible otherness or alterity (the aspect of secondness), and indelible intelligibility (that of thirdness). We cannot do justice to experience if we fail to accord these three facets their due: felt qualities, encountered resistances, pressures, oppositions, and other forces brutally acting on a sentient being, and innumerable intimations of an open-ended intelligibility.

<sup>22</sup> I have borrow this wonderful example from T. L. Short's book (2007).

Peirce at least, the ultimate basis of philosophical reflection. Experience attests to a world beyond itself, one to a remarkable degree other than our preconceptions and prejudices. In turn, the world discloses itself in and through our experience, but in doing so also conceals itself in subtle and ordinarily unnoticed ways. (Here, also, the parallels between a pragmatist such as Peirce and a phenomenologist such as Heidegger are striking.) However much our experience generates illusions and supports misinterpretations, that experience is a medium of disclosure. It does not invincibly cut us off from the world; rather it *is* itself an intimate involvement with primarily the immediate foreground of an incomprehensibly vast cosmos. But the hints regarding the character and vastness of that cosmos are sufficient to frame, however fallibly, some conception of the world in which our lives are fated to be lived.

So, just as Descartes explicitly pointed to the world as the book to which he devoted his attention<sup>23</sup>, Peirce in effect also turned to the world as the principal focus of his philosophical concern. But neither the rationalist methodology championed by Descartes or, for that matter, the nominalistic empiricism celebrated by Hume were reliable approaches to a disciplined investigation of the experiential world. The world as it is actually encountered in experience must be given its due; and it must be given its due at the very outset of inquiry. This implies the primacy of phenomenology (or what Peirce sometimes called phaneroscopy), the attempt to offer a painstaking description of the *experienced* world. But, then, the world as ingeniously interpreted by countless generations of human inquirers is far from negligible. This implies the abiding need for wide erudition, with deep learning in those fields to which any investigator hopes to make a significant contribution. In turning toward the world itself, then, Peirce did not so decisively or completely turn away from the world of learning, as this world was embodied in the books of his predecessors and contemporaries. Nothing is indeed more valuable for the experimental inquirer than *direct* experience. But, apart from the suggestions and hypotheses to be found in the writings of others, such an experience would be, for the most part (if not entirely), a tale full of sound and fury, signifying nothing. The world as interpreted by any one of us is, to a degree we cannot even measure, the world as it *has been* interpreted by our ancestors. Accordingly, a detailed knowledge of the intellectual traditions on which our thinking is borne aloft and by which it is, to a vast degree, carried along is indispensable to the experimental inquirer. Since our experience is mediated as well as direct, and since this mediation traces its roots to traditions and inheritances striking deeply into our cultural and, indeed, biological past, a knowledge of the details of the concepts mediating our encounters with the world is truly invaluable.

---

<sup>23</sup> When a visitor expressed surprise that the abode of Descartes housed so few books, Descartes informed his guest that the world itself was his book. Such, at least, is what a famous anecdote alleges.

### Several important implications: experiential realism, phenomenological attentiveness, contrite fallibilism, and heuristic ingenuity

For the sake of understanding some of the more important implications of Peirce's thought for topics such as learning and schooling, it is essential to appreciate his experiential realism but also his unabashed interest in virtually every field of human learning. While experiential realism points to work to be undertaken in the laboratory or field, the erudition required of the experimentalist (at least if that inquirer's efforts are to be more than blind or random groping) points rather to the library or study (see, e.g., Peirce *CP* 1.34). The driving impulse of his experiential realism was to engage directly with the world, principally by means of personal engagement in deliberate experimentation and ceaseless attention to the reports of other experimental inquirers. Experience is a direct encounter with the world and, as such, it affords us opportunities for the world to disclose *itself* to us, often in surprising or startling ways. At the same time, experience is a *mediated* encounter with the world and, as such, it requires us to attend to how our attempts to make sense out of the world are dependent upon the endeavors of our ancestors. Experiential realism takes reality to be most properly defined (or clarified) in reference to the disclosures and disruptions of experience: reality is what has the power or force to compel us to revise our interpretation or understanding of things. But reality exerts this power in and through our experience (hence, the expression *experiential realism*). Our sense of our own fallibility is manifestly a lesson taught by our experience; it is the more or less enforced acknowledgment of the insurmountable limits within which human thinking unfolds. Such fallibilism is, however, not skepticism. There is, as Peirce stresses, «a world of difference between fallible knowledge and no knowledge».

The animating impulse of the responsible scholar is itself related to a contrite sense<sup>24</sup> of human fallibility. While it is imperative to think *for* oneself, the task of doing so ought not to be confused with that of thinking *by* oneself.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Contrite fallibilism is based on an abiding willingness to acknowledge one does not know or one is in error (that is, a resolute commitment to *confessing* one's ignorance or mistakes). In one of his most deeply revelatory assertions, Peirce in effect confesses: «out of contrite fallibilism, combined with a high faith in the reality of knowledge, and intense desire to find things out, all my philosophy has always seemed to me to grow» (*CP* 1.14). What James wrote in a very different context seems, to me at least, to be a defining trait of the contrite fallibilist: «Our errors are surely not such awfully solemn things. In a world where we are so certain to incur them in spite of all our caution, a certain lightness of heart seems healthier than this excessive nervousness on their behalf. At any rate, it seems the fittest thing for the empiricist philosopher» – or contrite fallibilist (*WJ* 6: 25).

<sup>25</sup> Albert Einstein stresses: «Somebody who reads only newspapers and at best books of contemporary authors looks to me like an extremely nearsighted person who scorns eyeglasses. He is completely dependent on the fashions of his times, since he never gets to see anything else. And what a person thinks on his own without being stimulated by the thoughts and experiences of other people is even in the best case rather paltry and monotonous» (1994, 70).

Without a painstaking engagement with other thinkers, including ones from different cultures and distant epochs, it is impossible to obtain the perspective, depth, and nuance that we so desperately need to make wider and deeper sense out of the world of our own experience.

The world matters. Our experience of the world matters. And the interpretations offered by such thinkers as Plato, Aristotle, Thomas, Scotus, Kant and Hegel, interpretations of both the world and our experiences of the world, matter. Consequently, let us never lose sight of the vast, enveloping cosmos; but let us also not lose sight of the varied, yet often overlapping angles of vision bound up with any experience of the world. Finally, let us not lose sight of the ways that others have borne testimony to their experience of the world, also have in some instances accredited the power of reason to discover facets or dimensions of the world, but then again how still others have discredited reason and disparaged experience. In the name of experience, we have often been misled into casting the world as a domain utterly beyond our comprehension or discover (all we *can* ever know is, so the story goes, our own experience and an unbridgeable chasm stretches between this experience and the world). But, then, in the name of reason, we have not infrequently been misled into denigrating the power of experience: for the rationalist, experience, especially sensory experience, is a source of illusion and error, not a resource for self-correction and self-control. Also in the name of the world itself, however, our experience has been likewise discredited.

What Peirce advocates is the recovery of the world itself. This entails, in the first instance, a deliberate cultivation of phenomenological attentiveness. To repeat, the world matters. Most immediately, the Earth and the forms of life it supports matter. Whatever we are able to discover about the cosmos enveloping the Earth, we are only able to discover by means provided by our natural endowments and a sustaining environment. But the rediscovery of the world is, in this sense, misunderstood if it is taken to imply the disparagement of experience. Indeed, the rediscovery of the world entails for Peirce and the other pragmatists the reconstruction of experience. Nominalistic or atomistic conceptions of experience need to be jettisoned and, in their place, a realistic (at least, a truly empirical) reconstruction of experience needs to be undertaken. Experience is shot through with intelligence, because it is indicative of intelligibility and, in turn, these indications provide animal cunning with more or less secure footholds to ascend ever higher in its cognitive endeavors. To some extent (perhaps to a far greater degree than we are willing or disposed to acknowledge), the world solicits and sustains our efforts to understand it. All of this requires an unwavering commitment to *experiential realism* and, as a defining feature of what is at bottom a moral stance toward the empirical world, *contrite fallibilism*. But it requires more than this. For it demands methodological imagination or *heuristic*

*ingenuity*. However much the world solicits and sustains our investigations, we have ingeniously to devise and institute methods of inquiry. The task of the educator turns out to be identical to that of the inquirer, for both are principally preoccupied with *discovering* (if only in some cases discovering anew) the most effective way of exploring some specific field. As a result of historical learning, direct experience, and resilient hope, one ought to learn not simply how to conduct a number of different kinds of investigation but also how to devise new methods, to institute novel procedures. For Peirce no less than Einstein, imagination is, for the inquirer, more important than knowledge. And heuristic imagination, methodological ingenuity, is of most vital importance<sup>26</sup>.

First of all, the *world* as that which for the most part transcends our understanding, second, our *experience* in its myriad forms, and, third, the most arresting or influential *accounts* of both our world and experience define the innermost curriculum of Peirce education. Criteria can be derived from these foci. How do learners orient themselves to the world? How do they accredit – or devalue – their own experience of the world? How seriously do they engage with accounts proffered by individuals representative of different cultures or distant epochs? These criteria and others akin to them are, no doubt, vague, but this vagueness might be a virtue even more than a shortcoming or flaw. How variable, wide, and deep are the ways learners are caught up in the world? How ingenious are they in their use of traditional methods of inquiry and in their crafting of novel methods? Quite simply, how *attentive* are learners to what is going on around them, not just how they are personally registering the processes in which they are caught up? «Attention is», as Simone Weil noted, «the rarest and purest form of generosity». Do they give the details of the flux of either nature or experience even a moment's notice, that is, a child's attention?

The recovery of the world (including the discovery of what we do not yet know about the world), the reconstruction of experience, and the critical engagement with one's intellectual inheritance define, as I have already noted, a curriculum. That is, they define the main foci of educational concern, precisely because they constitute the principal objects of human inquiry. There is a legitimate and restorative self-forgetfulness that results from attending to the world in a humble and generous manner. But there is a crucial and potentially elevating self-consciousness that flows from attending to how even the seemingly most rudimentary and innocent processes (e.g., a random observation in everyday circumstances or acknowledging the presence of a friend), all the more so how

<sup>26</sup> «When a man desires ardently to know the truth, his first effort will be to imagine what that truth can be. He cannot prosecute his pursuit long without finding that imagination unbridled is sure to carry him off his track. Yet nevertheless, it remains true that there is, after all, nothing but imagination that can ever supply him with an inkling of truth. He can stare stupidly at phenomena [cf. CP 1.34]; but in the absence of imagination they will not connect themselves in any rational way» (CP 1.46; cf. CP 1.383).

the most sophisticated and hence inherently corruptible activities, are in effect historical practices carried out by deliberative agents. In brief, these processes and activities are things that we *do*. They are things we do even when the signs of our agency are far from evident or legible. Absorption in the object of our attention entails a forgetfulness of our selves, while the reflexive consciousness characteristic of deliberative agents when they are striving to exert control over their conduct tends to thrust the self into such prominence as to eclipse the very world in which their endeavors are taking place. Excessive reflexivity or introspection can be eviscerating, just as our unacknowledged agency can be an instance of evasion. The world of learning can however provide a corrective to both such evisceration and evasion. But, then, the world itself can help us to forget ourselves, by completely absorbing our attention; just as the conscientious exercise of deliberative agency can call our selves to themselves, reminding us as agents of our role and thereby our responsibility in a spectrum of activities, ranging from the most rudimentary to the most refined ones. Teachers or educators need themselves to be attentive to just this dialectic of self-forgetfulness and self-accountability. Only when the world, our experience of it, and the demands of erudition are each given their due is this dialectic a fluid, transformative process (only then is it truly a dialectic). When this dialectic is arrested (when, for example, preoccupation with self precludes effective involvement with the actual world), one or more of these has been slighted.

But let us return, for a moment, to a point made near the beginning of this paper. Like Descartes, Peirce (that most anti-Cartesian of philosophers) worked outside of the university<sup>27</sup>. One might quickly (indeed, all too quickly) conclude that this fact about Peirce's professional life defined in great measure the scope of his intellectual concerns. Of education, one might quip that what we have in Peirce's case is this: out of school, out of mind. This however would be misleading, for questions at least touching on learning and even schooling fell squarely within the scope of his preoccupations. Peirce's concern for these questions invites a paradoxical statement. These questions were, at once, the most marginal and the most central of those to which he paid attention. For Peirce was preoccupied, first and foremost, with the *growth* of knowledge. He was not principally animated by a desire to overthrow skepticism, once and for all, but by a passion to advance knowledge, by facilitating discovery. In other words, he was motivated by the aspiration to establish practically the truth of fallibilism, not to demonstrate abstractly the mere possibility of knowledge. This is one of the most important respects in which he broke with the Cartesian tradition in modern philosophy<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> There were of course the years spent teachings at Johns Hopkins University.

<sup>28</sup> In this respect, Kant was a Cartesian. Hence, Richard Rorty's characterization in «Pragmatism, Relativism, and Irrationalism» is inaccurate. Allegedly in contrast to James and Dewey, «Peirce himself

## Conclusion

From a Peircean perspective, then, the principal task of the teacher is to facilitate, perhaps by initially recovering, on the part of the learner an attentive engagement with the world. But this task is inseparably bound to those of attending responsibly to the distinctive angle of vision, the specific mode of engagement, *and* likewise attending to what a host of others have suggested about the world and our experience of it. Direct engagement with the environing world is a *personal* involvement or entanglement. But this engagement or encounter is not one between a ready-made world and a ready-made self. Indeed, neither the world nor the self is antecedently fixed. The world no less than the self is *in the making*.

From this same perspective, the cardinal virtue of the teacher is, hence, wonder or a passion to discover what is not yet known. The classroom must be transformed into the site where a community of inquirers comes into being and sustains itself. For the members of such a community, far-flung erudition and first-hand experience are crucial. But they are ultimately critical insofar as they enliven, direct, and intensify our attention to the world itself. There can never be a perfect balance among these three crucial factors (the world, our experience of the world, and the accounts of both offered by others). But the educator must be attentive to how the dialectic of attention is unfolding in the case of each of the learners with whom that individual is entrusted.

The romance of learning must, in the end, evolve into a committed relationship to the often hard work of disciplined inquiry. The cutting edge of experience, the critical implications of our engagements with the world, need to be allowed to cut through nonsense and irrelevance. The withdrawn self must be drawn back into the world, just as the completely absorbed self (the one so captivated by the world as to be self-forgetful) must be invited to attend, from time to time, about the inevitable limitations and biases built into any specific mode of engagement with the experiential world.

We lose the world, time and again. For good and ill, we also lose our selves and we do so in various ways. One of the most important implications of Peircean pragmatism for a critical pedagogy is the abiding need to recover the experiential world. It makes of education a series of invitations to look and see, listen and hear, touch and feel (to mention simply some of the more obvious

---

remained the most Kantian of thinkers – the most convinced that philosophy gave us an all-embracing ahistoric context in which every species of discourse could be assigned its proper place and rank. It was just this Kantian assumption which James and Dewey rejected». But, in truth, Peirce was hardly the most Kantian of thinkers. He was far more historicist than formalist, hence, far closer to Hegel than to Kant. See, e.g., *Portrait of a Historicist*». He was primarily a methodologist, not an epistemologist: his concern was to assist in the *growth* of knowledge, not to slay the dragon of skepticism.

modes of direct engagement with the experiential world). Such an implication might seem to some to be so obvious as not to be worth mentioning, much less discuss in such detail as I have. But I am once again prompted to invoke here the authority of Einstein, precisely in his acknowledgment of *not* being an expert in education<sup>29</sup>. In an essay entitled «On Education», he suggests:

with the affairs of active human beings it is different [than with strictly or narrowly scientific matters]. Here knowledge of truth alone does not suffice; on the contrary this knowledge must continually be renewed by ceaseless effort, if it is not to be lost. It resembles a statue of marble which stands in the desert and is continually threatened with burial by the shifting sand. The hands of service must ever be at work, in order that the marble continues lastingly to shine in the sun. To these serving hands mine shall also belong.

Peirce was such an avowed sentimentalist (see, e.g., *CP* 1.661-662) and equally such a resolute traditionalist that he would have deeply appreciated these words of a kindred spirit. The shifting sand of any historical moment might cover over important truths, frequently truths as obvious as they are important. The task of recovering such truths might itself be bound up with the task of recovering the world itself. The world matters and it matters in more profound and subtle ways than we are likely to imagine. Cultivating detailed, variable, penetrating attention (or phenomenological *attentiveness*) to the world, conceived as a cosmos, is a telltale sign of a properly educated mind. Whatever blunts or undermines such attention is educative; whatever fosters it is truly educative. The pragmatic clarification of an *educated* intelligence must focus, first and foremost, on dispositions of attention, engagement, and alteration. For one cannot be truly attentive and engaged without being open to altering the way one attends to, and engages with, the world. As Weil notes and as we recalled earlier, attention is the purest form of generosity. But is it also the rarest. It should thus be no surprise that education is one of the most difficult and uncertain of human endeavors, in no small measure because responding generously to what individuals feel to have been ungenerous toward them demands transformation<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Near the beginning of the essay from which I am about to quote, one entitled simply «On Education», Einstein asks: «From what source shall I, as a partial layman in the realm of pedagogy, derive courage to expound opinions with no foundations except personal experience and personal conviction? If it were really a scientific matter, one would probably be tempted to silence by such considerations». He draws a sharp, most likely an all too sharp, distinction between scientific matters and human affairs. But there is nonetheless wisdom in his impulse to do so, for the layperson, speaking from personal experience and personal conviction, should be granted a voice in any conversation about education. This does not entail rejecting the possibility of technical expertise or even scientific knowledge regarding pedagogical matters. It does imply or at least suggest that such expertise is by its very nature sensitive and attentive to the suggestions and criticisms of laypersons.

<sup>30</sup> In a book review entitled «If These Walls Could Talk», Daphne Merkin remarks regarding therapy: «Everything, it seems, hangs on the two people who sit behind a closed door, engaging in a corrective version of intimacy». Regarding education, we might say that everything hangs on a variable number of human

The pedagogical task is frequently up with therapeutic ones: providing corrective forms of inquiry often require providing corrective forms of intimacy (Merkin, 2000). The authority of a given teacher to undertake a therapeutic task and, at an even more fundamental level, simply the propriety of this individual to do so are culturally contested matters. For our purpose, however, such thorny issues can, for now, be pushed aside. The point most deserving emphasis is that, from Peirce's perspective at least, the cultivation of experimental intelligence and the rectification of moral character are of a piece. This might make his views regarding education anathema to those who desire or even demand the dissociation of intelligence in its pedagogically relevant senses<sup>31</sup> and character in its distinctively moral sense. But, then, it might make these views especially welcome to those who are suspicious of abstract conceptions of human intelligence (conceptions obtained by abstracting a set of capacities or abilities from the concrete social, incarnate, and emotional contexts in which they are acquired, refined, and transformed). That is, it might make them especially congenial to those who envision experimental intelligence *pragmatically* in reference to its most concrete embodiment, «the flesh-and-blood experimenter» (CP 5.424). The innermost identity of such an experimenter exhibits itself in what are at bottom moral dispositions, such as veracity, the courage to subject one's beliefs to scrutiny, and the humility deeply to consider what others, especially informed, diligent others, have to say (cf. Rorty on the Socratic virtues)<sup>32</sup>.

## References

- Bernstein, R. J. (2010). *The Pragmatic Turn*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brent, J. *Charles Sanders Peirce: A Life* [Revised and Enlarged Edition]. Indiana, IN: Indiana University Press.
- Coady, C. A. J. (1995). *Testimony: A Philosophical Study*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Colapietro, V. (2013). Time as Experience/Experience as Temporality. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* (Forthcoming).

---

beings, conjoined in some fashion (if only enclosed in the same space), engaging in corrective versions of inquiry, But this might only be possible if in some instances corrective versions of intimacy and interaction with others are themselves enacted.

<sup>31</sup> Not all of these senses might be quantifiable. The increasing tyranny of quantifiable measurement is, in my judgment, one of the most unfortunate tendencies in contemporary education. To oppose such tyranny – simply to call attention to it and, indeed, to name it as such – does not license indifference or, worse, hostility to those aspects of processes and outcomes that properly lend themselves to measurement.

<sup>32</sup> Rorty is right when he suggests in «Pragmatism, Relativism, Irrationalism», for the pragmatists, «the Socratic virtues – willingness to talk, to listen to other people, to weigh the consequences of our actions upon other people – are simply moral virtues. They cannot be inculcated nor fortified by theoretical research into essence». They can however be refined and extended by cultivating the appropriate forms of human solidarity.

- Descartes, R. *Discourse on Method*.
- Dewey, J. 1917 (1985). The Need for a Recovery of Philosophy. *The Middle Works of John Dewey*, volume 10, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. 1925 (2008). *Experience and Nature. The Later Works of John Dewey*, volume 1. Carbondale, IL: SIU Press. Cited as *LW 1*.
- Diamond, C. (1995). *The Realistic Spirit: Wittgenstein, Philosophy, and the Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Einstein, A. (1994). *Ideas and Opinions*. NY: Modern Library.
- Farrell, Frank B. (1994). *Subjectivity, Realism, and Postmodernism: The Recovery of the World in Recent Philosophy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fisch, M. H. (1986). *Peirce, Semeiotic, and Pragmatism*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- James, W. (1896/1978-1988). *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy. The Works of William James*, volume 6. Cambridge: Harvard University Press. Cited as *WJ 6*.
- Merkin, D. (2000). If These Walls Could Talk. *New Times Book Review* (June 25<sup>th</sup>).
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*.
- Peitce, C. S. (1931-1958). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, volumes 1-6 edited by Charles Hartshorne and Paul Weiss, volumes 7 & 8 edited by Arthur W. Burks. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press. Cited as *CP* (e.g., «CP 1.555» refers to *Collected Papers*, volume 1, paragraph #555).
- Peitce, C. S. (1958). *Charles S. Peirce: Selected Writings*, edited by Philip P. Wiener. NY: Dover Publications.
- Peitce, C. S. (1992). *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings (1867-1893)*, volume 1, edited by the Peirce Edition Project. Indianapolis, IN: Indiana University Press. Cited as *EP 1*.
- Peitce, C. S. (1998). *The Essential Peirce*, volume 2, edited by the Peirce Edition Project. Indianapolis, IN: Indiana University Press. Cited as *EP 2*.
- Perry, R. B. (1935). *The Thought and Character of William James*. Boston: Little, Brown & Co..
- Rorty, R. (1972). The World Well Lost. *The Journal of Philosophy*, volume 69, number 19, 649-65. Reprinted in *Consequences of Pragmatism*.

- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism: Essays 1972-1980*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Short, T. L. 1980 (1999). Peirce and the Incommensurability of Theories. *The Monist*, volume 63, 316-328. Reprinted in *The Relevance of Peirce*, edited by Eugene Freeman (Open Court Press, 1999).
- Rorty, R. (2007). *Peirce's Theory of Signs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, J. E. (1992). *America's Philosophical Vision*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thoilliez, B. (2013). *Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano. Una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles S. Peirce, William James y John Dewey*. Ph.D. Dissertation (Autonomous University of Madrid).

## *El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral*

### *The pedagogical thought of William James: tactful teacher and moral education*

**Bianca Thoilliez**

e-mail: [bianca.thoilliez@uem.es](mailto:bianca.thoilliez@uem.es)

*Universidad Europea de Madrid (España)*

**RESUMEN:** El artículo pretende exponer la filosofía de la educación que se encuentra presente en el pensamiento de William James. Se mantiene que, paralelamente al auge del interés en el mundo educativo por el pragmatismo americano clásico, el estudio de la obra William James sufre una cierta falta de atención. Tras presentar un estado de la cuestión sobre los núcleos temáticos de los que se han ocupado los trabajos que estudian a James desde una perspectiva pedagógica, el artículo avanza en la presentación de otros temas que han sido menos estudiados. Concretamente, el artículo se ocupa de la inspiración que ofrece la imagen del «tactful teacher» y de la filosofía de la educación moral inscrita en el estudio de los estados psicológicos que James desarrolle. Ambos temas dan cuenta del potencial pedagógico que queda aún por desvelar en la obra de este filósofo.

**Palabras clave:** William James; pragmatismo; educación moral; Estados Unidos; educación; profesor con tacto.

**ABSTRACT:** The article seeks to present the philosophy of education that is at the very heart of William James's legacy. It is argued that along with the rise of interest in the field of education towards classic American pragmatism, the study of William James has suffered from a lack of attention. After giving an accurate overview of the themes under debate in those few works which have addressed James's thought from a pedagogical perspective, the article progresses on discussing some other educational themes which have gone unnoticed. More precisely, first, the inspiration offered by the image of the «tactful teacher» and, second, the philosophy of moral education that is part of James's works on psychology. Both themes account for the pedagogical potential that continues to be hidden in the work of this philosopher.

**Key words:** William James; pragmatism; moral education; United States; education; tactful teacher.

Recibido / Received: 23/06/2013

Aceptado / Accepted: 21/07/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.004>

## 1. Introducción

Este trabajo propone «reclamar» o «reivindicar» la figura de William James (1842-1910) no solo como filósofo pragmatista clásico<sup>1</sup> o como psicólogo del desarrollo sino, también y de manera específica, como filósofo de la educación. James ha sido descrito como un «filósofo edificante, un intelectual incitante y lúcido» (Del Castillo, 2007, p. 7) que, al mismo tiempo se mostró «intencionalmente periférico respecto a los grandes *sistemas* de pensamiento» (Ibid.). Sin duda, no será en la filosofía de William James donde encontraremos respuestas sistemáticas a las grandes preguntas acerca de la naturaleza de Dios, la Verdad, o la Libertad, sino que son, más bien, intentos «por *decir* algo, mejor o peor» (Idem., 8) sobre el significado de la experiencia religiosa, sobre los modos en que opera la palabra «verdad» en el curso de la acción humana, o la afirmación del libre albedrío y la voluntad. El año de su fallecimiento, John Dewey<sup>2</sup> daría buena cuenta de la originalidad filosófica y calidad, tanto filosófica como literaria, que caracterizan el conjunto de las contribuciones jamesianas:

La afirmación, más común hace algunos años que ahora, pero que sigue oyéndose con cierta frecuencia, de que como filósofo el Señor James se contradecía a sí mismo demasiado y que carecía de la capacidad de la reflexión sistemática, resulta, más bien, un homenaje a la sinceridad y el alcance de su visión y sus descripciones. De hecho, los diferentes fragmentos del ‘empirismo radical’ del Señor James se sustentan mutuamente entre sí de un modo que –a mi entender– refleja su habilidad técnica. Sin embargo, James tomaba las cosas tal y como se las encontraba, y si las cosas no eran simples, o consistentes, o sistemáticas, su filosofía no consistía en forzar esas cosas dentro de un sistema. (...) En cualquier caso, el Señor James ha realizado una valiosa aportación al pensamiento filosófico americano. (...) Su influencia ha hecho que sea más acogedora con respecto a los hechos, más sensible hacia las dificultades complejas de las situaciones, menos complaciente con respecto a las unidades de análisis esquemáticas. (...) Una segunda aportación que quisiera destacar del Señor James es su capacidad de expresión literaria. (...) Lo pintoresco de sus referencias, la brillante precisión de sus caracterizaciones, con las que ha enriquecido la literatura filosófica, formaban parte de su modo de captar el sentido de lo concreto y la variedad de aspectos del mundo. No era un filósofo que adquiriese su talento literario a partir de sus penas; era un artista que daba expresión filosófica al sentido que los artistas tienen de lo único y a su amor por el individuo (MW 6: 99-100).

En una línea de opinión similar a la expresada por Dewey en el fragmento que acabamos de citar, estudios más recientes consideran a James como una persona «tan interesada en la manera de comunicar sus ideas como en las ideas

<sup>1</sup> Es, junto con Charles S. Peirce y John Dewey, uno de los «padres fundadores» de esta influyente corriente de pensamiento generada en Estados Unidos entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Para una panorámica sobre los elementos fundamentales del pensamiento de William James y de su vasta producción, ver: Suckiel (2009), Martín y De Salas Ortueta (2005) y Putnam (1997).

<sup>2</sup> «William James», 1910 (MW 6: 99-103). Publicado originalmente en el *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*.

que quería comunicar» (Ruf, 1991, p. 75). Destacando la vigencia del legado de James, se ha señalado también que representa a un tipo de filósofos especialmente preocupados por los problemas reales y cuya obra «provee de alimento sustancial para el pensamiento –y no solo para el pensamiento, sino para la vida también» (Putnam, 1995, p. 23). Trataremos de mostrar cómo parte de este «alimento sustancial» para el pensamiento y para la vida que representa el legado de James, encuentra su espacio también en el ámbito de los intereses de la pedagogía, en su faceta de estudio filosófico de los fenómenos educativos.

Quizá lo primero que conviene señalar es que entre los trabajos de James puede encontrarse un interés genuino por la educación. Este surge, básicamente, por constituir un campo práctico sobre el cual poder mostrar la aplicabilidad de sus *Principles of Psychology* publicados en 1890 (WJ 8 y WJ 9). Esta atracción de James, que podría calificarse de epistemológica, por la educación se vio sin duda favorecida también por el interés con que, desde finales del siglo XIX, las cuestiones educativas y pedagógicas eran atendidas en la Universidad de Harvard donde él mismo trabajaba. Un interés materializado en la creación en 1891 de la Cátedra de Historia de la Educación, la puesta en marcha de una Sección de Educación dentro de la Facultad de Artes y Ciencias en el año 1906, y la fundación de un Departamento de Ciencias de la Educación autónomo en 1920 (Jolibert, 1996). En 1892, la universidad le pidió a James que impartiese una serie de conferencias sobre psicología a los futuros maestros. Unas conferencias que repetiría más adelante en otros foros y que publicaría finalmente en 1899 como libro bajo el título de *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals*<sup>3</sup>.

En lo que sigue, trataremos de redescubrir algunas dimensiones de la faceta pedagógica del pensamiento de James. En primer lugar, mantendremos, que, paralelamente al auge del interés en el mundo educativo por el pragmatismo americano clásico (concentrado, fundamentalmente, en las figuras de John

<sup>3</sup> En el prefacio James indica lo siguiente: «En 1892 la Corporación de Harvard me pidió que impartiese una serie de conferencias sobre psicología a los profesores de Cambridge. Las conferencias que se imprimen ahora son parte sustancial de aquel curso, que desde entonces ha sido impartido en diversos lugares y antes diferentes audiencias de profesores. (...) Las conferencias a estudiantes, que cierran este volumen, fueron escritas en respuesta las invitaciones recibidas para impartir conferencias a estudiantes de las facultades femeninas» (WJ 12: 3). No obstante, una parte importante del contenido de dichas conferencias se origina previamente, con motivo de en otra serie de cursos de psicología para maestros que James imparte por mandato de la Comisión de Programas de Instrucción, la cual, en 1890, considera deseable el estudio de la psicología durante la formación de los futuros maestros. El éxito cosechado en la impartición de dichos cursos llevó a que la universidad le encargase unas conferencias sobre la misma temática en 1892, conferencias publicadas por fascículos en el *Atlantic Monthly*, antes de ser publicadas reunidas en el volumen de 1899 (Jolibert, 1996). Juntos a la serie de conferencias para profesores (WJ 12: 13-114), el libro tres trabajos más, presentados a su vez en diferentes *Colleges* femeninos de la época: «The Gospel of Relaxation» (WJ 12: 117-131), «On a Certain Blindness of Human Beings» (WJ 12: 132-149) y «What Makes a Life Significant» (WJ 12: 150-167).

Dewey y, en menor medida, en la de Charles S. Peirce), el estudio de William James sufre un cierta falta de atención en el campo de la filosofía de la educación. Para ello, presentaremos brevemente el estado actual de los estudios que en las últimas décadas se han producido en torno al pensamiento pedagógico de James. A continuación, exploraremos una vertiente poco estudiada del pensamiento pedagógico de este filósofo pragmatista relacionada con el desarrollo del modelo del *tactful teacher* y el enfoque de educación moral que promueven sus trabajos en psicología.

## 2. El estudio del pensamiento educativo de William James: breve estado de la cuestión

El estado de la cuestión que se presenta a continuación debe necesariamente, dada la naturaleza de este trabajo, ser breve. El criterio seguido en su desarrollo ha sido extensivo más que intensivo: dado que este artículo trata de reclamar la dimensión pedagógica del pensamiento de James, los trabajos que se recogen a continuación se abordan de un modo más bien descriptivo con vistas a mostrar la variedad de aproximaciones y riqueza temática que el legado jamesiano ofrece para la reflexión pedagógica.

Uno de los primeros estudios que exploraron las implicaciones educativas de la obra de James, lo publica Baldwin (1911) tan solo un año después de que este falleciera. Se trata de un trabajo que busca poner en valor sus contribuciones a la educación. De la panorámica que ofrece, merece la pena destacar dos elementos nucleares: la perspectiva biológica y el espíritu experimental que los estudios psicológicos de James traen al campo educativo. Sobre la primera señala que «James fue el primer educador en llamar la atención sobre las recursos innatos del niño y el rol que estas tendencias y reacciones innatas tienen necesariamente que jugar en cualquier plan educativo dirigido a niños» (Baldwin, 1911, p. 375). Unas tendencias naturales que requieren de una cuidada orientación para que se desarrollen adecuadamente y cumplan con su función. Con respecto a la vertiente experimental del trabajo de James, Baldwin no destaca el valor del contenido de los experimentos que presenta, sino su espíritu o enfoque experimental. Tanto *Principles of Psychology* como *Talks to Teachers*, están llenos de relatos sobre experimentos realizados por terceros relacionados con aspectos que afectan directamente a los procesos educativos como la atención, la imaginación o la motricidad. Estos relatos funcionan en sus textos como ejemplos para desarrollar una actitud «experimental» en el campo educativo. Y es que, de hecho, James «hizo muy pocos experimentos. Muchos otros han intentado diversas formas de experimentos, y todos reconocen ciertas limitaciones con respecto a las conclusiones generales a las que llegan» (Idem., 380). La actitud y el impulso que mueven su trabajo es experimental, pero la exposición de los resultados a los que llega no encaja en los estándares de un modelo experimental al uso.

En este sentido, es cierto que James hizo muy pocos experimentos, pero es también cierto que se guiaba, además de por las lecturas que hacía, a través de la introspección a la que él mismo se sometía. Este es, precisamente, uno de los aspectos que se destacan en otro de los trabajos que localizados donde se aborda la dimensión educativa del pensamiento jamesiano. Así, Miller señalará que «James aprendió mucho de su propia condición como individuo. Siempre estaba buscando una vía alternativa a los caminos convencionales. Miraba con nuevos ojos la realidad y trató de armonizarla» (1997, p. 633). Una búsqueda de la armonía, de la vida buena, que no debe confundirse con una especie de espíritu naif o ingenuamente positivo. Se trata más bien de una armonía que asume profundamente las tensiones internas que configuran la vida humana. James reconocía que las necesidades de las personas podían ser tanto emocionales, como volitivas o racionales, y que, en ningún caso, la búsqueda de una unidad abstracta era posible. De ahí que, según Miller, para James «el individuo que aprende debe tomar decisiones, hacer lo que cree que es mejor, y defender aquello que considera más valioso» (Ibid.). En su trabajo, Miller se ocupa también con cierto detalle de explorar la educación religiosa que puede deducirse de los trabajos que James dedicara a estudiar la vivencia de la religiosidad (en sus múltiples formas y manifestaciones). Una dimensión que, como veremos un poco más adelante, otros autores también han destacado.

Otro de los trabajos tempranos que abordan el estudio de la dimensión educativa del pensamiento de James (Broyer, 1976), destacará, entre otras cuestiones, que el enfoque individualista que exhibe su obra está relacionado tanto con su propia personalidad como con sus convicciones filosóficas. Y que es, precisamente, esa acentuación de lo individual lo que constituye la gran aportación de James al pensamiento educativo. Broyer afirma que desde la perspectiva jamesiana «la novedad, la variación y las diferencias que caracterizan a los individuos son lo que hacen interesante a la vida y permiten progresar a la sociedad. La filosofía, la psicología y la educación deben, por encima de todo, preservar y promover la individualidad» (1976, p. 263). Frente a esta valorización de lo individual, de lo que nos hace uno y distinto de los otros, resulta llamativo ver cómo estudios más recientes ofrecen interpretaciones que, en un extremo opuesto, señalan a William James como promotor (junto con John Dewey) de la filosofía inspiradora del aprendizaje servicio (ApS o *service learning*). Esta asunción se basa en buena medida en una definición ofrecida por el propio James en la que establecía que los servicios sociales o a la comunidad vendrían a sustituir el sentimiento de unidad, patriotismo y comunidad que las guerras solían generar<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> La vinculación de James y el ApS se basa en su ensayo «The Moral Equivalent of War», 1910 (WJ 11: 162-173), donde dice cosas como las siguientes: «Seguramente, los partidarios de la guerra tienen razón al afirmar e insistir en que las virtudes marciales, a pesar de cultivarse en la guerra, son bienes humanos absolutos y permanentes. Después de todo, el orgullo patriótico y la ambición en su forma militar solamente

Más allá de esta afirmación, la vinculación entre James y el ApS encuentras uno de sus principales problemas en que el conjunto de propuestas educativas que se enmarcan dentro del ApS no procuran «preservar y promover la individualidad» sino, más bien ampliar el sentido de colectividad de manera que se genere un tipo particular de aprendizaje curricular a la vez que el sujeto se involucra en la vida y mejora de un grupo o una comunidad<sup>5</sup>. Junto a esta cuestión de fondo, la genealogía entre James y el ApS es problemática también en la forma en que esta se suele presentar: generalmente descontextualizándola absolutamente de elementos importantes de su filosofía y obviando la aparente paradoja de una defensa fuerte de lo individual pero que, a su vez, representa la posibilidad de aceptar plenamente la pluralidad de manifestaciones e interpretaciones con las que es posible toparse en el mundo. Una omisión que, no obstante, trabajos recientes como el de Crosby (2011) están empezando a subsanar. Centrado en las posibilidades del ApS en el contexto universitario, su trabajo señala con acierto que James encuentra que exponer, en diferentes contextos, a los jóvenes a actividades y finalidades valiosas para otros ayudaría a generar entre ellos la voluntad de imitarlas. La vinculación con el modelo del ApS residiría en las posibilidades que, precisamente, estas experiencias de aprendizaje ofrecerían para que los individuos se expusiesen y participasen de la pluralidad de finalidades y objetivos comunitarios que desde el propio modelo pueden trabajarse. Y añade: «James propuso que los jóvenes fuesen a trabajar codo con codo con aquellos de entre la comunidad ocupados en trabajos físicos pesados o en tareas domésticas y que, a través de ello, pudiesen apartar su inmadurez» (Crosby, 2011, p. 23). Y es que, aunque es cierto que en el centro de la obra de James está el individuo,

---

son especificaciones de la pasión competitiva más duraderas y universales. Es esta su forma inicial, pero no hay ninguna razón para suponer que tenga que ser la definitiva. Los hombres que ahora se sienten orgullosos de pertenecer a una nación conquistadora y que, con apenas un murmullo, abandonan su pueblo y sus riquezas, lo hacen si con ello evitan cualquier forma de sometimiento. Pero, ¿quién puede estar seguro de que *otros aspectos del país de uno* no puedan, con tiempo y educación, y las indicaciones suficientes, desarrollar sentimientos de orgullo y vergüenza igualmente efectivos? (...) Ahora, cada vez más individuos sienten esta pasión cívica. Sería sólo cuestión de soplar esa chispa entre toda la población para que, prendiéndola, se construyese un sistema moral estable del honor cívico sobre las ruinas de la vieja moral del honor militar. Hasta ahora hemos estado atrapados por la función desempeñada por la guerra; pero algún día, los intereses constructivos nos resultarán no menos imperativos, imponiendo sobre el individuo una carga apenas más ligera que la de la guerra. (...) Hasta ahora, la guerra ha sido la única fuerza capaz de disciplinar a una comunidad entera y hasta que se organice un tipo de disciplina equivalente, creo que la guerra seguirá su camino. Sin embargo, no me cabe ninguna duda de que una vez que los orgullos y las vergüenzas cotidianos del hombre social se desarrollen con cierta intensidad, generarán una moral [*cívica*] equivalente» (WJ 11: 171-172).

<sup>5</sup> Diferentes trabajos que abordan los rasgos pedagógicos del ApS (Puig y Palos, 2006), sus beneficios como estrategia de formación en el contexto universitario (Francisco y Moliner, 2010), o su relación con el cultivo de la solidaridad (Tapia, 2001), señalan los trabajos de James y de Dewey como el «marco filosófico» desde el que definir el modelo educativo del ApS. Se trata de una referencia persistente en muchos estudios ocupados en la clarificación conceptual de este enfoque de trabajo (Sheffield, 2005; Younnis et al., 2002). Sin embargo, la vinculación de James con el ApS, requeriría de ciertas matizaciones.

en ningún momento se entiende que este deba vivir a espaldas del mundo o que las diferencias entre individuos no les permita vivir, conversar y hasta estar de acuerdo con otros. Ambas circunstancias, acentuar el yo pero también el yo con otros, es fundamental a la hora de estudiar la filosofía educativa de James.

Es en torno a estas coordenadas también, que se mueven un número importante contribuciones ocupadas en analizar la dimensión educativa de la obra de James, en un volumen editado conjuntamente en el año 2002 por Garrison, Podeschi y Bredo. Compuesto de un total de diez trabajos, forma un conglomerado de posibilidades pedagógicas que ofrece el pensamiento de James. Tres son los temas de discusión educativa que atraviesan este libro: la disyuntiva entre lo individual y lo comunitario, la metafísica pluralista, y las tensiones que cursan en la construcción de conocimiento.

Empezando con la primera temática, Bredo (2002) se ocupa del problema que para James planteaba compatibilizar la dimensión individual y comunitaria o social del ser humano, y las implicaciones educativas de este problema. Su profundo compromiso con la lucha por hacerlas compatibles, sería lo que le diferenciaría claramente a James de otros pensadores del siglo XX. Una lucha en la que las teorías de Darwin le resultaron de gran ayuda, pues le permitían equilibrar una de las tensiones más importantes de su obra: la existente entre la actitud propia de lo que James llamaría «el temperamento selecto» que valora la individualidad, y la actitud del «temperamento rudo» que es más sensible al entorno. Esto, también, habría tenido implicaciones en su perspectiva sobre la educación. Así, por un lado, «su visión evolucionista de la mente, que entendía como una función capaz de mejorar la acción práctica, concedía un papel muy activo a la inteligencia» (Bredo, 2002, p. 24). Y, por otro, le llevó a acentuar aún más su percepción individualista del proceso educativo «sugiriendo que el profesor debía tener en cuenta los intereses del estudiante y sus experiencias previas, de manera que el aprendizaje nuevo se fundiese entre la emoción y la comprensión» (Ibid.). Relacionado con este mismo, Miedema (2002) se ocupa de la cuestión religiosa y su implicación para la educación. Concretamente, ofrece una lectura alternativa a la que Rorty hiciera de la filosofía religiosa de James, en la que acentuaba la división público/privado de la religiosidad explorada por James como un reflejo del enfoque extremadamente subjetivo e intimista de sus exploraciones. Este autor defiende que aunque James prestó mucha atención a la experiencia religiosa del individuo, se trata de un interés que debería interpretarse, como lo hace Rorty, en clave de «privatización» de la religión, de limitar la dimensión religiosa a la esfera de la intimidad y la privacidad. Miedema sostiene que la metafísica derivada de los estudios que de la religiosidad hiciera James, no conlleva necesariamente una idea de la diferenciación de la educación religiosa (diferenciación basada en el espacio

público o privado que esta debe ocupar), sino, al contrario, a la desprivatización de la educación religiosa debido, precisamente, al poder transformador propio de la educación religiosa, independientemente del espacio en que esta se cultive.

La metafísica pluralista defendida por James a lo largo de su obra, centra la atención de tres importantes estudios. Así, Johnson (2002) se ocupa de las implicaciones sobre la teoría y la práctica del currículo que representan las investigaciones de James sobre la mística como expresión de la experiencia religiosa. Desde su punto de vista, el pluralismo de James y su apertura de miras a la hora de incluir formas de aproximarse a la realidad religiosa tan dispares entre sí, podría representar una importante inspiración a la hora de plantear el diseño del currículo. Este autor va incluso más allá, afirmando el papel que el docente puede tener como mentor o guía en la formación espiritual y/o ética de los alumnos cuando se trata de trabajar sobre un currículo que, precisamente, se diseña sobre unos supuestos éticos o religiosos determinados. En un contexto así, que el docente participase plenamente de dichos supuestos sería una condición necesaria para la introducción de otros en los mismos. Por su parte, el trabajo de Garrison (2002) aborda la metafísica pluralista de James como una oportunidad para comprender y llevar a la práctica más profundamente la diversidad en contextos educativos. Defiende que por mucho que parezca que algunas cosas están perfectamente definidas, siempre cabe la posibilidad de una interpretación alternativa, de algo que se nos escapa, una alteridad que puede alterar su significado. La posibilidad de dar con el significado último de una persona, un lugar o una cosa queda aplazada para siempre en un universo pluralista, siendo que toda persona o cosa evita la designación de una identidad cerrada, perfecta. Este autor asegura que la existencia del individuo dentro de la metafísica pluralista de James, se vive como una realidad lo suficientemente unificada en su interior como para sentirse como un sujeto único, pero lo bastante incompleta en su forma exterior de manera que se encuentre abierto a posibles conexiones y al cambio. Para Garrison, esta metafísica pluralista no ofrece fundamentos para el pensamiento educativo, sino que, más bien «expone los peligros de asumir fundamentos últimos, estándares absolutos, y normas incuestionables. En lugar de eso, exige que la acción inteligente cree conexiones moralmente aceptables y estéticamente armoniosas» (2002, p. 41). Finalmente, en una línea complementaria pero continuando con la temática de la metafísica pluralista, Rosiek (2002) estudia las implicaciones que el legado de James puede tener para la investigación educativa. Concretamente, centra su atención en la dimensión meta-metodológica de su trabajo, donde, según este autor, el «método pragmático» defendido por James podría entenderse como una manera de evaluar los marcos teóricos que orientan los procesos de indagación. Una dimensión aplicable a la manera en que evaluamos, también, los marcos teóricos

que guían nuestras investigaciones en el campo de la educación y que es, además, una constante en la tradición pragmatista a la que James pertenece.

Por su parte, Cherryholmes (2002) aborda las implicaciones educativas del pluralismo jamesiano en relación con la construcción del conocimiento y las tensiones que ello implica. Para ello, recurre a una conocida discusión mantenida por el mismo James y un grupo de amigos mientras se encontraban acampando. La discusión, que tenía como protagonista a una ardilla, fue relatada por el mismo James con el objeto de subrayar lo «absurdo» de la misma, como un ejemplo del absurdo que él mismo encontraba también en buena parte de las discusiones metafísicas que se mantenían en el campo de la filosofía. Cherryholmes encuentra que ese relato permite explorar los principios del pragmatismo, al mismo tiempo que supone una demostración de cómo el pragmatismo puede contribuir al pensamiento y la práctica educativa. Concretamente, para este autor el método pragmático que James presenta en el relato, implicaría un tipo de interacción experimental con el mundo trasladable al enfoque con que se diseñan y presentan los contenidos del currículo. Un currículo que, de este modo, debería centrarse con menor intensidad en la transmisión de descripciones relativas al pasado y acentuar las posibilidades de desarrollar un encuentro creativo y experimental con el mundo que rodea a los alumnos. Continuando con la temática de la construcción del conocimiento, Thayer-Bacon (2002) se muestra ambivalente con respecto a la figura intelectual de James y explora la perspectiva pluralista de este con respecto a sus implicaciones en la selección, organización y presentación de los contenidos de enseñanza. Concretamente, contrapone la perspectiva extremadamente individualista de James con respecto a la construcción de conocimiento, a otra más consciente de su dimensión social que esta autora identifica con la perspectiva feminista. Las verdades o el conocimiento en general, serían un tipo de realidades que solo pueden clarificarse en la interacción con los demás y manteniendo una perspectiva siempre abierta hacia su posible revisión. Un esfuerzo que debería cultivarse en contextos educativos transmitiendo, por un lado, el resultado de la negociación alcanzada y, por el otro, la responsabilidad de continuar el debate y la discusión sobre las ideas en disputa. En este sentido, concluye que «los sujetos pueden realizar contribuciones individuales al conocimiento, pero no lo hacen como individuos aislados, son siempre miembros de un comunidad ya existente» (Thayer-Bacon, 2002, p. 114). Para esta autora, es esta dimensión social de la construcción del conocimiento la que tendría que estar presente en el diseño y la organización del currículo. Por otro lado, y aunando las preocupaciones de Cherryholmes y de Thayer-Bacon, Podeschi (2002) señalará que uno de los principales problemas pedagógicos presentes en la obra de James, es el de hacer compatible la promoción de la creatividad individual en un contexto social que nos empuja hacia la estandarización de nuestros hábitos de comportamiento. De

un ejemplo concreto de esta tensión es de la que, precisamente, se ocupa el trabajo de Wilshire (2002). Este autor destaca lo visionario que fue James en su texto «The PhD Octopus»<sup>6</sup>, donde retrata el absurdo de los elementos administrativo y disciplinar de la vida académica. Absurdo por tratarse de un intento, infructuoso, de acabar con las limitaciones propias de la construcción del conocimiento científico que es el que capitaliza los contenidos curriculares. Este autor mantiene, de acuerdo con las tesis de James, que toda la ciencia es un intento por tapan la incertidumbre inherente a la existencia humana. Un intento que en ningún caso cura la herida que genera esta especie de desazón sino que, como mucho, la disimula.

Los trabajos revisados hasta aquí, ponen de manifiesto la existencia de aspectos de interés pedagógico en la obra de James. Y ello, incluso, a pesar de algunas populares afirmaciones realizadas por el propio filósofo (por ejemplo, que la educación es «*poco más que un conjunto de posibilidades de reacción*, que se adquieren en el hogar, en la escuela, o en el curso de los aprendizajes cotidianos»; o que la tarea del profesor «consiste en supervisar los procesos de adquisición de conocimiento» (WJ 12: 33). Sin embargo, como veremos a continuación, existen aún varios aspectos de su pensamiento filosófico por explorar desde un enfoque educativo.

### 3. Desvelando a James

Si, a lo largo del apartado anterior, el enfoque del trabajo ha seguido un desarrollo más extensivo, en este otro optaremos por uno más claramente intensivo. Así, expondremos a continuación cómo la sensibilidad filosófica de James puede ayudar a estudiar ciertos aspectos importantes de la dimensión moral de la educación. Una sensibilidad que se capta en la intersección, de profundo calado pedagógico, entre la filosofía moral y el estudio de los procesos psicológicos explorados por James. Y es esa intersección donde se concentrará el «desvelamiento» del pensamiento pedagógico de James que este trabajo pretende.

#### 3.1. *Un modelo pedagógico: el «tactful teacher»*

James concedía una importancia educativa fundamental a la generación de hábitos y los procesos psicológicos que los explican y animan. Esta consideración lleva aparejada una valorización de su estudio, en el sentido de la relevancia moral que representa el estudio de la vida mental. Así, afirmará: «El estudio fisiológico de las condiciones mentales es el aliado más poderoso de la ética resolutiva. El infierno que nos espera, y del que nos habla la teología, no es peor que el infierno que nos construimos en este mundo por modelar habitualmente nuestros

<sup>6</sup> «The PhD Octopus», 1903 (WJ 17: 67-73). Publicado originalmente en el *Harvard Monthly*.

caracteres de manera equivocada» (WJ 8: 130). Se trata esta de una afirmación nuclear en la percepción psicológica de la vida moral desarrollada por James, y que repetirá en el capítulo sobre el hábito en los *Principles of Psychology* y en el de las leyes del hábito en las conferencias para profesores (WJ 12: 53). De ella se desprenden cuatro ideas fundamentales: (i) que la psicología es principalmente una herramienta de la ética que nos ayuda a tomar decisiones; (ii) que la falta de ese instrumento que mueve nuestra capacidad de resolución deviene en una vida «infernala»; (iii) que la capacidad resolutoria se cultiva a través de la educación de los hábitos; y (iv) que existen maneras más y menos acertadas de modelar los hábitos que configuran nuestro carácter. Nos ocuparemos ahora de desarrollar la idea (iv), para, después, reconsiderar la (ii) (las ideas (i) y (iii) quedan aquí, y por ahora, simplemente apuntadas).

Para James, una persona ‘no educada’ es aquella que vive desconectada de las situaciones más cotidianas. Por el contrario, una persona que sí lo está será capaz de «desenvolverse por sí misma ante circunstancias con las que nunca antes se habría encontrado, gracias a los ejemplos que ha almacenado en su memoria y de las concepciones abstractas que ha adquirido» (WJ 12: 27). Así, siguiendo a James, para que el profesor pueda acometer su tarea de ordenar y supervisar una adecuada adquisición de hábitos entre sus alumnos, es necesario que se guíe por la máxima de «No hay recepción sin reacción, ninguna impresión sin su expresión correspondiente» (WJ 12: 30). Esta afirmación supone que una parte muy importante del trabajo del profesor radicará en facilitar la asociación de estímulos positivos necesarios para la realización del esfuerzo sostenido que toda tarea escolar implica. Esta asociación consiste en establecer relaciones entre la actividad nueva y las reacciones naturales o respuestas instintivas ya conocidas así como estímulos familiares externos a la misma, de manera que, por asociación, despierten el interés y ayuden a mantener la atención del alumno.

Todo este proceso, que es en el que se concentra el núcleo de la visión pedagógica de James, se caracteriza por el tenso juego que se establece entre la intencionalidad educativa del profesor y la libertad del alumno. Una tensión que lleva a James a plantear un interesante símil educativo entre la acción de llevar a un alumno a un aula a que aprenda cosas y conducir a un caballo al agua para que beba (WJ 12: 33-34). En ambas situaciones, el acto de «aprender» del alumno y de «beber» del caballo, no dependen de quien los ha conducido sino, salvando las distancias que separan la capacidad volitiva humana y (si la hubiese) la capacidad volitiva animal, de su voluntad de dirigir su libertad de acción en una determinada dirección. El símil tiene, no obstante, sus limitaciones, pues la auténtica dificultad de formar los hábitos estaría también, y, puede que aún más, en desarrollar la capacidad de no beber agua cuando se tiene sed. En cualquier caso, la tensión de la que parece hablar aquí James nace del reconocimiento de

las reacciones naturales e instintivas en el alumno: reconocerlas y estudiarlas para utilizarlas como herramienta para modelar el carácter del alumno en una determinada dirección. Un símil que, también, es congruente con lo que se ha dicho de la ética de James. Esta, no niega la vida de la razón a favor de las pasiones ciegas, sino que «es una ética para la que la moralidad depende de la capacidad de los individuos de sentirse movidos a actuar, o sea, para responder ante ciertas situaciones, para actuar de una forma u otra, aunque sea contradictoria o conflictivamente» (Del Castillo, 2006, p. 67). **Veamos algunos ejemplos concretos de cómo James propone al profesor cultivar en sus alumnos la capacidad de actuar, pero sin negar la naturaleza los impulsos psicológicos y de la vida mental en general. Un cultivo que dependerá de la habilidad «artística» (WJ 12: 15) propia de un «tactful teacher» (WJ 12: 43 y 108).**

Tabla 1. Conocimiento y arte del profesor con tacto (William James)

<i>Impulsos psicológicos del niño</i>	<i>Definición</i>	<i>Respuesta del «tactful teacher»</i>
Miedo	Aprensión a ser castigado que sigue a la interiorización de una norma.	«El miedo al castigo siempre ha sido la gran arma del profesor y, por supuesto, seguirá manteniendo un lugar importante en la vida del aula.»
Amor	Deseo instintivo de agradar a aquellos que amamos.	«El profesor que consigue que sus alumnos lo quieran, obtendrá unos resultados imposibles de lograr por otro profesor con un temperamento intimidatorio.»
Curiosidad	Impulso hacia un mejor conocimiento de las cosas en su máxima expresión posible.	«Las novedades que representan objetos sensibles, especialmente si poseen una cualidad sensorial brillante, viva, resplandeciente, captarán siempre la atención de los jóvenes y la mantendrán hasta que su deseo de saber más acerca de dichos objetos quede satisfecha.»
Emulación	Tendencia a imitar lo que uno ve que otros están haciendo para no ser inferior o menos que él y que es el nervio central de la sociedad humana.	«En el aula, la imitación y la emulación juegan un papel absolutamente vital (...) El profesor que tiene más éxito es aquel cuyos hábitos con los más imitables.»
Rivalidad	Sentimiento que se encuentra en la base de nuestro ser y del que son deudoras las mejoras sociales. Existen formas negativas y positivas de rivalidad, siendo estas últimas las que predominan en la infancia.	«Prohibir o convertir en un tabú todas las posibles formas de rivalidad porque pueden degenerar en excesiva codicia y egoísmo, parece más propio de posturas sentimentalistas o incluso fanáticas (...) El espectáculo del esfuerzo es lo que despierta y sostiene nuestra propia capacidad de esfuerzo. Ningún corredor que corra por la pista solo encontrará en su voluntad el poder de estimulación que le genera la rivalidad con otros corredores, cuando siente que le pisan los talones y están a punto de pasarlo.»

Orgullo y agresividad	Pasiones que, en su forma más refinada y noble, juegan un papel fundamental en la vida del aula y en la educación en general, siendo entre ciertos caracteres un potente estímulo del esfuerzo.	«A menudo el orgullo y la agresividad han sido consideradas como pasiones inapropiadas para los jóvenes (...) La agresividad no debe entenderse solo como un enfrentamiento físico. Puede verse en el sentido de una voluntad general con la que se evita ser golpeado por cualquier tipo de dificultad (...) Haz que el alumno se avergüence de tener miedo de una fractura, de ser derribado por la ley de caída de los cuerpos; estimula su agresividad y su orgullo, y verás cómo se lanza a los lugares complicados con una especie de furia interior que representa una de las mejores facultades morales.»
-----------------------	---	---

Fuente: elaboración propia a partir de WJ 12: 37-44.

Los impulsos psicológicos infantiles que recoge la Tabla 1, y que James se esfuerza por definir con precisión, se conciben como reacciones naturales a las que un buen profesor, que es un profesor con tacto (*tactful teacher*), puede y debe atender en el momento adecuado en que se van sucediendo: «el éxito depende principalmente del genio natural del profesor, la simpatía, el tacto y la percepción que le permiten calibrar cuál es el momento más adecuado para presentar el ejemplo correcto» (WJ 12: 40). James recomendará respetar todas esas reacciones naturales, las cuales se caracterizan por su transitoriedad, puesto que desde la perspectiva del juicio práctico de la habilidad artística del profesor (su tacto), un mal comportamiento puede ser un buen punto de partida en el desarrollo de uno bueno o mejor: «por paradójico que pueda llegar a sonar, [*un mal comportamiento*] resulta ser a menudo un mejor punto de partida que un buen comportamiento» (WJ 12: 45-46). Esto resulta patente cuando James aborda, precisamente, la descripción de las tendencias psicológicas a las que generalmente se les adscribe un cierto valor negativo, como la rivalidad o el orgullo y la agresividad.

El interés pedagógico de la aproximación jamesiana a los estados mentales, es que asume una teleología interna en los sujetos, y, partiendo de esta, considera la acción educativa como la progresiva redirección de las reacciones innatas hacia otra teleología mejorada, externa, a la que el alumno es introducido a través de la acción del profesor. Es el profesor quien interpreta la situación basándose en su experiencia previa y la aportación que ciencias como la psicología pueden hacer a su «genio artístico» docente (WJ 12: 15). El proceso educativo sería exitoso en la medida en que el profesor reconoce el libro albedrío de su alumno y respeta y conoce sus impulsos mentales (que abarca y unifica lo «racional» y lo «emocional»), trabajando desde ahí en el cultivo de hábitos positivos. El pensamiento de James introduce, así, un enfoque «experimental», falibilista y creativo a las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Además, al reconocer las diferencias de carácter y los rasgos psicológicos del alumno, la acción educativa de la que habla James abraza lo indeterminado y la incertidumbre propios de la

tarea pedagógica. Una circunstancia que exige del docente una fuerte capacidad de captar las particularidades del alumno y del contexto y ante las que se espera dé una respuesta adaptada.

### 3.2. De la relevancia moral de la psicología a la psicologización de la vida moral

Veámos que el modelo pedagógico del «taful teacher» planteado por James tiene como piedra angular la generación de hábitos, para los que se hace necesario un conocimiento lo más preciso posible de los procesos psicológicos que los motivan. La relevancia que para James tiene el estudio de la vida mental, y su aplicación al trabajo en las aulas, se asienta sobre la importancia que dicho estudio tiene en el cultivo de la vida moral de los individuos. Y es ahí, también donde encontramos elementos de fuerte interés para la acción educativa.

La preocupación jamesiana por la moral y su manifestación psicológica ha sido objeto de interesantes apreciaciones. De acuerdo con Croce (2012), es una preocupación que lo llevó a situarse en una permanente encrucijada de disciplinas así como, en ocasiones también, a caer en ciertas inconsistencias. Las cuales, no obstante, quedan, como hemos podido comprobar más arriba, disminuidas al lado de la riqueza de las descripciones psicológicas que pueden encontrarse en su trabajo<sup>7</sup>. En esta riqueza moral de las descripciones referidas a los hábitos, insiste también Marchetti (2009) cuando define los *Principles of Psychology* de James como un estudio descriptivo acerca de las diferentes maneras en que nuestro pensamiento puede encontrarse con el mundo: «La importancia de un examen serio sobre la verdadera naturaleza de nuestra psicología es una condición para la elaboración de una posición moral beneficiosa. Los *Principles* de James se presentan con la convicción de que una descripción ajustada de nuestra construcción psicológica es relevante para la plena articulación de nuestra vida ética» (p. 13). Una exhibición que se materializa tanto en la manera en que James se esfuerza por hacer distinciones lingüísticas que nos permitan referirnos con mayor precisión a los diferentes procesos psicológicos que nos afectan y configuran (Marchetti, 2010), como por su manera de entender que los hábitos son una parte fundamental de la vida moral en la medida de que es a través de ellos como interactuamos con el mundo y, a su vez, son los hábitos los que nos hacen el mundo más reconocible y habitable (Marchetti, 2012).

Precisamente, en su ensayo «The Moral Philosopher and the Moral Life»<sup>8</sup>, James señalaba que el estudio de la vida moral de las personas puede aproximarse

<sup>7</sup> Junto con las recogidas en la Tabla 1, ver también el análisis sobre la distinción jamesiana entre temperamento cínico y compasivo y la actitud existencialista de raíces estoicas ante la vida, señalada por Del Castillo (2012, p. 75).

<sup>8</sup> Conferencia que imparte en 1891 ante el Club filosófico de la Universidad de Yale, publicada ese mismo año en el *International Journal of Ethics*, y, más tarde, incluida en la colección de ensayos que publica en 1897 *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy* (WJ 6: 141-162).

desde tres enfoques distintos pero complementarios entre sí: el psicológico, el metafísico y el casuístico. Los dos últimos hacen referencia, en primer lugar, a las preguntas sobre lo que significan palabras como «bien», «mal» u «obligación», y, en segundo lugar, a la valoración de los diversos bienes y males que los hombres reconocen, de manera que el filósofo pueda establecer un orden de prelación entre los mismos. Pero el que nos interesa aquí ahora es el primero de los tres. James afirma al respecto del enfoque psicológico, que se caracteriza por interrogarse «sobre el origen histórico de nuestras ideas y juicios morales» (WJ 6: 142). Es decir, cuál es el punto de inicio que explicaría la inclinación humana hacia determinados valores y experiencias y su rechazo hacia otros. Una pregunta cuya complejidad James reconoce y cuya aparentemente sencilla respuesta («Las cosas más nobles *saben* mejor, y esto es todo lo que puede decirse» WJ 6: 144), no debe entenderse como una mera simplificación. James reconoce el gran servicio que la obra de filósofos como Bentham o Mill hicieron al mostrar cómo muchos de los ideales humanos eran el resultado de una simple asociación física de placer y evitación del dolor. Sin embargo, añade, esto sólo explica una parte de la vida moral que puede estudiarse desde una perspectiva psicológica y que, aunque fundamentales en el ámbito de la experiencia, son de orden secundario. Así, por ejemplo, cosas como el miedo a las alturas, el humor o la pasión por la poesía, encuentran su origen en «relaciones incidentales de nuestra estructura cerebral cuyos rasgos originales surgen sin una referencia a la percepción de disonancias y armonías como estas» (WJ 6: 143). Para James, la vida moral y el efecto psicológico de apreciación o repulsión que sus diferentes manifestaciones generan en el ser humano, no tienen como único origen explicativo la experiencia previa. Así pues, que «las cosas más nobles *sepan* mejor» se explicaría también por el carácter revolucionario que caracteriza a los ideales más elevados. Estos «se presentan mucho menos bajo la apariencia de los efectos de la experiencia pasada que bajo el de las causas probables de una experiencia futura, factores ante los que el entorno y las lecciones que nos ha enseñado deben aprender a inclinarse» (WJ 6: 144).

La educación moral desde esta interrogación psicológica, podría contribuir a equilibrar esa tensión casi trágica tan característica del mundo moral de James. Tensión que, sin embargo, tendencias contemporáneas que encuentran en William James a una de sus figuras intelectuales fundacionales, como el «movimiento de la psicología positiva» no toman en consideración. Se centran en lo que James identifica como «ideales fruto de la experiencia» de orden secundario, dejando a un lado el poder explicativo que para él sin embargo tenían los «ideales más elevados». Y es que la «psicología positiva»<sup>9</sup>, es un paradigma

<sup>9</sup> Paradigma inaugurado oficialmente a finales de los años noventa, en el seno de la A.P.A., por Martin Seligman (1999).

que pretende equilibrar tanto la investigación como la práctica psicológica, insistiendo sobre los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana y comprendiendo las raíces, procesos y mecanismos que conducen hacia resultados de vida deseables. A pesar de que a James se le sitúa como iniciador de este nuevo enfoque (Froh, 2004; Seligman, 2004; Gable y Haidt, 2005), lo cierto es que se trata de una corriente de pensamiento que ha estirado el interés moral de la psicología, sobre el que ciertamente trabajó James, hasta una psicologización de la vida moral que, entendemos a la luz de lo señalado hasta aquí en el artículo, desvirtúa el pensamiento de James y, de manera singular, sus implicaciones para la acción educativa. Y lo desvirtúa, fundamentalmente, porque vacía de contenido moral el estudio psicológico de la vida mental que era lo que más interesaba a James<sup>10</sup>.

## Conclusiones

Desde la consideración pedagógica del pensamiento de James que se presenta en este trabajo, es posible afirmar que la imagen del ser humano que se deriva de algunos desarrollos del movimiento de la psicología positiva resulta problemática. Una situación que podría mejorar prestando una atención detenida a quien se reconoce como «fundador» de dicho movimiento. La particular traducción operativa que nos presenta el paradigma de la psicología positiva sobre la clásica pregunta ética «¿cómo debemos vivir?», sería algo así como: «¿cómo vive la gente que se reconoce a sí misma como feliz?», y «¿qué imagen y sentimientos me generan mi propia vida con respecto a la suya?». Una «traducción» que, sin embargo, obvia algo que James tenía muy presente tanto en su propia vida como en la obra y escritos que produjo: que la capacidad para dirigir nuestra propia existencia, la autonomía, es fundamental para vivir una «vida buena» y que esta capacidad se adquiere en la medida en que aprendemos ciertos hábitos. Así la educación no debe dedicarse, como parece desprenderse de influyentes estudios dentro de la psicología positiva como los de Cummins y otros, solo ni principalmente a la generación de estados de ánimo de alegría y entusiasmo que devuelvan al sujeto una imagen positiva de sí mismo. La educación si quiere ser tal, debe, sobre todo, promover la voluntad de cambio y mejora continua. Las situaciones que se planean educativas, deben evitar que el ambiente positivo en que deben darse lleve a situaciones autocomplacientes que paralíen el cambio y

<sup>10</sup> La cuestión es que aunque este fuese uno de los pioneros de la psicología experimental, él mismo se definía como un «profesor de sillón» y no estaba del todo de acuerdo con el giro que la psicología, ya por entonces, estaba tomando: «Soy un profesor de sillón, y admito con franqueza mi gran inferioridad como maestro e investigador de laboratorio. Pero debe prestarse alguna consideración a la buena voluntad con que traté de forzar mi naturaleza, y a las cosas efectivas que he hecho (...) Lo que necesitamos sobre todo son nuevas ideas. Por cada hombre que tenga una idea, encontraremos un centenar de ellos dispuestos a afanarse con paciencia en algún experimento carente de importancia» (James, 1896, citado en Rivière, 1990, p. 114).

la mejora personales. Y para eso, en la tónica jamesiana, necesitamos ofrecer «una cierta idea de lo bueno» y «equipar», ciertos «ideales» con efectos revolucionarios que animen su «gusto» hacia ciertos valores frente a otros.

Tal y como ya ha sido señalado, las contribuciones educativas de James están tan ligadas a sus teorías psicológicas que sería inadecuado abordar las unas sin considerar las otras y viceversa. Y es que la obra de James es la de uno de los filósofos donde los límites o fronteras entre campos de conocimiento y áreas de interés de las que se ocuparon son más difíciles de demarcar. Lo interesante es que James forma parte de una tradición de pensamiento, el pragmatismo, donde esta dificultad resulta ser, precisamente, una de sus señas de identidad. Si, por ejemplo, tomamos como marco de interpretación de las relaciones entre filosofía y educación, la descripción que Dewey hiciese en 1916, en su *Democracy and Education* acerca de que «siempre que se ha tomado en serio a la filosofía, se ha asumido que significa alcanzar un tipo de saber que pueda influir en la conducta vital» (MW 9: 334). Y si entendemos la educación como «el proceso de formar disposiciones intelectuales y emocionales fundamentales hacia la propia naturaleza y hacia el prójimo» (Idem., 338), veremos cómo algunas de las descripciones de los estados mentales de James no solo tienen una dimensión psicológica, sino, también netamente filosófica en el sentido deweyano de «definirse como *una teoría general de la educación*» (Ibid.). Es esta dimensión pedagógica del legado de James, y que responde perfectamente a la más conocida definición de Dewey, la que el artículo ha pretendido destacar, señalando de manera particular el modelo docente del «profesor con tacto» y su propuesta de educación moral. Esperamos con ello haber subrayado la relevancia ética que tiene para James el estudio de la vida mental, la cual exige y hace posible al mismo tiempo, un acercamiento a su trabajo desde la filosofía de la educación. Algo a lo que esperamos este y futuros trabajos contribuyan.

### Referencias bibliográficas

- Baldwin, B. T. (1911). William James' contributions to education. *Journal of Educational Psychology*, 2(7), 369-382.
- Bredo, E. (2002). The Darwinian Center to the Vision of William James. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 1-26). New York: Teachers College Press.
- Broyer, J. A. (1976). William James' Theory of Education. En R. Corti (Ed.) *The Philosophy of William James* (pp. 261-282). Hamburg: Meiner Verlag.
- Cherryholmes, C. (2002). James's Story of the Squirrel and the Pragmatic Method. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 89-96). New York: Teachers College Press.

- Croce, P. J. (2012). The Non-Disciplinary William James. *William James Studies*, 8, 1-33.
- Crosby, P. (2011). Making a life *significant*: William James on higher education and civic personality. *William James Studies*, 7, 20-35.
- Del Castillo, R. (2006). Una serena desesperación. La ética individualista de William James. *Dianoia*, LI(57), 65-78.
- Del Castillo, R. (2007). Prólogo. En W. James, *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar* (pp. 7-38). Madrid: Alianza.
- Del Castillo, R. (2012). The Comic Mind of William James. *William James Studies*, 8, 65-116.
- Dewey, J. (1978). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, 15 vols.* Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press. [Edición de J. A. Boydston]. Citado en el texto como MW.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Froh, J. J. (2004). The history of positive psychology: Truth be told. *The Psychologist*, 16(3), 18-20.
- Gaible, S. L. y Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Garrison, J. (2002). James's Metaphysical Pluralism, Spirituality, and Overcoming Blindness to Diversity in Education. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) *William James and Education* (pp. 27-41). New York: Teachers College Press.
- James, W. (1978-1988). *The Works of William James, 15 vols. (5-19)*. Cambridge: Harvard University Press. [Edición de F. H. Burkhardt, F. Bowers y I. K. Skrupskelis]. Citado en el texto como WJ.
- Johnson, A. (2002). James's Concept of Mystical Consciousness: Implications for Curriculum Theory and Practice. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 151-172). New York: Teachers College Press.
- Jolibert, B. (1996). Introduction. En, W. James, *Conférences sur l'Éducation. Psychologie et Éducation* (pp. 7-37). Paris: L'Harmattan.
- Marchetti, S. (2009). Ethics as Anthropology: Human Nature, Pragmatism and Moral Reflection in Kant and James. Comunicación presentada en el «Colloque junior PPSM II. Philosophie, Psychologie, Sociologie Morales: «De l'être humain: philosophie, psychologie, sociologie morales»

- (Cap Hornu, 15-17 diciembre). Disponible en: <<http://ppsm2.wordpress.com/2009/12/08/marchetti1/>>, última consulta: 27/03/2013.
- Marchetti, S. (2010). William James on Truth and Invention in Morality. *European Journal and American Philosophy*, 2(2), 126-159.
- Marchetti, S. (2012). Theory and Practice of Conduct in James. Comunicación presentada en «The First European Pragmatism Conference: The Relevance of American Philosophy» (Roma, 19-21 septiembre). Disponible en: <<http://www.nordprag.org/papers/epc1/Marchetti.pdf>>, última consulta: 27/03/2013
- Martin, F. y De Salas Ortueta, J. (Eds.) (2005). *Aproximaciones a la obra de William James: la formulación del pragmatismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Miedema, S. (2002). James's Metaphysics of Experience and Religious Education. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 74-88). New York: Teachers College Press.
- Miller, J. (1997). *Democratic Temperament: The Legacy of William James*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Podeschi, R. (2002). Pluralism and Professional Practice: William James and Our Era. En, J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 58-73). New York: Teachers College Press.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Putnam, H. (1995). *Pragmatism. An Open Question*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Putnam, R. A. (Ed.) (1997). *The Cambridge Companion to William James*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivière, A. (1990). Mente y conciencia en 'Los Principios de Psicología': Un diálogo con James cien años después. *Psicothema*, 2(1), 111-133.
- Rosiek, J. (2002). Pragmatism's Unfinished Project: William James and Teacher Knowledge Researchers. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 130-150). New York: Teachers College Press.
- Ruf, F. J. (1991). *The Creation of Chaos. William James and the Stylistic Making of a Disorderly World*. Albany: State University of New York Press.
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. E. P. (2004). Positive Psychology and Philosophy. *Streams of William James*, 6(2), 2-3.

- Sheffield, E. C. (2005). Service in Service-Learning Education: the Need for Philosophical Understanding. *High School Journal*, 89(1), 46-53.
- Suckiel, E. K. (2009). William James. En J. R. Shook y J. Margolis (Eds.) *A Companion to Pragmatism* (pp. 30-43). Malden: Wiley-Blackwell.
- Tapia, N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El «aprendizaje-servicio» en la escuela* (2ª ed.). Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Thayer-Bacon, B. (2002). A Feminist Re/examination of William James as a Qualified Relativist. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 97-114). New York: Teachers College Press.
- Wilshire, B. (2002). William James's Prophetic Grasp of the Failures of Academic Professionalism. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) *William James and Education* (pp. 42-57). New York: Teachers College Press.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., y Silbereisen, R. (2002). Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148.

## ***La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo***

### ***John Dewey's experience theory: historical significance and relevance at contemporary pedagogical debate***

**Guillermo Ruiz**

e-mail: [gruiz@derecho.uba.ar](mailto:gruiz@derecho.uba.ar)

*Universidad de Buenos Aires – CONICET (Argentina)*

**RESUMEN:** En este trabajo se presenta un análisis sobre la importancia histórica y la vigencia contemporánea que ha tenido la teoría de la experiencia formulada por John Dewey en el marco de la pedagogía de los Estados Unidos. Se analiza el contexto en el cual Dewey desarrolló su producción teórica y en particular con quién discutía y oponía su propuesta educativa basada sobre el concepto de *aprender haciendo* («learning by doing»). Se encuadra su filosofía de la educación dentro del pragmatismo y de la corriente a la que Dewey adhirió y nutrió: el instrumentalismo. Se destaca la trascendencia y significación histórica para la pedagogía de los conceptos propugnados por Dewey: actividad y experiencia así como las implicancias para la educación institucionalizada. Por último, se discuten algunos de los temas discutidos en el marco del debate pedagógico contemporáneo y que se derivan de las premisas de la teoría de la experiencia.

**Palabras clave:** John Dewey; teoría de la experiencia; pedagogía; Estados Unidos; educación.

**ABSTRACT:** This paper focuses on the historical and contemporary validity that John Dewey's experience theory has had at the United States pedagogy. We analyze the context in which Dewey has developed his theoretical approach. We also point out against whom opposed his educational proposal based on the concept of learning by doing. In order to do that, we fit his philosophy inside of pragmatism and, in particular, within the instrumentalism. Moreover, we highlight the historical significance to the pedagogy of the concepts developed by Dewey: activity and experience as well as the implications that they have had for institutionalized education. Finally, we argue some of the issues that are discussed by the contemporary pedagogical debate arising from the premises of the experience theory.

**Key words:** John Dewey; experience theory; United States; education; pedagogy.

Recibido / Received: 20/12/2012

Aceptado / Accepted: 22/02/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

La educación constituye el método fundamental del progreso y cuando un docente despliega sus estrategias de enseñanza no sólo educa a un individuo sino que además contribuye a la conformación de una vida social justa. Así podría resumirse el planteo de la propuesta educativa de John Dewey, su credo pedagógico. Ciertamente, una primera aproximación a este planteo presenta una vigencia difícil de refutar, lo cual demuestra la profundidad y el alcance internacional que tuvo la obra de Dewey para el debate pedagógico moderno y contemporáneo. En este trabajo se presenta un análisis sobre la importancia histórica y la vigencia contemporánea que ha tenido la teoría de la experiencia desarrollada por John Dewey.

Para ello, en primer lugar, se analiza el contexto de los Estados Unidos en el cual Dewey desarrolló su producción teórica y en particular con quién discutía y oponía su propuesta educativa basada sobre el concepto de *aprender haciendo* («learning by doing»). Posteriormente, se encuadra su filosofía de la educación dentro del pragmatismo y de la corriente a la que Dewey adhirió y nutrió: el instrumentalismo. A continuación, se destaca la trascendencia y significación histórica para la pedagogía de los conceptos propugnados por Dewey: actividad y experiencia así como las implicancias para la educación institucionalizada. Finalmente, se discuten algunos de los temas del debate pedagógico contemporáneo que se derivan de las premisas pedagógicas de este autor.

### **John Dewey en el marco de la pedagogía estadounidense**

John Dewey (1859–1952) ha sido un filósofo que ha tenido una prolífica obra, con la cual ha influido en varias áreas de las ciencias de la educación: la didáctica, la filosofía de la educación, la psicología educacional, la política educativa. Puede ser considerado el filósofo de la educación más influyente del siglo XX en los Estados Unidos (EEUU), a la par que ha sido un activista político, demostrando un compromiso práctico, moral y ciudadano a través de sus obras así como de sus creaciones institucionales, en los ámbitos donde trabajó (Universidades de Chicago y de Columbia).

Un dato sobresaliente cuando se analiza su obra es que ha vivido una época de grandes cambios, transformaciones sociales y políticas así como en el sistema productivo, todo lo cual ha tenido una importante influencia en su obra y en sus posturas académicas y políticas. En este sentido debe destacarse las características que ha tenido el proceso de movilidad social ascendente en los EEUU en relación con la propia movilidad de las fronteras que dio lugar a que los *pioneros* tuvieron frente a sí un vasto territorio para colonizar así como continuamente, a lo largo del siglo XIX, nuevos y ricos territorios. Ello condujo al control del entorno y su transformación. Los pioneros estuvieron alentados por la fe en la experiencia humana como vía para el cambio. Otro rasgo de los EEUU que Dewey vivió y

donde maduró su filosofía de la educación ha sido la ductilidad y permeabilidad de la organización social, que permitió la recreación de la vida institucional de acuerdo con las necesidades sociales. Ello derivó a la vez en una estratificación social flexible, en un contexto donde se valoraba a las personas más por su capacidad intrínseca que por sus orígenes familiares.

Este clima social desafiante y abierto al cambio, típico de los EEUU del siglo XIX, impregnó el pensamiento y la praxis de John Dewey, quien sintió un compromiso con la tarea de la reforma social y educativa de su sociedad en función de los tiempos que vivió y en los que suponía que vendrían. Desde la perspectiva de Dewey la reforma educativa era entendida como una empresa colectiva y no una tarea individual. Fue así que adhirió al pragmatismo, al movimiento filosófico desarrollado en los EEUU durante el siglo XIX, como una propuesta filosófica alternativa a la entonces dominante filosofía alemana. De hecho, el término *pragmatismo* derivó de la distinción kantiana entre práctico y pragmático, acuñada por Charles Pierce (1839-1914). En el año 1878 publicó un ensayo titulado *Cómo aclara nuestras ideas* en el cual sostenía que el pensamiento no tiene más función que generar *creencias* y que toda creencia es una regla de acción (Pierce, 2007). Así el pensamiento tiene como finalidad la producción de hábitos, adoptando así una postura metodológica.

Fue William James (1842-1910) quien le otorgó al pragmatismo un carácter de teoría metafísica ya que postuló que no existen creencias con bases exclusivamente lógicas sino que la actividad del pensamiento estaba subordinada a los fines de la acción<sup>1</sup>. Como la elección de una creencia no puede basarse en la razón, el individuo tiene el derecho y el deber de elegir la creencia que mejor responda a las exigencias de la vida práctica. Esto llevó a James a sostener una concepción pluralista e indeterminista del mundo (Childs, 1959).

El pragmatismo suponía una base de consenso muy alta por parte de la sociedad. Para el pragmatismo el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles, expresando una visión dinámica de la inteligencia y el conocimiento. En esta línea debe ubicarse la oposición del pragmatismo a todo tipo de dualismo (por ejemplo, cuerpo-espíritu, pensamiento-acción o teoría-práctica).

Para entender la obra de Dewey y su teoría de la experiencia es preciso tener presente su aproximación al pragmatismo y por supuesto su inserción en su entorno. Dewey adhirió al instrumentalismo, una versión particular del pragmatismo, que otorgaba centralidad al valor instrumental del conocimiento (y del

---

<sup>1</sup> Según James la acción refleja es el tipo de y el origen de toda actividad espiritual ya está constituida por una excitación periférica de los sentidos. Al otorgarle un rol principal a la acción refleja, se puede comprender la argumentación de James en contra de un pensamiento independiente de la acción (Childs, 1959).

pensamiento en general) para resolver las situaciones problemáticas reales que experimentan los individuos. El instrumentalismo sustentaba el concepto de comunidad de investigación y planteaba un continuo de la experiencia, como alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del hombre. Para Dewey la validez de una teoría debía ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que surgen de su empleo. Por ende, las ideas generales y los conceptos son instrumentos para la reconstrucción de situaciones problemáticas. Las ideas sólo tienen importancia en la medida en que sirven de instrumentos para la resolución de problemas reales.

Pero cuál era la situación educativa de los EEUU en la época de Dewey. Un rasgo que afectó mucho su pensamiento fue la fuerte influencia que había tenido la obra de Johann Friederich Herbart (1776–1841) en la pedagogía y en la escolarización desarrollada hasta entonces en América del Norte. Según Herbart el niño era un ser a modelar intelectual y psíquicamente por fuerzas externas. Sobre esta base Herbart realizó el planteo de su concepto de *instrucción*. Dewey fue, desde el punto de vista de la pedagogía, uno de los primeros y más importantes críticos de Herbart. Estaba convencido que muchos de los problemas educativos de las prácticas educativas de su época se debían a que estaban fundamentadas en una epistemología dualista errónea, al cual confrontó.

Según Dewey, el pensamiento constituye un instrumento (tanto para los adultos cuanto para los niños) destinado a resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, es decir, los problemas de la experiencia. Así, el conocimiento es precisamente la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Destacaba la importancia del elemento activo e impulsivo del niño en el proceso de aprendizaje. Pero enfatizaba la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo.

### **La experiencia y sus implicancias educativas**

Desde el punto de vista epistemológico, Dewey consideraba que los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionarias, pues tienen una función instrumental y están relacionadas con la acción y la adaptación al medio. También sustentaba una integración de acciones y afecciones. Frente a la versión contemplativa del conocimiento clásico, sostiene la evidencia de una ciencia moderna experimentalista que trabaja con datos y que da lugar al descubrimiento de un mundo abierto y sin límites. El principal concepto relacionado con su teoría del conocimiento y tal vez el más importante de sus sistemas filosóficos es el de *experiencia*. Ésta abarca no sólo la conciencia sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo. La experiencia tampoco coincide con la subje-

tividad: todos los procesos implicados en el experimentar constituyen acciones o actitudes referidas a cuestiones que exceden tales procesos.

Dewey sostenía una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento. En este sentido, insistió en el carácter precario que presenta el mundo de la experiencia: la distribución azarosa de lo bueno y lo malo en el mundo evidenciaba el carácter incierto y precario de la experiencia. Esta precariedad de la experiencia conformaba la base de todas las perturbaciones de la vida y era condición de la realidad.

La experiencia también supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido poseía una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones o interacciones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia. Por ello para Dewey la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos ya que ambos se refuerzan mutuamente. El pensamiento y la razón constituían procedimientos intencionales para transformar un estado de indeterminación en uno armonioso y ordenado. La lógica adquiere así un valor instrumental y operativo y conforma una teoría de la búsqueda. Consecuentemente, y como toda investigación parte de una situación problemática de incertidumbre, dicha situación constituye el primer momento de la búsqueda y permitiría elucidar una idea o solución. Un segundo momento estaría dado por el desarrollo de esta conjetura o sugerencia, mediante la razón (intelectualización del problema). El tercer momento sería el de experimentación en el cual se ensayarían diferentes hipótesis para probar la adecuación o no de la solución propuesta. El cuarto momento de la investigación estaría dado por la reelaboración intelectual de las hipótesis originales. El quinto supondría la verificación que puede dar lugar a diversos recorridos ulteriores. Dewey se mantuvo básicamente fiel a este esquema teórico sobre la investigación a lo largo de su vida, lo cual determinó las características de su obra. Es más, sostuvo que este proceder de la investigación debía aplicarse tanto al ámbito de la ciencia cuanto al del sentido común.

Así, la idea central del activismo de Dewey suponía un estrecho contacto de la educación con la experiencia personal. Esta concepción dio lugar al llamado método del problema que expuso en 1910 (en su obra «How we think») y reelaboró sucintamente en la década de 1930 pero en que definitiva supuso una adaptación del método científico al proceso de aprendizaje, a través del método problema. Por ende, desde esta perspectiva, el método de enseñanza más adecuado sea el de la resolución de problemas.

Consecuentemente, la propuesta pedagógica de John Dewey se comprende a la luz de su sistema filosófico que dio lugar a la educación progresiva. «Progressive education» es la denominación estadounidense para el movimiento de la

Escuela Activa, crítico de la escuela tradicional<sup>2</sup>. En debate pedagógico de los EEUU se reconoce que este movimiento ha estado fuertemente influido por la propuesta de John Dewey a través de su conceptualización referida a la educación activa y también el movimiento filosófico del pragmatismo, en el cual Dewey encuadra su filosofía de la educación. Según Dewey, en su profunda crítica al planteo de Johann Herbart (1766-1841)<sup>3</sup>, el ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y error. Ello le permite *progresar* en la lucha por adaptarse y dominar el ambiente en el que vive. Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción («learning by doing»). La educación escolar debe por tanto favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos.

Según Dewey, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir un curso subsiguiente de la experiencia. Esto supone involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales, en el seno de la comunidad democrática. Por consiguiente, propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor.

La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia y la finalidad primordial de la vida –desde esta visión– se enriquecería en todo momento. Así, la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. En la concepción de John

<sup>2</sup> La escuela activa o escuela nueva representa el movimiento de renovación de la educación escolar más desarrollado luego de la creación de los sistemas nacionales de educación en los países occidentales. La teoría y la práctica de *escolanovismo* se diseminaron a través de diferentes corrientes, en varios países durante el siglo XX. En todas sus versiones se propugnaba la centralidad de la autoformación y la actividad espontánea del estudiante. A la vez se sostenía la importancia que tiene la educación como promotora del cambio social y mecanismo de transformación de una sociedad que a su vez se encontraba en cambio. Entre las versiones más sobresalientes derivadas del escolanovismo se encuentran el *método de los proyectos* de William Heard Kilpatrick (1871-1965), el *método de los centros de interés* de Ovide Decroly (1871-1932), la experiencia educativa desarrollada por María Montessori (1870-1952), la *educación funcional* de Édouard Claparède (1873-1940), el *método de trabajo en equipos* de Roger Cousinet (1881-1973), entre otros.

<sup>3</sup> Herbart postulaba que el niño era un ser a modelar intelectual y psíquicamente por fuerzas externas. Sobre esta base formuló su concepto de *instrucción* que daba sentido a la acción pedagógica, la cual debía interferir directamente en los procesos mentales del estudiante como medio para orientar su formación moral y también intelectual (Herbart, op.cit.).

Dewey de la educación, como reconstrucción experiencial, se utiliza el presente y se aprovechan las experiencias que el hombre es capaz de tener. El individuo debe darle sentido a la experiencia y sacarle provecho para operar en experiencias posteriores.

Otra contribución metodológica, en términos de estrategias de enseñanza, ha sido la organización de la escuela como laboratorio, que le permitió a Dewey llevar adelante experiencias educativas para el desarrollo de los valores democráticos, desde la perspectiva estadounidense. Se destaca pues la centralidad que le otorgó Dewey, en su concepción de escuela, a las esferas de la política y de la educación para la educación. Fue así que en su laboratorio escolar, Dewey les solicitaba a los docentes que construyeran un entorno en el que las actividades inmediatas del niño lo enfrentasen con situaciones problemáticas para cuya resolución necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la ciencia, de la historia y del arte a efectos de resolver dichas situaciones.

De esta manera, podemos interpretar la filosofía de la educación de Dewey como orientada a formar personas para construir y sostener una sociedad democrática. En esos fines se unían completamente los intereses sociales e individuales. La educación requería de la interacción entre un individuo activo y una sociedad que transmitiese su cultura. La clave de la educación debía estar dada por experiencias reales del alumno. La educación no podía definir un programa por lo que el alumno sería en futuro; era en su presente lo que iba a contar y determinar el alcance formativo de la experiencia (escolar).

Ante la tradición de la enseñanza tradicional (representada por la pedagogía de Herbart) John Dewey proponía su educación progresiva, la cual estaba centrada en el interés del niño, en la libertad, la iniciativa y la espontaneidad. Allí es donde Dewey postulaba la centralidad de la experiencia como concepto clave de su propuesta pedagógica. La experiencia debía ser comprendida a partir de dos principios:

- la continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido
- la interacción: que daba cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables

Según Dewey, las experiencias no tienen valor por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples sino que adquieren valor (diferencial) para las personas debido a que se conforman por un actuar de los individuos. El desarrollo pleno y armónico de las perspectivas y capacidades ulteriores de las facultades personales conforman para Dewey el valor supremo. De aquí es que

se puede derivar una pregunta muy importante para el desarrollo curricular: ¿qué estímulo se debería promover para que las experiencias de los alumnos resulten valiosas?

Al no existir valores o fines absolutos es que Dewey sustentaba la idea de que el trabajo germina del juego como actividad que tiene garantizada mayor continuidad y denota significados personales y sociales. Lo cual a su vez le permitió establecer las vinculaciones entre interés y esfuerzo: «el esfuerzo sin interés es práctica de trabajo forzado, pero un interés que no suscita esfuerzo no es un esfuerzo verdadero. El interés auténtico es por su naturaleza algo activo y dinámico» (Abagnano y Visalberghi, 1957-1992: 640). Esta centralidad que adquiere el interés dentro del sistema filosófico de Dewey explica fundamentalmente la propuesta pedagógica que desarrollará a lo largo de sus años, en la cual sostenía que la enseñanza sólo podría despertar el interés en los estudiantes si apuesta al despliegue de sus intereses reales, los cuales a su vez podían cambiar y evolucionar ya que los intereses están ligados a la actividad.

### **Dewey en el contexto escolar de los EEUU: la organización del sistema**

La educación en los EEUU respondió históricamente no tanto a una planificación educativa central sino que fue el producto de la acción de diversos intereses tales como los de los gobiernos locales, las iglesias y los grupos autónomos, comunitarios y étnicos, de la sociedad civil, entre otros actores sociales. Un dato importante es que la Constitución de los EEUU no hace referencia explícita a la educación, como sí lo hacen las constituciones de otros Estados nacionales modernos, las que fueron incorporando, con el tiempo, el concepto de educación ya sea como un deber del Estado, ya sea como un derecho, primero individual y luego social. Concepción que terminó de ser definida con la conformación de las Naciones Unidas en 1945 y en los instrumentos internacionales de derecho subscriptos durante la segunda parte del siglo XX por la mayoría de las naciones (Ruiz, 2007).

A pesar de la ausencia de un Estado central planificador, algunos Estados como Massachusetts, Connecticut, New Hampshire, Rhode Island comenzaron a partir de las décadas de 1830 y 1840, a desarrollar sistemas de educación pública dentro de sus territorios, homogeneizaron los contenidos de la enseñanza así como las políticas de formación de docente. Se trató más bien de una «actividad estatal localmente organizada» (Popkewitz, 2000: 65). Esta acción de los Estados se inscribía en la necesidad de fortalecer vía la educación pública obligatoria la idea de una nación, de la lengua oficial y la inclusión de los diferentes grupos inmigratorios que los EEUU recibían durante esos años. El presupuesto de estos servicios se nutría de impuestos locales y se suponía que este tipo de acción sistemática y obligatoria podría eliminar las diferencias culturales y sociales

entre los diferentes grupos sociales y promover a la vez los ideales igualitarios y democráticos sobre los que se basaba el sistema de gobierno estadounidense<sup>4</sup>. De esta manera, el sistema educativo se desarrolló de forma completamente descentralizada, sobre la base de los impuestos locales y regulado por una tenue relación de jerarquía y dependencia entre los organismos gubernamentales de los estados y las autoridades de los distritos escolares de las comunidades locales (*school boards*), lo cual situó a las escuelas públicas estadounidenses, desde sus orígenes, por fuera de los organismos propios de la burocracia estatal nacional. La administración escolar se desarrolló con cierta independencia de otros organismos del estado a la vez que ello fortaleció el rol y el poder de las asociaciones profesionales de los docentes y de las instituciones de formación de docentes en los contextos de los Estados<sup>5</sup>. Por lo que se conformó gradualmente una burocracia educativa, estrictamente local, del distrito escolar con muchas potestades en la regulación de los sistemas bajo su jurisdicción geográfica. Es más, el poder de estos consejos escolares locales fue muy elevado hasta mediados del siglo XX debido a que los inspectores del Estado contaban con muy pocos recursos financieros, frente a los recursos con los que contaban los distritos escolares de los estados. Recursos que eran diferenciales en función de los niveles de ingreso y la capacidad de pago de impuestos de las poblaciones que los integraban. En el nivel federal se observó la primera creación institucional propia de una *proto* burocracia educativa en el año 1860, cuando se creó la Oficina de Educación de los EEUU con el fin de elaborar estadísticas educativas y supervisar las acciones federales en materia de educación en Alaska. Su acción fue marginal hasta la década de 1960.

Durante la denominada *etapa del progreso*, como suele conocerse al período ubicado entre los años 1880 y 1920, se llevó a cabo una transformación del Estado en los EEUU, única entre los países occidentales, que promovió el pasaje de un sistema completamente descentralizado de control de las diversas áreas de la sociedad hacia uno que supuso pautas comunes de dirección de las prácticas

---

<sup>4</sup> Para un análisis pormenorizado de la historia de la educación norteamericana pueden consultarse, entre otras, las siguientes obras: Church y Sedlak: *Education in the United States: An interpretative history* (New York: The Free Press, 1976); Cohen: «The American common school: A divided vision» (en *Education and Urban Society*); Bendix: *Nation-Building and Citizenship: Studies of our Changing Social Order* (Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1977); Kaestle: *Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780-1860* (New York: Hill & Wang, 1983); Kaestle y Smith: «The federal role in elementary and secondary education, 1940-1980» (en *Harvard Education Review*, 53 [4], 384-408; 1982). De todos modos, los trabajos más antiguos de la historia de la educación norteamericana se han concentrado principalmente en los sistemas educativos de los Estados del nordeste y medio oeste que fueron los que desarrollaron una política estatal de promoción de la educación pública. Los afroamericanos no eran considerados más que como propiedades hasta el 1865. Por su parte, los sistemas educativos de los Estados sureños se comenzaron a modernizar luego de la Segunda Guerra Mundial. Véase al respecto: Johnson: «The stagnant South» (en *The New York Review of Books*, 33 [8], 38-41, 1986); Plank y Turner: «Changing patterns in black school politics: Atlanta: 1872-1973» (en *American Journal of Education*, 95, 559-590, 1987).

<sup>5</sup> Aquí se hace referencia con el término «Estado» a las jurisdicciones que constituyen los EEUU.

sociales. Ello fue una respuesta pragmática que mantuvo o bien redefinió (según el sector regulado) el equilibrio de poder entre los partidos políticos y los gobiernos y juzgados locales (Popkewitz, 2000). Sectores tales como las fuerzas armadas, el transporte, el trabajo, las relaciones profesionales, el sector financiero, quedaron bajo la regulación y administración de instituciones federales que permitieron coordinar las acciones que habían desarrollado hasta entonces los Estados de manera diferencial<sup>6</sup>. En el caso de la educación se pasó muy gradualmente a un modelo con pautas generales, definidas centralmente, pero la política y la práctica educativa quedaron fuera de la órbita de la administración central o federal en gran medida gracias a las fuertes convicciones políticas enraizadas en la sociedad acerca de que la escolarización, sobre todo la obligatoria, era un asunto local. Las autoridades educativas locales se fortalecieron ya que manejaban la extracción de recursos impositivos para financiar la educación dentro de sus jurisdicciones de competencias y a la par se consolidó una industria editorial de libros de textos comunes para la educación, para cada nivel educativo que permitió la existencia de un currículum nacional de formación para cada nivel y ciclo del sistema sin intervención de ninguna autoridad federal (Westbury, 1990). La evolución de la educación estadounidense durante el siglo XIX y el siglo XX dio lugar, al contrario de lo que se suponía, a un sistema educativo con circuitos de segregación social y racial prácticamente inexistentes en otros países y que no solo mantuvieron sino que profundizaron las diferencias sociales preexistentes en la sociedad<sup>7</sup>.

En este contexto histórico jugaron un papel importante el desarrollo de las universidades y, dentro de ellas de las ciencias sociales, la pedagogía y la psicología<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Para el análisis de la evolución de la capacidad administrativa estatal de los EEUU véase el trabajo de Skowronek: *Building a new American State: The expansion of national administrative capacities, 1877-1920* (New York: Cambridge University Press, 1982).

<sup>7</sup> Véase al respecto: Apple, Michael: *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education* (New York, Routledge 1986); Karier y Hogan: «Schooling, education and the structure of social reality» (en *Educational Studies*, 10, 245-265, 1979); Shor: *Culture wars, school and society in the conservative restoration, 1969-1984* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986).

<sup>8</sup> La psicología norteamericana tuvo un importante desarrollo desde mediados del siglo XIX en las universidades norteamericanas, como disciplina autónoma que se ocupaba del individuo como elemento de modernización de la sociedad, con los trabajos de William James, Stanley Hall y James Cattell, creador de los tests mentales que se difundirían de manera extraordinaria a partir del S. XX. De hecho, muchos psicólogos que habían asistido al laboratorio de Wilhelm Wundt en Alemania y estudiado con él, reformularon sus postulados sobre la conciencia, cuando volvieron a sus universidades en los EEUU, en una síntesis que se concentraba en el desarrollo institucional de las escuelas y el bienestar social. Fue así como la psicología norteamericana desde sus orígenes comenzó a focalizar su interés en la *evaluación* de las capacidades de las personas para analizar sus posibilidades de adaptación al ambiente en el cual vivían. Ello permite entender el importante desarrollo que se evidenció en la psicología conductista, orientada al ámbito escolar en los EEUU y que en gran medida persiste en la actualidad. La clínica, el desarrollo infantil y el diseño curricular se constituyeron en ámbitos de intervención de los psicólogos conductistas, que contaron con recursos financieros y apoyo de las universidades. En este contexto se destacaron los trabajos del conductismo de Watson y de psicología experimental de Thorndike quienes entendían a la pedagogía como un campo de la psicología aplicada. Con ello se asociaron las orientaciones que presentó

Estas disciplinas permitieron interpretar el problema de la americanización de la población inmigrante, de su integración y de la regulación social en su conjunto, en el marco, a su vez, del extraordinario proceso de industrialización que estaba teniendo la sociedad estadounidense. Las teorías de la democracia sobre la representación de grupos de interés reemplazaron gradualmente las concepciones previas, heredadas de los primeros años de independencia, acerca de las interacciones más directas entre individuos en las comunidades locales (Popkewitz, 2000). Por su parte, la cuestión social, su mejora y su regulación pasaron a ser objeto de estudio en las universidades, de forma secular, científica y como insumo para pensar su planificación, siempre en el plano propio de los Estados, aunque era algo que ocurría en todos los Estados y constituía tema de preocupación de todos los grupos de interés constituidos: empresarios, religiosos, profesionales. De allí que existiera desde fines del siglo XIX una fuerte presión para el desarrollo de la investigación social, desde las universidades, para generar conocimiento relativo a la planificación, desarrollo y evaluación de políticas de mejora social de la población. A su vez, la investigación en psicología conductista, que fue institucional y financieramente sostenida por las universidades más importantes, facilitó la evaluación de los estudiantes así como de indicadores de rendimiento académico del conjunto del sistema educativo estadounidense desde principios del siglo XX.

Si se tiene presente este contexto, se puede analizar a la escolarización masiva de la población (fenómeno presente en todos los países occidentales, en el mismo período histórico posterior a la década de 1860) como parte de este proceso de reforma social, aunque aquí la regulación estatal fue mucho más gradual que en las otras áreas de la vida social, como ya se mencionó. Al igual que en otros estados nacionales modernos de occidente, los sistemas estatales de educación obligatoria se convirtieron desde finales del siglo XIX en un instrumento muy eficaz para transmitir valores y orientaciones culturales en relación con la modernidad y para la conformación del ciudadano nacional, portador de deberes y derechos constitucionalmente establecidos. En los EEUU durante el siglo XIX las escuelas surgieron esencialmente por iniciativa de las comunidades locales, sostenidas en ideales propios de la cultura protestante, con una fuerte orientación religiosa en su enseñanza así como un alto compromiso en la promoción de la alfabetización que permitiera a la población participar en las instancias comunitarias presentes en la sociedad estadounidense. A este curriculum original

---

esta psicología con las distribuciones de la población en las series estadísticas, en función de los resultados de las evaluaciones aplicadas de manera masiva así como de los experimentos implementados. Había, por parte de las autoridades educativas, una demanda de datos colectivos sobre los estudiantes, su rendimiento y sus capacidades medidas sistemáticamente. Véase al respecto del desarrollo de la psicología norteamericana: Cushman: «Why the self is empty: Toward a historically situated psychology (en *American Psychology*, 45 [5], 599-611, 1990); O'Donnell: *The origins of behaviorism: American psychology, 1876-1920* (New York: University Press, 1985).

se agregó la cuestión de la ciudadanía, de los valores con ella asociados y de sus implicancias en materia de participación política. Éste es el caso evidenciado, principalmente, en los estados del este, del norte y de medio este. En la década de 1840, las escuelas de caridad de las ciudades comenzaron a tener un apoyo y regulación de los Estados, con comisarios escolares estatales, a la par que se fortalecieron las autoridades comunales, y se comenzaron a expandir por las zonas rurales con altos índices de matriculación. También por entonces se empezaron a organizar las primeras asociaciones profesionales de docentes. Durante las siguientes décadas la expansión de la escolarización fue muy importante en los estados mencionados y se comenzaron a implementar reformas curriculares que llevaron a la introducción de asignaturas académicas de modo de vincular la preparación escolar con la universitaria (Ruiz, 2007).

Este proceso daba cuenta del comienzo de la articulación entre los niveles del incipiente sistema escolar estadounidense; de hecho es muy paradigmática la influencia que ha ejercido la universidad como institución rectora de este sistema educativo por medio de la sistematización de la expedición de certificados y títulos académicos. Existió en los EEUU una relación directa entre la universidad y la administración del conjunto del sistema educativo y un alto compromiso con la planificación y regulación social. Un ejemplo de esta incidencia de la universidad en el conjunto del sistema educativo, está dado por las recomendaciones que efectuó un comité de universitarios especialmente constituido para analizar la cuestión educativa en el marco del problema de la americanización de la sociedad. Se conoce como las recomendaciones del Comité de los Diez de 1893 por las cuales efectuaron propuestas de reforma curricular con la inclusión de una serie de asignaturas académicas que dieran un carácter laico y secular a la escolarización obligatoria, la eliminación por ende de los contenidos religiosos y las categorías que organizarían el diseño curricular en general. Con estas propuestas concretas se pudo normalizar la educación común y las universidades, por su parte, se reservaron la fijación de los criterios de admisión a sus instituciones, lo cual le otorgó el control de lo que debía ser considerado como conocimiento válido y requerido para la prosecución de estudios universitarios (Collins, 1979). Así las instituciones educativas de los niveles inferiores del sistema adaptaron sus contenidos educativos, bajo la supervisión de las autoridades locales pero en función de las directrices pautadas por las universidades en pro de sus exámenes de admisión.

La evaluación asociada con la acreditación hizo su aparición hacia fines del siglo XIX en la regulación de la escolarización masiva, por fuera de las autoridades federales pero influidas por las regulaciones promovidas desde la universidad. Desde el año 1885 se instrumentó, en algunas escuelas de nivel medio, la aplicación de una reforma curricular tendiente a lograr la normalización de

la formación allí brindada para cumplir con los requisitos de ingresos que comenzaban a exigir las instituciones de nivel superior. Acciones de normalización que iban a ser reforzadas y generalizadas unos años después, debido a las recomendaciones del Comité de Diez de 1893 (Ruiz, 2007).

En ese marco tuvieron lugar la difusión de las ideas y prácticas pedagógicas de John Dewey, las cuales impactaron subsidiariamente en la educación estadounidense y de la forma no esperada por él. Su propuesta pedagógica se llevó a cabo en pocos establecimientos educativos de los EEUU y de manera experimental o alternativa ya que sus implicancias organizativas resultaban de difícil implementación en una escala masiva a diferencia del movimiento de los tests de medicación del rendimiento, derivados del desarrollo de la psicología estadounidense. La propuesta del pragmatismo pedagógico de Dewey fue aplicada por los administradores en ejercicios técnicos de planificación de unidades y de planes de estudios se focalizaban en la construcción del significado del individuo más que en las derivaciones sociales del conocimiento, como era el planteo de Dewey. Se introdujo a la ciencia como conocimiento práctico de forma ahistórica, para promover la asimilación de las normas externas como parte de la propia *educación* de los individuos (West, 1989).

Recién a partir de las políticas enmarcadas dentro del New Deal, durante la presidencia de Roosevelt, se comenzó a hacer uso de manera más racional y efectiva de la planificación del Estado central sobre diferentes aspectos de la vida social. La propia planificación que requirió la participación norteamericana en la Segunda Guerra Mundial así como su rol mundial, fortalecieron también el rol que comenzó a tener el propio poder ejecutivo nacional en la regulación de los servicios sociales. Cuando concluyó la guerra, los técnicos que habían organizado o participado en las tareas de planificación de guerra fueron empleados en sectores del estado federal tales como los relativos a la economía civil y la planificación social. Es más, los que había sido responsables de la aplicación del análisis de sistemas, para racionalizar y utilizar eficazmente los fondos destinados a la guerra, comenzaron a incidir de manera directa en los programas de reformas aplicados a partir de la década de 1940 en sectores como la educación (Popkewitz, 2000). De esta manera se acrecentó la influencia federal sobre las decisiones referidas a los diseños curriculares, a la organización de los establecimientos escolares, a la formación docente así como el financiamiento con millonarios fondos federales a proyectos de investigación educativa y de desarrollo que comenzaron a desarrollar las universidades, en centros de investigaciones «nacionales» especialmente creados también con fondos federales (pero con sedes en las *universidades de investigación* más importantes). También se sancionaron leyes «nacionales» referidas a la educación, entre las más importantes se encuentran: National Science Foundation (1950), National Defense Act (1958), Elementary

and Secondary Education Act (1963). Esta última sufrió varias enmiendas en los años posteriores que dan cuenta de la centralidad que ha obtenido la educación en la agenda de las políticas nacionales como objeto de regulación federal.

En las últimas décadas, y al no ser un derecho constitucional, la responsabilidad de la educación, de su promoción, su crecimiento, financiamiento y evaluación recae sobre los estados y las comunidades locales. Ellos poseen la potestad para decidir sobre el presupuesto, los contenidos de la enseñanza, su evaluación, los estándares de evaluación y acreditación, la creación, sostenimiento y dirección de los sistemas educativos. Si bien la educación básica resulta obligatoria, en ningún Estado de los EEUU existe una norma que disponga la obligatoriedad de los estudios de nivel medio o la obtención de diplomas de este nivel. Ciertamente se trata de un sistema educativo nacional que se formó y desarrolló de forma descentralizada como muchos otros servicios sociales (seguridad interior, salud). En la mayoría de los estados, por otra parte, la recaudación de los impuestos, para cubrir el financiamiento de la educación pública, es una cuestión de la cual se responsabiliza el municipio por lo que los impuestos destinados a este fin pueden variar de distrito a distrito y entre los diferentes estados y también en función de las diferencias políticas de las autoridades y gobiernos. Ante esta configuración de la organización institucional del sistema de educación nacional, existen tres niveles de control: federal, estatal y local, cuya actuación varía según el nivel del sistema de que se trata y de los diferentes estados (Ruiz, 2007).

Esta dependencia localmente descentralizada explica la diversidad institucional que adquiere la organización de la estructura académica del sistema educativo estadounidense. La educación inicial no es obligatoria y el sistema incluye diferentes tipos de escuelas elementales (educación básica obligatoria) y, sobre todo, muchos tipos de escuelas de nivel medio (*junior* y *senior high school*, *middle high school*, *four-year high school*, *combined high school*). Por lo general, los estudiantes realizan estudios que se extienden por doce años en total. La enseñanza obligatoria concluye a los dieciséis años de edad, luego de los cuales pueden proseguir estudios *preparatorios* hasta la edad de diecisiete o dieciocho años. Existen diferentes diseños curriculares entre los Estados para organizar la articulación entre los distintos niveles educativos; el más usual es el denominado 6-3-3 que implica seis años de educación elemental, tres de *high school* y otros tres de escuela preparatoria.

En la organización institucional descentralizada del sistema educativo de los EEUU, el consejo escolar de distrito, que es elegido por la población local, posee muchas competencias para la definición de las políticas educativas locales. En cada distrito escolar existe una junta de educación, cuyo nombre no es homogéneo y que suele estar constituida por cinco o seis miembros que se eligen de manera periódica por la comunidad. La coordinación entre los distintos distritos se realiza a través de asociaciones estatales y federales, conformadas por grupos

diversos, con funciones administrativas y de asesoramiento pedagógico. En cada Estado existe una Junta Estatal de Educación, cuyos miembros se eligen periódicamente por voto de la comunidad. Al frente de estas juntas estatales se encuentra un *superintendente* o *comisionado*, cuya designación varía ya que en algunos Estados son elegidos por la sociedad mientras que en otros son nombrados por el propio gobernador.

Los consejos o juntas locales contratan a los superintendentes de las instituciones educativas, es decir, a la autoridad (unipersonal) más importante del distrito; aprueban el presupuesto y los currículos pueden también dar lugar a iniciativas específicas curriculares u organizativas. Cada distrito posee prerrogativas específicas, según cada estado, sobre su propia organización y determina la organización que en definitiva tendrá el sistema educativo dentro de esta jurisdicción (el distrito). La diversidad organizativa es tal que también se diferencian las instituciones educativas dentro del mismo distrito, muchas veces en función de las características de las poblaciones escolares a las que se atienden (Ruiz, 2007).

En consecuencia, existen establecimientos educativos de nivel elemental y medio que poseen diferentes orientaciones (artística, científica, entre otras), admitidas por las autoridades del distrito, con currículos diferentes y alternativos. Algunas de las alternativas pedagógicas se focalizan en determinados grupos como madres adolescentes, jóvenes con problemas de comportamiento o indisciplinados; grupos que son obligados por las autoridades del distrito a asistir a este tipo de instituciones. Otras alternativas pedagógicas están vinculadas con la cuestión racial, por lo que se trata de instituciones con propuestas curriculares especialmente orientadas a temas afroamericanos. Algunos establecimientos educativos funcionan con el rótulo de imán (*magnet school*) y otras con «concesión de escuelas» o «autonomía de gestión» (*charter school*). El régimen de educación especial también organizado por el distrito pero para ello cuenta con financiamiento federal; no obstante en las últimas décadas se ha tendido a lograr una integración mayor de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las escuelas comunes, en algunos casos con aulas especiales.

La evaluación y la acreditación cumplen un rol central en la regulación del sistema y de forma muy efectiva. Desde la década de 1960 se comenzaron a desarrollar acciones federales de evaluación y acreditación de instituciones educativas de nivel básico y medio. Para la década siguiente se conformó el Estudio Nacional de Evaluación Escolar (*National Study of School Evaluation*) que publica regularmente un reporte denominado Criterios de Evaluación (*Evaluation Criteria*) por los cuales se evalúan las instituciones y hacen referencia a asignaturas curriculares y a servicios que brindan las instituciones e incluyen listas de control de indicadores. Se promueve un mecanismo que presenta una mezcla de evaluación interna y externa ya que los profesores participan de la

autoevaluación, de acuerdo con los criterios mencionados, pero también una agencia de acreditación participa a través del envío de un comité evaluador externo que valida las acciones de autoevaluación y certifica la acreditación o no de la institución o del programa evaluado, según se trate. Asimismo, de ser necesario, se establecen períodos para que la escuela realice los ajustes sugeridos por la comisión evaluadora externa o bien ponga en marcha acciones para corregir los problemas que figuran en el informe de evaluación (Ruiz, 2007).

Por último, entre las características contemporáneas que adquirió la organización institucional del sistema educativo estadounidense, se encuentran las políticas vinculadas con la *libre elección de escuelas*. Detrás de esta proclama se encuadran grupos con orientaciones políticas sumamente diferentes: posiciones que lo favorecen sólo entre las escuelas públicas; otras que quieren ampliar esta posibilidad a las escuelas privadas laicas y otros que incluyen a todas las opciones de educación pública y privada. Estas políticas han sido muy discutidas en ámbitos académicos, legislativos y por la propia comunidad en las últimas décadas en los EEUU.

Más allá de estas distinciones, se promueve desde estos sectores que los padres obtengan mayores prerrogativas y niveles de injerencia sobre la política educativa del distrito y la organización de las escuelas, las cuales, a su vez, deben tener una cuota de mayor autonomía frente a la autoridad que históricamente ejerce el consejo de distrito. Aquí es que se encuentran las propuestas, desarrolladas diferencialmente en los distritos y Estados de los EEUU, los modelos de concesión que dieron lugar a las escuelas de autogestión (*charter*), de imán (*magnet*) y los programas de bonos educativos (*vouchers*)<sup>9</sup>. Estos modelos educativos, propios de las políticas educativas de reformas iniciadas a partir de 1983 por el gobierno federal, y que fueron aprobadas por la legislación de los Estados de manera diferencial dentro de sus territorios, han provocado el debilitamiento de la escuela común que históricamente había sido un lugar de convergencia de los diferentes grupos sociales.

## La propuesta pedagógica de Dewey bajo discusión en los Estados Unidos

A la pedagogía de Dewey se la ha criticado desde diversos sectores. Es más, en el debate académico Dewey perdió frente a John Bobbitt (1918) quien

<sup>9</sup> Tanto las escuelas *charter* cuanto los programas de *vouchers* educativos han recibido altos niveles de cuestionamiento debido a que promueven la privatización de la educación pública, sobre todo en la forma en que han sido implementados en algunos Estados de los EEUU, donde las *escuelas charter* firman contratos con empresas con fines de lucro para desarrollar de hecho una educación privada, sobre la base de una escuela originariamente pública. Diversos autores han trabajado ambos tipos de políticas, puede consultarse, entre muchos otros, el trabajo de Stuart Wells: «The Sociology of School Choice: Why some win and others lose in the educational market?» (en Rasell & Rothstein: *School Choice: Examining the evidence*. Washington, DC: Economic Policy Institute, 1993).

sustentaba un enfoque de la eficiencia social por el cual se apuntaba a reformar el currículum escolar, poniéndolo al servicio de la formación de una nación moderna y en proceso de industrialización.

Desde las posturas de izquierda se sostenía que su pragmatismo estaba asociado con los problemas de la regulación social. Su pedagogía revitalizaría los temas de voluntarismo, optimismo, individualismo y perfeccionamiento que formaban parte del elemento profesionalizado y reformista de su tiempo. La educación progresiva debía reemplazar las costumbres establecidas por una visión más dinámica del desarrollo y la armonía social. Todo individuo debía describir y comprobar la verdad a través de la ciencia y, por lo tanto, dirigir su propia conducta y convertirse en un factor influyente y decisivo para la estructuración del ambiente.

La regulación de la pedagogía era además un medio para impedir que las ideas radicales de Europa se asentaran en los guetos de las ciudades y en las creencias de la población, imponiendo la fe en la democracia rural, la racionalidad científica y las concepciones protestantes de la urbanidad. Bowles y Gintis (1986) en particular le criticaron las contradicciones entre sus supuestos de reforma social y las condiciones estructurales de la sociedad capitalista, a las que Dewey no cuestionaba.

Desde la derecha política, sobre todo desde el cristianismo ortodoxo estadounidense, también se lo criticó fuertemente a Dewey y a su pedagogía. Sobre todo a partir de la década de 1970 cuando comenzó el avance de la moderna derecha que conjugó el neoliberalismo económico y el neoconservadurismo político y social. Los cambios políticos educativos iniciados a partir del gobierno de Ronald Reagan (1981–1989) han sido analizados por diversos autores y han sido caracterizados como modelos de cambio propios de la reconversión de las políticas públicas propuestas por la *moderna derecha*<sup>10</sup>.

Ello aconteció sobre todo a partir de la publicación del informe *Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, documento elaborado por la *National Commission on Excellence in Education* en el año 1983, y que fue orientador de las políticas educativas implementadas por dicho gobierno. Dicha comisión tenía los siguientes objetivos: 1) *evaluar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje* en las escuelas privadas y públicas, «colleges» y universidades; 2) *comparar las escuelas y «colleges» estadounidenses con otros de otras naciones industriales*

---

<sup>10</sup> Véase al respecto de las reformas educativas iniciadas por el gobierno de Reagan, entre otros: Torres, C. A.: «Nation at risk. La educación neoconservadora», en Mora Ninic, C. y Ruiz, G. (comp.). *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008), pp. 53-64; Popkewitz, T.: *Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest* (en *Education Theory*, 38 [1], 1988); Apple, M.: *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York and London: Routledge, 1993).

avanzadas; 3) estudiar las vinculaciones existentes entre los requerimientos para la admisión de los estudiantes de «high school» y universidades, y el desempeño académico de quienes se gradúan; 4) identificar programas educativos que hayan resultado en éxitos notables en el plano académico de los «colleges»; 5) evaluar el grado en el cual los principales cambios sociales y educativos del último cuarto de siglo han afectado el desempeño académico de los estudiantes y, finalmente, 6) definir los problemas a ser enfrentados y superados si se busca la excelencia en la educación. Este informe tuvo una segunda versión revisada que se llamó *The Imperative for Educational Reform* también del mismo año de edición. A partir de la publicación de *A Nation at Risk*, la atención se centró en lo que debían hacer los gobiernos para alcanzar una reforma a gran escala. De forma general, los esfuerzos a partir de 1983 se concentraron en promover expectativas y requerimientos de responsabilidad.

Desde entonces se generalizó una opinión crítica de la educación pública y sus orientaciones dadas por la educación progresiva. Dicho informe analizaba los resultados del bajo rendimiento académico de los estudiantes de los EEUU (comparados con los de otros países, principalmente, los japoneses y alemanes) y advertía que allí radicaba parte de las explicaciones acerca de la pérdida de competitividad económica de los EEUU en el contexto internacional<sup>11</sup>. Como consecuencia, los Estados (de los EEUU) comenzaron a promulgar leyes y dictaron regulaciones normativas cuyos objetivos explícitos otorgaban centralidad a la excelencia académica. Además se cuestionaba a los estudiantes (por considerarlos perezosos) y al trabajo de los docentes (calificados como incompetentes para los desafíos internacionales).

Por otro lado, el informe asociaba la crisis en los niveles de rendimiento educativo de los estadounidenses con la decadencia moral y cultural, la cual era resultado de las reformas promovidas por la educación progresiva. Ello dio lugar a un ataque contra este movimiento y los postulados derivados de la filosofía de la educación de Dewey. Como contrapartida se promovió un énfasis en la socialización para el trabajo productivo a través de las escuelas, agencias y, eventualmente, programas de formación profesional, una creciente centralización del poder, un papel directivo más evidente del Departamento de Educación y una supervisión más estricta y estrecha de la tarea educativa y de la construcción del currículum<sup>12</sup>. Por

<sup>11</sup> Entre la bibliografía que puede consultarse para analizar las críticas a la educación pública estadounidense durante los primeros años de la primera gestión de Reagan, véase: Boyer: *High school: A report on Secondary Education in America* (New York: Harper and Row, 1983); Adler: *The Paideia Proposal* (New York: MacMillan, 1983); College Entrance Examination Board: *Academia Preparation for College: What students need to know and be able to do* (New York, 1983).

<sup>12</sup> Para una discusión pormenorizada sobre los procesos subyacentes a estas reformas educativas, consúltense Apple, M. (2012), op. cit.; y del mismo autor: *Ideology and Curriculum* (London y Boston: Routledge & Kegan, 1979); y «Curricular form and the Logia of Technical Control», en *Economic and Industrial Democracy* (London y Beverly Hills: SAGE, Vol. 2, N° 3, 1981, págs. 293-321).

otra parte, se fomentó la reducción del financiamiento proveniente del gobierno federal y el fortalecimiento e incremento del financiamiento de los Estados jurisdiccionales y los particulares. El docente aparecía así como responsable principal de la excelencia académica, en oposición a las posturas *progresivas* que otorgaban centralidad al estudiante y a sus intereses en el proceso educativo.

Como solución a esta situación crítica, la reforma derivada apostaba a un incremento de la jornada escolar, al aumento de cursos académicos, con mayor carga horaria de asignaturas *básicas*, a la conformación de estándares homogéneos para la evaluación y compensación de los docentes y nuevos exámenes estandarizados para los estudiantes, a la realización de informes periódicos de los distritos a las autoridades educativas jurisdiccionales y de éstas al gobierno federal. Bajo el criterio de aumentar las exigencias académicas y disciplinarias, se combatía el criterio por el cual se postulaba que el estudiante debía ser libre para construir su trayectoria formativa, su propio currículum. Se eliminaba así el principio de un estudiante «free to choose». El aumento de las exigencias en áreas básicas, como ciencias, matemáticas o inglés, produjo la disminución de las materias opcionales.

Estas primeras iniciativas políticas, centradas únicamente en la responsabilidad, presionaron en exceso a los sistemas locales, ofrecieron poca ayuda y, de hecho, agravaron los problemas de sobrecarga y fragmentación. Se trataba de una reforma que apostaba a la estandarización, al control burocrático centralizado y criterios de evaluación estandarizados y externamente definidos, contrarios a la centralidad de la experiencia y del *aprender haciendo*.

Para el año 1988, a raíz de una de las últimas iniciativas gubernamentales de Reagan, el Congreso de los EEUU llevó a adelante una evaluación comparativa, acción similar a una realizada en 1969, de tipo muestral y representativa de estudiantes de diferentes grupos de edad y sobre diferentes áreas curriculares. Se compararon los resultados de los diferentes Estados, dentro de los EEUU, y surgieron diferencias de rendimiento muy importantes. Como consecuencia se aprobó un programa nacional de educación denominado *Goals 2000*, en el cual se prescribían estándares educativos relativos a contenidos de enseñanza, resultados académicos esperados para los estudiantes y las instituciones y oportunidades de evaluación (U.S. Office of Education, 1996, 1994). Los posteriores gobiernos de los EEUU han mantenido el programa aunque le han realizado enmiendas de diverso tipo, cuyo análisis excede los objetivos de este trabajo.

### **Alcances para el debate pedagógico contemporáneo**

John Dewey formó parte de una tradición pedagógica renovadora que pretendió modernizar a las instituciones educativas de los EEUU, la educación

progresiva. Dicha tradición tenía un fuerte contenido de carácter social, comprometido con la crítica a las limitaciones de la democracia y del desarrollo de la economía de la época (cabe recordar la fundación en 1919 de la Progressive Education Association).

A pesar de estos ataques, el planteo de Dewey pervive en diversas formas en corrientes pedagógicas contemporáneas, así es que puede identificarse algunos de sus planteos, tales como:

- la valoración positiva del aprendizaje por descubrimiento.
- así es que promueve la incorporación entre los contenidos de la enseñanza de objetos manipulables y visitas a museos, por citar dos ejemplos, como estrategias para estimular la exploración de los estudiantes.
- la promoción e incorporación del debate entre los dispositivos didácticos en todos los niveles de enseñanza.
- la inclusión de los medios y actividades para que los estudiantes trabajen en proyectos individuales o en grupos.
- la atención a los resultados de los estudios empíricos sobre el aprendizaje, el desarrollo y la motivación de los niños.
- el ajuste de la enseñanza y de los currículos para que se adapten a los resultados de investigación.
- la concepción del docente no como una autoridad sino como un facilitador de los aprendizajes, como la fuente de los mejores recursos, como el forjador del entorno en el que aprenderán los estudiantes.

Un ejemplo de vigencia en el debate pedagógico está dado por W. Carr (1995) quien propone como problema imaginar una forma de pensar la relación entre educación y democracia que sea moderna (que no abandone los ideales emancipadores) y a la vez postmoderna (que abdicar de los ideales ahistóricos y universales de la Ilustración). Este autor encuentra en la obra de John Dewey una posible solución al dilema ya que él apostaba a un ideal emancipador ilustrado pero consideró a la Ilustración una revolución incompleta. Según Carr, para Dewey (al igual que lo que sostienen algunos postmodernos) la investigación filosófica tenía que tener un punto de partida constituyente. Por ende, la clave para situar los intentos de hombres para dotar de sentido su existencia y fundamentar su vida individual y social tiene que ver con un tipo de vida asociativa que denominamos democracia.

En suma, podemos concluir que John Dewey ha ejercido una clara influencia sobre la organización académica de la educación escolar estadounidense pero

más aún sobre el debate y desarrollo teórico de las ciencias de la educación. Todo lo cual dotó a su producción de una proyección internacional que lo convirtió en uno de los pensadores más relevantes de la educación contemporánea. Sin ser un revolucionario se convirtió en un reformista social, insatisfecho con el desarrollo de la democracia de su tiempo. Sin ser un positivista en sentido estricto, se hizo un defensor de las virtudes de la ciencia. Sin ser un darwinista social, defendió la idea del cambio y del progreso así como de las transformaciones sociales derivadas del desarrollo de la industria, del comercio y de las comunicaciones. Por estos motivos y por la vigencia de sus posturas pedagógicas, la relectura de su obra puede ofrecernos claves para interpretar las cuestiones problemáticas presentes de la educación de nuestros días.

### Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1957, 1992). *Historia de la pedagogía*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon and Schuster.
- Bobbit, J. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, DF: Siglo XXI.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. En VVAA: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata
- Childs, J. (1959). *Pragmatismo y educación*. Buenos Aires: Nova.
- Collins, R. (1979). *The credential society, and historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press [traducción al castellano: Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal].
- Dewey, J. (s/f). School of To-morrow. En M.W., Vol. 1, pp. 205-404.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Díaz Barriga, A. (1996). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México, DF: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Herbart, J. F. (s/f). *Pedagogía general*. Madrid: Espasa Calpe.
- Jordan, J. A. y Santolaria, F. (1995). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Luzuriaga, L. (1992). *Antología Pedagógica*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1997). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Nassif, R. (1968). *John Dewey: su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: CEAL.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Palacios, J. (1994). *La cuestión escolar*. Madrid: E. Laia.
- Peirce, Ch. S. (2007). *La fijación de las creencias. Cómo aclarar nuestras ideas*. Oviedo: KRK.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Ruiz, G. (2007). *De la planificación integral de la educación a la evaluación de la calidad de la educación*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Seoane C., Javier B. (2009). Ecos de Dewey: a propósito de la relación entre educación, ciencia y democracia. *Foro de Educación*, 7(11), pp. 103-121.
- U.S. Department of Education (1994). *The Goals 2000: Educate America Act*. Disponible en: [gopher//gopher.ed.gov.:10001/11/initiatives/goals/legislation](http://gopher//gopher.ed.gov.:10001/11/initiatives/goals/legislation)
- U.S. Department of Education (1996). *Goals 2000: Increasing student achievement through state and local initiatives*. Office of Educational research and Improvement, Educational Resources Information Center (ERIC).
- West, C. (1989). *The American evasion of philosophy, a genealogy of pragmatism*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Westbury, I. (1990). Textbooks, textbooks publishers, and the quality of schooling. En Elliot, D. y Woodward, A. (Editors). *Textbooks and schooling in the United States (89th yearbook)*. Chicago: National Society for the Study in Education; 1, 22.

## *La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa*

### *Teacher education in United States. Initiatives aimed to educational improvement*

**Denise Vaillant**

e-mail: [vaillant@ort.edu.uy](mailto:vaillant@ort.edu.uy)  
*Universidad ORT (Uruguay)*

**Jesús Manso Ayuso**

e-mail: [jmanso@nebrija.es](mailto:jmanso@nebrija.es)  
*Universidad Nebrija (España)*

**RESUMEN:** En la última década se han incrementado las investigaciones e informes internacionales referidos al profesorado. La acumulación de estudios y evidencia empírica ha puesto de manifiesto la importancia que el desempeño de los docentes tiene en el aprendizaje de sus estudiantes. Así, se hace necesario preguntarse cómo lograr una mejora de la formación de maestros y profesores, para que esta tenga un impacto real en las aulas. Estados Unidos, con su amplitud y diversidad, constituye un contexto propicio para profundizar en el conocimiento de iniciativas de reconocido prestigio internacional. Además, muchas de las propuestas de ese país, brindan ideas inspiradoras para re-pensar los programas de formación docente en otras realidades educativas. Este artículo se centra en algunas de esas iniciativas, entre las cuales se incluyen algunas relacionadas con los estándares de acreditación de instituciones formadoras, con las innovaciones en la formación inicial, con la certificación alternativa y, finalmente, con prácticas innovadoras en materia de desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** formación del profesorado; Estados Unidos; educación; estándares; acreditación; certificación.

**ABSTRACT:** In the last decade research and international reports have placed teachers at the very center of analysis and diagnosis. Empirical evidence and studies have stressed once and again the important effect of teacher performance on student learning. Thus, today the question of how to train our teachers to guarantee a positive impact in the classroom is a pressing one. The United States of America, with its vastness and amplitude, constitutes a privileged place to study initiatives aiming to recognize the prestige of teachers. Furthermore, many of the initiatives in this country provide insight and inspiration for re-thinking programs of teacher training in other educational settings. This article centers on some of these initiatives, among which are institutional accreditation standards, initial training, alternative certification and, finally, innovative practices in teacher development.

**Key Words:** teacher education; United States; standards; accreditation; certification.

Recibido / Received: 05/09/2012

Aceptado / Accepted: 17/10/2012

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>

## 1. Introducción

El análisis del contexto educativo actual evidencia una demanda creciente por parte de las autoridades educativas, los investigadores y de los propios maestros y profesores, para que las instituciones que forman a los docentes respondan de forma más adecuada a las necesidades de una profesión cada vez más exigente y compleja (Marcelo y Vaillant, 2009). Esa es la principal razón por la que resulta cada vez más importante plantearnos cuáles son los escenarios futuros y preguntarnos cómo hacer para orientar hacia ellos la formación docente. Una posibilidad es el análisis y la reflexión en torno a experiencias que han promovido acertados cambios, que se mantienen y se desarrollan con el paso del tiempo. Entre los países que han diseñado e implementado innovaciones y reformas exitosas se encuentra Estados Unidos (Earley, Imig y Michelli, 2011). La diversidad y la dimensión de los estados que conforman la federación estadounidense, permiten identificar una gran variedad de propuestas con alto impacto en las instituciones y en los programas de formación docente.

Los numerosos estudios sobre los Estados Unidos identifican dos grandes retos actuales relativos a la formación docente. El primero de ellos, de tipo cuantitativo, se refiere al desafío que representa el aumento de cobertura en la educación básica ya que el país cuenta con más de tres millones de docentes y en la próxima década deberá contratar unos dos millones nuevos (College Board, 2006). Datos más recientes, dan cuenta de que doscientos mil profesores son seleccionados y formados todos los años en Estados Unidos (Greenberg, Pomerance y Walsh, 2011). El segundo reto, de índole cualitativa, y más importante, supone reconocer la necesidad de fortalecer y mejorar la profesión docente como instrumento fundamental para alcanzar las metas educativas de los próximos años (Boyd *et al.*, 2009).

La preocupación por la situación de la docencia no es nueva ya que desde hace varios años diversas investigaciones muestran que Estados Unidos está teniendo problemas para tener buenos docentes (Kirby, McCombs, Barney y Naf-tel, 2006; Darling-Hammond, 2010). Diferentes factores, como unos salarios y unas condiciones laborales inadecuadas o una formación docente insuficiente, contribuyen a ese escenario deficitario (Darling-Hammond, 2006).

Existen serias dificultades a la hora de atraer y retener buenos docentes. Un informe de algo más de una década (Public Agenda, 2000) mostraba que la profesión docente en Estados Unidos es como una «puerta giratoria», dado que aproximadamente un tercio de los docentes se encuentran en transición para ingresar o para salir de las escuelas cada año. Más de una década después de aquel informe, la situación permanece y un porcentaje importante de docentes noveles abandonan la profesión en su primer año de ejercicio (Borman y Dowling, 2008; Cochran-Smith *et al.*, 2012).

El escenario en Estados Unidos muestra que los problemas que hoy tiene la docencia, y fundamentalmente su capacidad de atracción y retención, afectan también a naciones con altos niveles de desarrollo económico (Barber y Mourshed, 2007). Los desafíos son muchos pero al mismo tiempo surgen respuestas innovadoras y estrategias integradas con adecuado financiamiento (Benner y Hatch, 2011). Quizás sea este uno de los elementos que marca la diferencia con algunos países del entorno iberoamericano e, incluso, europeo. En los siguientes apartados, que configuran el núcleo del artículo y que se sintetizan en la tabla 1, presentamos algunas experiencias que consideramos inspiradoras para re-pensar la formación de los docentes en los países de nuestro entorno.

Tabla 1. Iniciativas de mejora de la formación de los docentes en los Estados Unidos

Ejes principales	Iniciativas destacadas
Estándares en la acreditación de instituciones formadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- California: aseguramiento de la calidad en la formación</li> <li>- NCATE: acreditación en base a seis estándares básicos</li> </ul>
Innovación en la Formación docente inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cornege Corporation of NY: <i>Docentes para una Nueva Era</i></li> <li>- US- Dpt. Education: <i>Nuestro futuro, nuestros profesores</i></li> </ul>
Flexibilización y titulación alternativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- US- Dpt. Education: programa de <i>Transición a la docencia</i></li> <li>- Texas: programa de certificación alternativa</li> </ul>
Desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Washington: certificación profesional- PROCERT</li> <li>- US- Dpt. Education: programa TIF</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Vaillant y Manso (2012).

Como ya se ha indicado con anterioridad, existe una amplia diversidad de propuestas relativas a la formación del profesorado en Estados Unidos. Las iniciativas que desarrollamos en este artículo, fueron seleccionadas por su actualidad e incidencia. Además, muchas de las propuestas seleccionadas se desarrollan desde hace más de diez años, han sido objeto de múltiples libros y artículos y han inspirado experiencias similares en otras regiones. En base a estos criterios, hemos reagrupado las iniciativas estudiadas en torno a los cuatro ejes que figuran en la tabla 1. Por último, se ha procedido también a seleccionar dos de los programas que nos resultaron más representativos para cada uno de los ejes principales que se desarrollan a continuación.

## 2. Estándares de acreditación de instituciones formadoras

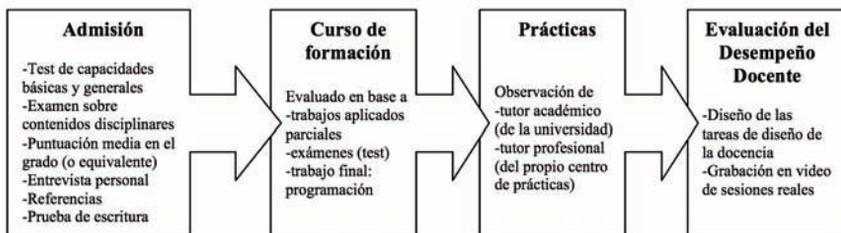
En la última década se han promovido a nivel mundial experiencias de alto interés en materia de estándares para la formación de docentes (Akiba, Cockrell, Simmons, Han y Agarwal, 2010). Algunas de ellas tienen poco tiempo de implementación, tal es el caso de los países asiáticos o de Turquía, pero todas parecen obtener un beneficio considerable para las instituciones y programas formadores acreditados (Grossman, Sands y Brittingham, 2010; Manso y Ramírez, 2011). En el caso de los Estados Unidos hay dos experiencias muy citadas en la bibliografía internacional: el sistema de aseguramiento de la calidad en la formación docente del Estado de California y el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente<sup>1</sup> (NCATE).

### 2.1. Formación docente: aseguramiento de la calidad en California

Si nos referimos al caso de California, constatamos que en este Estado existen diversas modalidades de formación docente, lo que ha generado una necesidad en asegurar la calidad del sistema. Así, surge el *Center for the Future of Teaching and Learning* que desde 1999 publica de forma bianual un informe sobre el estatus de la profesión docente<sup>2</sup>. Con este organismo se consolida un mecanismo basado en un sistema de información que monitorea y evalúa, de forma permanente, a los candidatos a la docencia.

En el informe realizado por Wechsler *et al.* (2007) se definen las cuatro etapas centrales del programa. El sistema ofrece información sobre las fortalezas y debilidades de los candidatos a la docencia en los cuatro momentos clave descritos en la figura 1: la admisión, el período en que se realizan los cursos, las prácticas y, antes de finalizar la formación, la evaluación de desempeño docente.

Figura 1. Fases y medidas para asegurar la calidad de la formación del profesorado en California



Fuente: elaboración propia a partir de Wechsler et al. (2007).

<sup>1</sup> En inglés, *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE).

<sup>2</sup> En inglés, *The Status of the Teaching Profession*.

La etapa de admisión es la primera instancia en la que los candidatos a un programa de formación ponen a prueba sus capacidades. En California, quienes desean ingresar a la formación docente son evaluados en relación al área o asignatura que desean enseñar, y a su disposición y actitudes hacia la tarea de enseñar.

La evaluación de conocimientos en esta etapa se apoya, en la mayor parte de los programas de formación, en las medidas estandarizadas que suelen utilizarse en el sistema universitario estadounidense, como el *grade point average* (GPA). Además, se toma como referencia la aprobación del *California Basic Educational Skills Test* (CBEST)<sup>3</sup> y el *California Subject Examinations for Teachers* (CSET)<sup>4</sup>, este último para determinar suficiencia en la asignatura específica que el candidato quiere enseñar en el futuro. Los datos disponibles sobre los niveles de aprobación de estos test muestran que sirven como un primer filtro importante para el ingreso a la formación docente, especialmente el CSET, en tanto permite priorizar para el ingreso a la profesión a quienes demuestran tener los conocimientos disciplinares adecuados para enseñar.

Las actitudes y disposición de los candidatos hacia la tarea de enseñar son una preocupación central en las instituciones formadoras de docentes. En las entrevistas de admisión, se suele preguntar a los estudiantes su opinión respecto a situaciones vinculadas con la tarea de enseñar, los rasgos que consideran debe tener un buen docente, su posición frente al trabajo con niños. También en esa instancia suele evaluarse la capacidad propositiva, las competencias comunicativas y el compromiso con la docencia.

Una vez aceptados en un programa de formación, los candidatos deben completar los cursos. En este período son evaluados por sus profesores a través de diversos mecanismos de evaluación, y no existe un criterio único para hacerlo, lo que dificulta la posibilidad de diferenciar competencias y detectar problemas en forma estandarizada. Además de trabajos parciales (continuos) y exámenes tipo test, este programa incluye mecanismos de evaluación que consisten en diseñar, desarrollar y evaluar un área temática concreta del curriculum de alguna asignatura (ver tabla 2). Ese proceso se plasma en un trabajo final de tipo más global en los que el estudiante debe demostrar el grado en que posee las competencias establecidas por el Estado de California, a través de las *Expectativas de Desempeño Docente*<sup>5</sup> (Commission on Teacher Credentialing, 2009).

<sup>3</sup> Más información en [www.cbest.nesinc.com](http://www.cbest.nesinc.com) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>4</sup> Más información en [www.cset.nesinc.com](http://www.cset.nesinc.com) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>5</sup> En inglés, *Teaching Performance Expectations* (TPEs).

Tabla 2. La evaluación para los egresados de formación docente en California

Trabajo a realizar para la evaluación final. Los pasos a seguir para la elaboración, desarrollo y evaluación de la programación didáctica	Seleccionar el foco de la lección, en base a los estándares fijados por el Estado de California y los objetivos de aprendizaje reflejados en ellos
	Identificar estrategias de aprendizaje para la lección, describiendo la estrategia cognitiva a utilizar para lograr el aprendizaje de los estudiantes y proponiendo los métodos para motivarlos
	Crear el desarrollo de la unidad didáctica (sesión), proponiendo un tema motivador, presentando los contenidos, las preguntas y los materiales de base y apoyo y proponiendo métodos e instrumentos de evaluación
	Enseñar la lección, documentando las notas usadas en clase, incluyendo los materiales producidos y utilizados por los estudiantes
	Reflexionar sobre la sesión desarrollada, escribiendo un análisis detallado, discutiendo fortalezas y debilidades, y proponiendo acciones para mejorarla
Los objetivos/criterios de la evaluación	Crear una lección apropiada para el nivel de los estudiantes
	Comprometer a los estudiantes
	Hacer que el contenido sea accesible para todos los alumnos, integrando diversos métodos de enseñanza
	Evaluar el conocimiento de sus estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de Wechsler *et al.* (2007) y Commission on Teacher Credentialing (2009).

Estas evaluaciones constituyen una herramienta analítica fundamental para los programas de California, porque ofrecen la oportunidad de medir el progreso de los estudiantes hacia metas claras y precisas y, sobre todo, permiten identificar fortalezas y debilidades frente a distintas competencias necesarias para ejercer la docencia.

Por otro lado, las prácticas se realizan bajo la supervisión de un docente experto (*master teacher*) de la escuela en que se realizan y un supervisor de la universidad. La primera figura garantiza que quien tutoriza las prácticas está inserto en la escuela y se encuentra muy vinculado al trabajo docente real; por el contrario, esta figura de *master teacher* no necesariamente conoce y maneja adecuadamente los criterios estandarizados de evaluación de los programas de formación. Los supervisores de la universidad, en cambio, suelen manejarlos sin problemas, pero acostumbran estar más ajenos a la vida escolar y al trabajo real que los estudiantes deberán afrontar al egresar. En algunos casos, también se ha contado con la co-

laboración de docentes jubilados de los distritos escolares, buscando incluirlos en la estructura curricular para que tengan, además de la visión sobre el trabajo práctico, información directa y de calidad sobre el desempeño de cada candidato en el período de cursos. Adicionalmente, algunos programas han estimulado la formación específica de sus *master teachers*, ofreciéndoles apoyo económico para asistir a cursos de desarrollo profesional en contenidos como: estándares para la buena docencia, evaluación, técnicas de observación, o métodos para tutoría.

Por último, el programa se apoya fuertemente en la evaluación al egreso. A partir del año escolar 2008-2009, todos los candidatos a la docencia de California deben aprobar una *Evaluación de desempeño docente*<sup>6</sup> diseñada para medir el grado en que los egresados se acercan a las expectativas establecidas. Existen dos opciones principales para que los programas de formación incorporen esta evaluación, el California *Teaching Performance Assessment* (California TPA) y el *Performance Assessment for California Teachers*<sup>7</sup> (PACT):

- En el California TPA el estudiante debe realizar una serie de tareas: la pedagogía específica de la asignatura a enseñar, el diseño de la instrucción, la evaluación de aprendizaje y la culminación de la experiencia docente.
- Por su parte, el PACT, generado por un consorcio de treinta universidades, está basado en el modelo de *Teaching Event and Embedded Signature Assessments* (ESAs).

Ambos han sido diseñados para evaluar un amplio espectro de habilidades y competencias para el ejercicio de la docencia.

La implementación del TPA, en cualquiera de las dos opciones, es responsabilidad de los programas de formación docente. Para poder llevar a cabo la evaluación, en ambas modalidades los programas se apoyan en sus profesores, supervisores, y tutores, quienes son los encargados de conducir el proceso. Para que puedan realizar adecuadamente esta tarea, existen instancias de formación llevadas a cabo por la *Commission on Teacher Credentialing*, el organismo encargado de regular la calidad docente en California.

En la actualidad, el programa se desarrolla según el proceso antes descrito y con una presencia cada vez mayor. Según los resultados publicados en el informe más reciente, el fuerte descenso de inversión económica en educación en California no ha supuesto modificaciones significativas en el presupuesto y desarrollo del programa. Sin embargo, si conviene indicar que la evolución de los resultados esperados, conforme a tendencias de años anteriores, no han sido tan evidentes en el último curso evaluado 2010-11 (Bland *et al.*, 2011).

<sup>6</sup> En inglés, *Teaching Performance Assessment* (TPA).

<sup>7</sup> Recientemente, entró en vigencia el *Fresno Assessment of Student Teachers* (FAST), que también es utilizado, aunque en menor medida, como modelo de TPA.

Junto a esta iniciativa, e igualmente relacionada con la estandarización de las instituciones y programas de formación del profesorado, existe una segunda propuesta, en este caso dependiente de un organismo del gobierno central estadounidense, de reconocido prestigio internacional, que analizaremos en los párrafos que siguen.

## 2.2. *El Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente*

El Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (NCATE) se puso en marcha a partir de 1954 y opera como un cuerpo independiente en la acreditación de la formación de maestros y profesores. Cuenta con el aval de las principales organizaciones profesionales de docentes e instituciones formadoras<sup>8</sup>. El NCATE acredita a instituciones formadoras de docentes con referencia a un conjunto de estándares o criterios que son revisados cada siete años<sup>9</sup> en base a un amplio proceso de consulta entre educadores, tomadores de decisiones e investigadores en el campo educativo.

Los estándares miden la efectividad de las instituciones formadoras para alcanzar una formación de alta calidad. Para lograr la acreditación, una institución debe aplicar formalmente y, a partir de este momento se agenda una visita de acreditación y, luego de ello, la institución debe preparar un informe en el que describe su situación en relación a los estándares planteados. Además, los estándares utilizados parten de una visión concreta respecto de los saberes y habilidades que los egresados de la formación docente deben tener para trabajar en forma efectiva con sus estudiantes. En este sentido, proveen una guía que se estructura en base a seis ejes que aparecen descriptos en la tabla 3.

Tabla 3. Estándares de acreditación de instituciones formadoras en los Estados Unidos

Estándar	Descripción
<b>Conocimientos y habilidades de los candidatos</b>	Los candidatos tienen y demuestran conocimientos sobre contenidos, entorno y prácticas pedagógicas y requisitos profesionales para ayudar a todos los estudiantes a aprender. Las evaluaciones indican que los candidatos alcanzan los estándares estatales y los propios de la institución formadora
<b>Sistema de evaluación</b>	La institución formadora posee un sistema de evaluación que recolecta y analiza datos sobre las calificaciones de los postulantes a los programas, el desempeño de sus estudiantes y las acciones institucionales que contribuyen a mejorarlo

<sup>8</sup> Entre ellas, *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), *National Association of State Directors of Teacher Education and Certification* (NASDTEC), *National Education Association* (NEA), *Council of Chief State School Officers* (CCSSO) y *National School Boards Association* (NSBA).

<sup>9</sup> La última revisión disponible corresponde al año 2007.

<b>Experiencia en campo y prácticas</b>	La institución formadora y sus centros escolares asociados diseñan, implementan y evalúan experiencias en campo y prácticas para que los candidatos a la docencia desarrollen y demuestren los saberes, habilidades y suposiciones profesionales necesarios para ayudar a todos los estudiantes a aprender
<b>Diversidad</b>	La institución formadora diseña, implementa y evalúa su currículum y provee experiencias para que todos sus candidatos puedan trabajar con un alumnado diverso y en distintos contextos socio-económicos
<b>Cualificación, desempeño y desarrollo del profesorado</b>	Los profesores están cualificados y son modelos de práctica profesional en el plano académico, de servicio y de docencia, incluyendo la capacidad para evaluar su propia efectividad y relacionarla con el desempeño de sus estudiantes de formación docente. También colaboran con profesores en las escuelas de práctica asociadas. La institución formadora evalúa sistemáticamente el desempeño de los profesores de sus programas y facilita su desarrollo profesional
<b>Gobernanza y recursos</b>	La institución formadora tiene el liderazgo, la autoridad, el presupuesto, el personal, la infraestructura y los recursos para que la preparación de los candidatos a la docencia alcance los estándares estatales y los propios de la institución formadora

Fuente: Vaillant y Manso (2012) a partir de NCATE (2008).

Los estándares antes descritos son utilizados para acreditar a las instituciones formadoras, cualquiera sean los programas que ofrezcan. Por esta razón, NCATE también ha desarrollado estándares específicos para la acreditación de los programas de formación docente, que se basa en la revisión de expertos. En la actualidad, NCATE acredita programas de formación docente en campos tan variados como educación inicial, educación tecnológica, educación ambiental, docencia de lenguas extranjeras, ciencias básicas, ciencias sociales y educación física (NCATE, 2008: 47-48).

### 3. Innovación en la formación docente inicial

Como se ha indicado en la introducción del trabajo, Estados Unidos es un país con una amplia diversidad y compleja organización. Por ello, entre sus ventajas estaría la facilidad para experimentar y poner en marcha un mayor número de iniciativas innovadoras. Tal es así que existen una serie de actuaciones y experiencias piloto promovidas por administraciones educativas entre las que se encuentran el programa *Docentes para una Nueva Era* y la propuesta *Nuestro futuro, nuestros profesores*.

#### 3.1. Programa *Docentes para una Nueva Era*

Desde finales del siglo pasado, en el estudio clásico realizado por Fullan y Hopkins (1998), se indicaba que para reformar la formación docente sería necesario:

- Generar una base de conocimiento mayor para la docencia y la formación docente.
- Atraer estudiantes capaces, diversos y comprometidos con la profesión.
- Rediseñar los programas de formación para fortalecer los vínculos entre las artes y las ciencias y entre la teoría y la práctica.
- Reformar las condiciones de trabajo en las escuelas.
- Desarrollar y monitorear estándares externos para los programas, así como para los candidatos a la docencia y los docentes que ya están ejerciendo.
- Desarrollar investigación rigurosa y dinámica centrada en la docencia y la formación docente.

De los requisitos planteados por Fullan, el proyecto *Docentes para una Nueva Era*<sup>10</sup>, implementado desde el año 2001 por la *Carnegie Corporation of New York*, busca mejorar la efectividad del desempeño profesional docente a través de la formación inicial. Este proyecto se apoya en tres supuestos fundamentales:

- la formación docente inicial puede mejorar la calidad de la docencia.
- la mejora de la calidad en la docencia requiere asistencia externa (tanto financiera como técnica).
- el éxito de los programas puede tener un efecto multiplicador en instituciones similares.

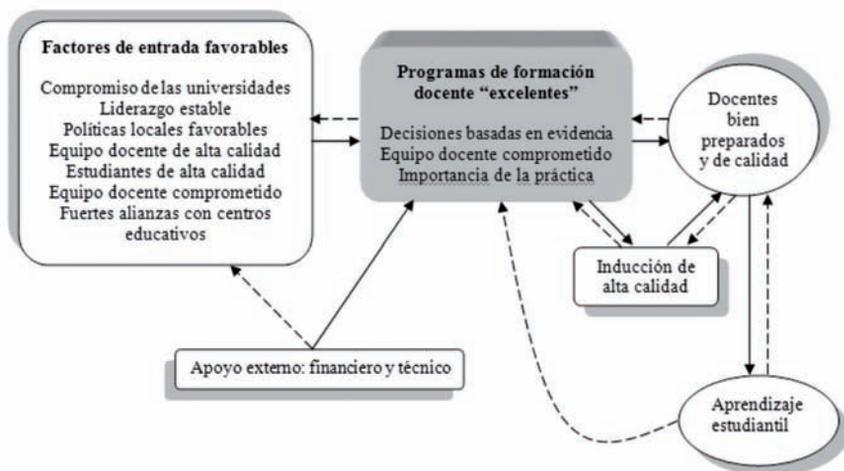
La iniciativa *Docentes para una Nueva Era* ha sufrido el impacto de la actual crisis económica en los Estados Unidos y peligró su continuidad, al menos en las condiciones en las que se desarrolló en la convocatoria original. No obstante, teniendo en cuenta el objetivo de este artículo, consideramos que puede resultar de gran relevancia conocer el proyecto inicial.

La idea principal del proyecto *Docentes para una Nueva Era* consistió en la selección de un grupo piloto de universidades que voluntariamente presentaron una propuesta innovadora para su programa de formación docente. La selección de las universidades participantes en el proyecto se realiza en base a la calidad de la propuesta que presenten, y a criterios de representatividad, tamaño, antecedentes en investigación educativa y tipo de estudiantes formados. El programa otorgaba un premio de cinco millones de dólares para apoyar a cada universidad<sup>11</sup> durante un período de cinco años. La figura 2 sintetiza el modelo que sustenta *Docentes para una Nueva Era*.

<sup>10</sup> En inglés, *Teachers for a New Era* (TNE).

<sup>11</sup> Las universidades finalmente seleccionadas fueron: *Bank Street College of Education -New York City*; *California State University, Northridge* (CSUN); *Michigan State University* (MSU); *University of Virginia* (UVa), *Boston College* (BC), *Florida A&M University* (FAMU), *Stanford University*, *the University of Connecticut* (UConn), *University of Texas at El Paso* (UTEP), *University of Washington* (UW) y *University of Wisconsin-Milwaukee* (UWM).

Figura 2. Modelo del proyecto *Docentes para una Nueva Era* en los Estados Unidos



Fuente: elaboración a partir de Kirby *et al.* (2006).

Uno de los principales valores del proyecto *Docentes para una Nueva Era* fue el énfasis en que las decisiones de transformación se tomen en base a la evidencia empírica. Tres principios básicos sustentan el programa:

- Decisiones tomadas en base a la evidencia.* Esto implica que las principales decisiones de transformación en los programas se realizan a partir de información resultante de una investigación continua, centrada en la medición de logros y avances de los estudiantes.
- Compromiso del equipo docente con la formación de los candidatos a la docencia.* Esto supone un profundo conocimiento de su materia y de la enseñanza de sus contenidos y un estrecho intercambio entre las diferentes disciplinas.
- Reconocimiento de la docencia como una profesión académica que implica experiencias de práctica o de «clínica».* Esto supone el desarrollo de alianzas duraderas entre las universidades y las escuelas para que los estudiantes de formación docente puedan conocer y experimentar la realidad de las aulas, tanto en los años de preparación como en el período de iniciación a la docencia.

Las propuestas de transformación que las universidades presentaron fueron variadas. Sin embargo, todas ellas suelen incluir actividades muy similares. Para identificarlas, se han desarrollado un conjunto de indicadores, que describimos en la tabla 4.

Tabla 4. Principios e indicadores de *Docentes para una Nueva Era*

Principios básicos	Indicadores de actividades
<b>Decisiones basadas en evidencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se determina cuál es la información necesaria para tomar decisiones</li> <li>- Se establece un sistema de recolección y procesamiento de la información</li> <li>- Se miden los resultados de los estudiantes</li> <li>- Se realiza un seguimiento de los estudiantes a través del tiempo, identificando retención, ubicación laboral, inserción</li> <li>- El equipo docente se compromete con la construcción de la información, la analiza y toma decisiones en base a ella</li> </ul>
<b>Equipo docente comprometido e integrado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se provee asesoramiento de contenidos en sus asignaturas</li> <li>- Se determinan los lugares más apropiados para las prácticas</li> <li>- Se elaboran los marcos con los estándares de habilidades y conocimientos que los nuevos docentes deben tener</li> <li>- Se diseña y retroalimenta la estructura curricular de los programas</li> </ul>
<b>Importancia de la práctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se involucra activamente a los equipos docentes de las escuelas en el diseño, el funcionamiento y la toma de decisiones</li> <li>- Se crean alianzas estables entre los programas y los centros educativos de práctica</li> <li>- Se desarrollan estándares que reflejan lo que se debe esperar de las experiencias de práctica</li> <li>- Se evalúan las prácticas, y se llevan a cabo acciones para enfrentar los desafíos que surgen de la evaluación</li> </ul>

Fuente: Elaboración en base a Kirby *et al.* (2006).

Las evaluaciones disponibles indican que todas las organizaciones participantes reconocen que la implicación en el proyecto ha aumentado el interés y la preocupación por un proceso decisorio basado en evidencia empírica. En particular, el proyecto parece haber sido efectivo al generar información colectivamente construida, válida y confiable que permita evaluar los programas de formación, incluyendo los avances logrados en los aprendizajes de los candidatos a la docencia.

Por otra parte, las evaluaciones indican que la información es utilizada efectivamente para tomar decisiones, pese a que la construcción de los datos es una tarea compleja y de largo recorrido. A su vez, ha sido posible identificar un cambio cultural en las universidades que afecta ya no solo a los programas de formación docente sino a un gran número de departamentos y unidades académicas dentro de ellas (Kirby *et al.*, 2006).

El proyecto *Docentes para una Nueva Era* enfatiza en los vínculos entre diferentes asignaturas y entre éstas y la práctica. Además estimula el desarrollo de estándares para la docencia y para los programas de formación, y hace hincapié

en la evaluación y la investigación como ejes centrales para convertir a la docencia en una prioridad. Pero sobre todo, el proyecto *Docentes para una Nueva Era* demuestra que para el éxito de la formación inicial es imprescindible que las decisiones de transformación se basen en evidencia.

### 3.2. Programa *Nuestro futuro, nuestros profesores*

El Departamento de Educación de Estados Unidos tiene entre sus prerrogativas, el diseño de programas generales de educación y de otros específicos para la formación del profesorado. Así, en septiembre de 2011 se hizo público el último de estos planes de actuación en materia de formación del profesorado bajo el título *Nuestro futuro, nuestros profesores*<sup>12</sup> (US-Department of Educación, 2011) en el que se describe el Plan de la Administración Obama para la reforma y la mejora de la formación docente. Este documento es un claro exponente de los énfasis en los que se basa la actual administración estadounidense. Afianza la importancia de todas las ideas descritas en este artículo y refuerza la relevancia de que los programas de formación del profesorado incluyan como principio la base en la evidencia.

El Departamento de Educación ha creado un fondo especial autorizado por el Congreso en el año 2008, **para programas de formación docente en las instituciones dedicadas a grupos sociales minoritarios**. Desde la administración se les exige a los proyectos seleccionados que realicen una serie de reformas y modificaciones en sus programas como requisitos necesarios para la mejora. Esas medidas obligatorias se materializan en los siguientes elementos (US-Department of Educación, 2011):

- El acceso y la selección para participar en un programa de formación debe realizarse a partir de estándares pre-establecidos;
- Se deben desarrollar intervenciones integrales que apoyen a los candidatos durante el proceso formativo;
- Los programas deben garantizar una base académica teórica adecuada y complementaria de las experiencias de práctica docente;
- Los candidatos deben formarse según estrategias basadas en la evidencia y el uso de datos.

Es necesario promover asociaciones entre los distritos escolares locales con organizaciones no lucrativas con experiencia acumulada en el ámbito de la formación.

Las instituciones seleccionadas reciben un financiamiento durante tres años para el desarrollo de sus programas. *Nuestro futuro, nuestros profesores* ha permitido otorgar un marco normativo, financiación y visualización de medidas –consideradas

<sup>12</sup> En inglés, *Our future, our teachers*.

ejemplares– destinadas, entre otros aspectos, a reclutar y preparar a maestros que promuevan una enseñanza efectiva a lo largo de su carrera profesional. Por otra parte, *Nuestro futuro, nuestros profesores* ha promovido el modelo de programas eficaces de enseñanza y la asociación entre universidades y escuelas más carenciadas. Además se ha proporcionado apoyo a los profesores noveles y se han implementado programas para permitir el acceso a la profesión de candidatos proveniente de otros ámbitos laborales (US-Department of Educación, 2011).

#### 4. Certificación alternativa

Como hemos visto, en los Estados Unidos existe una preocupación muy notoria por la escasez de docentes cualificados. Muchos estudios han diagnosticado este problema (College Board, 2006; Darling-Hammond, 2010), y son varias las iniciativas gubernamentales que buscan soluciones, entre las cuales se encuentra la certificación alternativa. Esta tiene como principal objetivo reclutar y retener profesionales altamente cualificados de las carreras medias o graduados recientes de instituciones de educación superior, para ejercer la docencia en escuelas con necesidades prioritarias. Se trata de programas que ofrecen formación, titulación e inducción a personas interesadas en ejercer la docencia pero que no cuentan con la formación requerida para hacerlo (Feistritzer, 2006). Entre ellos se incluye a continuación una propuesta proveniente del gobierno central y otra dependiente del Estado de Texas.

##### 4.1. Programa de Transición de la docencia

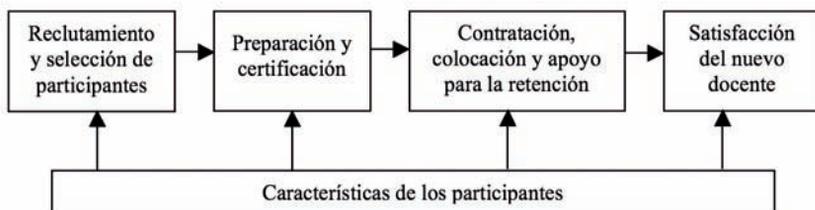
El programa *Transición a la docencia*<sup>13</sup> creado en el año 2002 por el Congreso de Estados Unidos en el marco de *No Child Left Behind*, una de las principales reformas de la década de los 2000 (US - Departamento de Educación, 2007), provee subvenciones de cinco años a instituciones de formación superior, agencias estatales y locales de educación, especialmente en aquellas áreas catalogadas como de alta necesidad o prioritarias. Se busca aumentar la disponibilidad de candidatos cualificados para la docencia mediante el reclutamiento de profesionales de áreas diversas. Se disminuyen las barreras de tiempo de formación con la contrapartida de aumento de estándares y exigencias. Además, el programa busca mejorar la tasa de retención de los nuevos docentes a través de apoyo e inducción con tutores y de un compromiso de al menos tres años para ejercer la docencia en escuelas de necesidades prioritarias.

Entre 2002 y 2007, el programa otorgó aproximadamente dos mil subvenciones a instituciones localizadas en diferentes estados para desarrollar proyectos de

<sup>13</sup> En inglés, *Transition to Teaching* (TTT). Para obtener más información sobre esta iniciativa, ir a <http://www.ed.gov/programs/transitionteach/index.html> [Último acceso: 04/09/2012].

certificación alternativa (US - Department of Education, 2009). Existen diversos tipos de programas entre los cuales aquellos que brindan formación y apoyo para la certificación antes de comenzar la tarea docente, lo que implica programas de capacitación presencial o a distancia, que suelen durar entre uno y tres años. Además se desarrollan programas de formación para alcanzar la certificación para personas que ya se encuentran ejerciendo la docencia pero que no tienen la cualificación necesaria. Finalmente, hay programas de inducción a la profesión que apoyan a los candidatos, una vez que estos son contratados. La figura 3 permite visualizar el modelo general para los proyectos de certificación alternativa:

Figura 3. Criterios en la asignación de subvenciones en el Programa Transición a la Docencia



Fuente: Elaboración a partir de US-Department of Education (2007).

Cada proyecto se inicia con la determinación de una población objetivo, constituida por profesionales que se encuentran en la mitad de una carrera, por graduados universitarios recientes y por personal auxiliar y asistentes docentes que están trabajando en las escuelas. La puesta en marcha de los proyectos se articula con las prioridades de los distritos y de los centros educativos.

En los primeros tres años del programa *Transición a la docencia*, más de siete mil participantes fueron contratados para enseñar en escuelas con necesidades prioritarias. La mayor parte ingresó en la educación media superior y en la enseñanza primaria, predominantemente en áreas como matemáticas y ciencia, donde la escasez de docentes titulados es más marcada.

Por otro lado, aunque los resultados de las primeras evaluaciones no permiten realizar juicios concluyentes, los datos provenientes de las primeras dos cohortes de docentes que pasaron por el programa indican que la tasa de retención es relativamente alta, logrando que tres de cada cuatro docentes que ingresaron al programa permanezca en la profesión (US - Departamento de Educación, 2007).

Dentro del programa *Transición a la docencia* son muchos los proyectos que han desarrollado diseños flexibles y prácticas innovadoras para reclutar y retener buenos docentes. Entre estos se destacan el condado de *Orange County* en el Estado de Florida y el distrito de *Green River*, en el Estado de Kentucky.

En el primer caso, el programa impulsó una alianza con universidades de la zona para impartir cursos de formación a graduados recientes y a personas con titulaciones intermedias no vinculadas con la docencia. El programa requiere de los participantes que se comprometan a enseñar en esas escuelas por al menos tres años. Para ello tienen que aprobar los cursos y los exámenes de suficiencia universitaria del Estado, y a la vez completar una estancia de dieciséis semanas en un centro educativo, período en cual son orientados y evaluados<sup>14</sup>.

En el segundo caso, se generó un consorcio entre dieciocho distritos escolares y la Universidad de Western Kentucky para reclutar docentes que enseñen en disciplinas específicas de alta prioridad. Para poder ingresar deben tener asegurada una plaza de trabajo en una escuela. Una vez seleccionados, los participantes deben elegir entre dos trayectos, la enseñanza en educación media común o la educación especial. Los participantes toman cursos de verano (presenciales y en línea) en la Universidad de Western Kentucky y comienzan a enseñar en el otoño en aquellas escuelas donde se requiere personal, acompañados por un tutor. Luego de aprobar los cursos, obtienen la certificación. Pero para poder ejercer la docencia en forma efectiva, deben participar en el programa de inducción que rige a todos los docentes del Estado, el programa de Pasantías docentes de Kentucky<sup>15</sup>.

#### **4.2. Programa de Certificación Alternativa de Texas**

Desde el curso 2009-10, cuando la Agencia de Educación de Texas aprobara el Programa de Certificación Alternativa (ACP)<sup>16</sup> de Texas, se vienen desarrollando en diferentes lugares e instituciones de este Estado cursos intensivos de un año de formación diseñados para identificar, seleccionar, capacitar y certificar la calidad docente de sus candidatos. Las principales maneras de organizar estos cursos son a través de talleres, seminarios, actividades de campo y, sobre todo, una amplia oferta de prácticas.

Actualmente, estos servicios se ofrecen en los lugares de Texas necesarios para favorecer que todo aquel que lo considere pueda optar al programa<sup>17</sup>. Su finalidad es proporcionar un servicio de calidad a fin de satisfacer las necesidades de la comunidad, los distritos escolares y los participantes del programa. Según se indica en su propia documentación, los objetivos principales del ACP son:

<sup>14</sup> Para conocer más sobre este caso, ver <https://www.ocps.net/Pages/default.aspx> [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>15</sup> En inglés, el *Kentucky Teacher Internship Program*. Para conocer más sobre este caso, ver [www.grrec.ky.gov](http://www.grrec.ky.gov) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>16</sup> En inglés, el *Alternative Certification Program*. Para conocer más sobre este caso, ver <http://texasacp.com/> [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>17</sup> En concreto, hay presencia del programa en Austin, en El Paso, en Houston, en San Antonio, y en el Valle del Río Grande en Brownsville.

- Preparar a los participantes del programa para conseguir las exigencias del Estado, incluyendo todos los requisitos de certificación de pruebas estatales.
- Hacer frente a las diversas necesidades de los docentes noveles, así como las necesidades de profesores más experimentados pero sin certificación.
- Ayudar a los distritos escolares en el inicio de cada curso insertando a un docente altamente cualificado en cada aula.
- Personalizar la formación y proporcionar el apoyo necesario a las personas que buscan la certificación.

El ACP se enmarca en políticas de mayor profesionalización de docentes ya en activo y de reclutamiento de nuevo profesorado bien cualificado. Estas medidas han sido necesarias desarrollarlas en Estados Unidos debido a la extensión de la educación obligatoria y, especialmente, postobligatoria a cada vez más número de estudiantes. Aprovechar esa situación de renovación (en cantidad y en calidad) del profesorado ha sido asumido por el Estado de Texas mediante este programa. Así, se ha hecho un esfuerzo especial centrado en dos principales fortalezas: la selección de los formadores de los docentes y la oferta y énfasis de las prácticas.

Por un lado, todas las propuestas del ACP llevan a cabo procesos para seleccionar a los formadores de los docentes. Todos los miembros de los equipos docentes deben tener, al menos, diez años de experiencia en instituciones escolares y también como formadores de profesores en la universidad. Además, algunos de ellos han participado como consultores educativos, coordinadores de programas educativos, maestros de escuelas privadas y públicas, consejeros, directores y administradores. Por otra parte, los estudiantes deben completar un periodo de prácticas especialmente diseñado. El ACP tiene como premisa la idea de que en las prácticas se debe proporcionar al futuro docente acreditado la oportunidad de evaluar su conocimiento, idoneidad y compromiso con los alumnos del centro. Por ello se incluye necesariamente la observación pero también el diseño y desarrollo de algunas unidades didácticas.

La iniciativa de Texas no es un caso aislado en el país. Existen otros estados que han desarrollado iniciativas similares, tales como Florida<sup>18</sup> o Illinois<sup>19</sup>. Estos ejemplos sirven para evidenciar que se trata de tendencia emergente en materia de políticas de formación del profesorado en los Estados Unidos.

Además, desde la propia administración central, se promueve una amplia información acerca de las instituciones que ofrecen certificaciones alternativas para

---

<sup>18</sup> En inglés, *Florida's Alternative Certification Program*. Más información en [www.altcertflorida.org](http://www.altcertflorida.org) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>19</sup> Más información en <http://www.isbe.net/profprep/alternative.htm> [Último acceso: 04/09/2012].

el ejercicio docente. Existe incluso, el *Centro Nacional para la Certificación Alternativa*<sup>20</sup> según el cual la oferta a nivel nacional, entre los años 1997 a 2007, ha pasado de 6.000 a 60.000 propuestas alternativas de certificación (NCEI, 2010).

## 5. Mejora del desarrollo profesional docente

Para finalizar la presentación y reflexión de iniciativas exitosas en la formación del profesorado en Estados Unidos, se ha considerado oportuno incluir dos propuestas más relacionadas con el desarrollo de la carrera profesional del profesorado. Para ello se han seleccionado un caso a nivel estatal (el Estado de Washington) y otro a nivel nacional.

### 5.1. La certificación profesional en el Estado de Washington

Al igual que en otras áreas de las políticas docentes, una tendencia clara en los Estados Unidos, ha sido el establecimiento de estándares para regular el desarrollo profesional. Un ejemplo interesante de esto son los *Estándares para el desarrollo de staff* del *Consejo Nacional para el desarrollo del personal*<sup>21</sup>. Estos estándares fueron desarrollados junto con diecisiete asociaciones profesionales de docentes y tienen como objetivo destacar y fijar como parámetro a seguir las prácticas de desarrollo profesional que han probado tener más impacto en los aprendizajes estudiantiles. Los estándares se estructuran en tres tipos (NSDC, 2001):

- Contextos*, que se refieren al desarrollo de comunidades de aprendizaje, a la consolidación de liderazgo para el desarrollo profesional en las escuelas y distritos, y a la asignación de recursos necesarios para el éxito de la política.
- Procesos*, que establecen, entre otras cosas, el uso de la investigación práctica e información sobre los estudiantes y sus aprendizajes, el adecuado diseño de metas de aprendizaje, la utilización de metodologías colaborativas entre los docentes.
- Contenidos*, que colaboren a la preparación adecuada de los docentes para desempeñarse en distintos contextos, ofreciendo contenidos académicamente rigurosos y aplicables a la realidad de trabajo de cada docente, así como competencias para relacionarse con los alumnos, las familias y la comunidad.

Los estándares han sido tomados, adaptados e incorporados a la legislación de 40 estados en Estados Unidos y hoy constituyen una guía central para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente.

<sup>20</sup> En inglés, *National Center for Alternative Certification*. Más información en [www.teach-now.org](http://www.teach-now.org) [Último acceso: 04/09/2012].

<sup>21</sup> En inglés, *National Staff Development Council (NSDC)*.

Así, el Estado de Washington es un ejemplo interesante en material de políticas para fortalecer y mejorar la calidad del desarrollo profesional docente. En la década de los 90, en el marco de una serie de reformas basadas en estándares, Washington invirtió fuertemente en el desarrollo profesional de sus docentes. Esta inversión implicó la creación y consolidación de Centros de aprendizaje y evaluación para los docentes, que ofrecen formación y apoyo a maestros y profesores y el apoyo económico a escuelas para fortalecer sus actividades de desarrollo profesional. Estos tempranos esfuerzos fueron la base de la actual política de desarrollo profesional, aprobada en el año 2006 y que se mantiene vigente hasta el día de hoy.

Pero lo más relevante de esta experiencia es, quizá, la forma en que el desarrollo profesional se vincula con la certificación para el ejercicio de la profesión y la modalidad que se prevé para transitarlo.

Por un lado, en Washington, la certificación profesional se asienta sobre un proceso individualizado, basado en el salón de clase, centrado en incrementar las habilidades y competencias docentes para lograr un mayor impacto sobre los aprendizajes de los alumnos. A través de la certificación profesional (PRO-CERT), los docentes demuestran que cumplen con los tres estándares requeridos, uno de los cuales es el desarrollo profesional.

Por otra parte, este desarrollo profesional es visualizado como un recorrido que los docentes pueden realizar de diferentes maneras. Por esta razón, a través de los *planes de crecimiento profesional*<sup>22</sup>, los docentes pueden acreditar y ganar hasta 60 de las 150 «horas-reloj» de desarrollo profesional que se requieren para poder certificarse. Los planes, que pueden ser individuales o colectivos, son presentados a un Comité que los aprueba y, una vez en marcha, los monitorea y evalúa sus resultados (OSPI, 2006).

## 5.2. Programa Fondo de Incentivo Docente

El *Fondo de Incentivo Docente*<sup>23</sup> es un programa federal, dependiente del Departamento de Educación de Estados Unidos, diseñado para promover cambios en la manera de compensar el desempeño de maestros y profesores. En cierta manera se trata de incentivar a los educadores efectivos y atraer a estos docentes con el objetivo final de mejorar el logro del estudiante. Esto se hace mediante asignaciones para programas educativos globales dependientes de diferentes distritos escolares (o coaliciones de escuelas que operan en sus localidades), agencias estatales de educación y organizaciones sin fines de lucro, en colaboración con una agencia de educación local o una agencia de educación estatal.

<sup>22</sup> En inglés, *professional growth plan*.

<sup>23</sup> En inglés, *Teacher Incentive Fund* (TIF).

Todo ellos con el fin de que estas instituciones inicien proyectos que ofrezcan premios por la eficacia de los educadores, y no por sus años de experiencia y nivel de educación. Este programa se inició en 2006, año en el que el Departamento de Educación estableció un total de 65 becas a diferentes instituciones: 34 a agencias estatales de educación, 23 a agencias locales de educación y 8 a organizaciones sin fines de lucro a través (US - Departamento de Educación, 2012).

En 2010, se llevo a cabo una tercera ronda de premios conforme a los mismos objetivos pero demostrándose una mejora en los requisitos específicos del programa para la concesión de estas ayudas. Sus beneficiarios presentaron una amplia gama de diseños de proyectos adaptados a las necesidades locales pero todos ellos debían suponer finalmente una mejora del rendimiento de los estudiantes en la escuela y en el aula.

Las instituciones beneficiadas están obligadas a realizar evaluaciones en el aula dos o más veces al año para que el profesor responsable de dicho aula pueda recibir un incentivo. Además, esos educadores deben llevar a cabo responsabilidades adicionales y roles de liderazgo. Las organizaciones que obtienen fondos para este fin deben destinarlos preferentemente a escuelas con altas necesidades (más del 30% de la matrícula de familias con bajos ingresos). Si en algún caso se requiriera más dinero para que las instituciones mantuvieran alguna medida de incentivación con éxito, podrían solicitar mayores ingresos para destinar a la continuidad de incentivaciones concretas. Por último, y como resulta lógico en este tipo de programas, las organizaciones beneficiarias son sometidas a un proceso de evaluación en el que deben justificar las mejoras que los fondos invertidos han supuesto en la docencia de los profesores y actuaciones incentivadas y en la mejora educativa de las escuela y del alumnado.

Precisamente, el último informe del Departamento de Educación relativo al TIF señala que los proyectos se llevaron a cabo en diferentes contextos locales y que la evaluación supuso la necesidad de realizar cambio de liderazgo (equipos directivos) y en las políticas y en los programas de los centros beneficiarios (US - Departamento de Educación, 2012). Muchos beneficiarios informaron haber tenido que reconstruir sus sistemas de datos, aumentar la comprensión y el apoyo de los profesores con el nuevo sistema y añadir nuevas responsabilidades de evaluación a los departamentos de los centros y al profesorado. Además, en la ejecución de sus proyectos, según este informe, los beneficiarios se vieron obligados a gestionar el cambio de la cultura docente y administrativa, incluyendo concepciones profundamente arraigadas acerca de cómo los educadores se relacionan entre sí, cómo deben ser evaluados, y cómo sus desempeños son diferentes (y unos más adecuados que otros). Para apoyar a los educadores que pudieran estar motivados por el nuevo plan de compensación, los beneficiarios también tuvieron que desarrollar sistemas que permitieran a

los educadores hacer los cambios en sus prácticas necesarias para tener éxito en virtud de ese plan.

### **Reflexiones finales**

El contexto de países como España –e Iberoamérica, en general– tiene marcadas diferencias con los Estados Unidos. Sin embargo, los casos examinados en este artículo, pueden ser inspiradores para otras realidades por tratarse de experiencias innovadoras que permiten re-pensar la formación docente.

El tema de la mejora de la formación inicial se relaciona con lo que significa ser un «buen docente», y con los marcos de capacidades, competencias y características deseables en un maestro o en un profesor. Dichos escenarios constituyen instrumentos fundamentales para guiar la formación docente. Sin embargo, ¿cómo son diseñados esos marcos de la buena enseñanza?, ¿es posible que la preparación inicial de docentes responda a las demandas de los exigentes perfiles profesionales actuales? Son estas algunas de las preguntas que hemos intentado responder al reflexionar sobre los estándares profesionales para las instituciones formadoras y sobre nuevos enfoques en los programas específicos de formación inicial, como *Docentes para una nueva era* y las actuales políticas de la Administración Obama.

Pero no basta con formar a los docentes, también hay que atraer y reclutar para la profesión. Y en ese sentido nos preguntamos si no se podría pensar en estimular vías alternativas para la certificación docente de calidad para personas provenientes de otros campos de conocimiento. Y sin dudar habría que mejorar la capacidad de atracción de la profesión docente destacando su importancia estratégica. En este artículo hemos analizado, entre otros, los principales rasgos de las políticas de certificación alternativa. Las políticas presentadas, constituyen un ejemplo sobre cómo atraer e incluir en la profesión docente a personas talentosas e interesadas en enseñar pero que no cuentan con la formación y habilitación para hacerlo. Sin embargo, se trata de estrategias polémicas que ha hecho correr mucha tinta, principalmente entre los pedagogos. Para algunos, la titulación es potestad exclusiva de instituciones de formación docente. Para otros, existen diversas vías para llegar a la docencia. Esta última corriente ha cobrado fuerza en los últimos años, mediante una serie de programas innovadores que ofrecen una solución razonable a la escasez de docentes cualificados.

Los casos analizados en los Estados Unidos exponen diversos niveles de desarrollo profesional, que se inician con el docente novel, continúan con el profesional en desarrollo, el profesional avanzado y terminan con el profesional experto. El interés de ese esquema es que permite describir las funciones de los docentes, los criterios para avanzar hacia los niveles superiores, la forma de

evaluación, las especificaciones de acreditación y capacitación necesarias y el salario adecuado para cada uno de los niveles. También es de destacar que las propuestas incluyen dimensiones de responsabilidad en las tareas, pero también de aumento de competencias y de crecimiento profesional para los docentes.

Las propuestas de los Estados Unidos analizadas en este artículo no constituyen una panacea pero sí permiten extraer algunas conclusiones o lecciones, que debieran ser tenidas en cuenta. Entre estas, lo primero a señalar es que las innovaciones examinadas se basan en un principio de transparencia y validez social: los mecanismos son conocidos por los docentes y los directivos y existe rendición de cuentas y evaluación de resultados.

Otro punto importante es que en los casos examinados se considera a la formación docente inicial como sólo el comienzo de la preparación para la tarea de enseñar. Ni la formación inicial ni el desarrollo profesional en servicio pueden ser, por sí solos, responsables de ayudar en la formación de «docentes competentes». Así, la efectividad del desempeño docente está vinculada con la preparación de maestros y profesores pero también con la valoración social hacia su tarea y con las condiciones laborales y los factores que afectan su trabajo.

Por último, una reflexión e idea inspiradora de los casos examinados, refiere a las mejoras en formación docente a través de la creación de instrumentos de evaluación externa. La acreditación de instituciones formadoras parece funcionar en forma exitosa. Los estándares que acreditan la calidad de los docentes han constituido un avance importante para profesionalizar la docencia, aunque solo rigen para aquellos docentes que trabajan en el sector público, y no tienen alcance para quienes se desempeñan en el sector privado.

Todas las iniciativas y reflexiones expuestas desde el contexto estadounidense muestran la necesidad de seguir (re)pensando los objetivos generales que definen la formación de los profesores en los países de nuestro entorno europeo e iberoamericano. Sin embargo, también es necesario destacar que cada vez existen más y mejores alternativas y soluciones a los retos planteados en el ámbito educativo; cuyas principales actuaciones requieren de unos docentes, y un sistema de formación del profesorado, cada vez más complejo y profesionalizado.

## Referencias bibliográficas

- Akiba, M., Cockrell, K.S., Simmons, J.C., Han, S. y Agarwal, G. (2010). Preparing Teachers for Diversity: Examination of Teacher Certification and Program Accreditation Standards in the 50 States and Washington, DC. *Equity & Excellence in Education* 43(4), 446-462.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.

- Benner, S.M. y Hatch, J.A. (2011). From the Editors: Teacher Education Under Review or Attack? Conflicting Perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 32(2), 103-106.
- Bland, J., Sherer, D., Guha, R., Woodworth, K., Shields, P., Tiffany-Morales, J., y Campbell, A. (2011). *The status of the teaching profession 2011*. Sacramento, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning at WestEd.
- Borman, G.D. y Dowling, N.M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review. *Research Review of Educational Research* 78(3), pp. 367-409.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), pp. 416-440.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L. Jong, C., Shakman, K., Lam, K. y Gleeson, A. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal* October 1, 49, pp. 844-880.
- College Board (2006) *Teachers and the uncertain American future*. New York: College Board.
- Commission on Teacher Credentialing (2009). California's Teaching Performance Expectations. Disponible en <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/TPA-files/TPEs-Full-Version.pdf>
- Darling-Hammond (2006) *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and American future. *Journal of Teacher Education* 61, 35-47.
- Darling-Hammond, L. y Sykes, G. (2003). Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet the 'Highly Qualified' Teacher Challenge. *Educational Policy Analysis Archives* 11, no. 33.
- Darling-Hammond, L., Wei, R, Andree, A., Richardson, N, y Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad*. Technical Report. Standford, CA: NSDC.
- Earley, P.M, , Imig, D.G. y Michelli N.M. (2011). *Teacher Education Policy in the United States*. New York: Routledge.
- Feistritzer, E. (2006). *Alternative teacher certification: A state-by-state analysis*. Washington D.C.: National Center for Educational Information.
- Fullan, M. y Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.

- Greenberg, J., Pomerance, L. y Walsh, K. (2011). *Student Teaching in the United States*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- Grossman, G.M., Sands, M.K. y Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development* 30(1), 102–109.
- Kirby, S; McCombs, J; Barney, H; y Naftel, S. (2006). *Reforming teacher education: something old, something new*. Santa Monica-CA: Rand Corporation.
- Manso, J. y Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación* 13, 71-89.
- Marcelo, C. y Vaillant. D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- National Center for Education Information – NCEI (2010). *Alternative teacher certification: A State by State Analysis*. Washington, D.C.: CNEI.
- National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE (2008). *Professional standards. Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington D.C.: NCATE.
- National Staff Development Council - NSDC (2001). *Standards for Staff Development (Revised)*. Oxford, OH: NSDC.
- Office of the Superintendent of Public Instruction OSPI (2006). *Professional growth planning for clock hours: Guidelines for educators in Washington state*. Olympia: OSPI.
- Public Agenda (2000). *A Sense of Calling: Who Teaches and Why?* Washington D.C.: Public Agenda.
- US - Department of Education (2007). *Transition to Teaching Program Evaluation: An Interim Report on the FY 2002 Grantees*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- US - Department of Education (2009). *Transition to Teaching Program Evaluation: An Interim Report on the FY 2004 Grantees*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- US - Department of Education (2011). *Our Future, our teachers. The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement*. Washington: United States Department of Education.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa* 3(18), 11-30.
- Wechsler, M., Tiffany-Morales, J., Campbell, A., Humphrey, D., Kim, D., Shields, P, y Wang, H. (2007). *The Status of the Teaching Profession 2007*. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.

## ***La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico***

### ***Financing education in the United States: analysis of investments in education and its relationship to academic performance***

**Esther López Martín**

e-mail: [estherlopez@edu.uned.es](mailto:estherlopez@edu.uned.es)

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**Eva Expósito Casas**

e-mail: [evaexpositocasas@edu.uned.es](mailto:evaexpositocasas@edu.uned.es)

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

**RESUMEN:** La importancia que se concede a la educación como base para el crecimiento económico, ha generado, en Estados Unidos, una gran preocupación por la mejora de la calidad del sistema educativo. Este interés se desprende tanto del estudio de la inversión que los diferentes gobiernos (Federal, Estatal y Local) dirigen a sufragar los gastos derivados de la actividad educativa, como del análisis de las diferentes reformas educativas que desde el Gobierno Federal se han llevado a cabo a lo largo de los últimos años. Al igual que en otros países, la financiación de la educación en Estados Unidos constituye un determinante esencial de la cantidad y calidad de los recursos que emplea el sistema educativo y, consecuentemente, los resultados que allí se consiguen. En este sentido, se ha evidenciado, una relación imperfecta y positiva entre la inversión en educación y el rendimiento académico de los alumnos.

**Palabras clave:** financiación de la educación; rendimiento académico; Estados Unidos; educación; capital humano.

**ABSTRACT:** The importance attributed to the role of education in economic growth, has generated great concern for improving the quality of education in the United States. This interest is clear from both the investments that different governments (Federal, State and Local) intended to defray the costs of the educational activity, and the educational reforms conducted by the Federal Government in recent years. Financing education in the United States is a key determinant for the resources, both in quality and quantity, dedicated to education and, consequently, the educational results achieved. In this sense, a positive and imperfect relationship between investment in education and students' academic performance has been shown.

**Key words:** financing education; educational performance; United States; education; human capital.

Recibido / Received: 12/01/2013

Aceptado / Accepted: 10/02/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.007>

## Introducción

La publicación, en 1983, del informe *A nation at Risk: The imperative for Educational Reform* por la *National Commission on Excellence in Education* (NCEE), puso de manifiesto la delicada situación que estaba atravesando la educación en Estados Unidos. La sociedad americana, en general, y su sistema educativo, en particular, parecían haber perdido de vista los objetivos fundamentales de la educación, así como el esfuerzo necesario para alcanzarlos. Según el informe, el principal riesgo del sistema educativo estadounidense es que no estaba produciendo la mano de obra cualificada que permitiese mantener una situación de competitividad en el mercado laboral internacional. Mientras tanto, otros países como Japón, Alemania o Corea del Sur se situaban en una posición de liderazgo más privilegiada, lo cual estaba implicando una redistribución de las nuevas materias primas del comercio internacional, es decir, del conocimiento, el aprendizaje, la información y las inteligencias especializadas. El informe supuso un juicio crítico de la situación del Sistema Educativo en Estados Unidos, concluyendo con la necesidad de llevar a cabo una reforma educativa.

Desde su publicación, el informe ha contado con defensores y detractores. Así, por ejemplo, Rothstein (2008) indicará que el diagnóstico realizado por la NCEE falla en tres aspectos fundamentales: concluir erróneamente que el rendimiento académico de los alumnos había disminuido; culpar a las escuelas de problemas económicos nacionales sobre los cuales podría tener poca influencia; e ignorar la responsabilidad de otras instituciones económicas y sociales en el aprendizaje. De esta forma, al atribuir al sistema educativo la responsabilidad exclusiva del crecimiento económico de un país, se estarían ignorando otros factores que pueden afectar tanto a las condiciones económicas, como a los modelos de crecimiento y desarrollo económico (Hanushek, 2003).

Sin embargo, un aspecto contemplado en el informe sobre el que existe un mayor grado de acuerdo, es que a través de la educación se pueden llegar a mejorar las condiciones de vida de las personas, al constituir ésta un mecanismo que utilizan las sociedades democráticas para igualar las oportunidades de personas nacidas en diferentes circunstancias económicas y sociales (Levin, 2007). La educación, en este sentido, supone una oportunidad para que todos los individuos, sin distinción de raza, situación económica o social, puedan desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades. De esta manera, todos los ciudadanos en función de sus propios esfuerzos, y guiados de manera adecuada, podrían llegar a asegurarse una mejor posición en la sociedad y ser responsables de sus propias vidas, sirviendo no sólo a sus intereses sino también al progreso de la sociedad en su conjunto (NCEE, 1983). Atendiendo a otra de las potencialidades de la educación, la investigación ha demostrado cómo las habilidades que poseen los trabajadores, aunque no son el único input, son un factor cada vez más impor-

tante en el crecimiento económico de un país. La capacidad de una economía para crecer a lo largo del tiempo depende, en parte, de la calidad de sus sistemas educativos (Hanushek, 2003, 2005).

Este beneficio que la educación aporta, tanto al individuo que se educa como al conjunto de la sociedad, ha sido defendido, desde sus inicios, por la teoría del *Capital Humano*. En 1960, el premio Nobel de economía de 1979, Theodore W. Schultz, presentó ante la *American Economic Association* un discurso sobre inversión en capital humano en el que defendía que la adquisición de conocimientos y habilidades que realiza el individuo a través de la educación no debe entenderse como una forma de gasto sino como una inversión. Concretamente, Schultz (1961) señalará que aunque los hombres adquieren habilidades y conocimientos útiles, dichos conocimientos y habilidades podrían no ser producto de una inversión deliberada. Este capital humano, que en las sociedades modernas ha crecido a un ritmo más rápido que el capital convencional (no humano), puede considerarse uno de los rasgos más característicos del sistema económico actual.

Por su parte, Gary Becker (1964), en su obra *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, desarrolló toda una teoría alrededor del tema. Para Becker, los conocimientos y las habilidades que poseen las personas son la base de la productividad de las economías modernas y, como consecuencia, el capital humano se convierte en un bien privado que proporciona beneficios tanto al individuo que lo posee como a la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Desde esta perspectiva, los individuos tienden a invertir en capital humano en vistas a aumentar su renta futura, bien sea material o inmaterial.

Posteriormente, han sido numerosos los autores que han defendido la importancia que tiene el capital humano en la creación de bienestar personal, social y económico, entendido, dicho capital ,inmaterial' como los conocimientos, habilidades, competencias y atributos adquiridos por los individuos a través de la educación formal, la educación informal y la experiencia (Mincer, 1974; Levin y Kelley, 1994; Hanushek, 1994, 2003; McMahan, 1997; Psacharopoulos, 2006).

La importancia concedida a la inversión en capital humano, ha hecho que durante las últimas décadas, su estudio haya ocupado un lugar privilegiado dentro de la literatura económica. Igualmente, ha traído consigo una mayor preocupación de los Estados por invertir en educación. Tal y como señala De Pablos (1998):

Históricamente la educación ha aparecido como uno de los factores más importantes en el desarrollo socio-económico de un país. Ha sido precisamente esta creencia lo que ha motivado que el Estado (...) haya intentado promover y proteger la formación de capital humano. Todos los países de nuestro entorno económico cuentan con algún tipo de intervención pública en este sentido (pp. 1-2).

Desde esta nueva perspectiva, la educación se entiende como una inversión que tiene costes y retornos. El retorno de la inversión haría referencia a las ganancias derivadas de un mayor nivel de escolarización, mientras que los costes incluirían todos los gastos directos (matrículas, materiales,...) e indirectos (coste de oportunidad,...) derivados de la actividad educativa (Becker, 2011). La educación, al igual que todo proceso de producción, requiere de un conjunto de factores productivos que le permitan obtener un producto o prestar un servicio y, es por ello, que cualquier sistema educativo debe disponer de los recursos materiales y humanos necesarios que, de una manera eficaz y eficiente, le permitan alcanzar los objetivos que tiene encomendados.

La inversión que realizan los países en materia educativa determina la cantidad y la calidad de los recursos (materiales y humanos) que emplea un sistema educativo concreto en un momento determinado, y condiciona, en parte, los resultados que allí se consiguen. Habida cuenta de la importancia que, en este sentido, tiene establecer políticas de financiación de la educación adecuadas que permitan incrementar la calidad de la educación, el objetivo de este trabajo ha sido analizar la situación actual de la financiación de la educación en Estados Unidos. Para ello, se parte de un análisis de la normativa que actualmente regula la educación en dicho país para, en una segunda fase, considerar la evolución que ha sufrido el gasto en educación durante los últimos años, y establecer diferencias entre los Estados respecto a quién es el principal responsable de la financiación (Gobierno Federal, Estatal o Local). Finalmente, se ha estudiado la relación existente entre el gasto en educación y el rendimiento académico que obtienen los estudiantes, tanto a nivel internacional como en cada uno de los Estados.

### **Responsabilidad del Gobierno Federal en la financiación de la educación**

La educación en Estados Unidos es una actividad reservada a los Estados y, consecuentemente, éstos son responsables de su planificación, organización y financiación. Sin embargo, y a pesar de esta descentralización, el gobierno federal proporciona fondos a las escuelas que complementan, aunque en ningún caso sustituyen, el apoyo estatal.

Una de las primeras leyes dirigidas a proporcionar apoyo económico a la educación pública, fue la *Ley Elementary and Secondary Education* (ESEA) de 1965. Esta ley perseguía fortalecer y mejorar la calidad de la educación y las oportunidades de aprendizaje en las escuelas de educación primaria y secundaria. A partir de esta legislación, se proporcionaban recursos financieros a las agencias educativas locales que actuaban en aquellas áreas con mayor concentración de alumnos provenientes de familias con bajos ingresos económicos. A su vez, establecía diferentes programas entre los que se destacan: un programa dirigido a conceder subvenciones para la adquisición de recursos escolares (libros para la biblioteca, libros de texto,...); un

programa a partir del cual se concedían subvenciones para centros y servicios complementarios; un programa que proporcionaba subvenciones a universidades, instituciones u otras organizaciones, públicas y privadas, que llevasen a cabo investigaciones o formación en investigación educativa en las etapas de educación primaria y secundaria; y un programa para la concesión de subvenciones que ayudasen a los Estados a fortalecer sus agencias estatales de educación.

En definitiva, esta ley buscaba proporcionar recursos y ofrecer oportunidades a aquellos niños que se encontraban en una situación de vulnerabilidad y, desde sus inicios, ha permanecido como la mayor fuente de apoyo financiero del gobierno federal para la educación de este colectivo de alumnos (Thomas y Brady, 2005). Esta normativa, fue autorizada en 1970 y, posteriormente, ha sido re-autorizada cada cinco años por el gobierno (Taylor y Christ, 2010). La última re-autorización de la ESEA ha sido la *Ley No Child Left Behind* (NCLB), que fue firmada por el presidente George W. Bush el 8 de enero de 2002.

La NCLBA supuso una reforma educativa basada en estándares y en la mejora del sistema de rendición de cuentas, en vista a asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, y a cerrar la brecha existente entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, fundamentalmente cuando los estudiantes que presentaban un menor desempeño partían de unas condiciones personales, sociales o económicas más desfavorables.

La normativa establece que para el año 2014 todos los alumnos deben ser capaces de demostrar un nivel de competencia (*Proficiency Level*) en matemáticas y comprensión lectora. Para ello, cada Estado determinó su punto de partida, utilizando información relativa al curso académico 2001-2002, y propuso un cronograma para fijar el progreso que se debía realizar anualmente (*Adequate Yearly Progress - AYP*), de forma que se asegurase que, en un periodo máximo de 12 años, todos los alumnos se sitúen o excedan el nivel de competencia en el rendimiento académico establecido por el Estado.

Los Estados deben implementar un sistema de rendición de cuentas único para todas sus escuelas, que permita asegurar que se está logrando anualmente el progreso adecuado indicado previamente. Este sistema de rendición de cuentas se basará en estándares académicos y evaluaciones educativas, será el mismo para todas la escuelas del Estado, e incluirá un sistema de sanciones y recompensas. Para aquellas escuelas que no logren alcanzar el AYP fijado por el Estado, durante uno o más años, las agencias de educación locales responsables de dichas escuelas establecerán un plan que incluirá medidas correctivas (ofrecer a los alumnos matriculados la opción de cambiarse a otra escuela, poner en marcha servicios educativos complementarios,...) e, incluso, de reestructuración (re-abrir la escuela como una escuela *charter*, sustituir al personal del centro que tiene más responsabilidad sobre el AYP,..). De otro lado, estas agencias pueden ser

recompensadas si durante dos años consecutivos han superado el AYP. En el caso de los profesores, éstos también pueden ser gratificados si constantemente logran que sus alumnos obtengan ganancias significativas en el rendimiento académico en aquellas áreas en las que imparten docencia. El 23 de septiembre de 2011 Arne Duncan, Secretario de Educación de Estados Unidos, dirigió una carta a los Estados para ofrecerles la oportunidad de solicitar la flexibilidad en cuanto a la aplicación de los requisitos específicos de la NCLBA, a cambio de planes rigurosos y comprensivos, desarrollados por el Estado, y diseñados para mejorar los resultados de los alumnos, cerrando la brecha en el rendimiento, incrementando la equidad, y mejorando la calidad de la instrucción. Cabe señalar, que el 17 de octubre de 2012, con la incorporación de Idaho, la flexibilidad había sido aprobada en 34 Estados y el Distrito de Columbia (U.S. Department of Education, 2012).

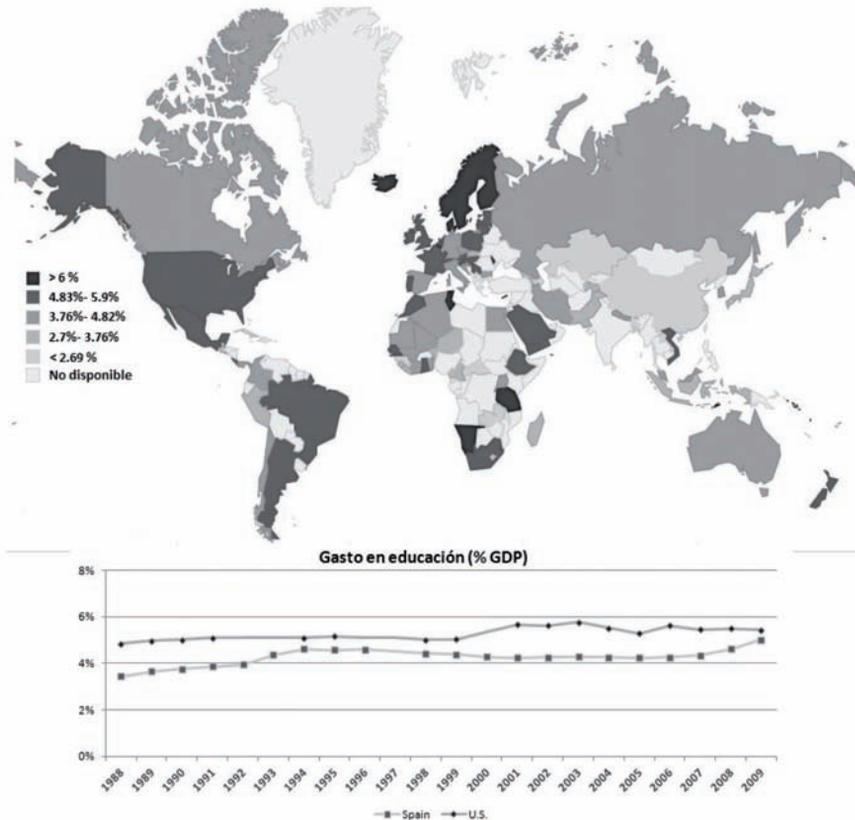
Diez años después de de la aprobación de la NCLBA, el Secretario de Educación, en una declaración a *The Washington Post* (7 de enero de 2012), hizo balance del alcance de la Ley durante ese periodo, afirmando que, aunque dicha ley ha mejorado la educación en algunos aspectos, también presenta defectos que deben ser corregidos. Entre los aspectos positivos, Arne Duncan destaca el esfuerzo por disminuir la brecha existente entre los alumnos de alto y bajo rendimiento y la obligación, por parte de los centros educativos, de rendir cuentas del rendimiento de todos sus alumnos, con independencia de sus características económicas y sociales. Sin embargo, entre los aspectos de la normativa que deben revisarse, señala el hecho de que cada Estado haya propuesto sus propios niveles de competencia; el énfasis que se ponen en los resultados de las evaluaciones, que ha traído consigo que tanto los profesores como las escuelas centren sus esfuerzos en preparara a los alumnos para las pruebas, en posible detrimento de otros aspectos del currículum; o que la ley sea demasiado prescriptiva y no permita a los distritos crear planes de mejora basados en sus propias necesidades.

En los últimos años, ha tenido lugar un programa de subvención competitiva destinada a incentivar y recompensar a aquellos Estados que están creando las condiciones necesarias para fomentar la innovación y las reformas educativas. Este fondo, conocido como *Race to the Top Fund*, ha sido aprobado dentro de la Ley para la Recuperación y Reinversión en Estados Unidos (*American Recovery and Reinvestment Act - ARRA*) firmada por el Presidente Barack Obama el 17 de Febrero de 2009. A través de este programa, se busca que los Estados lleven a cabo reformas en torno a cuatro áreas de actuación: adoptar estándares y evaluaciones que preparen a los alumnos para tener éxito en el sistema educativo, en el mercado de trabajo y competir en la economía global; crear sistemas de datos que midan el crecimiento de los alumnos a lo largo del tiempo, e informen a los profesores y directores sobre cómo pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; contratar, desarrollar, recompensar y retener a los profesores y directores eficaces; y dar un giro a las escuelas de bajo rendimiento (U.S. Department of Education, 2009).

## Evolución del gasto público en educación

El gasto público en educación, hace referencia al esfuerzo financiero que las diferentes Administraciones Públicas destinan a la educación de sus ciudadanos. La principal característica de este tipo de gasto es que proviene de fondos públicos, independientemente de que, posteriormente, se destine a la financiación de centros públicos o privados. Al igual que en el caso de otros países, en Estados Unidos este gasto representa un compromiso del gobierno federal, estatal o local con la educación, y una de las mejores formas de valorar dicho compromiso es analizar el porcentaje que supone ese gasto respecto el Producto Interior Bruto (PIB).

Figura 1. Gasto total en educación (% del Producto Interior Bruto)

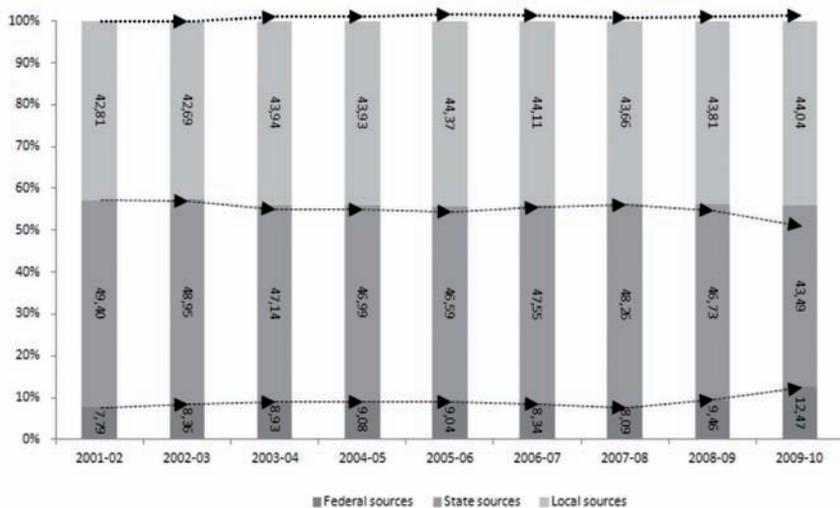


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del UNESCO *Institute for Statistics* (UIS) <http://www.uis.unesco.org>

Nota: La información representada hace referencia al año 2008.

La Figura 1 representa el porcentaje del PIB destinado a educación durante el año 2008 por parte de los diferentes países del mundo. Los datos muestran cómo, en Estados Unidos, dicho porcentaje se sitúa ente el 4,83% y el 5,9%, concretamente supone un 5,5% del PIB. Este valor es superior al de otros países como Canadá (4,77%), Alemania (4,56%), Italia (4,56%), España (4,62), o Australia (4,41%), pero inferior al esfuerzo que realizan países como Finlandia (6,09%), Noruega (6,40%) Bélgica (6,43%), Suecia (6,76%), Islandia (7,55%), o Dinamarca (7,68%). En 2008, los países que menor porcentaje del PIB destinaron a educación fueron la República Centro Africana (1,29%), Lesoto (1,30%) y Zambia (1,35). En el polo opuesto, es decir, entre los países que durante ese año destinaron un mayor porcentaje del PIB a educación se encuentran Dinamarca (7,68%), Moldavia (8,24%) y Timor Leste (8,46%). La figura, a su vez, incluye la evolución de este porcentaje durante la serie de años comprendida entre 1988 y 2009, en Estados Unidos y en España. A la luz de la información disponible es posible afirmar que la inversión realizada por España en educación, en relación al PIB, es inferior que la de Estados Unidos. Sin embargo, si en 1988 la distancia entre ambos países se situaba en un 1,42%, esa diferencia en la inversión realizada se ha ido reduciendo, hasta situarse en un 0,42% durante el año 2009.

Figura 2. Evolución de la aportación del Gobierno Federal, Estatal y Local sobre la inversión total en Educación Primaria y Secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de United States Census Bureau (<http://www.census.gov/govs/>)

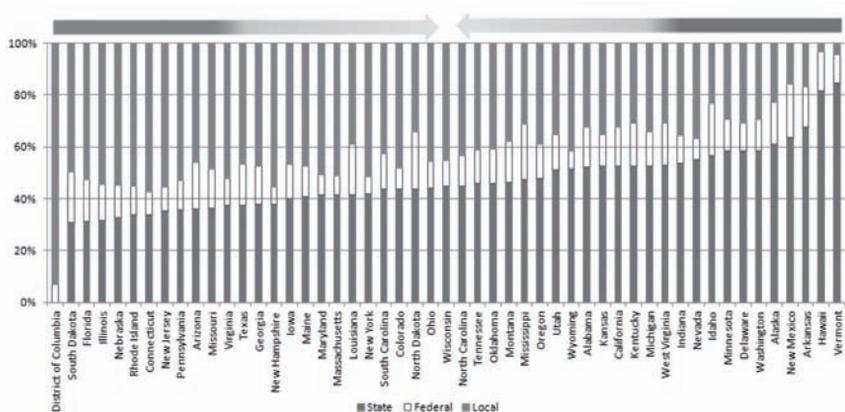
Centrando el análisis en las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria, en Estados Unidos las principales fuentes de financiación en estos niveles educativos las constituyen los estados y las localidades (U.S. Department of Education, 2005). No obstante, tal y como se puso de manifiesto en el apartado anterior, el Gobierno Federal, desde la promulgación de la ESEA, ha venido aportando fondos dirigidos, fundamentalmente, a ayudar a aquellas escuelas que concentran una mayor población de estudiantes en situación de desventaja asociada a factores personales, económicos o sociales.

Esta mayor responsabilidad de los gobiernos estatales y locales sobre la educación, se recoge en la Figura 2, que representa la evolución del porcentaje que supone la aportación realizada por el Gobierno Federal, Estatal y Local sobre la inversión total en Educación Primaria y Secundaria durante la primera década del siglo XXI.

En la serie de años considerada, se observa cómo la participación de los gobiernos federales y locales en la educación ha supuesto, aproximadamente, un 80% de la inversión total en educación. Cabe señalar, que si se toma como periodo de referencia el curso académico 2001-02, el porcentaje que supone la inversión federal se ha visto incrementado. Esa misma tendencia se observa, aunque en menor magnitud, al analizar la evolución que ha supuesto la aportación de los gobiernos locales. Finalmente, se observa una ligera disminución de la participación de los Gobiernos Federales sobre la inversión total realizada en Educación Primaria y Secundaria. Cabe señalar que el incremento en, aproximadamente, tres puntos porcentuales de la aportación realizada por el Gobierno Federal durante el curso académico 2009-10, respecto al curso académico anterior, podría deberse, entre otros, a la aprobación del fondo *Race to the Top* en el año 2009.

A pesar la distribución observada, el peso que tienen el Gobierno Federal y Local en la financiación de la educación varía entre los diferentes Estados. La Figura 3, representa el porcentaje que supuso la aportación del Gobierno Federal, Estatal, y Local sobre la inversión total en educación realizada durante el curso académico 2009-10. Los resultados muestran, cómo en los estados de Dakota del Sur, Florida, Illinois, Nebraska, Rhode Island, Connecticut y, lógicamente, en el Distrito de Columbia, la inversión estatal supone menos del 35% de la cuantía total destinada a educación. Por el contrario, en los estados de Alaska, Nuevo México y Arkansas la inversión federal supone más del 60%, y es superior al 80% en los estados de Hawaii y Vermont, lo que implica una menor responsabilidad del Gobierno Local en la educación de sus ciudadanos.

Figura 3. Inversión del Gobierno Federal, Estatal y Local por Estado en Educación Primaria y Secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de United States Census Bureau.

Nota: Los datos son relativos al curso académico 2009-2010.

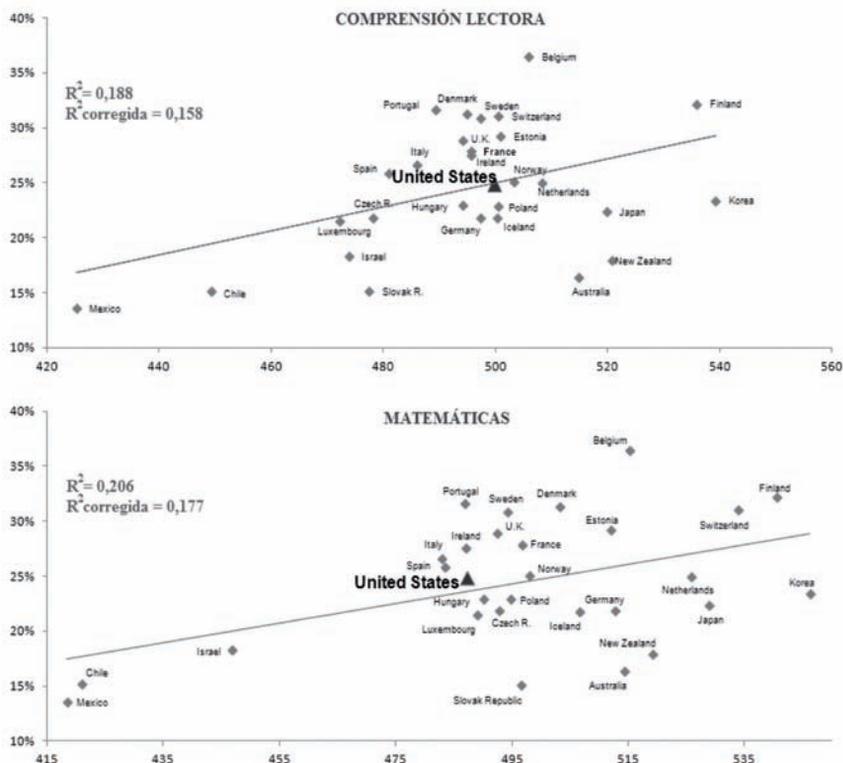
## Relación entre la inversión en educación y los resultados del Sistema Educativo

La relación existente entre los recursos que emplea un sistema de producción y los resultados que consigue, puede considerarse una medida de la productividad del mismo. En el caso del Sistema Educativo, la función de producción educativa ha sido objeto de análisis por parte de numerosos autores que, aunque han contribuido a arrojar luz sobre el tema, no han llegado a un acuerdo generalizado sobre la relación existente entre los recursos consumidos y los resultados obtenidos (López, Navarro, Ordoñez y Romero, 2009). Sin embargo, independientemente de la magnitud de dicha relación, un hecho que no se puede perder de vista es que, cualquier sistema de producción, requiere de recursos humanos y materiales para llevar a cabo las actividades que tienen encomendadas y que, como se ha analizado anteriormente, la partida de gasto público destinada a sufragar los gastos de la actividad educativa supone una cuantía considerable, en la mayor parte de los países de nuestro entorno. Es por ello que, a continuación, se analiza la relación entre el porcentaje que supone el gasto por alumnos en Educación Primaria y Secundaria en relación al PIB per cápita.

La Figura 4 representa la relación existente entre el rendimiento medio en matemáticas y comprensión lectora, obtenido por los alumnos de los países miembros de la OCDE en la evaluación PISA 2009, y el porcentaje que, en dicho país, supone el gasto por alumno en relación al PIB per cápita. Las dos representacio-

nes permiten observar una relación imperfecta y positiva entre esas dos variables. El valor del coeficiente de determinación corregido, muestra cómo el gasto por alumno que destinan los países a educación explica, aproximadamente, el 16% de las diferencias entre países en el rendimiento en comprensión lectora, y un 17,7% de la varianza observada en el área de matemáticas.

Figura 4. Relación entre el gasto por alumno en Educación Primaria y Secundaria (% del PIB per cápita) y los resultados en la Evaluación PISA 2009



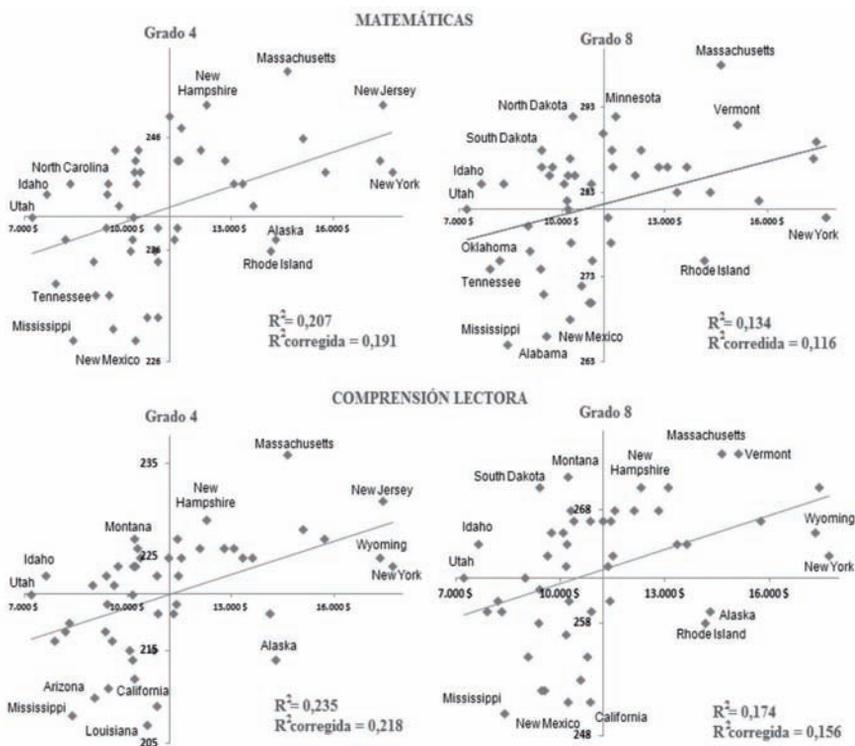
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la OCDE y del UNESCO *Institute for Statistics*.

Nota: Los datos relativos al gasto por alumno hacen referencia al año 2008.

Si comparamos la posición de Estados Unidos respecto a la del resto de países, se observa cómo Corea, Nueva Zelanda, Japón o Australia, con una menor inversión en educación, están obteniendo mejores resultados en comprensión lectora. Por el contrario, en países como Italia, España, Portugal o Dinamarca el gasto por alumno es mayor y se obtienen resultados inferiores. Ese mismo

hecho se refleja en el área de Matemáticas, donde países como Corea, Japón, Países Bajos, Australia, Nueva Zelanda o Alemania obtienen mejores resultados con una menor inversión por alumno. Sin embargo, otros países como España, Italia, Irlanda o Portugal, a pesar de destinar un mayor gasto por alumno (como porcentaje del PIB), presentan un rendimiento medio igual o inferior que el de Estados Unidos.

Figura 5. Relación entre el gasto en educación y los resultados en la *National Assessment of Educational Progress*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del National Center for Education Statistics (<http://nces.ed.gov/>)

Nota: El gasto medio por alumno ha sido estimado a partir de la inversión total en Educación Primaria y Secundaria para cada uno de los estados (año fiscal 2007) y el número total de alumnos matriculados en dicho nivel educativo durante el curso académico 2006-07. El rendimiento medio obtenido por los estudiantes en matemáticas y comprensión lectora hace referencia al año 2007.

Por su parte, la Figura 5 representa la relación entre el gasto medio en educación que destina cada Estado por alumno y los resultados obtenidos por los estudiantes en matemáticas y comprensión lectora en la *National Assessment of Education Progress*. Un aspecto que se deriva de dicha representación es la variabilidad existente en la inversión en educación por alumno entre los diferentes estados. Así, se observa cómo si en el caso de Utah, Idaho, Tennessee, Oklahoma, North Carolina, Mississippi o Kentucky el gasto por alumno es inferior a los 9000 dólares, en Estados como Vermont, Connecticut, Wyoming, New Jersey o New York dicha cantidad es superior a 15000 dólares. Atendiendo a la relación existente entre dicha inversión y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y comprensión lectora, se aprecia una relación imperfecta y positiva entre ambas variables. Los valores de coeficiente de determinación corregido muestra cómo el gasto de medio por alumno explica, aproximadamente, el 20% de las diferencias en el rendimiento medio obtenido por los estudiantes de Grado 4 en matemáticas y en comprensión lectora. Por su parte, en el caso de los alumnos de Grado 8, la inversión media en educación permite explicar, la variabilidad en el rendimiento medio en matemáticas un 11,6%, y un 15,6% las diferencias observadas en el área de comprensión lectora.

### **Discusión y conclusiones**

La apuesta por una educación de calidad, como base para el progreso de los individuos y el crecimiento económico del país, no resulta un aspecto novedoso en Estados Unidos. Desde hace décadas, han sido numerosos los esfuerzos que se han llevado a cabo por mejorar un sistema educativo que debía ser el encargado de promover la igualdad de oportunidades, para que todos los ciudadanos, independientemente de sus características personales, económicas o sociales, pudiesen alcanzar el éxito académico, personal y profesional y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Los esfuerzos realizados por el Gobierno Federal para mejorar la calidad de la educación han venido acompañados de una mayor inversión en educación que, fundamentalmente, se ha traducido en fondos destinados a programas específicos que perseguían fines concretos. Estas finalidades han podido variar a lo largo del tiempo en función de necesidades educativas específicas, derivadas de la realidad socioeconómica de un momento determinado e, incluso, del ideario político del gobierno. Así, por ejemplo, si se analizan las propuestas educativas que presentaron los candidatos a presidir el Gobierno durante la campaña electoral de 2012, se observa cómo mientras el partido demócrata propone impulsar la creación de escuelas públicas o dotar de autonomía a los Estados para que puedan buscar soluciones locales a sus propios problemas, el partido republicano propone fomentar la libertad de elección de centros por parte de

los padres. Independientemente de las medidas a adoptar, en ambos casos se aprecia la importancia concedida a la educación en vistas a mejorar el futuro de la nación, que en el caso de el partido demócrata pasa por contar en el año 2020 con la mayor tasa de graduados universitarios del mundo, y en el caso del partido republicano por establecer un sistema de Educación Primaria y Secundaria de talla internacional (*world-class system*) en el que todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial.

Atendiendo a las reformas educativas establecidas por el Gobierno Federal, cabe señalar que, durante los últimos años, se observa una mayor preocupación por el establecimiento de estándares de desempeño y la rendición de cuentas. No obstante, todas estas reformas comparten la principal finalidad de la Ley *Elementary and Secondary Education* de 1965, y es que los fondos federales, que perciben las escuelas o los Estados a través de estas reformas deben, en última instancia, proporcionar recursos y ofrecer oportunidades a aquellos estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, asociada a factores individuales, familiares o contextuales. Por último, cabe señalar que, en Estado Unidos, la educación es responsabilidad de los estados y, por ello, las condiciones estipuladas en las leyes federales de educación sólo deben cumplirse en aquellos casos en los que los Estados u otros beneficiarios, decidan aceptar los fondos de estos programas (U.S. Department of Education, 2005).

El análisis de la evolución del gasto público destinado a sufragar los costes derivados de la actividad educativa, ha puesto de relieve el compromiso de Estados Unidos con la educación de sus ciudadanos. En este sentido, durante las dos últimas décadas, el **gasto total en educación como porcentaje del PIB se ha mantenido constante** situándose, actualmente, en valores superiores al 5,5%. Este hecho supone un esfuerzo financiero igual o mayor que el realizado por la mayor parte de países de nuestro entorno, pero inferior al de países como Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia o Finlandia.

Atendiendo al porcentaje que supone la aportación que realiza el Gobierno Federal, y los gobiernos estatales y locales, sobre la inversión total en educación, de nuevo, se aprecia la descentralización de la actividad educativa. De esta forma, se ha observado una mayor responsabilidad de los gobiernos estatales y locales sobre dicha actividad, frente al Gobierno Federal, llegando a asumir, aproximadamente, un 80% de la inversión en educación que se realiza en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Del mismo modo, cabe señalar que la participación sobre la inversión total en educación por parte de estos dos últimos agentes, el Gobierno Estatal y el Gobierno Local, difiere sustancialmente entre estados, al igual que lo hace el gasto medio en educación por alumno. Precisamente, resulta destacable la variabilidad existente ya que, como se ha podido observar, mientras que en algunos estados el gasto por alumno es inferior a los

9.000 dólares, en otros estados alcanza valores superiores a los 15.000 dólares. Como una posible explicación a esta situación, Biddle y Berliner (2002) señalan que, aunque la financiación de las escuelas públicas provienen de fuentes federales, estatales y locales, aproximadamente la mitad de esos fondos proceden de los impuestos locales sobre la propiedad y, es por ello, que el sistema genera grandes diferencias de financiación entre las comunidades ricas y pobres. En este sentido, es posible encontrar diferencias en el gasto por alumno entre estados, entre distritos escolares e, incluso, entre escuelas dentro de los distritos.

El análisis de la relación existente entre la inversión en educación y el rendimiento de los alumnos, permite constatar la existencia de una relación imperfecta y positiva entre ambas variables. Este hecho se ha evidenciado en ambos casos, al comparar el rendimiento medio en matemáticas y comprensión lectora de los países de la OCDE en la evaluación PISA 2009 y el porcentaje que, en dicho país, supone el gasto por alumno en relación al PIB per cápita, y al estudiar la relación entre el gasto en educación por alumno que realizan los estados y los resultados obtenidos por los estudiantes en matemáticas y comprensión lectora en la *National Assessment of Education Progress*. En definitiva, los resultados obtenidos muestran cómo, a pesar de existir relación, la influencia que el gasto en educación ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes no es tan clara como se cree. Es por ello que, aunque hoy en día resulta poco cuestionable la importancia que la educación tiene en el bienestar de los individuos y en el crecimiento económico de un país, un aumento de la inversión en educación no siempre viene acompañado de un incremento en el rendimiento académico. Coincidiendo con Hanushek (2005), puede que la exista una relación espúrea entre la financiación de la educación y los resultados escolares, y que factores como la mejora de los incentivos del profesorado (incluyendo diferentes formas de compensación, mejores acuerdos contractuales,...) sea lo que realmente permita mejorar la calidad del sistema educativo y, en este sentido, la fórmula más efectiva de incrementar el rendimiento de los alumnos pase por mejorar la calidad de sus profesores. Finalmente, cabe señalar que la multidimensionalidad del producto educativo, el hecho de que la forma exacta de la función de producción en educación sea desconocida, o la multitud de factores no controlables que influyen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros, podrían estar explicando esta relación tan poco definida. En este sentido, un aspecto que se desprende de este trabajo, es que el estudio, en términos absolutos, de las inversiones educativas que realiza un país, puede conducir a conclusiones erróneas si no se tiene en cuenta la complejidad inherente a la actividad educativa.

## Referencias bibliográficas

- Becker, G.S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Becker, G.S. (2011). Reflections on the Economics of Education. En E.A. Hanushek, S. Machin, y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. xi-xv). Amsterdam: Elsevier.
- Biddle, B.J. & Berliner, D.C. (2002). Unequal School Funding in the United States. *Beyond Instructional Leadership*, 59(8), 48-59. Recuperado el 20 de octubre de 2012 de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/Unequal-School-Funding-in-the-United-States.aspx>
- De Pablos Escobar, L. (1998). *El gasto público en educación: algunos aspectos de interés*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 20 de septiembre de 2011 de <http://eprints.ucm.es/6673/1/9823.pdf>
- Duncan, A. (2012, 07 de enero). Escaping the constraints of No Child Left Behind. *The Washington Post*, Recuperado el 30 de septiembre de 2012 [http://www.washingtonpost.com/opinions/escaping-the-constraints-of-no-child-left-behind/2012/01/06/gIQAYmqpfP\\_story.html](http://www.washingtonpost.com/opinions/escaping-the-constraints-of-no-child-left-behind/2012/01/06/gIQAYmqpfP_story.html)
- Elementary and Secondary Education Act of 1965, Pub. L. No. 89-10, 79 Stat. 27, 20 U.S.C. 70 (1965).
- Hanushek, E.A. (1994). *Making schools work: Improving performance and controlling cost*. Washington, DC: Brookings Institute.
- Hanushek, E.A. (2003). The importance of school quality. En P.E. Peterson (Ed.), *Ourschools and our future: Are we still at risk?* (pp. 141-173). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Hanushek, E.A. (2005). *Economic Outcomes and School Quality*. Brussels: The International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Levin, H.M. (2007). On the relationship between poverty and curriculum. *North Carolina Law Review*, 85(5), 1381-1418.
- Levin H.M., & Kelley, C. (1994). Can education do it alone? *Economics of Education Review*, 13(2), 97-108.
- López, E., Navarro, E., Ordoñez, X. G., & Romero, S.J. (2009). Estudio de variables determinantes de eficiencia a través de los modelos jerárquicos lineales en la evaluación PISA 2006: el caso de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(16). Recuperado el 20 de diciembre de 2009 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

- McMahon, W.W. (1997). Conceptual Framework for Measuring the Total Social and Private Benefits of Education. *International Journal of Educational Research*, 27(6), 453-482.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- National Commission on Excellence in Education (NCEE). (1983). *A Nation at Risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- No Child Left Behind (NCLB). Act of 2001, Pub. L. No. 107-119, 115, Stat. 1425 (2002).
- Psacharopoulos, G. (2006). The value of investment in education: Theory, evidence, and policy. *Journal of Education Finance*, 32(2), 113-136
- Rothstein R. (2008, 07 de abril). «A nation at risk» Twenty-Five years later. *Cato Unbound*. Recuperado el 20 de octubre de 2012 de <http://www.cato-unbound.org/2008/04/07/richard-rothstein/a-nation-at-risk-twenty-five-years-later/>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Taylor, E.L. & Christ, T.J. (2010) Elementary and Secondary Education Act (ESEA). En C.S. Clauss-Ehlers (Ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* (p. 420-421). New York, NY: Springer.
- Thomas, J.Y. & Brady, K.P. (2005). Chapter 3: The elementary and Secondary Education Act at 40: Equity, Accountability, and the Evolving Federal Role in Public Education. *Review of Research in Education*, 29, 51-67.
- U.S. Department of Education. (2005). *10 Facts About K-12 Education Funding*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Recuperado el 20 de agosto de 2012 de <http://www2.ed.gov/about/overview/fed/10facts/10facts.pdf>
- U.S. Department of Education. (2009). *Race to the Top Program Executive Summary*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Recuperado el 21 de septiembre de 2012 de <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>
- U.S. Department of Education. (2011, 23 de septiembre). *Letters from the Education Secretary or Deputy Secretary*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 de <http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/secletter/110923.html>
- U.S. Department of Education. (2012, 17 de octubre). *Obama Administration Approves Idaho's Request for NCLB Flexibility*. Recuperado el 05 de noviembre de <http://www.ed.gov/news/press-releases/obama-administration-approves-idahos-request-nclb-flexibility>



*Estudios*  
*Studies*



## ***Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad***

### ***Conceptual foundations of intercultural education. From cultural diversity to the culture of diversity***

**Juan José Leiva Olivencia**

e-mail: [juanleiva@uma.es](mailto:juanleiva@uma.es)

*Universidad de Málaga (España)*

**RESUMEN:** Nuestra tierra ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Por su parte, y centrándonos en el contexto educativo, es evidente la existencia de aulas multiculturales y del fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas en espacios educativos comunes. No obstante, hace ya algunos años que en el ámbito educativo muchos autores emplean los términos de escuela intercultural y de educación intercultural como una forma de asumir el modelo educativo basado en la interdependencia enriquecedora de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una expresión descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo. Por todo ello, resulta imprescindible trazar las características fundamentales de la educación intercultural, planteando los elementos fundamentales que la definen, esto es, diversidad, cultura, ciudadanía e identidad, para construir una educación intercultural que partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural, sea capaz de generar una cultura de la diversidad, un referente pedagógico inclusivo para unas instituciones educativas que quieren ser inclusivas e interculturales.

**Palabras clave:** educación intercultural; identidad; ciudadanía; diversidad.

**ABSTRACT:** Our land has been in recent decades as a country of emigrants to become the host country of immigrants from various places, ethnicities, customs, languages and religions. For his part, and focusing on the educational context, it is clear the existence of multicultural classrooms and multicultural phenomenon understood as the plurality of students from diverse educational environments in common. However, some years ago in education, many authors use the terms of intercultural school and intercultural education as a way of taking the educational model based on enriching interdependence of different cultural values in educational practice, while multiculturalism would be an expression describing the situation of coexistence of various cultures in the same educational space. Therefore, it is essential to outline the key characteristics of intercultural education, addressing key elements that define it, that is, diversity, culture, citizenship and identity, to build an intercultural education based on the recognition of cultural diversity, is capable creating a culture of diversity, a benchmark for inclusive teaching about educational institutions that want to be inclusive and intercultural.

**Key words:** intercultural education; identity; citizenship; diversity.

Recibido / Received: 17/09/2012

Aceptado / Accepted: 29/10/2012

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>

## Sobre la Diversidad

Partimos de diferentes preguntas para adentrarnos en lo que sería la educación intercultural y la cultura de la diversidad en la escuela. Y planteamos el concepto de cultura de la diversidad porque no podemos entender la diversidad en la escuela, y su relación con la educación intercultural, sino como un elemento definitorio de la actual situación social y educativa. Es decir, la diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión, más bien al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural. La diferencia enriquece e impregna las relaciones interpersonales, y en el ámbito educativo, la diversidad está más presente que nunca y es motivo de atención preferente en cualquier propuesta pedagógica de cierta entidad. La cuestión reside, desde nuestro punto de vista, en preguntarnos sobre cuáles son las claves de una educación enmarcada en una realidad escolar que pretenda ser considerada intercultural, y que respete la diversidad cultural en la escuela.

Ciertamente, son muchos los aspectos que debemos tratar para poder acercarnos a una respuesta que sea funcional y valiosa desde una vertiente eminentemente práctica, pero desde nuestro punto de vista, creemos necesario destacar una serie de claves reflexivas atendiendo a los planteamientos de una verdadera pedagogía intercultural (Díaz-Aguado, 2002; Aguado, 2003).

En primer lugar, una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica.

En segundo lugar, es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos de origen inmigrante; esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva para todas y todos los alumnos y el conjunto de la comunidad educativa.

En tercer lugar, este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que influyan en todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere de espacios críticos de reflexión -e innovación permanente- en la acción educativa cotidiana.

En cuarto lugar, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan

la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales -como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad- en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Además, es necesario que estas competencias modulen la práctica educativa de la vida escolar, sobre todo en aquellos centros donde la diversidad cultural es el eje vertebrador en su cotidianidad y vivencia educativa, y por tanto, la «figura del educador es crucial, más aún, insustituible (...), y ha de irradiar contagiosamente al resto del alumnado, con su «ser» y su «quehacer» diario, esa actitud de profunda deferencia hacia todos los alumnos sin excepción alguna» (Jordán, 2007, p. 94).

Así pues, y atendiendo a esas claves anteriormente mencionadas, podemos señalar que el surgimiento de la concepción de las denominadas *escuelas interculturales*, entendiéndolas en el marco de una tendencia cada vez más emergente en la práctica educativa que trata de afrontar la diversidad cultural de los contextos socioculturales actuales mediante proyectos y actuaciones concretas que contemplen la diferencia cultural como valor educativo positivo, es ya una realidad que cada vez tiene más fuerza y dinamismo en la educación del presente y, con toda seguridad, del futuro en las instituciones educativas españolas y europeas.

Además, hay que subrayar que el propio concepto de cultura de la diversidad, entendido como propuesta para la acción educativa que respeta, acepta y reconoce la diferencia cultural como valor educativo, nos hace indagar en todas aquellas dimensiones y variables (curriculares, organizativas, de funcionamiento escolar, de índole actitudinal, éticas, emocionales...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de la educación. En este punto, estamos de acuerdo con López Melero (2006, p. 21) cuando afirma que la cultura de la diversidad en la educación es «la comprensión de la diversidad y de la diferencia humana en las aulas como un elemento de valor y como derecho (...) y no consiste en el sometimiento de las culturas minoritarias a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino exige que sea la sociedad la que cambie en sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas diferentes para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad».

En realidad, tal y como estamos expresando, nos situamos teóricamente dentro del marco de la cultura de la diversidad, la cual se encuentra inserta en todo un complejo y acelerado cambio de nuestro contexto socioeducativo, lo que está influyendo de manera decisiva en el papel que desempeñan los docentes en el nuevo panorama educativo de nuestras aulas y escuelas. Ciertamente son múltiples las influencias y presiones del cambio social que están determinando

cambios relevantes en la comprensión de la escuela como espacio ecológico y dinámico dentro de una educación cada vez más compleja y cambiante (Jordán, 1999; Sabariego, 2002). Desde luego, como mencionamos al inicio de este escrito, el cambio que mayor importancia ha adquirido en los últimos años ha sido la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias. De ahí la preocupación y los esfuerzos de la educación para dar respuesta a este nuevo escenario sociocultural donde la diversidad del alumnado a todos los niveles, condiciona el establecimiento de estrategias y prácticas educativas adecuadas en un enfoque educativo inclusivo, basado en principios tales como la diferencia como valor, la solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2002; López Melero, 2004; Sharan, 2010).

La escuela actual debe ser capaz de articular propuestas efectivas que permitan impulsar prácticas pedagógicas que retomen la idea de la diversidad cultural desde una perspectiva eminentemente interactiva y en permanente análisis social (Jordán y Castilla, 2001). Los valores sociales cambian a la par que nuestras valoraciones sobre nuestro papel en la sociedad en que vivimos, y esto en el ámbito escolar se traduce en la ineludible necesidad de fomentar nuevas prácticas educativas que no excluyan a nadie, que sean promotoras de igualdad de oportunidades en una sociedad cada vez más compleja y heterogénea.

Resulta necesario que seamos capaces de proponer actuaciones educativas que indaguen en el camino de la reflexión y la cooperación entre hombres y mujeres en la escuela, profesores y profesoras, alumnas y alumnos, madres y padres...entre todos, porque la escuela es un espacio privilegiado para trabajar la interculturalidad, para ir precisamente construyendo valores de igualdad en la sociedad intercultural, valores cargados de humanidad y sensibilidad, de apertura y reconocimiento de la otra persona como legítima en su diferencia persona, en su diferencia cultural (López, 2001). La diferencia no debe ni puede separarnos ni discriminarnos, al contrario, lo común es la diversidad, y potenciarla es un deber pedagógico-moral de primer orden en el pensamiento del profesorado y del conjunto de la comunidad educativa.

## **Sobre la Cultura**

Tenemos que señalar que la educación intercultural reconoce que la multiculturalidad, como fenómeno social es en sí misma conflictiva, esto es, es motivo y oportunidad para establecer, pese a la coexistencia de tendencias contradictorias, nuevas interacciones sociales y culturales que cambien y transformen la convivencia. Por ello, ante esta situación propone la utilización de los conflictos para establecer entre los diferentes grupos unas relaciones de interdependencia enriquecedora basada en la valoración y el enriquecimiento mutuo (Leiva, 2007 y 2012). La educación intercultural cuestiona los valores y las estrategias edu-

cativas utilizadas en numerosas escuelas (Santos Rego, 1994), ya que, pretende que estas instituciones no sean un elemento que socialice desde el punto de vista de una única cultura –hegemónica–, sino que constituya una herramienta que facilite a todos los miembros de la comunidad educativa la importancia de comprender la diversidad como hecho humano, y a poder enfrentarnos a los desafíos que implica. Para eso, la educación intercultural plantea una serie de medidas educativas que sean cruciales y decisivas para el establecimiento de una sociedad más justa y solidaria, superando el etnocentrismo, y abriendo la comunidad a una diversidad cultural que enriquece las relaciones y dinámicas socioculturales de nuestra sociedad.

En verdad, es difícil avanzar si restringimos la intervención intercultural tan solo al ámbito educativo (Carbonell, 2002), pero es lógico pensar que desde la escuela en particular es donde podemos trabajar de una manera privilegiada, y donde el respeto hacia lo diferente, y la profundización en una sociedad más plural, más variada y más rica, es un espacio idóneo donde poder combatir el racismo, la discriminación y la xenofobia. De ahí, la renovación e impulso que toman los planteamientos educativos desde la perspectiva intercultural, para precisamente poder indagar en claves desde donde promover –y alcanzar– que la diferencia cultural, presente ya en muchos de los centros educativos de nuestro entorno, sea percibida como una riqueza, como un motivo de desarrollo sociocultural democrático y solidario, basado en el respeto a la diversidad cultural y su concepción positiva. Asimismo, y como plantearemos más adelante, la educación intercultural nos puede proporcionar claves necesarias de comprensión que nos ayuden a replantear los conflictos que surgen en el marco escolar, para que éstos no sean vistos como elementos negativos en el funcionamiento y dinámica escolar, sino más bien al contrario, para que puedan servir realmente como verdaderos instrumentos de aprendizaje para los alumnos, los profesores, las familias y la comunidad educativa en general.

Tal y como señala Jordán (1994), las culturas se entienden como significados compartidos, que dan sentido a los hechos y a los fenómenos sociales, pero no de forma monolítica, sino que las culturas cambian, no permanecen de forma estática, ya que se enriquecen con los cambios sociales y humanos, y sirven como referentes –o redes de significados– donde las mujeres y los hombres se construyen como seres humanos en una nueva era de aprendizaje e intercambio fundamentalmente presididos por la omnipresencia digital (Pérez, 1998 y 2012). Podemos decir que los cambios culturales son el resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones y experiencias vitales sociales –colectivas e individuales–, ya que mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, vamos aprendiendo todos –y de manera interactiva– elementos culturales diversos. En verdad, es en el contacto cultural donde definimos, configuramos y construimos nuevas prácticas

sociales y de convivencia, de acuerdo a las características y peculiaridades de las situaciones nuevas.

Además, la cultura supone ante todo un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y se transmite en múltiples redes de significados sociales (Pérez, 1998) Realmente, a través del proceso de socialización aprendemos los diferentes elementos que componen la cultura (la lengua, formas de comportarnos, formas de relacionarnos, formas de ver el mundo, etc.), pero la complejidad de los nuevos escenarios sociales hace que la forma de producirse los propios mecanismos de socialización estén modulando entre la convergencia y la divergencia cognitiva, afectiva y conductual (Bartolomé, 2002). En efecto, es la cultura la que da sentido a la propia realidad, ya que impregna todos los acontecimientos sociales desde un conjunto complejo de significados sociales e históricamente construidos y compartidos por los miembros de una comunidad. En verdad, cuando percibimos y vivimos la realidad, lo hacemos desde esquemas mentales que están claramente condicionados y determinados por los significados sociales, por lo que nuestras creencias, experiencias, actitudes y valores tienen un profundo sentido cultural, es decir, están configurados desde las redes de significados sociales y culturales que construimos de manera colectiva. En este punto, compartimos con Ruiz (2003) que la cultura es «un conjunto de significados adquiridos y construidos» y que la persona «adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la comunidad» (Ibíd. p. 14).

Asimismo, hay que señalar que la cultura es transmitida –y compartida– mediante símbolos e interacciones simbólicas. Cuando las personas nos comunicamos lo hacemos a través de multitud de interacciones simbólicas, la más importante es el lenguaje, medio y canal primordial de la comunicación humana. En este punto, la comunicación, desde los planteamientos de la educación intercultural adquiere una enorme importancia, porque la necesidad de manejar los códigos lingüísticos de una determinada lengua es imprescindible para la inclusión de toda persona en una comunidad social concreta. Es asimismo determinante el hecho de abrir un puente de diálogo, una intencionalidad que trascienda lo lingüístico y que avance en la senda de lo comunicativo. Nos estamos refiriendo a lo que muchos autores denominan comunicación intercultural (Sabariego, 2002) Bartolomé 2002; Aguado, 2003). Este tipo de comunicación se basa en el propósito sincero e intencionado de fomentar relaciones de diálogo entre personas pertenecientes a grupos culturales diferentes, de tal manera que constituye un espacio nuevo de interacciones sociales. Implica una apertura y una receptividad que indaga en el camino de los valores sociales de solidaridad, respeto y diálogo. La comunicación intercultural se considera como una clave fundamental en las estrategias metodológicas y de acción educativa que se pueden

desarrollar en la escuela intercultural (Soriano, 2009). Constituye, pues, un elemento de crucial importancia en la mejora y progreso de los niños y jóvenes procedentes de otras culturas diferentes a la mayoritaria, dado que facilita que el choque que se produce al estar inmerso en dos sistemas de referencias diferentes no constituya en sí un grave problema de inclusión psicosocial (Bartolomé, 2002). Un tipo fundamental de comunicación intercultural sería la mediación intercultural, que, entendida como puente de convivencia, constituye una herramienta social y educativa que promueve el compromiso de la comunidad educativa para fomentar el respeto a la diversidad cultural y la inclusión de las familias inmigrantes en la vida participativa escolar y comunitaria.

En verdad, tal y como plantea Rascón (2006), el proceso de socialización primaria, que generalmente se produce en las familias pertenecientes a grupos minoritarios se puede ver trastornado desde el momento en que los chicos de origen inmigrante se escolarizan en nuestro sistema educativo. Esto se debería a que en los dos contextos de referencia primordiales, el familiar y el escolar, el niño desarrolla su proceso de socialización entre dos mundos de valores, entre dos formas de ver y mirar la vida sociocomunitaria, ya que los sistemas de referencia utilizan unos códigos diferentes, por lo que los valores y concepciones que transmiten también son distintos. Esto implica que en muchas ocasiones pueda llegar a producir conflictos interculturales entre la cultura escolar, fuertemente inspirada por la cultura social de la mayoría de la ciudadanía, y la de origen de carácter minoritaria y de menor peso cualitativo en el contexto social, lo que desde luego determina y condiciona el propio proceso de construcción de la identidad de los alumnos de origen inmigrante.

Ciertamente, podemos decir que en el marco de la pluralidad existente en nuestra sociedad, como sabemos, destacan hoy unas culturas nuevas en nuestro contexto social, que son las que aportan los trabajadores inmigrantes y sus familias; y en verdad, son «culturas que de una forma más o menos tímida y desde una posición de desventaja, debido a los procesos de marginación y exclusión que viven gran parte de estas personas, piden estar presentes, ser reconocidas como parte de la cultura social y escolar» (Essomba, 1999, p. 82). Por ello, es muy importante esta idea, ya que reconocer la visibilidad de los valores y las culturas de los colectivos inmigrantes implica advertir del riesgo de consolidar en la escuela modos y formas que apelen a una cultura hegemónica, la cual anula o neutraliza –de manera etnocéntrica– las diferencias culturales en vez de aceptarlas y respetarlas desde su propia idiosincrasia. Por esta razón resulta clave el reconocimiento de sus culturas y de sus identidades diferenciales en el seno de una escuela democrática y de una cultura escolar intercultural.

Además, hay que señalar que «el mundo contemporáneo ha creado universales redes de comunicación (...) y ha creado sistemas para la transferencia de la

información, aunque la fuente de la misma y la propiedad de la tecnología se encuentre concentrada» (García, 1992, p. 16). Esto puede que esté consolidando una cultura hegemónica –occidental–, que, canalizada a través de los grandes medios de comunicación de masas, esté favoreciendo el choque o los conflictos entre determinadas culturas, fundamentalmente –y lo vemos actualmente con mayor fuerza– entre todo lo que implicaría la cultura occidental con la cultura islámica. Desde luego, esto tiene importantes repercusiones en el ámbito de la educación, dado que ya no es el contexto de mayor influencia socializadora tras la familia, sino que actualmente los medios de comunicación superan esa capacidad de transmisión de información de forma absoluta y sin precedentes en toda la historia de la humanidad. En efecto, en los últimos tiempos las continuas referencias y vinculaciones entre terrorismo e Islam podrán ocasionar problemas o conflictos racistas o xenófobos en nuestros contextos sociales y educativos.

### **Sobre la Ciudadanía**

Respecto al concepto de ciudadanía, ya hemos mencionado anteriormente que constituye un eje vertebrador en los planteamientos constitutivos de la educación intercultural, puesto que la interculturalidad se orienta fundamentalmente a la construcción de una sociedad intercultural, justa y solidaria (Aguado, 2002). Ante ello, Bartolomé (2002) defiende una concepción holística y global de la ciudadanía, partiendo de procesos educativos deseables –valoración positiva de las diferencias culturales, vivencia y convivencia de los valores democráticos de igualdad y solidaridad–, así como de una reflexión profunda acerca de la comprensión de la sociedad como escenario ecológico que haría fundamental la construcción de «una ciudadanía intercultural a la vez activa, responsable y crítica» (Ibíd., p. 46).

Bárceña y Otros (1999) plantean la enorme importancia de desarrollar en la escuela pública y democrática los principios de una ciudadanía intercultural, donde el conocimiento, el respeto y el reconocimiento mutuo fueran baluartes de toda acción socioeducativa, partiendo del marco de una convivencia respetuosa y fructífera y desde el mundo de los valores sociales enriquecedores y constructivos como la paz, la justicia y la solidaridad. En tal sentido, y siguiendo con los planteamientos anteriormente mencionados de Bartolomé (2002), tenemos que señalar que para construir una ciudadanía intercultural es absolutamente imprescindible los valores de respeto y de reconocimiento mutuo, como pilares de la convivencia en una sociedad donde la diversidad cultural es un valor en alza, una clave de riqueza social para todos los ciudadanos. En este punto, Sabariego (2002) nos hace considerar lo valioso que sería el desarrollo de una identidad cívica donde aprender a convivir, a cooperar y a dialogar democráticamente con todos los miembros de los diferentes grupos culturales. Ciertamente, esta consideración

nos lleva a plantearnos que la diversidad es algo positivo que debe promoverse desde el respeto, puesto que «los procesos de diálogo y encuentro entre culturas de las sociedades plurales exigen un sentido crítico de nuestra propia cultura» (Bartolomé, 2002, p. 47).

Además, como hemos citado anteriormente, una ciudadanía activa y responsable constituiría una excelente oportunidad para profundizar en los valores de la democracia, haciendo de la participación comunitaria una herramienta en alza, y promoviendo una recuperación de los espacios públicos de manera compartida y cooperativa entre todos los miembros de los grupos culturales diversos existentes en nuestra sociedad plural. Esta iniciativa de participación sería fundamental en el seno de las escuelas interculturales, puesto que permitiría avanzar en el fortalecimiento de los lazos de apoyo social y emocional de las familias de origen inmigrante con las familias autóctonas, superando prejuicios y discriminaciones. Esto es clave, ya que supone ir abriendo nuevos horizontes de convivencia democrática desde y en la diversidad cultural como algo enriquecedor para el contexto educativo y la comunidad social en general. En este punto, hay que señalar que la participación en contextos educativos multiculturales constituye una oportunidad de aprendizaje intergeneracional e intercultural, puesto que atañe a los alumnos y a sus familias, así como a profesores y a otros agentes de la vida socioeducativa de las escuelas interculturales, interesadas en desarrollar diseños de participación escolar donde una ciudadanía activa y responsable haga valer sus derechos y responsabilidades en el marco de una educación democrática e intercultural.

Asimismo, es necesario fomentar una ciudadanía crítica, en tanto las desigualdades sociales impregnan las realidades de nuestros contextos educativos y socioculturales, de tal manera que es clave un mantenimiento activo de los canales de participación democrática, a fin de que los procesos de exclusión social no penetren en el ámbito escolar. Es decir, que las comunidades educativas interculturales supongan un impulso para la reivindicación permanente de la igualdad de oportunidades, a la vez que emerjan procesos de reflexión cooperativa que cuestionen y promuevan cambios cualitativos en las propias instituciones educativas que faciliten la profundización en los valores de igualdad, justicia y solidaridad. En este sentido, «la educación es decisiva para el desarrollo de una ciudadanía intercultural que haga frente a la exclusión. Para lograrlo hay que integrar en el currículo la educación en derechos humanos, valores cívicos y prácticas participativas, y democratizar el funcionamiento del centro y las actividades escolares» (Aguado, 2002, p. 16). Por tanto, podemos destacar que las comunidades educativas interculturales se constituyen como una herramienta fundamental para paliar y compensar los procesos de exclusión social, de los que la escuela pública y democrática no puede quedar al margen de ninguna manera, tanto en su análisis como en sus propuestas de acción educativa y social.

Por otra parte, no cabe duda que la institución escolar, y los procesos educativos que se dan lugar dentro de ella, cumplen una función importante en la socialización de la infancia y la adolescencia. En la escuela se transmite toda una serie de conocimientos, actitudes, valores, normas de convivencia necesarias para desarrollarse tanto en el ámbito personal como social, pero esa socialización se ha caracterizado por la transmisión de un determinado modelo de homogeneidad cultural. La escuela cumplía así, con la socialización política a través de un caduco modelo de ciudadanía nacional sobre la base del ajuste entre cultura, sociedad y territorio.

En este sentido, los cambios que genera la multiculturalidad en la sociedad no sólo van a requerir respuestas de las instituciones escolares, sino que se hace necesario que se articulen respuestas sociales y políticas en consonancia con las educativas. En este punto, podemos decir que si la educación ha de contribuir a la cohesión social, deberá incorporar en sus prácticas habituales la dimensión política, es decir la formación para la participación en los problemas que afectan a una comunidad determinada.

Así pues, la educación entendida como formadora de individuos y fundamento de un orden social, va a desempeñar un papel relevante en la construcción de una nueva formación para la ciudadanía. En este sentido, un primer paso que implique a la educación en el desarrollo de la ciudadanía consiste en dar a conocer los derechos, junto a sus recíprocos deberes. Se trata, en definitiva, de crear las condiciones que posibiliten el ejercicio de los derechos, puesto que la infancia y adolescencia son sujetos de derechos, su reconocimiento favorece una mayor conciencia ciudadana y atenúa una posible exclusión social.

Son muchos autores los que han puesto de relieve la necesidad de construir una educación para la ciudadanía que actúe frente a los nuevos retos y los cambios que se están produciendo en las sociedades actuales (Bartolomé, 2002; Santos y Lorenzo, 2012; Soriano, 2009; Pérez, 2012). No vamos a detenernos mucho en este punto, no obstante, si que apuntaremos algunas breves orientaciones que se están llevando a cabo en esta línea.

Así pues, Jordán (2007), considera que ser ciudadano significa tener demandas -en base a valores, conceptos y actitudes- ante lo social y comunitario, que supone ejercitar derechos y responsabilidades políticas, y significa también aspirar a extender y cualificar nuestra condición y papel en ese sentido relevante y cotidiano. En verdad, atender al ámbito de la educación cívica, significa concebir una determinada cultura cívica que suponga la adquisición de conocimientos sobre la vida socio-política, el aprendizaje práctico del ejercicio de la ciudadanía y la consecución de adhesión a unos valores, objetivos todos ellos con un marcado carácter formativo que se pretenden lograr desde la implicación pedagógica.

En esta misma línea se sitúa Gimeno (2003), al afirmar que la ciudadanía más allá de disponer de un estatuto jurídico como persona, implica crear un vínculo social entre los ciudadanos en el seno de una comunidad donde desarrollamos la vida social. Y no solo eso, sino que además la ciudadanía es una cultura o forma de vida que hay que practicar en sociedad, un modo de relacionarse con los demás y un horizonte de referencia al que tender. En este sentido, la ciudadanía hace referencia a un modelo de persona, una forma de ser personal y de un código de conducta para comportarse. No obstante, si la educación para la ciudadanía consiste en una manera de ser y no solo de pensar, entonces solo practicando, participando y ejerciendo de ciudadanos, se puede aprender a serlo.

Asimismo, siguiendo con el mismo autor, toda intervención educativa desarrollada en este sentido, debe contemplar al menos, dos orientaciones complementarias: la de proporcionar «capacitación negativa» para que el sujeto pueda evitar los obstáculos al ejercicio de sus derechos y la «capacitación positiva» para vivirlos, desarrollarlos, hacerlos avanzar, colaborar con los demás, solidarizarse con ellos en el desarrollo de los Derechos Humanos.

No cabe duda, que una pedagogía intercultural que quiera centrar su ámbito de estudio en los procesos migratorios, deberá atender a toda la sociedad en su conjunto y no solo al colectivo inmigrante, puesto que ello será necesario para construir una sociedad inclusiva, reforzando así la cohesión social. En este sentido, si los planteamientos a favor de una educación para la ciudadanía, revitalizará la democracia y los vínculos sociales y políticos que en ella se desarrollen, cuando analizamos la situación de la población de origen inmigrante, observamos que presentan un estatuto jurídico diferenciado al de los ciudadanos autóctonos, tal y como lo hemos señalado, relegándolos a un estadio inferior en el reconocimiento de sus derechos. Así pues, una pedagogía intercultural e inclusiva que responda a los retos que presenta la inmigración, deberá contemplar, a nuestro entender, la lucha contra todas las formas de desigualdad social y de exclusión social, ya no sólo las que se puedan dar en el proceso educativo, sino también las que se producen en todos los ámbitos de la sociedad.

Otro plano de análisis que tenemos que abordar, será aquel centrado en torno a lo *social*. Con ello queremos enfatizar la importancia del acceso a los derechos sociales y económicos de los inmigrantes. La igualdad de trato y la igualdad de oportunidades de los inmigrantes en el acceso a los servicios y bienes públicos, va a ser un factor determinante en el desarrollo de las políticas sociales y educativas por parte de los poderes públicos, que en el caso de los inmigrantes, deberán tener como finalidad su integración social y escolar. Ya hemos mencionado que la inmigración es multidimensional y que afecta a todos los aspectos de la vida política y social de los Estados, es por tanto primordial desde la pedagogía plantearse la formación de las capacidades sociales de los ciudadanos, así como

una educación que rechace todos los tipos de exclusión social por razones étnicas y culturales, para la creación de un modelo de educación para la convivencia intercultural en el que participen tanto los autóctonos como los inmigrantes.

## **Sobre la Identidad cultural**

En la actualidad el debate en torno al concepto de identidad cultural<sup>1</sup> y su propio proceso de construcción en el marco de sociedades culturales plurales como la nuestra, está siendo de gran importancia para el marco de la educación intercultural (Soriano, 2009). Verdaderamente, el tema de la identidad cultural emerge con fuerza debido fundamentalmente a dos fenómenos que se están produciendo de forma simultánea en esta sociedad postmoderna, por un lado la globalización y por otro la balcanización o resurgimiento de los nacionalismos. En este sentido, como afirma Bartolomé (1997b, p. 289) «la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas». Frente a ello, nos encontramos con un nuevo impulso de todos los denominados localismos y nacionalismos, que plantean una vuelta a lo particularista como una certera forma de adaptarse ante un mundo globalizado, y en donde las identidades culturales de determinados grupos temen perder sus sentimientos de pertenencia –y sus propios procesos de comunicación y construcción identitaria–. Todo ello debido precisamente a ese universalismo cultural, en parte definido y condicionado por el actual marco de relaciones políticas y económicas entre los distintos países, determinado por un neoliberalismo dominador de la mundialización o globalización social y cultural.

Por ello, desde la escuela, los diferentes agentes de la comunidad educativa deben facilitar y provocar la construcción de la identidad de las nuevas generaciones como uno de los mayores retos para la educación del presente y del futuro, y es clave fundamental para el surgimiento y desarrollo de una auténtica ciudadanía<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Concepto de extraordinaria relevancia en la discusión sobre la educación intercultural, ya que los procesos de construcción de las identidades culturales de los niños y jóvenes inmigrantes ahondan en el debate sobre los choques culturales y los conflictos interculturales que pueden acontecer en las escuelas y en la propia sociedad de acogida. En este sentido, Ruiz (2003) plantea la importancia de atender a los procesos de construcción identitaria desde la multiplicidad de significados y adscripciones que una misma persona puede implicar(se) en su propio «ser» y «estar» consigo mismo y con los demás. De esta manera, podemos señalar que existen diferentes perspectivas que entienden la identidad cultural, como una clave individual, comunitaria o mediada por una multiplicidad de perspectivas que confluyen en la consideración positiva de que una misma persona posee y construye múltiples identidades en múltiples contextos sociales, no de manera lineal o yuxtapuesta, sino de manera interactiva y dinámica.

<sup>2</sup> En un sentido amplio, la educación intercultural pretende promover una educación donde se preparen ciudadanos críticos y reflexivos en relación al mundo que les ha tocado vivir. Sin embargo, este concepto es sumamente complejo, y existen divergencias en torno a si debe centrarse en un conocimiento sobre las pautas y comportamientos sociales, o si se debe orientar hacia la reflexión para la acción de efectivas competencias participativas y democráticas.

(Gimeno, 2001). En efecto, la competencia de las personas para poder definir su propia identidad de manera distinta para lograr el propósito de funcionar y desenvolverse de manera efectiva en entornos sociales y culturales diferentes está claramente vinculado con la búsqueda de la adaptación óptima y el desarrollo de todas las potencialidades personales en un mundo cada vez más cambiante y dinámico, pero también con más incertidumbres e interrogantes sociales. El problema puede radicar en que las identidades culturales sean vistas como entidades aisladas, sin capacidad para adaptarse a los cambios sociales y culturales, como consecuencia de unos rígidos procesos de aprendizaje en el ámbito de la socialización primaria y secundaria. En efecto, el tema de la identidad cultural está claramente relacionada con la construcción de los sentimientos de pertenencia a una comunidad política y cultural determinada (Aguado, 2003). En este punto, Bartolomé (2002) señala que la clave de que las identidades culturales se construyan y desarrollen desde un mayor dinamismo, está relacionado con la valoración crítica de la propia cultura, así como con la apertura a otras culturas, descubriendo las potencialidades y valores culturales de las mismas, todo ello para poder ser capaz de desarrollar unas óptimas competencias interculturales<sup>3</sup>. Asimismo, Essomba (1999) señala que la socialización es un proceso complejo a través del cual se desarrolla la identidad personal. En verdad, es en este complejo proceso donde nos «preguntamos en qué medida la pertenencia a un grupo étnico contribuye a generar un sentido de identidad» (Ibíd., p. 38). Y en este punto, debemos destacar la importancia de las claves emocionales en la construcción de la identidad cultural, pues «en esencia, la identidad étnica se sitúa en el ámbito de lo afectivo (...) y no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo (o grupos) étnicos determinados» (Ibíd., p. 39).

Por otra parte, debemos destacar que es necesario reconocer las dificultades que pueden tener determinados grupos culturales minoritarios para poder construir de manera activa sus propias identidades culturales, puesto que la mayoría (cuantitativa o cualitativamente más relevante) puede imponer sus valores culturales hegemónicos, o bien pueden carecer de los instrumentos y de las habilidades precisas para poder desarrollar sus sentimientos de pertenencia desde el respeto y la consideración a la pluralidad y a la diversidad cultural. Por ello, no se puede plantear la promoción de valores culturales cada vez más alejados o amplios a los niveles cercanos de referencia cultural, dado que se puede producir una desconexión entre los mismos, debido a la falta de procesos socioculturales más concordantes y equilibrados, tanto a nivel social y económico, como a nivel

---

<sup>3</sup> Entendidas como aquellas habilidades para interpretar y comprender las interacciones interculturales, mostrando conocimiento, respeto y empatía (Aguado, 2003).

social, así como a las carencias de habilidades para adaptarse a comunidades sociales y políticas cada vez más amplias. En este sentido, cabe aquí destacar el debate entre lo global y lo particular, entre lo universal y lo relativo. Desde luego, es esta una cuestión de enorme envergadura e importancia, que entronca con el tema de la ciudadanía, elemento fundamental dentro de las bases conceptuales de la educación intercultural. No obstante, y volviendo al concepto de identidad cultural, tenemos que señalar que según Bartolomé (2002), aún reconociendo la oportunidad que nos brinda la pluralidad cultural para el crecimiento –y el enriquecimiento– de nuestros contextos sociales, es importante destacar que nuestro sistema de relaciones se ha hecho cada vez más complejo cuando ha existido la necesidad de comenzar a modular y armonizar las diferentes tradiciones, culturas, lenguas, valores de referencia y religiones de los distintos grupos culturales de nuestra sociedad. En este sentido, Bartolomé (2002, p. 46) afirma que «crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla, que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo».

El tema de la identidad es básico para poder tratar la cuestión de las relaciones interculturales, ya que cada grupo cultural posee unas características propias que conforman su identidad. Sin embargo, en todos los grupos hay personas que, en muchos casos, han tenido que realizar un esfuerzo para que ciertas dimensiones de sus identidades personales coincidan, confiriendo al grupo una idiosincrasia que, por una parte les identifica como grupo, y por otro lado les confiere singularidad frente a las demás colectividades.

La identidad es una característica exclusivamente humana, uno de los factores fundamentales que diferencian al hombre de todas las demás criaturas. La identidad personal no es algo meramente innato, sino que su formación, consolidación y evolución están directamente relacionadas con factores sociales, culturales, emocionales, familiares, históricos, etc.

Según Erikson (1989), la identidad individual es una definición de uno mismo que en parte está implícita, y que una persona adulta elabora como el elemento constituyente de su personalidad, y esta definición se sigue reelaborando a lo largo de toda la vida. Esta conceptualización del término identidad individual nos aporta algunas de sus características fundamentales, es decir, su dinamismo y su posibilidad de cambio y por tanto de adaptación. Ciertamente, tal como afirma Maalouf (1999, p. 35) «la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia».

El individuo, al reelaborar dicha identidad personal tiene la capacidad de adaptarse a contextos donde las identidades externas difieran de la suya propia.

A pesar de ello, los sujetos tienden a defender su propia identidad personal, a la vez que necesitan compartir dicha identidad con los miembros de su propio grupo cultural, social, religioso político, etc., conformando lo que denominamos identidades colectivas.

Para Merino (2004), la identidad personal es el sentido del yo que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo, el reconocimiento de que mi yo, que vivió, participó y tomó decisiones en tiempos y lugares diversos a los actuales, es sin embargo idéntico: el mismo yo del presente. Tal unidad en la personalidad implica una estabilidad de la propia identidad. Cuando la persona no tiene una identidad estable se siente al borde la crisis, desarrolla sentimientos de inferioridad, su conducta se bloquea y es incapaz de funcionar con normalidad. De igual forma, todo individuo negocia su identidad con su entorno, por lo que se nos hace difícil tomar decisiones individuales que pudieran llevarnos a ser rechazados por el grupo. En caso de que se produzca tal rechazo, el sujeto busca otro grupo donde su identidad no sea rechazada.

Uno de los principales estudiosos sobre el tema de la identidad fue Erik Erikson, profesor de Desarrollo Humano en la Universidad de Harvard al que anteriormente hemos hecho referencia. Para este autor, la adquisición de la identidad se revela como la principal tarea de la adolescencia, implicando tres componentes: un sentido de unidad entre las autoconcepciones, un sentido de continuidad a través del tiempo de estos atributos propios y un sentido de la correspondencia mutua entre las concepciones que sostienen el individuo sobre sí mismo y aquellas que sobre él mantienen las personas significativas de su entorno (Erikson, 1989). Como podemos comprobar, Erikson hace referencia a la necesidad de reconocimiento, es decir, que para que mi identidad sea estable es necesario que sea reconocida por los demás, y en cualquier caso, será necesario que ese reconocimiento externo concuerde con lo que yo pienso sobre mí mismo. Erikson sitúa el problema de la adquisición de la identidad en la quinta de sus etapas evolutivas, denominada «identidad frente a confusión de la identidad». Para él, la identidad del adolescente debe realizar un trabajo de integración de las vicisitudes de su libido, las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y las oportunidades que se le ofrecen de adoptar diversos papeles sociales. Por lo tanto Erikson reconoce la importancia del medio social en la conformación de la identidad individual. Obviamente, el individuo se desarrolla inmerso en una sociedad, y necesita ser aceptado por el grupo. Para que esto suceda será necesario que la identidad personal no entre en conflicto con la identidad del grupo, por lo que podemos establecer una clara relación entre identidad individual e identidades colectivas.

Según Taylor (1996, p. 10) «la identidad individual define de alguna manera el horizonte de mi propio mundo moral». Esta tesis se justifica con la afir-

mación de que el individuo, a partir de las características de su propia identidad, establece una escala de valores en la que queda reflejado aquello que resulta más o menos importante para él. En definitiva, a partir de nuestra propia identidad nos vamos a permitir o a prohibir conductas y acciones; aquélla va a resultar de esta forma esencial en nuestra propia visión del mundo.

Hemos de aclarar que para que la identidad sea sólida y estable, ésta debe haberse desarrollado en un contexto de libertad, ya que «la identidad es algo personal, potencialmente original e inédita y, por consiguiente, inventada o asumida en cierta medida» (Taylor, 1996, p. 12). Efectivamente, elaborar la propia identidad es un privilegio que sólo ejercen quienes tienen la posibilidad de elegir y luego mantienen el esfuerzo de pensar, por lo que las personas que viven en sociedades no democráticas se ven imposibilitados de realizar una libre elección de la identidad, ya que aunque haya individuos que salvaguarden su propia identidad individual, ésta viene impuesta mayoritariamente por la presión del grupo, lo cual comporta la instauración de una uniformidad. En estos casos, podríamos decir que identidad individual e identidad colectiva forman un todo que se deriva de la imposición de la mayoría dominante. Es por ello que el mantenimiento de la propia identidad posee un componente de lucha y exige un esfuerzo crítico por defenderla.

Ahora bien, como hemos señalado anteriormente, esto no implica que el individuo pueda conformar su identidad sin tener en cuenta el entorno, ya que todos tenemos el deseo de ser aceptados, de poder identificarnos con los demás, de ser reconocidos, por lo que nos vemos obligados a negociar nuestra propia identidad con nuestro entorno hasta encontrar un punto de equilibrio entre nuestra identidad personal y la identidad colectiva, lo cual no equivale a aceptar una identidad impuesta; como bien afirman los profesores Jordán, Ortega y Mínguez (2002, p. 113) «la identidad personal es, en efecto, el *propium* de cada ser humano, en cuanto tal, el producto autónomo y libre que cada cual, desde la edad más temprana, ha ido construyendo a través de sus interacciones con los otros en entornos como los nuestros, cada vez más plurales». En cualquier caso, podemos constatar que cuando hablamos de interculturalismo, el tema de la identidad es crucial, ya que lo que pretendemos es lograr la libre expresión de nuestra propia identidad y el derecho a que ésta sea reconocida por los demás y no rechazada por el simple hecho de diferir de la identidad de la mayoría.

De la misma manera que los individuos necesitan desarrollar una identidad estable y sólida que les permita definir quiénes son ellos mismos, las colectividades necesitan definir sus propias identidades. Son muchos los términos que se utilizan al respecto tales como identidad social, identidad cultural, identidad étnica, etc. En cualquier caso, de lo que se está hablando es de una colectividad de individuos que desarrollan sentimientos de pertenencia a un grupo determi-

nado, con unas características definidas, lo cual les va a permitir identificarse a ellos mismos como grupo y diferenciarse de las otras colectividades.

Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre tales conceptos; para Aguirre (1993, p. 359) la identidad étnica es «un sistema cultural de referencia, a partir del cual una comunidad define su identidad grupal». Para Merino (2003, p. 292), la identidad social puede ser entendida como «aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social, junto con la significación emocional y valorativa asociada a dicha pertenencia».

La cuestión será determinar cual es el proceso de formación de tales identidades comunes. Para Nieto y Bode (2011), la respuesta es simple ya que tales identidades se derivarán de la historia, de la lengua y tal vez de la religión. Ahora bien, en tal exposición no se tiene en cuenta que los grupos están formados por individuos que poseen identidades propias, es decir, tal como defiende Merino (2004) se olvidan del peso que las biografías de los individuos tienen en la construcción de los grupos, sin olvidar que tales identidades son una parte de la identidad personal, uno de los componentes del autoconcepto (Aguado, 2003). Asimismo, y tal como expone el mismo Merino (2004), tales características son precisamente aquellas cosas que no se comparten en un Estado Multinacional.

Consideramos que esta idea expuesta por Merino (2004) es fundamental en el tema del interculturalismo, ya que plantea el problema base de los conflictos interculturales. Cuando se está hablando de relaciones interculturales, en parte, nos estamos refiriendo a la lucha por el reconocimiento de las distintas identidades que coexisten dentro de un mismo espacio. Obviamente esta pluralidad de identidades implica la existencia de elementos diferenciadores como la lengua, la religión, la historia, los valores, etc. Cuando una persona llega a una nueva sociedad puede descubrir que su identidad no es aceptada, ya que en muchos casos pueden existir elementos de tales identidades que entren en conflicto con las características identificatorias de la sociedad de acogida. En tal caso, la persona recién llegada tiene dos opciones básicas; por una parte puede optar por integrarse de pleno en la sociedad receptora haciendo suya la identidad de tal sociedad para lograr el máximo grado de aceptación (asimilación), mientras que una segunda opción puede ser establecer una lucha por el reconocimiento de su propia identidad, lo cual puede dar lugar al segregacionismo cuando tales identidades no son aceptadas por el grupo mayoritario.

Por lo tanto, el objetivo a perseguir será la asunción por parte de las sociedades del pluralismo cultural que está presente en ellas. En este sentido Stickel (1987) estima que son necesarias cuatro condiciones para que pueda crecer el pluralismo cultural:

- Existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad
- Interacción inter e intragrupos
- Los grupos deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas
- La sociedad debe valorar la identidad cultural de los grupos y de las personas

En cualquier caso, para el desarrollo del interculturalismo es condición sine qua non que los distintos grupos adopten una actitud positiva hacia el reconocimiento de las identidades de los otros. Mi deseo de que reconozcan y respeten mi identidad implica también que yo respete y reconozca la identidad de los demás, actitud que está en la base de la capacidad de enriquecimiento cultural. Ahora bien, es necesario que en primer lugar tengamos clara cuál es nuestra propia identidad, porque «si desconozco quién soy yo, no pura abstracción, sino existencia concreta, marcada por la raza, lengua, tradiciones y formas de vida, es decir, la cultura, no acertamos a ver como es posible ayudar a que los otros (educandos) descubran también quienes son como seres humanos, que realizan, dentro de una cultura, una de las posibilidades de realización de la existencia humana» (Ortega y Mínguez, 1997, p. 46).

Desde nuestro punto de vista una fuerte identificación colectiva por parte de la sociedad receptora puede resultar positiva al actuar como atenuante ante la aparición de los sentimientos de pérdida de la propia identidad, ya que dicho temor «contribuye a reaccionar de forma que, cuando no opera la clara exclusión, predominen las estrategias de larvada aculturación o absorción de los extraños» (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002, p. 103). Dicha estabilidad de la identidad (colectiva en este caso) servirá de fundamento para afrontar el contacto intercultural como una fuente de enriquecimiento mutuo y para evitar el temor ante la denominada «invasión cultural». Hemos de ser conscientes de que las identidades no son estáticas, sino que están en constante estado de evolución y que pueden ser enriquecidas con las aportaciones que desde otras culturas se reciban. Tal y como afirma Ruiz (2003) las culturas no tienen membranas impermeables, al contrario, necesitan para su vitalidad el contacto con las otras culturas, recibiendo de ellas, mediante una asimilación selectiva, elementos dinamizadores (comunicación intercultural). Por otra parte, para mantener dentro de una misma sociedad un proceso de diálogo intercultural, se hace preciso un mínimo de cohesión, es decir, un esfuerzo por conocerse, escucharse y comprenderse, sin el cual no hay deliberación común, porque si un grupo considera que no es escuchado por los demás o que su punto de vista no es tenido en cuenta, se cuestiona la legitimidad democrática del grupo. Como plantea Merino (2004), la estabilidad no puede asegurarse más que cuando la

legitimidad parte de un compromiso común, a partir de una deliberación común en la que es tenida en cuenta la opinión y el punto de vista de cada uno de los subgrupos. En caso contrario, puede aparecer la fragmentación y la disolución de los lazos que unen a los distintos grupos.

El propio concepto de cultura puede proporcionarnos claras pistas para entender mejor la problemática que estamos tratando: para Kroeber y Kluckhohn (1952, p. 181), «la cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas), y, especialmente, los valores vinculados a ellas (...)». Pues bien, si nos centramos en dicha definición podemos llegar a entender más claramente el por qué de la resistencia de ciertos grupos ante el miedo a lo que se ha venido a denominar «invasión cultural», es decir, el miedo a la convivencia con valores o personas de diferentes culturas. Para estas personas, teniendo en cuenta que la cultura propia constituye el «patrimonio singularizador», la presencia de elementos culturales ajenos es vista como un atentado contra la propia cultura ya que podría traducirse en un posible debilitamiento de la identidad del grupo. Por otra parte y dado que la cultura es uno de los elementos fundamentales constituyentes de cualquier sociedad, esta presencia extranjera podría derivar en una pérdida de consistencia en la cohesión social. Ahora bien, cabría preguntarse si esto sucede con los grupos cuya identidad es sólida y estable. Parece demostrado que las sociedades o los grupos tradicionalmente en minoría rechazan en mayor medida la influencia cultural externa, algo que podría responder a un mecanismo de defensa motivado por la imposición histórica de una cultura ajena y consecuentemente a la instauración obligada de una identidad cultural que no dejaba de ser ficticia. El problema es que en la actualidad, los grupos sociales que se niegan al contacto intercultural están abocados al aislamiento, lo cual se traduce en una decadencia de esas sociedades. Hoy más que nunca se habla de la denominada «aldea global» donde el contacto intercultural es una característica configuradora.

### **De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad**

La interculturalidad en la escuela es un paso educativo de relevancia social en la medida en que se considera que ayuda y favorece la constitución de una cultura de la diversidad que va más allá de aceptar sin más la diversidad cultural en una escuela, un barrio o una ciudad. Estamos haciendo referencia a que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Banks, 2008).

Esto supone que cualquier acción o medida educativa denominada intercultural y concebida en el contexto escolar, puede y tiene la potencialidad de influir y generar procesos educativos de carácter comunitario. Es decir, la educación intercultural en la escuela es el primer paso de intervenciones educativas interculturales que no deben restringirse al ámbito puramente académico, aunque como es lógico pensar es obvio que la escuela es un escenario privilegiado para el desarrollo práctico de la interculturalidad. Es más, la institución escolar se convierte así en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que alumnos y adultos (profesorado y familias) concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad. Desde este enfoque, la escuela intercultural es inclusiva y viceversa, ya que debe ser una institución donde hombres y mujeres aprendan valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria.

Si al analizar los discursos que existe entre el profesorado ante la presencia de alumnos inmigrantes en el sistema educativo, y en definitiva, ante la inmigración, se constata la gran diversidad de opiniones y percepciones al respecto, no ocurre menos cuando se indaga en los discursos procedentes de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas (Leiva, 2007). Por una parte, aparecen aquellos relatos que muestran el claro respeto hacia la diversidad cultural y que además consideran que es positivo y enriquecedor para sus hijos las relaciones interculturales. Y, por otra parte, también hay familias reticentes al intercambio cultural, no tanto por las connotaciones específicas de índole cultural o identitaria, sino sobre todo por las posibles repercusiones que dichas connotaciones pueden influir en el rendimiento académico de sus hijos y el nivel educativo de los centros escolares.

Según Sabariego (2002) la educación es una construcción social y dinámica que no es responsabilidad únicamente de la escuela ni tampoco de la familia; es un proceso en el que, conjuntamente, y de manera interdependiente, escuela, familia y sociedad aparecen como ejes relevantes e imprescindibles en el mismo. En torno a esta idea, que se refiere a las responsabilidades de los diferentes agentes en los procesos educativos, es necesario prestar atención a la participación de padres y madres en las escuelas interculturales e inclusivas. Es cierto que la falta de participación familiar, el escaso protagonismo y compromiso de algunos padres y madres de alumnos en la educación de sus hijos se muestra como una de las principales preocupaciones por parte del colectivo de profesores en la actualidad, y es que se confirma la tendencia general y creciente de que los padres tienden a delegar exclusivamente la educación de sus hijos en la escuela, lo que constituye una dejación o desinterés de su responsabilidad familiar en la tarea educadora. Ante ello, el docente es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar, no sólo al alumno sino

también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro e interacción cultural, donde su participación y e implicación en las acciones desarrolladas en la escuela sean vistas como necesarias y enriquecedoras para la propia salud vital de un clima escolar positivo. Tal y como subraya Soriano (2009), el protagonismo del docente en las escuelas cuya diversidad la definen, es de absoluta trascendencia sobre todo cuando el fenómeno de la diversidad cultural es vista como algo perturbador o negativo, o incluso algo ajeno o indiferente en el contexto social.

La práctica educativa intercultural viene determinada por dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre el significado de la interculturalidad, y en segundo lugar, la formación intercultural del profesorado. Estos dos aspectos son básicos para entender que, en la actualidad, la práctica de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea, y que la traducción de los principios y valores de la educación intercultural modula generalmente entre el deseo y la realidad, esto es, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica, y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación compensatoria.

Partimos de la idea que construir interculturalidad precisa de la necesaria posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Y que esta afirmación se realice mediante un proceso donde todos y todas podemos aportar, y donde todas estas aportaciones sean sujeto de intercambio y de valoración crítica (Aguado, 2003). Es así como, desde la expresión de la diversidad, la relación intercultural puede construirse en un medio de cohesión e integración social. Y, lo más difícil, el establecimiento de un marco de relaciones donde se facilita la interacción cultural en condiciones de igualdad de oportunidades. El fin de la educación intercultural es lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos. A pesar de ello, sabemos que uno de los problemas que repetidamente se manifiesta a la hora de establecer relaciones y vínculos interculturales ha sido la relevancia que hemos otorgado a las diferencias en detrimento de los aspectos que nos unen, que nos igualan, y en la base de dichos aspectos hay uno fundamental: todos somos personas que tenemos múltiples identidades personales. Precisamente ese debe ser el fundamento de la educación intercultural, es decir, para que ese deseo de respeto y de entendimiento pueda transformarse en una realidad será necesario que todos los alumnos, que todas las personas se sientan valoradas, apreciadas y aceptadas por quiénes son y no únicamente por su procedencia y cultura de pertenencia. Por todo ello, el centro educativo intercultural, la escuela intercultural, debe ser un espacio privilegiado de vida cultura y comunitaria. Es decir, los colegios e institutos de

un barrio deben constituirse en centros generadores de participación comunitaria, ser permeables y estar abiertos a conformar en ellos una cultura escolar diversa, compleja y dinámica. La escuela intercultural e inclusiva debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales. En este punto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el siguiente paso de la interculturalidad debe ser la generación en la escuela de un debate en torno a la cultura de la diversidad. Es decir, se debe pasar de los procesos de enfatización positiva de la diferencia cultural a la valoración global de una cultura de la diversidad que, en sí misma, sea posibilitadora de una escuela más democrática, equitativa, solidaria y crítica (López, 2006). La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural, de ahí la importancia de que los centros educativos superen reduccionismos y se abran sin temor a su apertura a la comunidad.

Los centros escolares deben superar la celebración de las festividades extra-académicas desde posiciones exclusivistas y de puertas para adentro. Más bien al contrario, las instituciones educativas deben implicarse en la generación de comisiones y diversas instancias participativas ampliamente representativas de la comunidad educativa, donde participen madres y padres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones y entidades sociales, clubes juveniles, etc. El objetivo debe plantearse en términos de comunidad, de una educación intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio de encuentro en torno a las acciones educativas interculturales compartidas y comunitarias de todos y para todos (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002). En este marco de reflexión pedagógica, inscribimos algunas reflexiones de docentes que tienen una visión crítica de la interculturalidad. Una visión que va más allá de la educación compensatoria y de la educación para la paz. En efecto, la educación intercultural se postula como un enfoque pedagógico transformador al considerar la educación como una construcción eminentemente social y comunitaria. Por esta razón, este posicionamiento inclusivo es el que apuesta para que el docente participe activamente no solamente en el plano meramente escolar, sino también en el plano de la participación y la vida política local. En verdad, no es descabellado plantear que el profesorado, como primer agente social que recibe el impacto de la inmigración en la escuela, tenga una voz privilegiada que deba ser oída en el diseño de políticas públicas (socioeducativas) sobre cómo afrontar la inclusión social y educativa de los alumnos y las familias inmigrantes en la comunidad.

Por otro lado, Sabariego (2002) y Santos (2009) ya apuntan a cómo la participación de las organizaciones y entidades sociales juegan un papel cada día

más relevante, sobre todo en los contextos escolares de diversidad cultural, que en términos generales, son más susceptibles de recibir apoyos y ayudas de diversa índole por parte de estas instituciones (ONGs, AA.VV.s). El problema es que el profesorado se mueve a menudo en un sistema de comunicación cerrado debido, en ocasiones, a la inseguridad que le suscita la falta de dominio de algunos temas de actualización pedagógica (Irvine, 2003). Así mismo, hay algunos profesores que no aprovechan el potencial didáctico que le ofrecen muchas ONGs y grupos sociales que podrían colaborar en la transformación intercultural del currículum escolar. En efecto, a pesar de que es cierto que cada día acuden con más frecuencia estas entidades a trabajar a la escuela, todavía persiste la idea de que la institución escolar no es el espacio natural para estas entidades sociales, las cuales acostumbran a basar su estrategia de acceso al centro escolar mediante la elaboración de materiales didácticos externos o bien la realización de algún tipo de actividad puntual –generalmente lúdica– en el contexto educativo formal. En todo caso, sí tenemos que confirmar que estas entidades no sólo trabajan en horario extraescolar, sino que ya actúan en el horario escolar, dotando de una gran vitalidad y participación a la institución educativa. El reto está en consolidar este trabajo a través de dos estrategias metodológicas de enorme potencialidad educativa: la acción tutorial del profesorado y el aprendizaje servicio. En ambos elementos es necesaria la formación del profesorado en competencias interculturales y se requiere un trabajo formativo de carácter interdisciplinar entre profesores, familias, mediadores interculturales, educadores sociales y trabajadores sociales. Es cierto que la primera estrategia es básica y se viene desarrollando entendiendo la interculturalidad como un constructo más en la educación en valores o como tema transversal.

Es absolutamente necesario caminar por el complejo sendero que nos lleva de la multiculturalidad a la interculturalidad, lo cual desde un punto de vista organizacional y de convivencia escolar supone ajustar tiempos, espacios, recursos y, sobre todo, voluntad de cambio e innovación para seguir creyendo en la necesidad y emergencia del discurso y de las prácticas educativas interculturales en la escuela española (Leiva, 2012). No es una cuestión ideológica o, por lo menos no debe ser interpretado en esos términos, el hecho de promover la valoración positiva de la diversidad cultural en la escuela. Eso sí, valoración positiva de todas las diversidades sin ningún tipo de exclusión, tampoco la cultura social mayoritaria puede estar al margen del conocimiento y aprovechamiento recíproco en tanto hay centros educativos donde la norma es precisamente la existencia de pocos alumnos autóctonos (Coulby, 2011). No cabe aquí discutir si se puede hablar de guetización o no en determinados centros educativos, especialmente de titularidad pública, al escolarizar alumnado mayoritariamente de origen inmigrante (obviamente sí existen procesos de guetización). Como apuntan Perry

y Southwell (2011), es momento de establecer procesos educativos innovadores, creativos y críticos donde se favorezca una interculturalidad donde todo el cromatismo cultural esté presente en condiciones de equidad para el aprovechamiento y su enriquecimiento en una educación en valores que pueda ser asumida por todas y todos en una convivencia fructífera.

## Conclusiones finales

La necesidad de interculturalizar el curriculum es una demanda didáctica que se da en diferentes contextos educativos que apuestan por la inclusión educativa, no sólo en España, sino en la Unión Europea, y en muchos países del mundo que trabajan y tienen en cuenta la diversidad cultural en la escuela (Leiva, 2012). Dicho esto, para establecer procesos innovadores de organización y gestión educativa que atiendan a la cuestión de la interculturalización curricular, es necesario atender a varios factores o parámetros que pueden negar o, por lo menos, dificultar esta necesidad cada vez más emergente (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003; Bennet y Bennet, 2004; Hernández y Marshall, 2009):

### a) *La minimización de lo cultural como factor pedagógico*

Esto significa que haya equipos docentes o agentes educativos (familias, etc...) que no contemplen la diversidad cultural como un elemento sociocultural de interés y relevancia para su tratamiento educativo, e incluso, la negación de la diversidad. En este sentido, este tipo de comportamientos o de actitudes son claramente perjudiciales no sólo para la población escolar de origen inmigrante y sus familias, sino también para el resto de la comunidad educativa. En efecto, esta minimización supone que a los más jóvenes les nieguen la posibilidad de tomar conciencia crítica y ética sobre las problemáticas de toda índole que pueden vivir sus compañeros de origen inmigrante en la sociedad de acogida.

### b) *La rutinización de la interculturalidad y como moda educativa pasajera*

Son muchos los centros escolares que todavía persisten en un enfoque romántico y/o folclorista de la diversidad cultural en las escuelas. Las fiestas denominadas interculturales, así como las actividades puntuales de exaltación de aspectos superficiales de determinadas culturas son un punto de partida de un trabajo más complejo en educación intercultural. El problema, a nuestro juicio, reside en que este proceso de rutinización se eternice y se ahonden los estereotipos sobre alumnos y familias de determinados orígenes culturales. Además, es cierto que asistimos a la pérdida de interés educativo sobre la interculturalidad o una especie de cansancio pedagógico, especialmente explicado por dos factores: la crisis económico que sitúa el interés educativo en el desarrollo de competencias y el fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo, por un lado; y, las dificultades, incoherencias y contradictorias traducciones de la edu-

cación intercultural en la práctica escolar, con lo que se ha venido confundiendo o, mejor dicho, *fusionándose* con cualquier tipo de activismo pedagógico que supusiera una novedad en la vida de las escuelas, así como con educación para la paz y educación compensatoria.

c) *La compasión como talante pedagógico ante la diversidad cultural*

El hecho de que algunos docentes y también familias muestren actitudes de compasión entendida como lástima y pena, y por tanto, el surgimiento de la caridad por ser diferente y, ante todo, por estar en circunstancias socioeconómicas desfavorables no ayuda en nada al cambio y a la transformación de mentalidades en pos de una educación intercultural inclusiva que promueva la dignidad, la alteridad, la legitimación y la solidaridad entre las personas, las familias y el propio alumnado. Esta compasión como talante pedagógico está presente en determinadas prácticas educativas de matiz compensatorio, donde se trata al alumnado culturalmente minoritario como un alumno no con dificultades escolares «normales», sino como un alumno estigmatizado como de necesidades educativas especiales. Un ejemplo de ello puede ser la falta de oportunidades de aprendizaje en condiciones de inclusividad cuando algunos docentes prefieren que sus «alumnos inmigrantes» permanezcan más tiempo del debido –y del legalmente establecido por normativa educativa– en el aula de adaptación lingüística o de apoyo curricular mientras el resto de alumnos aprenden matemáticas, conocimiento del medio u otras materias en función de los niveles educativos existentes (Leiva, 2012).

Ante todos estos factores de riesgo, de falta de equidad y de exclusión escolar, vamos ahora a centrarnos en una dimensión educativa que puede facilitar un cambio de mirada pedagógica desde el punto de vista de la mentalidad docente. Así, defendemos la necesidad de articular todo tipo de iniciativas educativas que tengan como objetivo indagar en la idea de transformar en libertad los centros educativos en comunidades de aprendizaje que tengan en la interculturalidad un soporte, un pilar fundamental de sus prácticas educativas. Para ello, planteamos las siguientes propuestas de revitalización de la educación intercultural en la escuela española:

- Implantar y desarrollar modelos participativos para la promoción de la interculturalidad.
- Promover la formación de todos los agentes de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, mediadores, educadores, personal de servicios...) en materia de interculturalidad.
- Establecer procesos participativos de recogida de propuestas libres y creativas para su debate y posterior puesta en práctica.

- Generar comisiones o grupos de trabajo, no sólo de docentes, sino de carácter mixto, donde familias, alumnos y profesorado puedan repensar la interculturalidad desde la triangulación de sus miradas educativas.

En definitiva, aparece con fuerza la necesidad de imbricar la interculturalidad dentro del curriculum escolar y también implicando acciones educativas que conecten la educación con el servicio a la comunidad, esto es, que se diseñen y desarrollen propuestas que el alumnado pueda desarrollar en sus contextos más cercanos (familia, barrio, asociaciones de vecinos, etc...) para la promoción de la interculturalidad y la cultura de la diversidad (p. e. realizar estudios sobre la inmigración en el barrio, analizar la integración del colectivo inmigrante, hacer juegos cooperativos de paz y diversidad, estudiar conflictos interculturales, etc...). Para poder construir una escuela sin exclusiones son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas (Santos y Lorenzo, 2012). Con prácticas pedagógicas simples, dogmáticas o reduccionistas no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja y humana donde las personas y las culturas diferentes puedan aprender a aprender en libertad y a convivir desde la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. Y esto supone abrirse a una perspectiva inclusiva y holística que aglutine lo positivo de las diferentes miradas educativas interculturales de los docentes con el objetivo de ir construyendo la interculturalidad en la escuela de manera eminentemente práctica, sin caer en activismos militantes ni en posicionamientos idealizados, y sí en acciones educativas rigurosas que fomenten el intercambio, la participación democrática, la libertad, el aprendizaje cooperativo, la innovación curricular y, sobre todo, la mejora de la convivencia, el bienestar y el aprendizaje escolar.

### Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona: Bárdenas.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

- Bennett, J. M. Y Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global domestic diversity. En Paige, R. M. (Ed.), *Education for the intercultural experience*, (pp. 109-135). Yarmouth: Intercultural Press.
- Carbonell, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación educativa*, 65, pp. 63-68.
- Coulby, D. (2011). Intercultural education and the crisis of globalisation: Some reflections. *Intercultural Education*, 22(4), pp. 253-261.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Erikson, E. (1989). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- García, J. (1992). Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural. *Bordón*, 44(1), pp. 7-21.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. en Essomba, M. A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, pp. 65-73.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421-443.
- Hernández, F. y Marshall, J. (2009). Where I came from, where I am now, and where I'd like to be: Aspiring administrators reflect on issues related to equity, diversity and social justice. *Journal of School Leadership*, 19(3), pp. 299-333.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla, pp. 59-94.
- Jordan, J. A., y Castella, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Jordán, J. A.; Ortega, P. ; Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, pp. 93-119.
- Kroeber, A. L; Kluckhohn, C. (1952). Culture, a critical review of concepts and definitions. *Papers of the Peabody Museum*, 47(1).

- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López, M<sup>a</sup> C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: GDU.
- Lopez Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía L'Ecola que inclou*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, pp. 11-52.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Merino, D. (2003). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural*. Málaga: Spicum.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, 16, pp. 49-64.
- Nieto, S. Y BODE, P. (2008). *Affirming Diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Allyn Bacon.
- Pérez, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), pp. 453-466.
- Rascon, T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: Spicum.
- Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos, M. A. (1994). *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Santiago de Compostela: PPU.
- Santos, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), pp. 195-203.
- Soriano, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.

- Stickel, G. W. (1987). Cultural Pluralism and the Schools: Theoretical Implications for the Promotion of Cultural Pluralism. En *Annual Conference of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Washington, D.C.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*. 6, pp. 10-19.



## ***Un análisis con fines educativos de la película Drumline: el ritmo musical como herramienta de cohesión***

### ***Analysis for educational purposes of the movie Drumline: the musical rhythm as a tool of cohesion***

**Santiago Pérez-Aldeguer**

e-mail: [aldeguer@unizar.es](mailto:aldeguer@unizar.es)

*Universidad de Zaragoza (España)*

**RESUMEN:** El presente estudio tiene como objetivo suscitar la reflexión sobre los beneficios que aporta al aula de música de Educación Secundaria, a través del análisis de la película «Drumline». Con tal fin, se construye un marco teórico en torno a cómo realizar análisis de films, evidenciando diferentes estudios sobre el uso de esta herramienta en el ámbito educativo y finalizando con investigaciones donde se implementa dicho instrumento en el aula de música. El análisis de la película «Drumline» se realiza desde un punto de vista argumental, y las categorías establecidas se relacionan con los diferentes aspectos educativos del currículum de Secundaria. Dichas categorías se presentan con sus correspondientes líneas de tiempo, bajo la intención de poder ser utilizadas por docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se trabajan diferentes aspectos del currículum, desde una vertiente transdisciplinar y transversal.

**Palabras clave:** aplicación didáctica; educación musical; educación secundaria; estrategias didácticas; análisis fílmico.

**ABSTRACT:** This study aims to encourage reflection on the benefits of the music classroom of high school, through the analysis of the movie «Drumline». To carry out this purpose, a theoretical framework about how to analyze films is built, showing different studies on the use of this tool in education and ending with research where that instrument is deployed in the music classroom. The analysis of the movie «Drumline» have been made from a plot standpoint, and the categories established have been linked to different aspects of educational content to the curriculum of high school. These categories are presented with corresponding timelines, under the intention to be used by educators in the teaching-learning process. Thus, through categories different aspects of the curriculum are worked, from an interdisciplinary and cross curricular aspect.

**Key words:** didactic application; music education; secondary education; teaching strategies; film analysis.

Recibido / Received: 19/07/2012

Aceptado / Accepted: 07/11/2012

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.009>

## Introducción

El cine como herramienta complementaria en el aula puede ayudar a docentes y discentes a obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo. Como señala Yela (2007:122): «La utilización del cine en el ámbito educativo es efectiva, entre otras cosas por sus características de uso de la imagen y el relato, y por ser un medio multisensorial y experiencial, facilitando así un proceso de aprendizaje sociocognitivo». Es decir, el cine promueve un aprendizaje que trasgrede espacio y tiempo, ya que acompaña a las personas implicadas más allá de su centro educativo. Por ello, se remarca la necesidad de disponer de una metodología de análisis filmico sólida, tal y como sugiere Marzal (2007:64): «(...) el análisis filmico es una actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos (...)».

No existe un único método para realizar análisis de películas, sino que cada película o fragmento debe construir un modelo propio. Dicho esto, se hace necesario conocer la historia del cine y sus discursos (Brisset, 2011), realizando entre otras, miradas de análisis semiótico o narrativo. Uno de los libros clásicos que nos hablan de cómo analizar un film es el de Casetti y di Chio (2007), donde los autores narran aspectos clave para el análisis como el recorrido o el procedimiento. Pero cuando nos acercamos al ámbito educativo, el libro «Cine y educación: El cine en el aula de Primaria y Secundaria», es de gran ayuda para comprender dicho proceso. Sin embargo, un análisis desde una mirada plenamente educativa se encuentra en el trabajo de Salcines y Pose A Coruña, (2004) cuyo objetivo es la construcción de aprendizajes significativos a través de aspectos motivacionales en la infancia, utilizando el análisis argumental de la película «Buscando a Nemo».

Desde una vertiente interdisciplinar y relacionando la educación musical con diversas áreas de conocimiento, se encuentran diversos estudios que manifiestan los beneficios del recurso filmico en el aula. Es el caso de Carretero (2007), quien aprovechando el 250 aniversario del nacimiento de Mozart plantea a sus alumnos un trabajo de investigación en torno a la figura del compositor. Del mismo modo, se encuentran estudios que utilizan géneros como el videoclip de forma integradora y transversal, con la relación música-imagen como potencial didáctico en el aula (Gértrudix y Gértrudix, 2010). Por otro lado, Ortigosa López (2002) muestra un ejemplo práctico realizado en clase con alumnos de Secundaria para trabajar la película «**Profesor Holland**», dentro de los temas: «**Deontología profesional: la enseñanza**» y «**La génesis de los valores morales**». Así mismo se constata las numerosas películas que tratan la música como parte argumental de un film, y por ello, resultan idóneas para una educación a través de la música, como es el dechado de Fantasía (1940), West Side Story (1961), Cantando Bajo la Lluvia (1952) o Mary Poppins (1964), entre otras (Martínez-Salanova, 2002).

Desde la praxis, la tesis de Montoya Rubio (2010) clasifica secuencias audiovisuales para ser aplicadas de forma práctica en las aulas de música, concreta-

mente nos referimos a los «musicomovigramas» (evolución de los musicogramas de *Jos Whuytack*). Así también el trabajo de Porta (2007), muestra una conjugación perfecta entre las diferentes teorías audiovisuales y de la educación musical, realizando un especial énfasis en la música popular. Por ello, a continuación presentaremos un análisis argumental de la película «Drumline», a través del estudio de los diferentes ejes que la constituyen.

### **Sinopsis argumental: Drumline**

La película seleccionada para este estudio es *Drumline*, inspirada en el Southwest Dekalb High School *Drumline*, y escrita por Tina Gordon y Schepps Shawn. Su protagonista, Devon Miles (Nick Cannon), es un joven baterista de hip-hop de Harlem que acaba de graduarse en la escuela de secundaria, y que recibe una beca por parte del director de la banda de música, el Dr. Lee (Jones), para estudiar y formar parte de la banda de la Universidad de Atlanta A y T. Históricamente, ésta ha sido una Universidad afroamericana de estilo tradicional y con mucho orgullo por su banda, que se diferencia de otras agrupaciones, entre otros motivos, por exigir a sus miembros leer música. Además, se centran en varios estilos musicales y no sólo en la música de moda, requiriendo una dedicación al trabajo en equipo muy marcado, bajo el lema: «una banda, un sonido». Pero Devon, aunque muestra un gran talento con el tambor, es rebelde e indisciplinado, lo cual pone en peligro su permanencia en la institución.

La trama de la película se desarrolla principalmente en torno a la competitividad existente entre el jefe de la sección de percusión y el protagonista, y sobre cómo tendrán que ir superando diferentes obstáculos, entre ellos, sus desavenencias por el método.

Esta película refleja valores muy significativos en la etapa adolescente como: superación, esfuerzo, amistad, compañerismo, amor y trabajo en equipo. Además, resulta una herramienta muy valiosa para el aula de música de secundaria, por lo que a continuación se presenta una selección y análisis de fragmentos que trabajan diferentes áreas del currículo de secundaria.

### **Desarrollo. Categorización de los fragmentos**

#### *Audición musical*

0h. 00'00 ''

Se escucha una música perteneciente al compositor inglés Edward Elgar (1857-1934), concretamente la marcha nº 1 de las «Marchas Militares Pompa y Circunstancia». Dicha música, ha sido asociada a lo largo de la historia en

diferentes películas a los actos de graduación en USA. A través de esta primera escena se reflexiona sobre aspectos histórico-musicales y semióticos. El título de la pieza está tomado del acto III, escena III del «Otel» de Shakespeare. Se trata de la marcha nº1 compuesta por Elgar en marzo de 1901 y dedica a su amigo Alfred E. Rodewald y a los miembros de la Sociedad de la Orquesta de Liverpool.

Dentro del bloque 1 «Escucha» del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 5 de enero de 2007, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se trabaja el reconocimiento auditivo de la instrumentación, contribuyendo al desarrollo del contenido: «Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada» (Real Decreto 1631/2006:762).

En Estados Unidos, el trío «Land of Hope and Glory» nº1, es a menudo conocido como «Pompa y Circunstancia» o «**La graduación de marzo**», y acompaña a modo de banda sonora las ceremonias de graduación universitaria. Se interpretó por primera vez en una ceremonia el 28 de junio de 1905, en la Universidad de Yale, donde el profesor de Música Samuel Sanford había invitado a su amigo Elgar para recibir su doctorado honoris causa.

### *Interpretación y creación musical*

0h. 01'17''

En la presente escena el director del instituto les comunica a los recién licenciados: «Quisiera recordarles a todos que no importan los obstáculos que se les presenten, quiero que recuerden, que ustedes pueden volar». En dicha secuencia se aprecia como el protagonista del film, Devon, repite con un gesto un tanto burlón las palabras del director. Se destaca, el refuerzo de la autoestima en todo momento a los estudiantes, con frases como la anteriormente mencionada. Por ello, el fragmento es de gran utilidad para analizar las características de una banda, su composición instrumental, la disposición de la misma dentro del espacio, el papel del director, la historia de estas agrupaciones, entre otros aspectos. Con ello se contribuye al contenido del currículo, bloque 2 «**Interpretación**»: «**Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas**» del Real Decreto 1631/2006:762.

Por otro lado, durante la interpretación de la marcha dentro de la presente escena, la sección de tambores tenores (tenor drums), desobedecen al director, creando un patrón rítmico más movido del indicado en la partitura original. Esto se debe entre otros motivos a la utilización de la síncopa como elemento genera-

dor del motivo rítmico. De este modo, se introduce el concepto de improvisación correspondiente en el Real Decreto (1631/2006:762) al bloque 3 «Creación»: «La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recurso para la creación musical. Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales e extra-musicales». En dicha escena el director de la banda se gira para ver la reacción del público frente a la improvisación, observando que la sincronía social a través del ritmo musical juega un papel importante: promueve la cooperación (Wiltermuth y Heath, 2009) y la afiliación (Hove y Risen, 2008).

### *Identidad musical*

0h. 05'36''

Se resalta la identidad que posee la música popular, en este caso el de las *marching drums*, para ser utilizada en beneficio de una transformación en el aula, de un modelo multicultural a un modelo intercultural. Por ello, la música popular no debe ser vista como mercancía, ni dejar de lado el papel que tiene en la cultura y en el modo de vida de las personas que la practican (Bowman, 2004). La transición entre escena y escena es realizada con un rap, en esta ocasión observamos que a través de la asociación que el espectador hace de la música rap con la comunidad afroamericana, se anticipa lo sonoro a lo visual. Conviene destacar que «El rap se originó en el Bronx y suele identificarse con la llegada del DJ Jamaicano Kool Herc, que comenzó a salmodiar sobre las secciones instrumentales de las canciones populares de su tiempo» (Mithen, 2007:38). Por ello, tal y como menciona el Real Decreto (1631/2006:761), la toma de contacto con una amplia variedad de músicas, favorece la comprensión de diferentes culturas. La presente escena de la discoteca es idónea para realizar un debate en torno a las asociaciones que hacemos de los estilos musicales. En este caso tratando el material sonoro desde el fondo se observa que se trata de una música construida principalmente por medios electrónicos y bases de rap.

### *Competencias básicas*

0h. 10'00''

El Real Decreto 1631/2006 menciona en el apartado: «contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas», que la música: «Colabora al desarrollo de la Competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo colaborativo (...)» (p.761). Por ello, resaltamos que la presente escena del film manifiesta el trabajo persistente y sacrificado que una formación instrumental

ha de tener para poder llegar a resultados musicalmente satisfactorios. En ella escuchamos unos compases de la sintonía de la banda, concretamente una versión del tema «When the Saints Go Marching In», himno góspel Norteamericano de origen desconocido. El fragmento resulta de gran interés para trabajar el bloque 4 del Real Decreto 1631/2006: «Los contextos musicales», concretamente cuando se menciona la pluralidad de estilos en la música actual.

La formación en la banda de música es muy exigente, ésta demanda disciplina y compromiso a cambio de permanecer en ella. En palabras del director: «Están aquí debido a que creen en la musicalidad», este resulta un momento clave para reflexionar sobre conceptos como: musicalidad, musicalizar o musicalización. Interesante resulta al respecto el trabajo de O'Flynn quien hace hincapié en la afirmación de Reimer (1993), cuando dice que la música es en cierta medida como todas las otras músicas, y es como ninguna otra música, refiriéndose a que el nexo entre las diferentes músicas es la musicalidad. Es aquí cuando el autor introduce el término *intermusicalidad*, con la intención de ser aplicado en la negociación de los diseños curriculares, a través de flexibilidad y con una gran variedad de métodos de aprendizaje y estilos musicales.

Por otro lado el director de la banda afirma en esta misma escena: «Están aquí porque creen en Coltrane, Miles Davis, Steve Wonder y los elementos de viento, tierra y fuego», dichos aspectos están sustancialmente reflejados en el objetivo tres del Real Decreto 1631/2006:762: «Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor (...)». A través del estudio de dichas músicas y músicos, nos adentraremos en la influencia que éstas pueden haber ejercido en la música actual. Finalmente, el director enuncia: «Si están aquí es porque tienen ferviente e inequívoca creencia en el trabajo en equipo». Sobre este punto el criterio de evaluación número cuatro del Real Decreto 1631/2006, evidencia la necesidad de evaluar el trabajo en equipo, independientemente del nivel técnico y del rol que se ocupe dentro del aula de música (cantar, tocar, bailar...). El lema de la banda es: «una banda un sonido», con ello se propicia la ferviente necesidad de un trabajo en equipo bien hecho. La presente escena declara la necesidad de equipo, lo que significa que cuando un miembro se equivoca, se equivocan todos. De esta forma se potencia el espíritu de equipo, huyendo de valores individualistas y excesivamente competitivos. Del mismo modo, se explican las funciones de cada una de las familias instrumentales de la banda. Por ejemplo, cuando llega la sección de percusión, se trata el concepto de pulso y de sincronización musical, conviene resaltar que ésta aprovecha una red de integración auditiva, motora y del sistema vestibular como demuestran los numerosos estudios realizados por Patel, Iversen, Chen, y Repp, (2005); Phillips-Silver y Trainor, (2008) y Trainor, Gao, Lei, Lehtovaara y Harris, (2009), entre otros. Por ello conviene resaltar que el comportamiento rítmico musical, está

basado en la capacidad de procesar y responder con regularidad a un pulso (Arom, 1991), por lo que la sección de percusión resulta muy importante dentro de dicho proceso dentro de la banda.

### *Transversalidad*

0h. 15'03 ''

En la presente escena se perciben pinceladas racistas a la hora de concebir el perfil de personas que tocan el tambor, existe la creencia de que los afroamericanos poseen habilidades superiores para el ritmo que los blancos americanos. Así mismo, se trata transversalmente la vocación, en relación a cómo una persona acaba fijándose en una u otra profesión. En el caso del protagonista, de niño había escuchado los tambores y esto le marcó a la hora de elegir su camino. Igualmente significativo resulta la frase del director de la banda: «Nuestra primera obligación es educar y luego entretener»; educación a través de la música. La música en el aula ha de respaldarse con una buena fundamentación que acompañe cualquier actividad que se realice de índole práctico. Así también, la escena abre un debate en torno a la elección del repertorio musical en el aula. Por ello, el director de la banda antepone la calidad, al estilo de música a interpretar, tal y como sugiere el Real Decreto 1631/2006 cuando hace referencia a los estilos musicales: «Audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos».

### *Práctica musical*

0h. 23'05 ''

Existe una rutina en el entrenamiento, correr, flexiones, marchar alzando rodillas, todo ello sincronizados bajo el pulso marcado por el director. En la presente escena se realiza una lucha mano a mano sirviéndose de algunos de los 40 rudimentos del tambor unificados por el PAS (Percussive Arts Society) y clasificados en cuatro grandes bloques- todos ellos aplicables en los instrumentos percusivos del aula de secundaria- roll, diddle, flam y drag. En la lucha pierde la persona que primero deja de tocar, el ganador es el que es capaz de mantener una mayor velocidad en el rudimento en cuestión. Así mismo en la escena también se observan diferentes sistemas de sujeción de baquetas, sistema parejo y tradicional. Todo ello bajo la premisa de que la técnica debe de estar al servicio del lema: «Una banda un sonido», lo que significa que unos son responsables de otros. En la educación musical dicho objetivo parece sencillo de alcanzar dado que como nos dice Storr (2007:53): «La música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y

al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad».

No cabe duda que las audiciones son un buen momento para esclarecer conceptos como «saber y leer» música. En ella, se manifiesta el aprendizaje por imitación y la memoria para aprender patrones rítmicos y coreografías. El Real Decreto 1631/2006 en sus criterios de evaluación establece: «Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria (...)». En ello, la sincronización entre el toque de los instrumentos de percusión y los movimientos coreográficos son estudiados con detenimiento. De esta forma se introduce el concepto de educación psicomotriz, que nace en 1913 a partir de los trabajos de Dupre (Jurado Duque, 1996:31). La psicomotricidad constituye la base del desarrollo de la inteligencia y la formación de la personalidad del niño. Por ello resulta muy sugerente la escena en la que el protagonista del film limpia los tambores de toda la banda, acompañándose de las denominadas «worksong».

### *Relaciones interpersonales*

0h. 47'03 ''

En este momento el director de la banda pone orden entre dos personas enfrentadas en una rivalidad musical: protagonista y antagonista. El Real Decreto 1631/2006, dentro de su apartado «contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas», **menciona: «(...) La participación en actividades musicales de distinta índole, (...) colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás» (p. 761). Esta competitividad a lo largo del film, se adquiere de la mano de experiencias, donde el compañero se plantea como un rival.**

El protagonista (Devon) manifiesta un estereotipo de relación con su pareja, que constituye uno de los puntos fuertes de la película, bajo los roles de: percusionista (músico) y bailarina. Este estándar predispone al adolescente a deducir que en dichas agrupaciones existe este tipo de relaciones, escena propicia para tratar el papel de los estereotipos, basándonos en el Ciclo de Aprendizaje Experiencial de David Kolb y Chris Argirys (experiencia, observación y reflexión, conceptualización y aplicación) aplicados de forma translúcida en Pardo-Rojas (2011).

### *Percusión corporal*

0h. 52'03 ''

En la presente escena existen dos números de percusión corporal que acompañan de forma explícita a la danza. Hacer música con el cuerpo es una

herramienta accesible a todas las personas. La música realizada con el cuerpo como instrumento sonoro (body music) es según Terry (1989) la música/danza creada con el cuerpo a través de palmadas, pasos, vocalizando, o los sonidos de percusión con la voz (Pérez Aldeguer, 2012:224). Por ello el Real Decreto 1631/2006 menciona en los contenidos del bloque 2 «Escucha»: «Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e instrumentativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras aportaciones y formas de expresión» (p. 762). El fragmento muestra dichos contenidos, así como una educación rítmica en beneficio de una competencia intercultural. Las posibilidades de la educación rítmica en la competencia intercultural son numerosas, aunque la temática ha sido poco estudiada hasta la fecha (Tandrón Negrín, 2011), sin embargo es una forma fácil de realizar música en comunidad y por lo tanto al fomento de la misma. Dado que como afirma Combarieu (1924), la primera manifestación instrumental de la música se produjo con palmadas.

### *Saber música o leer música*

0h. 54'03 ''

El baile y la música pueden parecer un pasatiempo para algunas personas, pero no lo son en la medida en la que nos hace más felices, dice el protagonista. Esta secuencia es idónea para tratar aspectos como: vocación, felicidad y motivación, ya que en ella se genera un debate en torno a los conceptos saber y leer música. El Real Decreto 1631/2006 en su bloque 2 «Interpretación», menciona: «Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación». Imitación es una de las capacidades desarrolladas por Devon (el protagonista), se trata de la secuencia de escucha, procesamiento y reproducción. En la actualidad, está fuera de toda duda la creencia de que, las personas que no saben lectoescritura musical no saben música. Teoría respaldada por grandes músicos como Paco de Lucía, Camarón de la Isla, Pavarotti, o Chick Corea, los cuales no utilizan la lectoescritura musical, tal y como la conocemos tradicionalmente en un pentagrama. Sobre este aspecto, el Real Decreto establece la: «lectura de partituras con diversas formas de notación» (p. 761), no excluyendo ninguna forma de notación musical.

### *Sincronización rítmica*

1h. 04'53 ''

El ritmo como factor de cohesión viene fundamentado desde la sincronización rítmica. De acuerdo con Phillips-Silver, Aktipis y Bryant, (2010:3):

«Quizá no haya un comportamiento más fuerte para unir a los seres humanos que el movimiento rítmico coordinado». Dicho movimiento rítmico coordinado ha sido ampliamente investigado por Shepherd et al. (1977), quienes estudian diferentes niveles de anticipación en el fútbol, midiendo el tiempo de respuesta ante estímulos rítmicos y arrítmicos. Por lo que, no cabe duda de que las personas sí sienten la pertenencia a un grupo, si confían en todos sus miembros, se anticipan a sus reacciones. Pero no debemos olvidar de que a través de la sincronización rítmica también se desarrollan inherentemente aspectos musicales como el conocimiento de melodías e instrumentos. Desde el ámbito psicosocial se trabajan las emociones y la concentración, y desde el aspecto psicomotor mejoramos la respiración y la coordinación. El ritmo hace más fácil la cohesión de grupos, gracias a su carácter innato. Como nos dice Brenet (1962:457):» (...) En la Naturaleza, todo tiene su ritmo (...).

### *Músicas en el aula*

1h. 5' 48''

Esta escena propicia el debate en torno de la función de la diversidad musical en el aula. En la década de 1930, y gracias a diversos educadores centro europeos, aparecieron por primera vez en los libros de música, canciones que hacían referencia a las llamadas «otras músicas» (McCarthy, 1997). Dado el alto índice de alumnos latinoamericanos en los centros educativos españoles, convendría revisar los trabajos realizados por Seeger, (1941) y Morgan, (1947) sobre música popular latinoamericana, sin olvidar el breve recorrido histórico por los estudios de música e interculturalidad que nos ofrece Campbell (1994). Respecto a musicalidad y su aplicación en contextos educativos interculturales el trabajo de O'Flynn (2005), resulta ampliamente revelador, el autor afirma que la capacidad de ser musicales es compartida en mayor o menor medida por todas las personas, por lo tanto en la música encontramos un lenguaje de unión entre personas independientemente de las diferencias como la edad, el sexo o el lugar de procedencia.

### *Creatividad y compañerismo*

1h. 10' 02''

En la presente escena protagonista y antagonista se unen para componer una pieza conjunta, manifestando de esta forma iniciativa, perseverancia y trabajo en equipo, a pesar de sus rivalidades. Se manifiesta con ello como el grupo tiene la capacidad de: **«desarrollar un sentido de cooperación, creatividad y espíritu grupal que trasciende los límites del lenguaje, la edad, la cultura, la raza y el estatus económico»** (Pérez Aldeguer, 2012:340). El éxito no sólo está determinado por

el resultado, sino por la disposición y habilidad de los participantes a trabajar en equipo. A través del trabajo cooperativo los alumnos procuran obtener resultados que sean beneficiosos por un lado, para el grupo, pero también de forma irremediable éstos se convierten en beneficios para ellos mismos.

Por ello, Devon muestra un ejemplo de ello ayudando a su compañero de banda, diciéndole que debe golpear su tambor con amor e instruyéndolo. Ellen (2010), manifiesta la capacidad de la música para fortalecer el conjunto de cada una de las áreas del trabajo en equipo, la identificación de objetivos comunes, el compromiso, la comunicación, el liderazgo, el apoyo social y la identidad grupal, siendo dicho fragmento un ejemplo de ello. Por otro lado durante la conversación Devon (el protagonista) bromea con su compañero diciéndole: «sabes que no vales para esto». Esta frase inocente y aparentemente en tono burlesco, encierra un mensaje elitista; la música es sólo para aquellos que poseen dotes especiales. Esto nos hace tener presente que: «El ser humano ha utilizado la Música desde sus orígenes como medio de expresión. Por lo tanto la capacidad musical es innata en el ser humano, ya que lo acompaña desde su nacimiento y a lo largo de toda su vida (...)» (Pérez Aldeguer y Leganés Lavall, 2012:138).

### *Tempo y ritmo*

1h. 19' 38''

El espectáculo es el protagonista de la presente escena, las bandas interpretan en el campo de juego sus mejores músicas y coreografías para la final del campeonato. En dicha secuencia se analiza perfectamente la función de cada uno de los instrumentos, según los arreglos realizados. Un ejemplo lo encontramos en el fragmento de la canción «una noche más». Al respecto el Real Decreto 1631/2006 en su bloque 1 «Escucha», hace referencia a la apreciación crítica de audiciones y conciertos (fuera y dentro del aula) de cualquier formación instrumental, vocal o mixta, en diferentes estilos musicales, la presente resulta idónea para tal fin.

Por otro lado, se manifiesta otro aspecto relevante y este es la necesidad de formar equipo y crear una identidad nueva, a través de un sonido que represente a todos los miembros de la banda, lo que significa dejar aún lado egos y problemas personales, y construir juntos una nueva voz. Dicho aspecto constituye una meta en las diferentes formaciones musicales (orquestas sinfónicas, bandas de rock, grupos de cámara, etc.) independientemente del género musical que interpreten. Por ello, se resalta el consejo que el director de la banda le da a sus miembros: «al salir ahí fuera quiero que disfruten de tocar con sus compañeros».

Para finalizar el presente análisis en la parte en la que la banda de Atlanta A y P interpreta su pieza original, conjugan perfectamente conceptos como: cambio de tiempo y modulación métrica. Así también, resulta sugestivo tratar la motivación

intrínseca y extrínseca, ya que el concurso de bandas universitarias está dotado con un premio de 50.000\$, más o menos relevante para sus participantes. Por otra parte, la sincronización rítmica de la escena pone de manifiesto los ritmos partidos y los patrones rítmicos distribuidos por los diferentes instrumentos de percusión. Esta forma de trabajo genera un amplio espíritu de equipo creando interdependencias en el grupo, materializadas en un mayor nivel de sincronización del mismo. Del mismo modo también se distinguen las complejas concatenaciones de ritmos aditivos dispuestos en el seno de la sección de percusión de la banda.

## Conclusión

En este trabajo se ha analizado la película «Drumline» desde un punto de vista argumental, y mediante una selección de fragmentos de gran utilidad pedagógica en el aula de música de Secundaria. Coincidiendo con las palabras de Pardo-Rojas (2011:56): «El cine es un recurso privilegiado desde la perspectiva educativa». Es por ello que con este estudio se busca la reflexión a través de una propuesta que, además de desarrollar contenidos propios del currículo musical, trabaje de forma transversal y transdisciplinar valores con los que el alumnado adolescente puede sentirse de alguna forma reflejado.

A la hora de seleccionar los fragmentos, se ha procurado que cada uno de ellos tenga un principio, un desarrollo y un final, es decir, que pueda ser utilizado tanto de forma aislada como en su conjunto con toda la película. A través del presente análisis y de su categorización, constatamos cómo es posible trabajar la Audición musical –en su primera categoría– a pesar del escaso recorrido de su fragmento (1 minuto 18 segundos), y observamos cómo el modelo de análisis propuesto por Salcines y Pose A Coruña, (2004), es posible aplicarlo también por secuencias relativamente cortas. Del mismo modo, en la secuencia número dos *Interpretación y creación musical*, se aprecia la posibilidad de utilizar el fragmento para diversos propósitos como el trabajo al que hace referencia el bloque 2 (Interpretación) del Real Decreto 1631/2006:762, así como elementos transversales como el refuerzo de la autoestima y el bloque 3 *Creación*, del ya mencionado Real Decreto. Ello parece un buen momento para reflexionar en la capacidad y la necesidad de la que carece la sociedad actual frente a la resolución de problemas de una forma creativa y divergente. La secuencia muestra como la sección de percusión de la banda es capaz de improvisar y realizar, en este caso, una reinterpretación de sus patrones rítmicos de una forma más acorde con el momento presente. Es decir, los miembros de la banda consiguen hacer disfrutar al público asistente, conectando de una forma creativa con sus estados anímicos – en este caso hablamos de un estado de euforia y alegría que impregna a las familias de los allí presentes, dado que se trata de un acto de graduación– para ello la sección rítmica utiliza células rítmicas sincopadas. ¿Por qué la síncopa induce a emociones alegres?

Convendría en este punto ver como los dibujos rítmicos son empleados en los diferentes estilos musicales para expresar estado anímico. Un ejemplo sencillo lo encontramos en la denominada «música salsa», ésta utiliza patrones sincopados en todo momento para realzar un estado de movimiento constante en el oyente, materializándose en el baile.

En la secuencia *identidad musical*, se pone de manifiesto la necesidad de incluir la música popular en el aula de secundaria. Ésta puede ser utilizada para trabajar la competencia intercultural, entre otras cuestiones, pero también la escena nos conduce al descubrimiento del lenguaje visual en relación con el sonoro. Dos artes que en el cine se dan la mano, conectándose de una forma magistral, sabiendo que en el ámbito educativo dichas relaciones no se deben pasar por alto, sino más bien procurar una alfabetización audiovisual a nuestros estudiantes. La siguiente secuencia a la que hemos denominado *competencias básicas* manifiesta como la música resulta una herramienta de gran valor para que el estudiante desarrolle la competencia de autonomía, así como la iniciativa personal frente al trabajo colaborativo. Del mismo modo se desarrollan conceptos, que pueden generar un debate frente a conceptos ampliamente abordados en los estudios de educación musical, como son: musicalizar o musicalidad. Del mismo modo se hace referencia de forma explícita a elementos que propician ideales de una educación inclusiva a través de lemas como *una banda un sonido*, todo ello al amparo de entender cómo la música y el ritmo musical como elementos o parámetro constitutivo de ésta ya tiene implícita la necesidad del trabajo en equipo así como la importancia de la partes en la suma del conjunto.

Así mismo con la categoría que hace referencia a la *transversalidad* nos referimos a diferentes elementos que constituyen la escena como los estereotipos, algo difícil de modificar pero, como no, educable. Así mismo se trata otros aspectos como la vocación –concepto difícil de definir– momento propicio para generar un debate en torno a las vocaciones y el interés de cada uno de los estudiantes que tengamos en el aula. Disponiendo de esta información podremos realizar una programación acorde a las necesidades de cada estudiante, tomando como punto de partida sus propias inquietudes y motivaciones. Por otro lado el epígrafe al que hemos denominado *práctica musical*, resalta el valor del esfuerzo y la constancia en el seno de una agrupación musical. Así también, dicha secuencia propicia el aprendizaje de diversos rudimentos aplicables a todos los instrumentos de percusión existentes en un aula de música, y como no podría ser de otra forma, a la percusión corporal. La escena también propicia un debate en torno a la importancia o no de la lectoescritura musical y de la psicomotricidad.

En el punto de las *Relaciones interpersonales* resultan ampliamente abordadas, a través de la participación en agrupaciones musicales, tal y como refleja el presente clip. Considerando igual de importante diferentes aspectos reflejados en

otras categorías analizadas, como la percusión corporal o la sincronización rítmica, ambas ligadas al factor de cohesión de un equipo de personas. Es evidente que la categoría que trata de *músicas en el aula* propicia un interesante debate con los alumnos de secundaria y pone de relieve algo también realmente importante. ¿Conviene que los adolescentes toquen bien un carrillón o la flauta, o que reconozcan y dispongan de un espíritu crítico frente a los fenómenos sonoros que les rodean? Se defiende mucho la importancia de una educación musical de calidad con argumentos como: también los alumnos tienen matemáticas y no todos serán matemáticos. En mi opinión todavía queda un largo camino por recorrer al respecto. Por ello explicar y desarrollar procesos metacognitivos en los alumnos fomenta entre otros aspectos el extendido tópico de «y esto para qué me sirve».

Por otro lado la categoría *creatividad y compañerismo*, resulta de gran interés para manifestar la importancia del trabajo por objetivos comunes, a pesar de las discrepancias personales. Así mismo en la última escena denominada *tempo y ritmo*, se analiza la función de cada uno de los instrumentos, según los arreglos realizados, todos ellos concuerdan con los contenidos del bloque uno del Real Decreto 1631/2006. Resulta interesante constatar cómo el proceso de formar equipo y crear una identidad nueva, que sería la suma de toda la clase, resulta algo propicio para trabajarlo en la clase de música, tal y como refleja la presente secuencia.

Para concluir diremos que se deben considerar formas complementarias de educar en la sociedad actual, no debiéndose obviar el gran valor educativo que posee el cine. Pero en ocasiones, tal y como señala Abad (2001:165) ocurre que: «El cine está tan asentado en nuestras vidas que no reparamos en la capacidad que tiene para influir sobre ellas».

### Referencias bibliográficas

- Abad, M<sup>a</sup>. J. (2001). ¿Para qué sirve el cine comercial en la aldea global? La India un caso singular. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, pp. 159-170.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Arom, S. (1991). *African polyphony and polyrhythm: Musical structure and methodology*. Cambridge (Reino Unido). Cambridge University Press.
- Bowman, W. D. (2004). Popular music: The very idea of listening to it. In C.X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education* (pp. 29-49). Reston, Virginia: MENC, The National Association for Music Education.
- Brisset, D. E. (2011). *Análisis filmico y audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Campbell, P. S. (1994). *Musica Exotica, Multiculturalism, and School Music. The Quarterly*, 5, 2, pp. 65-75.

- Casetti, F. y Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Combarieu, J. (1924). *Histoire de la Musique*. Paris: Colin.
- Ellen, C. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97, 1, pp. 30-36. DOI: 10.1177/0027432110380550.
- Gértrudix, M. y Gértrudix, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, 34, pp. 99-107. DOI: 10.3916/C34-2010-02-10.
- Hove, M. J. y Risen, J. L. (2008). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. En K. Miyazaki, Y. Hiraga, M. Adachi, Y. Nakajima y M. Tsuzaki (Eds.), *Proceedings of the 10th International Conference on Music Perception and Cognition, Sapporo, Japan* (p. 113). Adelaide: Causal Productions.
- Jurado Duque, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Eufonía*, 3, pp. 31-44.
- Martínez Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Marzal, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, 29, pp. 63-68.
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29, pp. 81-93.
- Mithen, S. (2007). *Los neandertales cantaban rap: los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Morgan, H. H. (1947). *Music education source book*. Chicago: Music Educators National Conference.
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23, 3, pp. 191-203.
- Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista iberoamericana de educación*, 29, pp. 157-178.
- Pardo-Rojas, A. (2011). Autoaprendizaje experiencial y cine: el caso de la película «Paraíso Travel». *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), pp. 55-67.
- Patel, A. D., Iversen, J. R. y al. (2005). The influence of metricality and modality on synchronization with a beat. *Experimental Brain Research*, 163; 226-238.
- Pérez-Aldeguer, S. (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, pp. 217-234.
- Pérez-Aldeguer, S. (2012). Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, pp. 339-356.

- Pérez-Aldeguer, S. y Leganés, E. N. (2012). La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10, 1, pp. 127-143.
- Phillips-Silver, J. Aktipis, C. A. y Bryant, G. A. (2010). The ecology of entrainment: foundations of coordinated rhythmic movement. *Music perception*, 28, 1, pp. 3-14. DOI: 10.1525/mp.2010.28.1.3.
- Porta Navarro, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas: hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Valencia: Universitat de Valencia; Jaume I de Castellón; Universitat Autònoma de Barcelona; Universitat Pompeu Fabra.
- Reimer, B. (1993). Music education in our multimusical culture. *Music Educator's Journal*, 79, 7, pp. 21-26.
- Salcines, M. y Pose, H. M. (2004). «Buscando a Nemo»: un análisis desde la perspectiva de los educadores. *Comunicar*, 23, pp. 137-142.
- Seeger, CH. (1941). Inter-American relations in the field of music. *Music Educators journal*, 27, 4, pp. 17-18.
- Tandrón, B. (2011). La educación rítmica favorecedora de la interculturalidad en los alumnos de primer año de la escuela internacional de educación física y deporte. *REID, Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 5, pp. 131-155.
- Terry, K. (1989). *Body Music. Musical coyist: Thomas Lawrence McKinley*. 10-14. (<http://www.teaching.crosspulse.com>) (3-10-2011).
- Trainor, L. J., Gao, X. y et al. (2009). The primary role of the vestibular system in determining musical rhythm. *Cortex*, 45, pp. 35-43. DOI: 10.1016/j.cortex.2007.10.014.
- Wiltermuth, S. S. y Heath, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological Science*, 20, pp. 1-5. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2008.02253.x.
- Yela, O.R. (2007). El cine como laboratorio en el aula: una revisión semiótica de la película La lengua de las mariposas. *Foro de Educación*, 9, pp. 99-124.

## *Educação, um processo de humanização na visão frankliana*

### *Education, a process of humanization in the frankliana vision*

**Emiliana Aparecida de Souza**

e-mail: [fagundes@yahoo.com.br](mailto:fagundes@yahoo.com.br)

*Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)*

**Eliseudo Salvino Gomes**

e-mail: [salvinno@uol.com.br](mailto:salvinno@uol.com.br)

*Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)*

**RESUMO:** A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, não só como transmissora de conhecimentos como meio para alcançar um fim, mas como formadora de um ser humano que responda aos seus anseios de profundidade com sentido. Este estudo objetiva investigar a noção de educação, não só como ensinamentos, mas também como promotora do desenvolvimento humano na Análise Existencial de Viktor Frankl, na visão de homem que ele transmite e buscar compreender a relevância da Análise Existencial para a educação. Fundamenta-se esse trabalho, em uma revisão bibliográfica de publicações e textos científicos. A Análise Existencial de Frankl e sua visão de homem, que compreende o ser humano como uma unidade antropológica, embora se considerem as diferentes dimensões de tipo ontológico, estão em oferecer uma contribuição intelectual que pode melhor promover relações interpessoais, reumanização da educação e da ciência em geral.

**Palavras chave:** educação; análise existencial; ensinamentos; humanização.

**ABSTRACT:** The education has a basic paper in the development of the individuals and the societies, as not only transmissora of knowledge as half to reach an end, but as formadora of one human being that it answers to its yearnings of depth with direction. This study objective to investigate the notion of education, as teachings, but as not only also promotional of the human development in the Existencial Analysis de Viktor Frankl, in the vision of man who it transmits and to search to understand the relevance of the Existencial Analysis for the education. This work is based, a bibliographical publication revision and basic scientific texts. The Analysis Existencial de Frankl and its vision of man, who understands the human being as a antropológica unit, even so consider the different dimensions of ontológico type, are in offering an intellectual contribution that can better promote relations interpersonal, reumanização of the education and science in general.

**Key words:** education; existential analysis; teachings; humanization.

Recibido / Received: 09/01/2013

Aceptado / Accepted: 15/01/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.010>

Falar no papel da educação na humanização é falar no papel fundamental da educação no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, não só como transmissora de conhecimentos como meio para alcançar um fim, mas como formadora de um ser humano que responda aos seus anseios de profundidade com sentido.

Relendo o artigo de Paulo Freire (1969, 24), pensando no forte sentido que ele atribui ao modo como estamos no mundo e com o mundo, pensar esta condição é uma exigência que o autor nos apresenta, para trabalharmos em educação, orientados na perspectiva do humanismo. Se a educação é um «que fazer» humano, qualquer consideração acerca dela nos demanda uma análise sobre o homem no modo como ele se situa no mundo. Toda teoria pedagógica, para Freire, carrega uma concepção de homem e de mundo, e essa relação deve ser pensada de dois modos: trata-se do homem como ser no mundo e com o mundo.

Esta ação explicita um modo de estar na vida, neste movimento de sempre aprender, transitando com leveza, ora ocupando o lugar de mestre, ora o lugar de aprendiz. Este movimento nos permite conceber as possibilidades de realização de trocas de turnos de aprendizagem sustentadas no aspecto intensivo do acontecimento, este que se configura enquanto vida, no fato mesmo de estar vivo, isto é educação.

É a partir dessa perspectiva, realista, que considera a condição material do existir, este fato do ser humano nascer enquanto ser incompleto e viver sempre na incompletude, que este trabalho se desenvolve. Este estudo é fruto da observação reflexiva a respeito da realidade objetiva da educação. O desenvolvimento dele foi fundamentado em uma análise interpretativa de cunho filosófico, do material bibliográfico pesquisado, uma revisão bibliográfica de publicações e textos científicos.

Vivemos na era de sensação de falta de sentido, nesta nossa época, a promoção de conhecimentos, sobretudo a promoção de maneiras de agir, de procedimentos morais, de comportamentos éticos e valores deve ser a finalidade da educação. Além de aguçar a consciência, para que a pessoa receba uma percepção suficientemente apurada, que capte a exigência inerente a cada situação individual, «numa época em que as tradições e os valores universais que elas encerram se vão esboroando, educar significa, portanto, no fundo e em última instância – e até diria, mais do que nunca – formar a consciência pessoal» (Frankl, 1989, 30).

A consciência é nosso órgão de sentido, quando o ser humano tem uma consciência atenta e bem formada, ele torna capaz de compreender sua realidade, o apelo ao sentido que cada situação propõe, é graças a ela que se torna capaz de ouvir as questões que o dia a dia formula, e é graças a ela que ele pode transformar

seu contexto como a si mesmo, assim, é possível comprometer-se. «A consciência é temporalizada. O homem é consciente, à medida que conhece, tende a se comprometer com a realidade» (Freire, 1979, 39).

Souza e Salvino, em seu artigo de 2012, nos convidam a pensar nas possibilidades que a vida oferece, considerando os ensinamentos de Frankl:

Entre o emaranhado de possibilidades que a vida oferece, é preciso escolher e buscar se tornar o humano que se deseja. A principal preocupação do homem é estabelecer e perseguir um objetivo, e é esta busca que é capaz de dar sentido à sua vida, fazendo para ele valer a pena viver, e não a satisfação de seus instintos e o alívio de tensões como sustenta a psicanálise ortodoxa. Não se trata, portanto, de um sentido para a vida em termos gerais, mas um sentido pessoal para a vida de cada indivíduo, que este escolhe, quando encontrado.

A questão do sentido da vida, abordado na Análise Existencial de Viktor Emil Frankl tem uma abrangência muito grande, envolve o aprimoramento não só da pessoa como também da sociedade, e por ser o mais intrínseco dos problemas humanos. O homem contemporâneo corre o risco de desconhecer sua imagem essencial e se encontra ante uma multiplicidade de opções que podem configurar sua vida, «o homem de hoje conhece a sociedade o fato de possuir instintos, o que temos de mostrar-lhe é que ele possui também espírito – espírito, liberdade e responsabilidade» (Frankl, 1991, 116).

A Análise Existencial na educação possibilita o homem ter uma visão de si mesmo e da vida. Frankl (2010, 88) relata «que de uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é educação para a responsabilidade». Vivemos numa sociedade de superabundância, se o ser humano quiser subsistir ante, esse fato, ele precisa saber o que é e o que não é importante, o que é e o que não é essencial, em uma palavra: o que tem sentido e o que não tem. «A Educação do futuro deverá ser ensino primeiro universal centrado na condição humana» (Morin, 2000, 47).

Na verdade, todos os seres humanos se encontram mergulhados na realidade objetiva da educação, encharcados de suas relações por assim dizer. Sabe-se que a pessoa humana é constituída pela materialidade da relação interpessoal, relação com o outro, por ser essa relação integrante de sua própria realidade. Seguindo a Mounier, (Salvino, 2009) aponta que o ser humano reflete a imagem que se forma a partir de uma complexa rede de relações: relação consigo mesmo, com o cosmo, com os outros e com Deus.

A Análise Existencial de Frankl e sua visão de homem, que compreende o ser humano como uma unidade antropológica, embora se considerem as diferentes dimensões de tipo ontológico, estão em oferecer uma antropologia de caráter fundante, ou seja, uma contribuição intelectual que pode melhor promover

relações interpessoais, reumanização da educação e da ciência em geral e que pode também fundamentar trabalhos e projetos nas diversas áreas do saber e da formação humana. Trata-se de uma linha humanista-existencial, com um grande campo de investigação já em desenvolvimento, em diversos países, e que pode contribuir, especialmente no Brasil, com novas perspectivas de mudança social e individual, novos métodos de avaliação e intervenção, novas hipóteses e diretivas para a educação, saúde e a ciência em geral.

Este trabalho objetiva investigar a noção de educação, não só como ensinamentos, mas também como promotora do desenvolvimento humano na Análise Existencial de Viktor Frankl, analisar os aspectos filosóficos e pedagógicos da Análise Existencial de Frankl, a visão de homem que ele transmite e buscar compreender a relevância da Análise Existencial para a educação.

Viktor Emil Frankl, foi um psiquiatra e neurologista, ficou mundialmente conhecido pela sua extensa obra em psicologia, pela qual é considerado como sendo o fundador da chamada «Terceira Escola de Psicoterapia de Viena», a Logoterapia. Doutor em Medicina e Filosofia. O pensamento de Frankl era que a motivação básica do comportamento do indivíduo é uma busca pelo sentido para sua vida, e que a finalidade da educação deve ser ajudá-lo a encontrar.

Não há definição universal e atemporal de Educação, mas de modo geral, pode dizer que é constituída de medidas e processos que ajudam o ser humano a alcançar sua maturidade, seu desenvolvimento pleno, o que significa concretizar e realizar seus potenciais e possibilidades, atualizar suas forças e assumir sua humanidade de maneira integral e com sentido.

«A vida tem um sentido potencial sob quaisquer circunstâncias», (Frankl, 2011, 10) o educando e o educador sabem disso, pois vivem diversas situações, transformando-as em experiências e saberes, pelos quais dão sentido às suas vidas e formam suas identidades. A essência da educação consiste primeiramente em formar um homem, em preparar e construir um cidadão para a comunidade, para vida, é uma educação voltada para pessoa. Regis Morais, em seu livro: O que é ensinar, assevera que:

As ciências humanas, que já nasceram imitando o mecanicismo e o positivismo das demais ciências, já não tem qualquer boa vontade para com temas espirituais; e, em seu âmbito, as ciências da educação têm-se mostrado também claramente científicas, ao passo que a filosofia da educação – que deverá ser muito legitimamente «amor à sabedoria» – tem-se entregado ao cultivo ora de uma erudição, que é fim em si mesma, ora de um tecnicismo subserviente às elegâncias estatísticas do meio ambiente. (Morais, 1986, 48-49).

Na escola o educando precisa perceber o elo entre o que aprende e o que vive a unidade entre teoria e prática, caso contrário, perde o interesse pelo ensino. Nos momentos mais críticos, mesmo não podendo escolher as situações

em que vive, o educando pode escolher como enfrentá-las, para desenvolver sua liberdade e responsabilidade e crescer como sujeito e cidadão, desenvolvendo assim uma educação integral. Daniele Bruzzone (2001) através de uma pesquisa realizada na Itália, afirma que na Educação é fundamental transmitir aos alunos valores transcendentais e de responsabilidades.

Falar de educação não significa focar na escola, o conhecimento está em todo lugar, não é monopólio da escola, vivemos numa sociedade pedagógica, educativa. Por certo, a família e a escola são as duas instâncias tradicionais e fundamentais, mas «a sociedade em seu conjunto está integrada no processo educativo. Cada um, conforme o momento pode encontrar-se na situação de aluno ou educador» (Pourtois; Desmet, 1999, 35). O modelo pedagógico deve refletir na prática, estabelecendo diálogo com novos espaços educativos.

Para que ocorra uma Educação integral, a esse ser humano que busca um sentido potencial à espera de seu cumprimento, é necessário um modelo de necessidades psicopedagógicas tendo em conta elementos necessários à construção da identidade e do indivíduo; necessidades afetivas, cognitivas, sociais, ideológicas, um método educativo integrado. O método educativo será um todo integrado quando os fatores intervenientes no mesmo atuarem ordenadamente, quando cada fator contribuir adequada e eficazmente para a obtenção da finalidade da educação. Giles (1984, 15-16) diz:

Todo método, seja na filosofia ou em qualquer outro campo, tem por finalidade formular e tentar afirmações, previsões e explicações, e no caso específico da filosofia, descobrir meios de chegar a uma reflexão mais precisa e eficaz sobre o eu, o outro e o mundo da natureza.

Essa proposição vem também do posicionamento crítico sobre teorias e práticas que relacionam a educação aos processos sociais mais amplos, «uma das formas mais eficazes de construir uma nova identidade é o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, de modo a associar o próprio fazer e o processo de pensar» (Libânio, 2000, 19). Assim, o recorrido, nada mais é que a posição de um sujeito histórico acerca do seu mundo lido, interpretado e ressignificado, conforme relata Paulo Freire no seu livro: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* (2002), buscando uma educação libertadora, responsável.

A responsabilidade está associada à educação como prática da liberdade, a qual promove a possibilidade de escolha que impulsiona a decisão e ação. Frankl afirma que a educação é uma educação para responsabilidade «de uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é uma educação para a responsabilidade» (Frankl, 2010, 88). A educação com sentido é a educação para a responsabilidade, ser responsável significa ser seletivo, ter capacidade de escolha «Uma

pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade» (Freire, 2002, 121).

Elisabeth Lukas em seu livro: *Histórias que curam... porque dão sentido à vida*, nos relata que com Frankl se encerrou uma nova era na psicoterapia e psiquiatria com a Logoterapia e na Educação com a Análise Existencial:

Com ele encerrou-se uma era que; no que diz respeito à psicoterapia e à psiquiatria, teve muito a ver com genialidade, conhecimento do homem intuição e sabedoria, e pouco com processos técnicos, artificialismo e eficiência de controle estatístico (2005, 145).

Educação com sentido é também processo ligado ao desenvolvimento humano como um todo, a sensibilidade para perceber o sentido inerente a cada situação depende do estágio de desenvolvimento em que se encontra o educador ou o educando, ampliando-se ao longo do processo de amadurecimento, «o modelo antropológico da Análise Existencial de Viktor Frankl constitui arcabouço teórico e prático para fundamentar uma educação com sentido» (Reinhold, 2004, 28).

Como já foi dito antes, a educação não deve limitar a transmitir os saberes, deve antes, aperfeiçoar a consciência, garantindo assim, que os conhecimentos de sala de aula tenham sentido na vida do aluno. «Vivemos em uma era da sensação de falta de sentido. Nesta nossa época, a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência» (Frankl, 2010, 87).

A consciência é própria do homem enquanto ser que decide, sendo um fenômeno primário desse ser livre, liberdade esta que pressupõe escolha, pressupõe também a compreensão do que é mais carente de sentido. Para garantir esta compreensão o organismo necessita desse órgão especial: a consciência, um órgão capaz de intuir para descobrir o sentido único e irrepetível que se encontra em cada situação, um fenômeno especificamente humano.

E por ser extremamente humana, a consciência está sujeita ao seu cunho característico, à sua finitude, e pode levar o homem a enganar-se. Mas tal engano «não dispensa o homem do risco de obedecer à sua consciência, começando por escutar, antes de tudo, a sua voz» (Frankl, 2003, 77). A consciência é o órgão, o cenário onde me dou conta da vida, onde experimento a vida, onde tomo consciência da responsabilidade para descobrir a própria capacidade de responder a vida com sentido. Através da consciência a pessoa humana realiza a auto-transcendência, colocando em prática atitudes fundamentais para o seu desenvolvimento.

A Análise Existencial considera o homem como um ser livre, capaz de se autodeterminar em qualquer situação. Essa liberdade declarada por Frankl ao homem pressupõe uma «liberdade para» no intuito de efetivar seu posicionamento no mundo, manifestando, então, a «irrepetibilidade» o «caráter de algo

único» constituinte de cada homem de «entregar-se a uma obra a que se dedica, a um homem a quem ama, ou a Deus a quem serve» (Frankl, 2003, 45).

No livro: *A Vontade de Sentido; fundamentos e aplicações da logoterapia* (Frankl, 2011a, 14), Frankl explica que cunhou o termo *Existenzanalyse*, como um nome alternativo ao vocábulo logoterapia, posteriormente quando autores norte-americanos começaram a publicar trabalhos no âmbito da logoterapia, eles introduziram o termo «análise existencial», *Existential analysis*, como tradução de *Existenzanalyse*. Infelizmente, outros autores fizeram o mesmo com a palavra *Daseinanalyse*, termo usado por Ludwig Binswanger (1881-1996), o grande psiquiatra suíço, para designar o conjunto de seus ensinamentos. Desde então, a expressão, «análise existencial» tornou-se bastante ambígua. Logo, para evitar o fomento de mais confusão conceitual, Frankl decidiu abster-se do termo «análise existencial» nas publicações de língua inglesa. Referindo-se a «logoterapia» até mesmo num contexto em que nenhuma terapia, no sentido estrito da palavra está envolvida.

Logo, Análise Existencial e Logoterapia são os dois termos usados para designar a teoria de Viktor Emil Frankl. Logoterapia para a prática clínica, e Análise Existencial para Educação e a ciência em geral. A Análise Existencial está fundamentada no respeito ao ser humano e na sua reumanização, Eugenio Fizzotti em seu livro: *De Freud a Frankl: interrogantes sobre el vacío existencial* (1977), diz que a Análise Existencial amplia a visão do ser humano como um ser único, irrepetível, responsável e capaz de posicionar-se diante dos condicionamentos da vida, justamente porque possui uma dimensão espiritual que comporta as outras dimensões (psicológica, social e física).

Na Análise Existencial há o pressuposto intransigente de que, não importa qual seja a situação concreta do indivíduo, sempre haverá uma resposta certa, sempre se poderá, incondicionalmente, viver com sentido, diante das perguntas da vida: «É no fundo estamos convencidos de que não há situação que não encerre uma possibilidade de sentido. Em grande parte esta nossa convicção é tematizada e sistematizada pela Logoterapia» (Frankl, 1981, 115), e Análise Existencial. Não podemos, portanto, perguntar pelo sentido, já que este reside na resposta que nós temos que dar.

A abordagem ontológica do ser humano aprofundada por Frankl na Análise Existencial tem por fundamento compreender o homem em sua totalidade. Frankl parte da aceção básica de que o ser humano é bio-psico-sócio-espiritual, necessitado de liberdade e constituído pela capacidade de suportar o sofrimento, mesmo quando a vida parece não ter qualquer significado. Frankl descreve o ser humano como uma unidade múltipla. A pessoa é um ser «único e total» (Xausa, 2011, 116) e nela estão integradas as dimensões psíquica (anímica), corporal (biológica) e noética ou espiritual.

A ontologia tem como tarefa aproximar-se da realidade em si, ultrapassando os limites e descobrindo as estruturas fundamentais, tendo como objetivo o ser em si, o ser tal como existe. Muito embora a visão do homem em Hartmann e Scheler tenha se desenvolvido em busca de uma compreensão mais humana e existencial, somente Frankl vai-se encontrar esta compreensão total do ser humano. A grandeza do sistema da Análise Existencial está justamente em constituir, tanto na filosofia quanto na ciência, não só a confluência de linhas que buscaram formar numa perspectiva histórica um esboço da pessoa, mas também em ter colaborado definitivamente para a formulação de uma imagem do homem, mais digna de si. Assim, espera que ao olhar esta imagem ele apreenda seu próprio ser através de sua humanidade.

A inserção de Frankl no cenário da psicologia social e da educação pode ser percebida, entre outros aspectos, através de suas reflexões sobre o caráter missionário de cada ser humano, partindo do entendimento de que cada ser é uma unidade na multiplicidade e um ser que possui a necessidade de engajamento pessoal na sociedade da qual faz parte, é «o ser-no-mundo, a descoberta genial de Heidegger» (Dubois, 2004, 26) é o Dasein, o homem, o ser-aí, imerso em sua existência.

A modalidade do ser existencial centraliza-se na própria experiência de si mesmo, como pessoa livre e responsável que transcende o próprio isolamento para se expandir, para oferecer e, sobretudo, para oferecer a si mesmo. Só o *Ser-assim* do homem, apesar de seus instintos é uma pessoa espiritual, é portador do *espírito*, «só o homem, enquanto é pessoa, consegue -como ser vivo- alçar-se acima de si e, a partir de um centro que está, por assim dizer, para lá do mundo espaço-temporal, fazer de tudo, inclusive de si próprio, um objecto do seu conhecimento» (Scheler, 2008, 58). O homem, como ser espiritual, é o ser superior a si mesmo como ser vivo e ao mundo:

A determinação fundamental de um ser «espiritual», seja qual for a sua constituição psicofísica, é o seu desprendimento existencial do orgânico, a sua liberdade, a possibilidade que ele – ou o centro da sua existência – tem de se separar do fascínio, da pressão, da dependência do orgânico, da «vida» e de tudo o que pertence à «vida» – por conseguinte, também da sua própria «inteligência» pulsional». O ser espiritual não se encontra sujeito ao impulso e ao meio, ele se encontra «aberto ao mundo» (Scheler, 2008, 49).

Ricardo Peter (1999, 24-25) relata que no contexto da Análise Existencial reconhece-se uma transcendência em dois níveis. Inicialmente, a transcendência considerada como abertura, transcendência «horizontal», onde vemos o mundo e o homem com um conceito de transcendência fundamentalmente imanente. E também a «vertical», a transcendência que se dá no nível superior e só é completa até se tornar abertura radical e total rumo ao significado último e abso-

luto. Quando Viktor Frankl fala que a existência humana só é autêntica se for vivida em termos de autotranscendência, ele está se referindo à transcendência completa e ao mesmo tempo afirmando que a autotranscendência é a essência da existência:

A autotranscendência assinala o fato antropológico fundamental de que a existência do homem sempre se refere a alguma coisa que não ela mesma – a algo ou a alguém, isto é, a um objetivo a ser alcançado ou à existência de outra pessoa que ele encontre. Na verdade, o homem só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa, ou no amor a uma outra pessoa. É como o olho, que só pode cumprir sua função de ver o mundo enquanto não vê a si próprio (Frankl, 1991a, 18).

Então, falar de existência humana, na dimensão espiritual na visão frankliana é falar, sobretudo do «ser-responsável» e do ser humano consciente de sua responsabilidade, de sua missão, onde «a pessoa fica tão absorvida ao executar seus atos espirituais que ela não é passível de reflexão na sua verdadeira essência, ou seja, de maneira alguma ela poderia aparecer na sua reflexão» (Frankl, 2010, 26). Ser responsável e ser consciente se dão simultaneamente nesta realidade de execução de sua tarefa. A Análise Existencial de Frankl e sua visão de homem estão em oferecer uma antropologia, uma contribuição intelectual que pode promover a reumanização da educação.

O aprendizado e o ensino devem fazer emergir as construções dos saberes que refletem as categorias conceituais e práticas do educando e educador, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano. O aprendizado pode ser definido como a aquisição do conhecimento, atitude ou competências. O ensino definido como ajudar outra pessoa a aprender. Essas definições indicam que o processo ensino-aprendizagem é do tipo ativo, exigindo o envolvimento do educador e do educando no esforço para alcançar o resultado desejado, uma alteração do comportamento.

O professor não dá o conhecimento ao aluno, mas, em vez disso, serve como um facilitador do aprendizado. O professor verdadeiramente comprometido com o seu papel e que procura aliar seu conhecimento teórico à prática profissional atualizada, certamente participará da formação de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis «o professor deve ser um orientador/mediador intelectual que informa, ajuda a escolher as informações mais importantes» (Moran, 2000, 30).

Os saberes promovidos pela educação precisam ter sentido para o educando, devem ser apreciados pela consciência dos envolvidos no processo educativo segundo seus valores, precisam ser contextualizados. Pois os saberes promovidos com sentido fazem com que as medidas educativas sejam consideradas tarefa

estimulante, conjunta do educador e do educando. Na dissertação de mestrado de Faria (2006), ela coloca que a escola atende à sociedade e à família, ela precisa repensar o seu papel social para contribuir de forma mais efetiva à demanda atual.

A principal meta da educação segundo Piaget, «é criar homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores» (Piaget, 1973, 96) a educação deve ter por finalidade possibilitar o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos em condição de aprendizagem como componente de autorealização e, não simplesmente transmitir conhecimentos de uma pessoa para outra.

Um dos ensinamentos básicos de Frankl na Análise Existencial é a responsabilidade assumida diante da decisão do que podemos ou não podemos fazer, para isso a pessoa humana precisa trabalhar o conhecimento de si mesmo, a maneira correta de viver a vida e a forma de ser útil com seu semelhante.

Por conseguinte, a missão que um homem tem que cumprir na vida, sempre na base da vida está presente, nunca, em princípio, sendo impossível de cumprir. Nestes termos, o que em geral interessa à análise existencial é fazer com que o homem experimente vivencialmente a responsabilidade pelo cumprimento da sua missão; quanto mais o homem apreender o caráter de missão que a vida tem, tanto mais lhe parecerá carregada de sentido a sua vida (Frankl, 2003, 94).

O desenvolvimento humano é importante dentro das inquietações atuais da educação. Muitas vezes as pessoas tem acesso à educação formal, adquirindo formação intelectual, mas a educação intelectual em si mesma não tem responsabilizado um comprometimento com as perguntas grandiosas e éticas do processo civilizatório sobre a vida com sentido. Com isso torna-se necessário uma busca da educação, em relação aos aspectos filosóficos e pedagógicos, para promover uma interferência concreta no desenvolvimento, na formação humana.

«Não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem» (Freire, 1979, 27), por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico do homem. Este trabalho leva em conta, o conceito de homem frankliano, que responde aos anseios de profundidade que a contemporaneidade necessita. Um conceito que inclui, além da dimensão biológica e psicológica, a realidade social e a dimensão que aspira ao sentido da vida, a dimensão espiritual.

Frankl apresenta um modo dimensional de conceber o homem, propondo o conceito geométrico de dimensões, considerando ter salvaguardado a unidade antropológica sem minimizar as diferenças ontológicas. Nessa perspectiva enuncia duas leis para sua ontologia dimensional:

*A primeira lei é assim formulada: um só e idêntico fenômeno, projetado para fora de suas dimensões em dimensões inferiores às suas, dá origem a figuras diversas em nítido contraste*

*entre elas*. A segunda lei da ontologia dimensional afirma: (não apenas um só e idêntico fenômeno, mas sim) diversos fenômenos, projetados para fora de suas dimensões, não para dimensões diversas, mas para uma mesma dimensão inferior à própria, dão origem a figuras que não estão em contrastes entre elas, mas parecem ambíguas. (Frankl, 1990, 52).

Quem é este ser humano em desenvolvimento que educa-se? É o ser que sempre decide o que ele é. «É o ser que inventou as câmaras de gás; mas é também aquele ser que entrou nas câmaras de gás, ereto, com uma oração nos lábios» (Frankl, 2011, 112). É aquele que por decisão aprende a ser: ecológico, relacional, espiritual, dialógico, intuitivo, emocional, perceptivo, imaginativo, com um destino comum e, até, racional. «Essa capacidade humana de dar respostas pessoais e criativas diante das questões que a vida dispõe é a pedra de toque do pensamento frankliano» (Miguez, 2011, 102).

Os seres humanos, notadamente nos dias de hoje não pode ser reduzido à busca de prazer, tal como ocorria nos tempos de Freud, tampouco pela vontade de poder de Adler, fato hoje largamente estudado pelo campo da psicologia individual, cognitiva e de base behaviorista. Frankl está longe disso, apostando que a neurose coletiva e as patologias de toda ordem estão relacionadas à falta de sentido e, por ressonância, ao vazio existencial aberto por ela:

O homem de hoje, ao contrário do que ocorria nos tempos de Sigmund Freud, já não é sexualmente frustrado, mas existencialmente frustrado. E hoje sofre menos do que no tempo de Alfred Adler, de um sentimento de inferioridade do que de um sentimento de falta de sentido, precedido por um sentimento de vazio, de um vazio existencial (Frankl, 1991, 155).

A busca de sentido se concretiza através da realização de valores, da relação interpessoal com seu semelhante. A pessoa humana é um ser de relações, ela está no mundo e com o mundo. Suas relações se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. Isto leva uma reflexão dela sobre a realidade e ao compreender a realidade, verifica seus desafios e problemas, vai procurar soluções.

Martin Buber em seu livro: *EU e Tu* (2004) fala da relação interpessoal, relação pessoa-pessoa é imediata e independente. O «eu» e o «tu» não estão submetidos um ao outro, mas existe uma relação de reciprocidade, na qual o «eu» vai se tornando «eu» no encontro com o «tu» e vice-versa. A dignidade do ser humano é constituída pelo encontro pessoa-pessoa, não pela pessoa independente.

Para que o desenvolvimento humano ocorra de maneira assertiva o amor é um dos principais recursos, um ingrediente fundamental da vida humana para dar sentido à vida, (Frankl, 2010, 33) «na verdade, somente o amor, e somente ele, é capaz de ver a pessoa na sua singularidade, como o indivíduo absoluto que é. Neste sentido, o amor possui importante função cognitiva».

Considerando o estudo da educação neste trabalho, constata-se que a educação corre o risco de converter-se em uma soma de atividades e de aprendizagem desconexas e incompletas, que em vez de integrar a pessoa humana, a desagregam-na, obscurecendo o sentido da vida e debilitando a capacidade de ordenamento da própria vida no meio de inúmeras solicitações.

É preciso que se entenda que a educação vai desde a aquisição de conhecimentos até a capacidade de relacionar, valorizar e ordenar. Ou então, a formação será muito rica em conteúdos, muito ampla, mas dificilmente poderá ser chamada de formação intelectual, porque não se coloca o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações entre uns e outros conhecimentos a fim de poder chegar a um conjunto organizado de saberes que entre si constituem unidade.

A proposta de educação não só como conhecimentos, mas também como promotora do desenvolvimento humano, tendo em vista a Análise Existencial de Viktor Frankl, afirma que o desenvolvimento humano é concebido, na perspectiva, de que o ser humano é bio-psico-espiritual, um ser único, irrepetível, responsável e capaz de se posicionar diante dos condicionamentos, como uma tarefa ou um dever, no qual cada um é confrontado com uma ação específica no mundo, a sua missão, escolhida livremente, pela qual ele se torna único e insubstituível. E que também é constituído de liberdade, capaz de se autodeterminar em qualquer situação e que a existência humana só é autêntica se for vivida em termos de autotranscendência, considerando aí que a autotranscendência é a essência da existência, da transcendência completa.

No contexto educativo da Análise Existencial, pode-se propor para a educação a valorização da aprendizagem repleta de sentido, de valores éticos, morais, criativos, objetivando uma identidade escolar integrada que leve o educando e o educador a guarnecerem-se com os meios necessários para encontrar sentido em suas relações e vivências.

Assim, emerge uma educação que seja como um motor para o desenvolvimento humano, que estimulem e apoiem primeiramente o desenvolvimento pessoal. Deste modo, a educação passa a ser considerada, não apenas um meio para a socialização, instrução, democratização do ensino, formação de recursos humanos, educação para a competitividade, mas sim um processo sustentado de valorização humana ao longo da vida, centrado na pessoa, no sentido de lhe possibilitar a sua afirmação pessoal em todas as dimensões, e o exercício de uma cidadania ativa, buscando sempre realizar valores.

## Referências

- Bruzzone, D. (2001). *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*. Milano: Vita e pensiero.
- Buber, M. (2004). *EU e Tu*. 9ª Ed. São Paulo: Centauro.
- Cabaco, A. S., Risco, A. y Salvino, E. (2008). Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad. *Naturaleza y gracia, vol. LV(3)*, pp. 697-721.
- Dubois, C. (2004). *Heidegger: Introdução a uma leitura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Faria, E. S. H. (2006). *As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a educação*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade do Oeste Paulista.
- Fizzotti, E. (1977). *De Freud a Frankl: interrogantes sobre el vacío existencial*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Frankl, V. (1981). *A Questão do Sentido em Psicoterapia*. 1ª Ed. Tradução de Jorge Mitre. Campinas: Papirus.
- Frankl, V. (1989). *Sede de sentido*. São Paulo: Quadrante.
- Frankl, V. (1990). *Logoterapia y Analisis Existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1991). *A psicoterapia na prática*. Campinas: Papirus.
- Frankl, V. (1991a). *Psicoterapia para todos*. (2ª Ed). Petrópolis: Vozes.
- Frankl, V. (2003). *Psicoterapia e sentido da vida*. São Paulo: Quadrante.
- Frankl, V. (2010). *A presença ignorada de Deus*. (12ª Ed). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes.
- Frankl, V. (2011). *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. (30ª Ed). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes.
- Frankl, V. (2011a). *A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia*. São Paulo: Paulus.
- Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra. Ano IV. Nº 9*.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giles, T. R. (1984). *O que é filosofar?* São Paulo: EPU.
- Jung, C. G. (1986). *Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Petrópolis: Vozes.

- Libânio, J. C. (2000). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora do Autor.
- Lukas, E. (2005). *Histórias que curam... porque dão sentido à vida*. Campinas: Verus.
- Miguez, E. M. (2011). *Pessoa, Logos e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Morais, R. (1986). *O que é ensinar*. São Paulo: EPU.
- Moran, J. M. (2000). *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília. UNESCO.
- Peter, R. (1999). *Viktor Frankl: a antropologia como terapia*. São Paulo: Paulus.
- Piaget, J. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Pourtois, J.; Desmet, H. (1999). *Educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- Reinhold, H. H. (2004). *O sentido da vida: Prevenção de stress e burnout do professor*. Tese de doutorado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica.
- Salvino, E. (2009). *Evidencias teóricas y empíricas entre la psicología positiva de Seligman y la psicología humanista-existencial de Frankl*. Tese Doutoral não publicada. Universidad Pontificia de Salamanca-España.
- Salvino, E. (2009a). Aspectos Actitudinales en el EEES-Espacio Europeo de Educación Superior. Salamanca: *Foro de Educación*, 11, pp. 195-207.
- Scheler, M. (2008). *A situação do homem no Cosmos*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Souza, E. A.; Salvino, E. (2012). A visão de homem em Frankl. *Logos & Existencia: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial*. V. 1, nº 1.
- Xausa, I. A. M. (2011). *A psicologia do sentido da vida*. Campinas: Vide Editorial.

## ***Educación permanente y para la ciudadanía en Chile: un paradigma distinto y una promesa incumplida para las personas mayores***

***Lifelong learning and citizenship in Chile:  
a different paradigm and a broken promise for the elderly***

**Javiera Sanhueza Chamorro**

e-mail: [j.sanhueza.chamorro@gmail.com](mailto:j.sanhueza.chamorro@gmail.com)

*Servicio Nacional del Adulto Mayor, Región de Valparaíso (Chile)*

**RESUMEN:** Tradicionalmente, la educación ha estado enfocada a dar respuesta a dos necesidades fundamentales: socializar a los nuevos integrantes de una sociedad y prepararlos para el mundo del trabajo; excluyendo a las personas mayores, situación que reproduce su desvinculación social y la idea de que ellos ya no se encontrarían aptos para cursar este tipo de actividades. Los conceptos «educación permanente» y «educación para la ciudadanía» dan cuenta de un esfuerzo por democratizar los conocimientos, defendiendo el derecho a la igualdad de oportunidades para la participación social frente a otros grupos de edades. Diversas instituciones han venido señalando hace varias décadas la necesidad de promocionar igualdad de acceso a lo largo de toda la vida, sin embargo en Chile se sigue relacionando a la población mayor más con problemas que con oportunidades, creando políticas educativas incapaces de considerarlos como actores de su propia realidad.

**Palabras clave:** educación permanente; educación para la ciudadanía; envejecimiento activo-productivo; políticas sociales dirigidas a personas mayores; Chile.

**ABSTRACT:** Traditionally, education has been focused on answering two fundamental needs: socialize the new members of society and prepare them for the world of work, excluding the elderly, a situation that reproduces a social disengagement and the idea that they don't have the ability to pursue these activities. The concepts of «lifelong learning» exhibit an effort to democratize knowledge, defending the right to equal opportunities for social participation compared to other age groups. Several institutions have been pointing out for decades the need to promote equal access to throughout life, but in Chile elderly is still associated more with problems than opportunities, creating an educational policy unable to consider them as actors their own reality.

**Key words:** lifelong education; citizenship; active and productive aging; social policies for elder people; Chile.

Recibido / Received: 20/01/2013

Aceptado / Accepted: 12/05/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.011>

## 1. Desvinculación social y Envejecimiento activo: dos paradigmas significativos de la gerontología social

Inicialmente, para adentrarnos en la problemática de la educación para la tercera edad, es necesario explorar los diferentes elementos teóricos a la gerontología social. Basado en lo anterior se expondrán a continuación dos de los paradigmas más significativos en la materia.

### 1.1. *Paradigma de la desvinculación social*

Para este paradigma (Cumming, Henry, 1962), el retiro es funcional a la sociedad ya que -supuestamente- de esta manera se logran liberar determinados roles sociales (como los puestos de trabajo, que dotaban a las personas mayores de estatus e identidad) para que éstos pasen a ser ejecutados por personas más jóvenes.

Por otro lado, también es funcional para la persona mayor, dado que así se facilitaría su vida al no haber tantas expectativas sociales sobre él, a la par que se minimizarían los costes sociales y emocionales de la muerte que se avecina (Bazo, 1990; Sánchez, 2000; Hagestad, Unleberg, 2006).

En otras palabras:

...La sociedad busca una forma ordenada de transferir las responsabilidades y aislar a este sector poblacional de la participación social, mientras que la persona mayor busca la oportunidad de retirarse de las demandas de la sociedad para contemplar sosegadamente el significado de la vida y la muerte. De esta manera, el aislamiento se convierte en algo aceptable y una conducta adaptativa (Sánchez, 2000, p. 82-83).

Así, el paradigma de la desvinculación social, conlleva a una disminución de la interacción social entre las personas que envejecen y el resto de las personas del medio al que pertenecen, aislándolos de la participación social, incluyendo la educativa. Esto se debe a que en casi toda la historia de la humanidad se ha valorado la juventud sobre la vejez, la cual sólo se la asocia con valores negativos (Mchugh, 2003), lo que se han radicalizado en la sociedad de nuestro tiempo.

Es el concepto productivo-joven (Gastron, Lacasa, 2009) el que domina en una sociedad basada en el trabajo-consumo<sup>1</sup>. En consecuencia, todo aquello que encierre el peligro de alejar a los individuos de la potencia física y mental (para este caso, la vejez), es considerado como una enfermedad que ataca por distintos flancos. De ahí que algunos planteen la existencia de una «**discriminación bipolar por edad**» (McHugh, 2003) que oscila entre los estereotipos negativos que usualmente se emplean para definir la vejez, y la promoción de «**elixires milagro-**

<sup>1</sup> Donde el trabajo se encuentra subordinado a los intereses del capital y el consumismo, reduciendo o eliminando todos aquellos aspectos «creativos» y liberadores de dicha actividad humana.

sos» que prometen hacer a un lado los efectos indeseados de la edad (anti-edad, anti-señales, anti-oxidante, etc.).

En términos generales, los aspectos que constituyen la imagen imperante sobre la vejez son una serie de supuestos asociados a la improductividad, la dependencia, y el deterioro físico y cognitivo de las personas mayores; los cuales, también son transmitidos usualmente por los medios de comunicación de masas (Bowd, 2003; Callister, Magoffin, Robinson, 2009; Fealy, Lyons, McNamara, Treacy, 2012).

## 1.2. *Paradigma del envejecimiento activo*

Cuando nos referimos al paradigma del envejecimiento productivo, hay que entender que se han desarrollado dos vertientes. Primeramente, se habló de envejecimiento saludable o «con éxito», «satisfactorio», «*óptimo*», «positivo» (Fernández-Ballesteros, 2011), donde se comienza a cuestionar que el retiro sea beneficioso, tanto para la sociedad como para el individuo, y -en contraposición- se sostiene que es la sociedad que gradualmente obliga a las personas mayores a retirarse de la vida social activa, no siendo en ningún sentido un proceso deseado. De esta manera, el paradigma de la desvinculación comienza a ser visto como una mera «...justificación para excluir a la población mayor de la participación social y para ocultar las fallas del Estado en proveer servicios para esta población» (Sánchez, 2000, p. 84).

Según este paradigma, el envejecimiento es un proceso en el que se mantienen más o menos intactas las habilidades y tareas de la edad adulta de una persona, siendo la desvinculación en la vejez tan sólo el resultado de la falta de oportunidades para las personas mayores. En este sentido, la disminución de la actividad sería una imposición social y, en ningún sentido, una necesidad.

La causa principal de la falta de adaptación de las personas mayores al sistema social es la falta de roles (Maiztegui, 2001), lo que coincide con el paradigma anterior, pero en vez de proponer el aislamiento, considera que el bienestar de las personas mayores y de la sociedad en general deberá ser resuelto mediante la intensificación de los roles ya existentes en la vejez, además de la creación de nuevos roles capaces de dar un nivel suficiente de actividad a las personas mayores para que ellos puedan ajustarse a su nueva realidad (Bazo, 1999; Fernández-Ballesteros, 2000).

La mayoría de las declaraciones internacionales y programas dirigidos a personas mayores, adscriben a este paradigma y teorías similares, poniendo como punto central el fomento de la actividad en la vejez (ONU, 2002a, 2002b, 2004, 2006).

El segundo punto de vista nace desde la gerontología crítica. Surge un subsistema teórico dentro del envejecimiento activo que pone énfasis en la

productividad rechazando la ideología que impera en el estudio y tratamiento de la vejez, para pasar a exhortar a las personas mayores para que estas se conviertan en sujetos productivos en la etapa del ciclo vital por la que transitan y formen parte de la ciudadanía activa en la comunidad a la cual pertenecen.

Para este paradigma, las personas mayores, como sujetos sociales, tienen derecho a formar parte de los espacios en los cuales comúnmente se ejercita la ciudadanía activa en la comunidad a la cual pertenecen (Stevens-Ratchford, 2011), lo cual lleva implícito el derecho a participar en igualdad de condiciones en el desarrollo de sus propias comunidades (Miralles, 2011). En este sentido, la «productividad» apunta a un «hacer» creativo que dota de sentido propio a la vida (Díaz-Nicolás, J, Fernández-Ballesteros, R, Molina, M, López-Bravo, M, Schettini, R, Zamarrón, 2011), tanto del sujeto como de la sociedad, lo cual exige considerar a la realidad como un espacio intergeneracional de relaciones no estigmatizantes.

En lo específico:

... [La] productividad [en las personas mayores], puede o no referirse al ámbito de la generatividad económica, pero que además implica el más amplio espectro del funcionamiento en sociedad: desde la producción de ideas hasta la producción de redes sociales, organizaciones de base, mecanismos de solidaridad, proyectos, etc. (Gutiérrez, Osorio, Ríos, Wilson, 2006, p. 4).

## 2. Educación a lo largo de la vida: Significados de la educación social de personas mayores

Tradicionalmente la educación ha estado enfocada a dar respuesta a dos necesidades fundamentales: 1) la socialización de los nuevos integrantes de una sociedad (fundamentalmente niños) (Berger, Luckmann, 1968; Durkheim, 1997) y 2) proporcionar la preparación necesaria para la incorporación al mundo profesional y del trabajo; dejando excluidos al grupo de edad constituido por las personas mayores, reproduciendo su «desvinculación social» y la idea de que ellos ya no se encontrarían aptos para cursar este tipo de actividades (García, Egido, 2006).

Cuando se habla de «gerontología educativa», «gerontagogía», «educación continua», «**educación permanente**» (vertiente colectivista), «**aprendizaje permanente**» (vertiente individualista)<sup>2</sup>, «educación a lo largo de la vida», «educación

---

<sup>2</sup> Mientras el aprendizaje se refiere a un individuo autónomo, consumidor, responsable de tomar las oportunidades disponibles en el mercado educativo, y, por lo tanto, responsable de sus carencias educativas (visibilizando las desigualdades sociales, como aquellas que surgen a partir de los grupos de edades); la educación hace referencia a políticas públicas de inclusión social.

social de personas mayores»<sup>3</sup>, entre otros conceptos, no se está haciendo otra cosa que dar cuenta de un esfuerzo en pos de la democratización de los conocimientos en el conjunto de la sociedad, es decir, defendiendo el derecho de que sea reconocida la igualdad de condiciones y posibilidades para las personas mayores, frente a los otros grupos de edades (Colom, Orte, 2001).

El principal objetivo del nuevo paradigma –como ya se ha dicho– es transformar las estructuras educativas, desde el modelo escolarizado hasta la llamada «sociedad del aprendizaje». Para ello se ha propuesto la reforma de dos pilares (García, Egido, 2006).

El primero es la integración vertical, donde se procura de asegurar la igualdad de oportunidades en la educación, entendiendo que el aprendizaje se produce en todas y cualquier etapa de la vida. Para esto se propone eliminar las barreras que en el actual sistema educativo han dificultado el acceso a la educación después de una determinada edad.

El segundo es la integración horizontal, la cual refiere a la necesidad de incluir espacios «no formales» e «informales» de educación, con el objetivo de dejar de entenderla como algo que sucede únicamente en el ámbito de lo «formal». Una propuesta en este sentido es que las personas e instituciones que actúan en el terreno de la educación formal, deben dejar de ostentar el monopolio de la educación, las credenciales válidas y el estatus.

En este segundo punto, al adentrarnos en el análisis de la nueva forma de pensar la educación, hay que señalar las características de los distintos espacios de la «integración horizontal» (Apps, 1985; García, Troyano, 2006; UE, 2010):

-La educación formal se entiende como el sistema estructurado de educación y formación que comienza en la escuela infantil y primaria y que continúa en la enseñanza secundaria y superior o terciaria. Es impartida, normalmente, en los centros de enseñanza general o profesional y conlleva una titulación o grado académico. En el caso de las personas mayores, dentro de este espacio formal se comprenden los «Programas Universitarios de Mayores» que conlleven titulación oficial (García, Troyano, 2006).

-La educación no-formal corresponde a todo programa educativo planificado, destinado a mejorar una serie de aptitudes y competencias fuera del marco de la enseñanza formal. En el caso de las personas mayores, en este espacio se comprenden las «Aulas de la Tercera Edad», educación caracterizada por la utilización de animación sociocultural, que posibilita el desarrollo comunitario de la persona mayor (García, Troyano, 2006).

---

<sup>3</sup> No confundir ninguno de estos términos con la «educación de adultos», tendencia centrada en la alfabetización de adultos, con miras a mejorar la cualificación de trabajadores en situación desventajada y/o población de riesgo (García, Troyano, 2006).

-Por último la educación informal se refiere al proceso por el que cada individuo adquiere, a lo largo de la vida, actitudes, valores, competencias y conocimientos gracias a las influencias y los recursos educativos de su entorno y a su experiencia cotidiana (familia, compañeros, vecinos, reuniones, bibliotecas, medios de comunicación, trabajo, tiempo libre, etc.).

Este tipo de educación sólo tiene sentido si apela a una necesidad praxeológica (Colom, Orte, 2001) es decir, cuando se encuentra enfocada en dar solución a las necesidades reales de las personas mayores. Dentro de las necesidades prácticas, las demandas por una mejor «calidad de vida» que hacen los mayores a los gerontólogos, no radican sólo al mantenimiento de la funcionalidad física y cognitiva, sino también en aspectos sociales, culturales y educativos, en el marco de un envejecimiento productivo.

La intervención socioeducativa en mayores no debe circunscribirse rígidamente a ningún ámbito en específico dado que su función es contrarrestar la desvinculación social, motivar la participación activa y comenzar a propiciar un proceso de cambio en las imágenes social sobre la vejez que, como se ha dicho, son fundamentalmente negativas, y en muchas ocasiones, también, autorreferidas (Colom, Orte, 2001; García, Troyano, 2006).

De esta manera, desde la perspectiva gerontológica la educación social de las personas mayores tiene un objetivo claro:

La acción educativa en las personas mayores debe centrarse en el contacto, en el logro de lazos y de la vida social. La persona mayor tiende... al aislamiento, a la ruptura del lazo social, por lo que uno de los objetivos de la Gerontología Educativa debe ser tanto el evitar dicha ruptura como la devolución de la vida social de los individuos de este colectivo (Colom, Orte, 2001, p. 19-20).

Si bien el tipo de educación analizado en esta oportunidad no tiene como objetivo principal la preparación para el ingreso o mantención (reciclaje) de personas mayores en el mercado laboral, sí prepara para algo igualmente importante: el desarrollo satisfactorio dentro de la vida social y ciudadana.

Nuestra sociedad se caracteriza por continuas transformaciones aceleradas. La necesidad de adaptación constante a las nuevas realidades es acuciante y mucho más en el caso de las personas mayores, especialmente si se tiene en cuenta que la preparación recibida el pasado, corresponde a otro momento histórico, por lo que no es suficiente para desenvolverse con éxito en los tiempos actuales.

En este sentido, la educación para personas mayores debe buscar alternativas de formación especiales, **«mucho más comprensivas, flexibles e integradoras»** (García, Egido, 2006, p. 20).

Sin embargo, dada la constante exclusión y marginación que sufren las personas mayores debido a las imágenes negativas que giran en torno a ellas, existe una débil conciencia respecto a las posibilidades de ejercer la ciudadanía activa en este grupo etario, por parte del resto de la sociedad e incluso por parte de las mismas personas mayores, cuando estas ideas se convierten en profecías autotumplidas.

En este sentido, la «educación a lo largo de la vida» tiene sus fundamentos en derechos, lo cuales –internacionalmente- han orientado las políticas sociales referidas a la educación de las personas mayores.

Estas políticas se encuentran amparadas en una serie de declaraciones internacionales (Bedmar, García, Moreno, 2011). Tanto las de carácter universal, como el «Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento» y documentos derivados (CEPAL, 2008), como las de carácter más local, tienen como objetivo el elevar a la educación como factor determinante en la creación de una ciudadanía más comprometida por parte de las personas mayores, que les permita implicarse en el quehacer cotidiano de sus comunidades. Acción que «...se contrapone a prácticas «edadistas» y asistencialistas dirigidas al sector, propiciando estrategias de involucramiento y educación para la acción» (Bedmar et al., 2011, p. 8).

Localmente, los países de Cono Sur han generado normativas que vinculan el derecho a la educación con la población mayor, de distintas maneras y a distintos niveles. Tanto en Argentina como en Chile, se consagran los derechos de las personas mayores, a través de la adopción del «Plan de Madrid» y la «Estrategia regional» para su implementación para América Latina y el Caribe (OISS, 2007), no generando –sin embargo- una ley que sustente una política integral que vele por todos los derechos de las personas mayores, no postergando el tema de la educación. Por otro lado, en Brasil también se han incorporado los principios y objetivos recogidos en dicho «Plan», generando –en este caso- un «Estatuto del Mayor» (Ley 10.741, «Estatuto do Idoso») en cuyo título de los «Derechos Fundamentales», se refiere explícitamente a la educación, cultura y ocio de las personas mayores (OISS, 2007). En Paraguay también se han incorporado algunos lineamientos, generando la ley 1.885 «De las Personas Adultas», en cuyo artículo 3ro indica que «Toda persona de la tercera edad(...) tendrá prioridad en la (...) educación, entretenimiento y ocupación...» (OISS, 2007). Finalmente, Uruguay inspira su política de promoción, en los principios del «Plan», avanzado un poco más en el tema al normar inclusive a las instituciones de educación no formal que dictan cursos y talleres para personas mayores (OISS, 2007).

## Reflexiones finales. Imposibilidades en Chile

La Constitución Política de la República de Chile y la reformada Ley General de Educación reconocer el derecho de las personas mayores para educarse, pero con algunas notables limitantes.

Si bien nuestra carta magna concibe que «la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en distintas etapas de su vida», luego tan sólo desarrolla las condiciones de la educación del párvulo, el niño y el joven, lo cual da cuenta de que -en lo concreto- esta normativa no tiene contemplada la participación socialmente activa de otros grupos de edades.

En contraposición, la Ley General de Educación (ley 20.370) otorga más luces sobre un marco conceptual de la educación para la ciudadanía en Chile: «la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas (...) capacitándolas para convivir y participar en forma responsable, democrática y activa en la sociedad».

Hoy, las iniciativas educacionales en Chile hacen eco de una concepción limitada de la educación, dirigiendo el grueso de los recursos y los esfuerzos hacia los grupos de edades menores de 50 años. En este sentido, las pocas iniciativas educativas dirigidas a personas mayores, hacen eco de una ideología del envejecer que muchas veces concibe a este grupo poblacional, más como un problema a resolver, que como un actor social.

Una gran parte de la población mayor en Chile tiene sus necesidades básicas insatisfechas. La desprotección que genera el sistema de pensiones chileno<sup>4</sup>, la baja escolaridad y las imágenes sociales negativas, generan una situación de vulnerabilidad que repercute principalmente en la salud de los mayores.

Ya ha sido ampliamente estudiado cómo la educación y los ingresos inciden en la salud de los individuos. Así, una importante proporción de la población mayor en Chile, estima que tiene una salud regular, mala o pésima; situación que se manifiesta entre un 30,9% de los hombres y un importante 52,4% de las mujeres (SENAMA, 2007).

Dado este escenario, se refuerza la creencia de que las personas mayores representan -únicamente- un importante coste para el Sistema de Salud chileno. De esta manera, la salud de una cifra creciente de personas mayores (aproximadamente 1.5 millones actualmente), representa un gasto de \$901.994 millones

---

<sup>4</sup> En un sistema de pensiones de contribución definida y cuentas individuales de capitalización, la pensión que se recibe al momento de jubilar no puede determinarse, dado que se encuentra sujeta a una serie de factores: 1) historial completo de aportes al sistema, 2) rentabilidades y comisiones cobradas por las Administradoras de Fondos de Pensión (AFP), 3) tasas de interés de mercado al momento de jubilar, 4) edad de jubilación, 5) expectativa de vida y 6) número de beneficiarios de sobrevivencia que el afiliado tenga. Todo esto, lo hace un sistema susceptible a generar pensiones bajas (Superintendencia de Pensiones, 2012).

de pesos en 2010 (1.461 millones de euros) según la Superintendencia de Salud, previéndose que aumente al doble en 2020.

Esta vulnerabilidad de las personas mayores ha motivado que el grueso de las políticas sociales chilenas estén dirigidas a mantener la funcionalidad, dejando en segundo o tercer plano, otro tipo de objetivos.

En ocasiones, el único objetivo de la política social es prevenir la generación de enfermedades crónicas, posición que estaría relacionada con una perspectiva que ve el envejecimiento poblacional como un problema netamente sanitario.

En este último punto se fundamenta la centralidad de los talleres de auto cuidado, educación física, estilos de vida saludables, entre otros, dentro de la oferta educativa -pública y privada- dirigida a personas mayores.

En efecto, son pocas las casas de estudios que tienen programas universitarios dirigidos a personas mayores, siendo la mayoría de ellos de carácter informal y no-formal.

Las universidades de nuestro país no se han apropiado del desafío de educar a las personas mayores. Sólo 8 universidades chilenas (20%) posee algún programa de capacitación dirigido a personas mayores, situación que nos ubica muy por atrás de otros países de Iberoamérica, como Argentina (23 universidades) y España (70 universidades con más de 40.000 alumnos) (PUC, 2012).

El hecho de que aún hayan muchas necesidades básicas por satisfacer dentro de la población mayor chilena, no es excusa para olvidar otros elementos cuyo desarrollo es fundamental durante todo el ciclo vital del individuo, independientemente de su edad, a saber, elementos relacionados con la participación social en la vejez y, por lo tanto, con una educación para la ciudadanía.

En conclusión, si bien estas y otras instituciones (municipios, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, etc.) llevan a cabo programas dirigidos a personas mayores, la mayoría de éstos enfocan su cronograma únicamente en el desarrollo de actividades relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas, la alfabetización y la mantención de la funcionalidad física y cognitiva en la vejez. Esto, en miras de evitar situaciones de dependencias.

Se trata de un enfoque de carencias (Huenchuan, 2004), pasando muy lejos del desarrollo de los derechos de segunda generación, como son los de tipo cultural y social.

De esta manera se demuestra que el foco de la política educativa dirigida a personas mayores aún es –fundamentalmente- asistencialista.

Relacionar a la población mayor con problemas –independientemente de las características de la sociedad mayor chilena- crea políticas incapaces de considerar a las personas mayores como actores productivos de su propia realidad,

ubicándolos –por el contrario- en una posición pasiva, que propicia actitudes y políticas asistencialistas<sup>5</sup> y paternalistas<sup>6</sup>. A partir de allí queda excluida toda posibilidad de que las personas mayores puedan participar en la creación, gestión y ejecución de su propia realidad.

En resumen, el nuevo paradigma de la educación, lejos de terminar en la edad adulta, se extiende como un proceso permanente a lo largo de toda la vida, frente a lo cual el Estado chileno ha desarrollado programas que van desde la alfabetización hasta el curso de carreras universitarias. Sin embargo, considerando que el sistema educacional actual no ha logrado ir más allá de la socialización de niños y jóvenes, las iniciativas propuestas hasta el momento, integran –sólo en forma limitada- a las personas mayores al mundo de la educación permanente, quedando –en este ámbito- aún mucho que desarrollar.

Constatar este hecho no hace más que poner sobre la mesa la necesidad de hacer esfuerzos más concretos por proteger todos los derechos de las personas mayores (no sólo aquellos relacionados con la satisfacción de sus necesidades básicas) y, de esta manera, redefinir los objetivos que pretenden alcanzar los programas que actualmente se encuentra en funcionamiento, a fin de conferir nuevo realce a los que hacen referencia a la participación social, recordando que los mayores no son sólo sujetos (Huenchuan, 2004) con necesidades psicológicas y de salud, sino también de protagonismo social.

## Referencias

- Apps, J. (1985). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós.
- Bazo, M. (1990). *La sociedad anciana*. Madrid: Ediciones Siglo Veintiuno.
- Bazo, M. (1999). *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bedmar, M., García, J., Montero, I. (2011). Ciudadanía activa y personas mayores: Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-13.
- Berger, P., Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowd, A. (2003). Stereotypes of Elderly Persons in Narrative Jokes. *Research on Aging*, 25(1), 3-21.
- Callister, M., Magoffin, D., Robinson, T. (2009). Older Characters in Teen Movies from 1980–2006. *Educational Gerontology*, 35(8), 687-711.

<sup>5</sup> Concepción de protección social que se encuentra únicamente enfocada en la asistencia (proveer de prestaciones u otros beneficios tendientes a la superación de las condiciones mínimas de existencia).

<sup>6</sup> Tendencia Estatal de «proteger» en forma autoritaria a ciertos ciudadanos, asumiendo su supuesta incapacidad de tomar decisiones por sí mismos, así como lo hace un padre de familia con sus hijos.

- Câmara do Deputados. (2010). *Estatuto do Idoso (5ª Ed)*. Brasília: Centro de Documentação e Informação Edições Câmara
- CEPAL. (2008). *Seguimiento de la Declaración de Brasilia en el ámbito de los derechos de las personas de edad*. Santiago: CEPAL.
- Colom, A., Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social*. En A. Colom, A,Orte, C (Eds.), *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores* (pp. 17-39). Palmas: Universitat de les IllesBalears.
- Cumming, E., Henry, W. (1962). Growing Old: The Process of Disengagement. *American Sociological Review*, 27(4), 561-562.
- Díaz-Nicolás, J., Fernández-Ballesteros, R., Molina, M., López-Bravo, M., Schettini, R., Zamarrón, M. (2011). Productivity in old age. *Research on Aging*, 33(2), 205-226.
- Fealy, G., Lyons, I., McNamara, M., Treacy, M. (2012). Constructing ageing and age identities: a case study of newspaper discourses. *Ageing&Society*, 32(01), 85-102.
- Fernández-Ballesteros, R. (2000). *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2011). *Envejecimiento saludable*. Congreso sobre envejecimiento: La investigación en España, Madrid, 9 -11 de marzo, (Paper)
- Gastron, L., Lacasa, D. (2009). La percepción de cambios en la vida de hombres y mujeres, según la edad. *Población y sociedad*, 16 (1), 3-27.
- García, J., Egido, I. (2006). *Aprendizaje permanente*. Orcoyen: EUNSA Ediciones Universidad de Navarra S.A Pamplona.
- García, A., Troyano, Y. (2006). *Docencia universitaria de calidad para personas mayores en el espacio europeo de educación superior*. REU: Revista de Enseñanza Universitaria, (27), 33-41.
- Gutiérrez, E., Osorio, P., Ríos, P., Wilson, C. (2006). *Adulthood mayor: contexto + subtexto*. Santiago, Chile: Observatorio Social del envejecimiento y la vejez. Corporación ANOS.
- Hagestad, G., Uhlenberg, P. (2006). Should We Be Concerned About Age Segregation? *Research on Aging*, 28(6), 638-653.
- Huenchuan, S. (2004). *Marco legal y de políticas a favor de las personas mayores en América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Mchugh, K. (2003). Three faces of ageism: society, image and place. *Ageing&Society*, 23(2), 165 -185.
- Maiztegui, C. (2001). *Las personas mayores y nuevos roles sociales*. En Colom, A,Orte, C (Eds.), *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores* (pp. 41-55). Palmas: Universitat de les Illes Balears.

- OISS. (2007). *Proyecto sobre personas mayores, dependencia y servicios sociales en los países del cono sur. Situación, necesidades y demandas de las personas mayores en los países del Cono Sur. Apuntes para un diagnóstico*. Santiago: Organización Iberoamericana de Seguridad Social.
- OMS. (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37(2), 74-105.
- ONU. (1948). *Declaración Universal Derechos Humanos*. París: ONU.
- ONU. (2002a). *Envejecimiento productivo: El trabajo voluntario de las personas mayores*. Recuperado el 01 de junio de 2012, de <http://www.un.org/spanish/envejecimiento/newpresskit/productivo.pdf>
- ONU. (2002b). *Plan de Acción Internacional Madrid sobre el Envejecimiento*. Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, Madrid, 12 de abril, (Paper).
- ONU. (2004). *Modalidades de examen y evaluación del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, 2002*. Comisión de Desarrollo Social 42° periodo de sesiones Resolución 42/1, 4. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.un.org/spanish/events/olderpersons/2006/documents.html>
- ONU. (2006). *Principales acontecimientos en la esfera del envejecimiento desde la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Informe del Secretario General, 45. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.imserso-mayores.csic.es/documentacion/biblioteca/registro.htm?id=52072>
- Sánchez, C. (2000). *Gerontología social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- SENAMA. (2007). *Dimensiones del envejecimiento y su expresión territorial*. Santiago: SENAMA.
- Stevens-Ratchford, R. (2011). Longstanding Occupation: The Relation of the Continuity and Meaning of Productive Occupation to Life Satisfaction and Successful Aging. *Activities, Adaptation, Aging*, 35(2), 131-150.
- Superintendencia de Pensiones. (2012). *Documento de trabajo N° 53*. Santiago: Superintendencia de Pensiones.
- UE. (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Niza: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- UE. (2010). *Carta de Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos*.

*Entrevista*  
***Charla con Alberto López San Miguel***  
*Director Ejecutivo de la Comisión Fulbright-España*

*Interview*  
***A Conversation with Alberto López San Miguel***  
*Executive Director of the Fulbright Commission in Spain*



## *Charla con Alberto López San Miguel* *Director Ejecutivo de la Comisión Fulbright-España*

*A Conversation with Alberto López San Miguel*  
*Executive Director of the Fulbright Commission in Spain*

El Programa Fulbright nace en 1946 como una iniciativa para promover la educación y el intercambio intercultural, trabajando de manera especial por la promoción del conocimiento que los ciudadanos de otros países podían tener de los Estados Unidos de América. Hoy, este programa competitivo de becas para estudiar, enseñar o investigar está implantado en un total de 155 países. Bajo el impulso de William J. Fulbright, senador demócrata por el Estado de Arkansas (de cuya universidad fue primero profesor de derecho y más tarde, entre 1939 y 1941, su presidente), es considerado uno de los programas de intercambio académico y cultural más prestigiosos del mundo. Un hecho que las cifras avalan. Ningún otro programa académico cuenta entre sus exbecarios con 54 premios nobel, 8 embajadores de las Naciones Unidas, 81 premios Pulitzer, o 364 miembros de gobiernos de todo el mundo. Con motivo del funeral celebrado en el fallecimiento de este senador en febrero de 1995, el entonces presidente de Estados Unidos, Bill Clinton, diría que el Programa Fulbright «es un ejemplo perfecto de la fe de Bill [William] Fulbright: diferentes tipos de personas aprendiendo codo con codo, construyendo lo que él llamaba ‘una capacidad para la empatía, un alejamiento de la destrucción entre los hombres, y una inclinación hacia la paz’» (1995, p. 219). Y es que los horrores de la Segunda Guerra Mundial, y el fracaso que representaron para los planes de paz de la *Grande Guerre* previa, llevaron a la comunidad internacional al convencimiento de que la construcción de una paz duradera no se alcanzaría únicamente con la firma de armisticios. De este mismo convencimiento participaban el senador Fulbright y el programa que impulsó, abogando siempre por una acción diplomática de los Estados Unidos basada en el entendimiento entre países (Fulbright, 1967). España se incorporaría al Programa en el año 1958, abriendo la puerta a que en pleno desarrollismo de la tecnocracia franquista, decenas, y más tarde cientos, de estudiantes e investigadores españoles pudiesen ampliar su

formación en universidades e instituciones norteamericanas. Una experiencia, que tal y como señala el profesor Delgado Gómez-Escalonilla aportó a varios becarios que unos años más tarde liderarían la transición a la democracia «una visión más plural, dinámica y enriquecedora, despegada de la España autoritaria, monocorde y pacata del franquismo» (2009, p. 21). Una experiencia que, además, supuso la reactivación de la tradición de intercambios académicos entre España y Estados Unidos que inaugura en el primer tercio del siglo XX la Junta para la Ampliación de Estudios.

Existen pocas dudas acerca de que la posición (geopolítica, cultural y científica) hegemónica y las iniciativas de la agenda internacional de Estados Unidos son, han sido y seguirán siendo objeto de polémica. *Foro de Educación*, con motivo de la publicación de este monográfico quiere contribuir al conocimiento de otras facetas menos exploradas de la educación en Estados Unidos (tanto de sus fundamentos filosóficos como de sus iniciativas políticas). La consideración del Programa Fulbright, como herramienta diplomática pero también como parte de su política educativa internacional (Valle, 2012), no podía, pues, faltar aquí. Así, para ampliar el conocimiento sobre las realizaciones del Programa Fulbright, Alberto López San Miguel, actual director ejecutivo de la misma, nos ha concedido esta entrevista.

\* \* \*

**Foro de Educación (FE):** *El Programa Fulbright nace en 1946, en un contexto en el que, tras la Segunda Guerra Mundial, se pusieron en marcha diferentes iniciativas culturales y educativas que buscan fortalecer y garantizar la paz promoviendo el entendimiento entre los países y sus ciudadanos, ¿qué factores considera que lo han hecho tan singularmente exitoso?*

**Alberto López San Miguel (ALSM):** El Programa Fulbright es un programa que no se encuentra demasiado condicionado por los cambios a corto plazo. Su misión, que podríamos definir como la «búsqueda del entendimiento mutuo entre las naciones a través de los intercambios y el conocimiento entre sus ciudadanos» le convierte en un instrumento de diplomacia pública que tiene sus resultados en el medio y largo plazo. En los países donde se concentra el grueso de su actividad la gestión del programa se articula a través de Comisiones Binacionales, que reportan a los dos países, en nuestro caso los Estados Unidos de América y España. Esta bilateralidad confiere una gran estabilidad al sistema, a la vez que proporciona un adecuado equilibrio institucional en el que las dos partes se sienten co-participantes. Por otro lado, la financiación de las becas es de carácter público-privado. Las administraciones —española y estadounidense— y las empresas e instituciones privadas participan en el programa, porque encaja con sus objetivos sociales y de RSC y porque les reporta valor añadido en términos institucionales y de imagen y comunicación. Además, los procesos de selección

de los becarios se realizan de una forma transparente y rigurosa, siguiendo unas normas comunes a todos los países participantes y basadas únicamente en los méritos de los candidatos. Los tribunales de selección están formados por ex-becarios y especialistas en las diferentes áreas, siempre ajenos a los órganos de gestión y administración de las becas. Todo ello hace que la experiencia de una beca Fulbright sea «diferente». Probablemente porque su objetivo fundamental no es el académico, sino la búsqueda del conocimiento del otro, la beca deja un sentimiento muy fuerte en los becarios de agradecimiento al programa. Con más de 65 años de existencia, ya son más de 300.000 los *Fulbrighters* que apoyan activamente su continuidad porque desean que lo que ellos experimentaron lo puedan conocer también otras personas.

**FE:** *Desde el programa Fulbright se hace un riguroso seguimiento de los resultados a través de la publicación de memorias anuales. Con más de cincuenta años de trayectoria en España, ¿cuáles considera que han sido los principales logros de la Comisión que dirige?*

**ALSM:** En España el programa nació en 1958, por lo que efectivamente tiene ya cincuenta y cinco años de antigüedad. A lo largo de todos estos años ha pasado por muy diferentes fases y periodos, tanto de la sociedad española como de la estadounidense, por lo que quizá el principal logro de la Comisión haya sido mantener al programa independiente y fiel a los objetivos fundacionales que fijó el Senador Fulbright. En todos estos años la Comisión ha concedido becas a más de 5.000 españoles para estudiar o investigar en los Estados Unidos y a cerca de 2.500 becarios estadounidenses que han venido a España. Siempre se ha intentado mantener un equilibrio entre las áreas de conocimiento objeto de intercambio, de forma que no haya una preponderancia de una ciencia sobre otra. Actualmente el programa es muy dinámico y activo en las redes sociales, y busca una capilaridad necesaria para que la información fluya a los posibles jóvenes que estén interesados. Como ejemplo, en la pasada convocatoria se presentaron solicitudes de postgraduados pertenecientes a 57 universidades diferentes de todas las Comunidades Autónomas. El programa cuenta con una imagen de prestigio y excelencia, basada en unos estándares muy rigurosos a la hora de seleccionar a los becarios y con unos componentes de valor añadido en la beca que la hacen diferente. La búsqueda del talento como requisito esencial en la asignación de las becas produce como resultado una red de becarios que transmiten después, en su desarrollo personal y profesional, la imagen de calidad del programa.

**FE:** *Tal y como señala, uno de los aspectos más interesantes de su riguroso proceso de selección es que el contenido de los proyectos científicos y artísticos que los postulantes pueden presentar es, por lo general, bastante abierto. ¿Qué criterios les hace inclinarse por uno u otro? ¿Existe un «perfil» de becaríola Fulbright que buscan especialmente?*

**ALSM:** La Comisión no tiene ningún papel directo en la selección final de los candidatos, sino que delega esta importante labor, quizá la más importante, en antiguos becarios o especialistas en las distintas áreas de conocimiento. Sí es verdad que, como decía anteriormente, buscamos un equilibrio entre las diferentes disciplinas, y por ello conformamos diferentes comités que seleccionan a los candidatos más adecuados. El hecho de que los comités estén formados por exbecarios especialistas en las materias en las que se presentan los diferentes proyectos nos asegura que los candidatos finalmente seleccionados tendrán un perfil acorde con los objetivos del programa y que su proyecto es óptimo. Los miembros del tribunal conocen bien el entorno en el que los candidatos se van a ver inmersos por haber sido ellos mismos becarios en su momento. También saben si el proyecto presentado encaja bien con los procesos y métodos de las universidades estadounidenses, muy diferentes a las españolas, y por último están impregnados del «espíritu Fulbright», componente sin duda subjetivo que buscan también en los candidatos.

**FE:** *Las becas ofertadas por el Programa Fulbright están mayoritariamente dirigidas a graduados, doctores o estudiantes universitarios. Como es sabido, a este nivel educativo solo accede un porcentaje minoritario de la población, ¿considera que existe algún conflicto entre la búsqueda de la excelencia científico-artística y la equidad social? ¿Qué diría a quienes critican al programa Fulbright por «favorecer» a las élites económicas y culturales?*

**ALSM:** Nuestros programas se dirigen en su inmensa mayoría a jóvenes postgraduados. Para tener una beca hace falta superar una serie de procesos basados única y exclusivamente en los méritos que presentan los candidatos para cumplir con los requisitos exigidos. No hay consideraciones económicas para poder acceder a la beca, antes al contrario nuestras becas están dotadas a máximos, y cubren gastos de alojamiento, viajes, casi toda matrícula —elevadísima en EE.UU.—, etc., por lo que no existe ninguna discriminación por motivos económicos. Son becas que premian el mérito y la excelencia y son muy competitivas, pero no son en absoluto elitistas.

**FE:** *Aunque es menos conocido, una parte importante del trabajo que desarrolla la Comisión Fulbright en España está relacionado con las visitas de estudio de académicos y estudiantes estadounidenses a centros de investigación y universidades españolas, ¿en qué medida resulta atractivo España con respecto a otros países europeos? ¿Cuál ha sido la tendencia en los últimos años? ¿Qué dificultades encuentra la Comisión que usted dirige para incentivar este otro grupo de iniciativas del Programa Fulbright en nuestro país?*

**ALSM:** España es el undécimo país que recibe un mayor número de estudiantes extranjeros según la UNESCO, y el tercer destino de los estudiantes

estadounidenses después de Gran Bretaña e Italia, de acuerdo con el IIE. Son muestras suficientes del atractivo de España. En este sentido, no hemos tenido nunca problemas de demanda, y las plazas para estadounidenses siempre han tenido una fuerte competencia, como es el caso con las becas para españoles. Los becarios estadounidenses son pre-seleccionados en EE.UU. por una Institución especializada, colaboradora con el Departamento de Estado de ese país; es una de las ventajas de gestionar un programa binacional. La Comisión realiza la selección final, bien mediante tribunales independientes o en ocasiones con las Instituciones que van a albergar a los becarios. La calidad de los jóvenes becarios y de los profesores Fulbright estadounidenses en España está por tanto contrastada, han tenido que pasar por varios filtros de selección al igual que los españoles que van a EE. UU.

**FE:** *La política internacional de los Estados Unidos recibe muchas críticas desde los medios de comunicación y movimientos sociales de diferentes lugares del mundo, ¿qué papel juegan las diferentes becas e intercambios que promueve y gestiona el Programa Fulbright en la acción política exterior estadounidense? ¿Cree que esta otra dimensión tiene la suficiente visibilidad social? ¿Por qué?*

**ALSM:** Las becas se crean en 1946 por el Senador Fulbright con el objetivo de fomentar el entendimiento mutuo, y hoy siguen persiguiendo esa meta. Los becarios son unos grandes embajadores de sus países mientras disfrutan de la beca, pero lo que es más importante es que una vez de vuelta a su país son capaces de transmitir sus vivencias. Esta comunicación, por transmitirla alguien que la ha experimentado en primera persona, carece de estereotipos y de distorsiones de la realidad; los exbecarios cuentan la realidad que vivieron en el otro país tal y como ellos la percibieron, y en muchas ocasiones la trasmisión de su experiencia atempera posibles críticas producidas a veces por noticias puntuales o por visiones tergiversadas de una realidad distante. Desde esta óptica el programa Fulbright es uno de los más potentes instrumentos de diplomacia pública que conocemos. Persigue un objetivo a largo plazo pero es sin duda muy efectivo. Como he comentado antes, ya hay más de 300.000 becarios Fulbright en el mundo que pueden transmitir una realidad que vivieron en primera persona.

**FE:** *En su trabajo «Justice as a Larger Loyalty», el filósofo Richard Rorty (1997), animaba a pensar que la mejor estrategia para extender por el mundo ideas propias de las democracias occidentales modernas como el abandono de la esclavitud, la práctica de la tolerancia religiosa o la educación de las mujeres, no era, como se viene haciendo, insistir en su «valor universal» sino, al contrario, ser más honestamente etnocéntricos. Desde ahí, mantiene este autor, tendríamos más éxito y generaríamos menos rechazo, pues el ejercicio retórico no se centraría en tratar de demostrar la «verdad universal» de estas ideas, sino en exponer las bondades y los beneficios que ofrece un tipo de*

*comunidad que, como las nuestras, se identifica con un grupo determinado de ideas. ¿De qué utilidad cree que las oportunidades de formación e intercambio científico y cultural que facilita el Programa Fulbright, pueden, en el sentido señalado por Rorty, ayudar a desarrollar los valores democráticos en el mundo?*

**ALSM:** Rorty era un pragmático, y como tal busca la descripción ya no de formulaciones abstractas, sino de experiencias humanas concretas, que al ser compartidas, generen la necesaria empatía desde la cual puedan nacer valores como la solidaridad y la compasión. Desde ese punto de vista enlaza perfectamente con el concepto liberal de Fulbright de buscar las relaciones entre los individuos como actores principales en las relaciones internacionales, y propiciar el conocimiento entre los ciudadanos como vía para evitar conflictos. El programa Fulbright no persigue únicamente el componente académico. La consecución de un título de Master, doctorado o el desarrollo de una investigación en el país receptor no es el fin del programa, sino el instrumento utilizado para conseguir el conocimiento de la cultura ajena y la transmisión de la propia. No descansa por ello en el etnocentrismo sino más bien al contrario, busca la apertura de la mente de los becarios hacia los hábitos culturales del otro país. Lo que sí es cierto es que el intercambio de ciudadanos propicia la transmisión directa de las ideas individuales que, lógicamente, están modeladas por la cultura propia; el valor de la beca nace sin embargo del contraste entre las ideas propias y las que se aprehenden en la cultura de acogida. Este proceso de adaptación genera individuos más abiertos y flexibles hacia «lo otro», más globales en su forma de entender el mundo.

**FE:** *El estudio que realizaron sobre los exbecarios del Programa Fulbright en España (Metroscopeia, 2007), pone de manifiesto los beneficios vitales y profesionales que para todos ellos ha supuesto su participación en el mismo. ¿Tienen alguna información sobre la contribución que, en su caso, estos becarios han podido hacer en las universidades que los acogieron? ¿Reciben algún tipo de evaluación por parte de las instituciones de acogida sobre la participación de becarios españoles? ¿Cuál es su valoración al respecto?*

**ALSM:** Cuando preguntas a un becario Fulbright por su experiencia muchas veces la respuesta coincide y se resume en un «cambió mi vida». En esa frase se incluyen no sólo vivencias profesionales, sino sobre todo experiencias personales y ópticas diferentes adquiridas por haber sabido salir de la zona de confort y asimilar hechos culturales diferenciados. Existen muchos tipos de becarios, no sólo aquellos que desarrollan una investigación en una Universidad, sino también los que estudian para conseguir un Master, los que se quedan más tiempo para hacer un doctorado, becarios Senior que vienen o van a dar clases o a conformar equipos multiculturales de investigación, auxiliares de conversación que colaboran con profesores de Institutos bilingües en España, lectores de español en EE. UU... En cada caso

hay una contribución diferente del becario hacia su entorno y viceversa, no solo durante el desarrollo de la actividad para la que se le ha becado sino en muchas ocasiones con labores de voluntariado realizadas en su tiempo libre, con un elevado componente social. En todos los casos los becarios son evaluados por su Institución de acogida, por la que les da la beca y por ellos mismos, que deben presentar un trabajo final sobre su aprovechamiento. También se celebran jornadas y seminarios ad hoc para evaluar los diferentes proyectos y poner en común las experiencias. Estas jornadas se realizan en España para los becarios estadounidenses y en EE.UU. para los becarios españoles. En este último caso el valor de esta actividad se multiplica pues se convoca a becarios Fulbright de todo el mundo, con lo cual los españoles tienen la oportunidad, durante unos días, de conocer personas como ellos de un número muy elevado de países, algo que produce contactos globales de muchísimo valor y genera en ocasiones amistades que duran toda una vida.

**FE:** *Los índices de paro entre jóvenes titulados y los recortes en el sistema nacional de ciencia e innovación, está empujando a muchos investigadores españoles a emigrar y continuar sus carreras académicas en el extranjero (Alandete y Pereda, 2012). ¿Cuál es la política del Programa Fulbright con respecto a la posibilidad de que sus becados conviertan las visitas de estudio en una búsqueda de mejores oportunidades laborales?*

**ALSM:** Las becas Fulbright tienen a este respecto un condicionante que se produce en los más de 150 países en los que el programa actúa: una vez finalizada su estancia en los Estados Unidos, los becarios tienen que retornar a sus países de origen por un periodo mínimo de dos años antes de poder optar a un visado de trabajo en ese país. Esto es así desde hace muchos años y vino condicionado por una mayoría de países que en su día así lo exigieron, para evitar el efecto del «brain drain» o fuga de cerebros. Existen excepciones pero son mínimas.

**FE:** *Se encuentren o no parcialmente financiadas por las administraciones públicas, cursar estudios universitarios en Estados Unidos exige una inversión económica muy superior a la de países como el nuestro. Aunque existen buenos programas de becas, la realidad es que muchos solicitan créditos que terminan de pagar varios años después de haber obtenido sus diplomas. Con el incremento constante que, a su vez, las tasas universitarias están experimentando, se habla de que muchos de los estudiantes actuales no podrán hacer frente a estos préstamos una vez que terminen sus estudios. ¿Considera que el ánimo de lucro en la educación superior debería tener algún tipo de regulación o límite? ¿Cree que ciertos aspectos los modelos europeos de financiación de la educación superior podrían representar una alternativa viable en Estados Unidos?*

**ALSM:** Habría mucho que hablar sobre este tema, en principio estoy de acuerdo en que la excesiva, fácil y barata financiación que existe en EE.UU. para cursar estudios universitarios es uno de los factores desencadenantes del

incremento de las tasas y matrículas, y hay muchos observadores que perciben una burbuja de cierto peligro por el cada vez mayor importe que se está financiando. Desde el punto de vista de la Comisión, tratamos de que nuestros becarios sean los mejores siguiendo criterios estrictamente meritocráticos, y damos las mismas opciones independientemente de su capacidad económica. Preferimos financiar menos becas cubriendo la totalidad o prácticamente la totalidad de los costes que la experiencia conlleva (matrícula, tasas, viajes, estancia, etc.), que tener un número mayor de becas —dejando de cubrir alguno de esos costes— sabiendo que en ese caso sólo podrían acceder a ellas personas que tengan recursos financieros suficientes como para cofinanciar el resto de gastos que no cubriríamos.

*FE: Por otro lado, la presión económica sobre las universidades ha llevado a cerrar muchos programas del área humanística. Dada la temática de este número monográfico, especialmente significativa fue la decisión que la Universidad de Chicago toma en 1997 de cerrar el mítico Departamento de Educación que John Dewey fundase en 1895 (Bronner, 1997). En su libro, Not for Profit la filósofa Martha Nussbaum (2010) defiende la idea de que el cultivo de los estudios artísticos y humanísticos han jugado un papel histórico fundamental en el desarrollo y consolidación de las democracias que hoy disfrutamos. Aunque el mantenimiento de, por ejemplo, programas de filosofía, historia o literatura no ofrece un rendimiento económico comparable al de la ingeniería, el derecho o la medicina, son, según esta autora, una parte fundamental del empeño por extender y fortalecer los sistemas e instituciones democráticos. ¿En qué medida considera que el Programa Fulbright puede ayudar a consolidar y expandir esta misma idea dentro y fuera de los Estados Unidos?*

**ALSM:** El programa Fulbright no persigue como objetivo el rendimiento económico, sino que busca el entendimiento mutuo entre ciudadanos de diferentes países para evitar conflictos. Es una de las más potentes herramientas de diplomacia pública conocidas. La búsqueda del entendimiento ha de ser horizontal y abarcar todas las disciplinas posibles, pues si bien es cierto que las áreas de las Artes y Humanidades juegan un papel importante en el desarrollo y consolidación democrática, no es menos cierto que el resto de las áreas también contribuyen a este importante objetivo.

*FE: Como todas las entidades culturales, el Programa Fulbright se ha visto afectado por la gravedad de la crisis económica en España. ¿Con qué medidas o mecanismos han contado para «mantener vivos» al menos parte de sus convocatorias este año 2013? ¿El Departamento de Estado está incrementando su aportación para compensar el desfase en la contribución que generalmente venía haciendo el Gobierno de España?*

**ALSM:** Una gran parte de los fondos que permiten el funcionamiento del programa son públicos, proceden de las dos Administraciones, y la crisis nos ha

afectado. No hay que olvidar que en EE.UU. también existen problemas a resolver en la esfera de los presupuestos públicas. Sin embargo, la imagen que tienen las becas Fulbright como ejemplos de excelencia y calidad, unida a la larga trayectoria de más de 55 años de una buena gestión, ha favorecido el que los recortes en los presupuestos no hayan sido tan graves como en otras áreas o programas. Parece que las Administraciones, tanto la española como la estadounidense, son conscientes de que un programa de estas características tiene que ser priorizado pues sin duda produce resultados, tanto en el ámbito de la diplomacia pública como en el de la consecución de una formación óptima para los ciudadanos. Podemos por tanto seguir trabajando gracias a los fondos de las dos Administraciones, a las que hay que agradecer su constancia a pesar de la crisis. Sin embargo, el planteamiento a largo plazo pasa necesariamente por una potenciación del programa mediante un aumento de la colaboración con el mundo privado. Las empresas multinacionales españolas con presencia en EE.UU. o las estadounidenses que operan en España tienen ventajas claras en colaborar con un programa como es Fulbright, pues se unen a una marca muy prestigiada, que está muy sólidamente asociada con la calidad, excelencia y el compromiso con el entendimiento mutuo y la educación de los ciudadanos.

**FE:** *¿Cuáles son las iniciativas del Programa Fulbright en España se han visto más afectadas como consecuencia de los recortes presupuestarios? ¿Qué impacto cree que tendrá en el desarrollo científico nacional? ¿Cuáles son las futuras perspectivas de estas iniciativas «temporalmente» canceladas?*

**ALSM:** Como comentaba anteriormente, las dotaciones al programa Fulbright no se han visto gravemente afectadas por la crisis. La búsqueda de patrocinadores privados está dando sus frutos y somos optimistas en el medio y largo plazo, en el que prevemos una participación mayor de fondos de empresas y fundaciones con intereses en la formación de postgrado o en las relaciones entre España y Estados Unidos. En 2014-15 vamos a poder aumentar significativamente el programa de becas para jóvenes postgraduados españoles debido a la participación de empresas y fundaciones privadas, que están potenciando este programa porque entra dentro de sus objetivos sociales. Mi opinión es que independientemente de la coyuntura el sector privado debe involucrarse de una forma cada vez más activa en actividades que anteriormente eran exclusivamente financiadas por las Administraciones. El aumento de la conciencia social de las empresas y de sus accionistas está propiciando este acercamiento, necesario por otra parte si se quiere potenciar programas en un entorno de restricciones de financiación pública.

**FE:** *Aunque cuentan con colaboración desde el sector privado, la tradición del Programa Fulbright está ligada a las agendas de cooperación entre administraciones*

públicas en materia de cultura y educación, *¿considera que esta tradición debe o puede mantenerse?* ¿Cree que este modelo ofrece algún beneficio específico frente un modelo de financiación total o parcialmente privado?

**ALSM:** El mundo está cambiando, las agendas de las Administraciones contemplan necesidades empresariales, y las empresas a su vez desarrollan y financian proyectos de ámbito social, cultural y educativo que antes se circunscribían al ámbito de lo público. El programa Fulbright del futuro se potenciará y enriquecerá en muchos aspectos con un modelo de financiación mixto, porque sus objetivos encajan tanto con los que tienen las Administraciones como con muchas de las líneas de acción social y cooperación que están acometiendo las empresas. El conocimiento a fondo de otra cultura, la formación de ciudadanos globales, el talento y la excelencia son atributos que persiguen tanto el sector público como el privado, se trata de ofrecer estos resultados manteniendo las características de transparencia, imparcialidad y calidad que han guiado al programa a lo largo de estos años.

## Referencias

- Alandete, D. y Pereda, C. F. (2012). Los españoles miran hacia el Oeste. *El País*, 13/01/2012.
- Bronner, E. (1997). End of Chicago's Education School Stirs Debate. *The New York Times*, 17/09/1997.
- Clinton, W. J. (1995). Remarks at a Memorial Service for J. William Fulbright. February 17, 1995. En, *Public Papers of the Presidents of the United States, William J. Clinton. Book 1* (pp. 219-220). Washington D. C.: Government Printing Office.
- Delgado Gómez-Escalomilla, L. (2009). *Viento de poniente. El Programa Fulbright en España*. Madrid: Fulbright España & AECID.
- Fulbright, J. W. (1967). *The Arrogance of Power*. Random House LLC.
- Metroscopia (2007). *Estudio sociológico sobre los exbecarios del Programa Fulbright en España*. Madrid: Fulbright España & AECID.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Rorty, R. (1997). Justice as a Larger Loyalty. *Ethical Perspectives*, 4(2), 139-151.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.

## *Informaciones / News*

### **«Nuevos Tiempos, Nuevas Voces / New Times, New Voices». XV Congreso Mundial del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES). Buenos Aires, 24 a 28 de junio de 2013**

Entre los días 24 y 28 de junio se realizó en Buenos Aires el XV Congreso Mundial Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES), conjuntamente con la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Contó con el auspicio del Ministerio de Educación de la Argentina, la Organización de Estados Iberoamericanos y la UNESCO.

Su desarrollo constituyó uno de los eventos académicos más importantes del año y muestra de ello ha sido la asistencia de más de 1300 personas, dato destacable en sí mismo ya que se ha convertido en el congreso mundial de educación comparada organizado por el WCCES más secundado, es decir, con el mayor número de asistentes de todos los realizados hasta el presente.

El congreso tuvo lugar en la sede de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA y estuvo presidido por el Prof. Norberto Fernández Lamarra y el presidente del WCCES, Dr. Win On Lee. Por su parte, Lynn Davies, como responsable de la comisión de organización de congresos mundiales del WCCES organizó el destacado programa y agenda académica conjuntamente con los coordinadores locales: Felicitas Acosta, Guillermo Ruiz y Mónica Marquina. Su organización supuso esfuerzos institucionales y tiempos de organización de tres años de antelación.

El Comité científico académico ha distribuido las más de mil propuestas provenientes de casi 80 países del mundo entre los 12 grupos temáticos que especificaban el tema general del congreso, a saber:



**BUENOS AIRES 2013**

**XV COMPARATIVE EDUCATION WORLD CONGRESS**  
NEW TIMES, NEW VOICES / NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS VOCES  
**WORLD COUNCIL OF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES**

1. Nuevas voces teóricas y metodológicas en educación comparada.
2. Voces desde el sur.
3. Nuevas miradas sobre el estado, lo local, lo global y los estudios comparados en educación.
4. Actores como protagonistas de nuevos escenarios.
5. Nuevos tiempos para los sistemas públicos de educación.
6. La internacionalización de la educación: voces académicas y políticas públicas.
7. Voces de la diversidad y nuevas formas de democratización educativa.
8. Voz y lenguaje.
9. Nuevos tiempos para el currículum.
10. Voces desde países y regiones en conflicto y fragilidad.
11. Voces desde la educación de adultos, el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación no formal.
12. Nuevas formas de comunicar voces.

El trabajo rindió sus frutos dado que la agenda científica supuso la convergencia de diferentes especialistas de países y regiones muy distantes entre sí y del lugar de realización del congreso, dando lugar a un espacio plural, abierto a nuevas perspectivas, enfoques, interpretaciones y propuestas temáticas y educativas de la mayor diversidad de actores posibles, en concordancia con el tema del congreso: la expresión de de variadas y nuevas «voces» surgidas a partir de la grave crisis global contemporánea.

Entre los destacados especialistas cabe destacar, por su participación, a distinguidas figuras académicas en el campo de la educación y de la Educación Comparada tales como David Baker (EE.UU.), Liu Baocun (China), Mark Bray (Hong Kong), Christine Fox (Australia), Sondra Hale (EE.UU.), Anne Hickling-Hudson (Australia), Steven Klees (EE.UU.), Bernardo Kliksberg (EE.UU./Argentina), Luís Miguel Lázaro Lorente (España), María Manzon (Filipinas), Miguel Pereyra (España), Jürgen Schriewer (Alemania), Iveta Silova (EE.UU.), Noah Sobe (EE.UU.), Gita Steiner-Khamsi (EE.UU.), Juan Carlos Tedesco (Argentina), Carlos Alberto Torres (EE.UU.), Anthony Welch (Australia), Rui Yang (Hong Kong), entre otros. Un hecho sobresaliente ha sido también la elección del Dr. Carlos Alberto Torres como presidente del WCCES, primer hispanoparlante en ejercer el cargo.

Además de la oportunidad de exponer y atender las comunicaciones y paneles presentados, en el orden académico se conformó la programación general y la organización de diversos paneles destacados, algunos que se concentraron en espacios regionales (sobre la educación en América del Norte, África, Asia-Pacífico, Europa), otros sobre cuestiones claves y problemáticas de la educación contemporánea

(evaluación del rendimiento académico, TICs) y otros vinculados con temas de la historia reciente de la pedagogía universal como el Informe Delors y el que refirió a una de las experiencias educativas más extraordinarias del siglo XX: Paulo Freire y el legado de su primeras experiencias de alfabetización, 50 años atrás (en 1963) en el nordeste brasileiro. Otros paneles destacados finalmente han analizado el lugar de las nuevas Sociedades de Educación Comparada y a nuevas voces políticas de los nuevos tiempos, así como a la reflexión teórica y metodológica acerca de los nuevos tiempos para la Educación Comparada. Vale destacar también la realización del workshop sobre publicaciones académicas del campo, diseñado por el comité local y en el cual participaron más de 20 editores responsables revistas científicas de educación comparada, entre los cuales también participó *Foro de Educación*.

Dado el nivel de debate y participación evidenciado en los días del congreso, sin duda sus conclusiones y legado darán lugar a líneas de investigación y formación que promoverán tanto la renovación del campo disciplinar cuanto la consolidación de las perspectivas rigurosas que diversos grupos han desarrollado en las últimas décadas desde diversas miradas y posturas sobre la educación en perspectiva comparada.

**Guillermo Ruiz**

*Universidad de Buenos Aires / CONICET (Argentina)*

### **Seminario de Primavera «Freinet, historia y modernidad». Conclusiones. Facultad de Educación - Universidad de las Islas Baleares (España). 24/05/2013**

El pasado 24 de mayo se llevó a cabo el Seminario de Primavera: «Freinet, historia y modernidad» organizado por el Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares y la Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana, filial del Instituto de Estudios Catalanes. La actividad contó con la cofinanciación de la Facultad de Educación y del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de las Islas Baleares. Dicha actividad pretendió ser un punto de encuentro y discusión sobre las técnicas Freinet aplicadas a la enseñanza desde una perspectiva histórica y de actualidad, para lo cual quedó abierta a los docentes e investigadores, así como también a los alumnos de la universidad, especialmente a aquellos que cursan estudios relacionados con la educación. En este sentido la actividad estaba reconocida con un crédito de libre configuración. El seminario se llevó a cabo en el aula de Grados del Edificio Guillem Cifre de Colonya y contó con la asistencia de docentes universitarios, investigadores interesados en el tema y alumnos de diversos estudios (maestro, pedagogía, psicología, historia, etc.).



En la sesión programada por la mañana -una vez que se inauguró el seminario por el director del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la UIB, el Dr. Bernat Sureda, el presidente de la Sociedad de Historia de la Educación, filial del IEC, el Dr. Salomó Marqués, y la secretaria de la Facultad de Educación de la UIB, la Dra. Eva Aguilar- el Dr. José Luis Hernández Huerta, de la Universidad de Valladolid, con la conferencia «La cultura escolar freinetiana Vigente en España Durante la II República» realizó una exhaustiva y cuidadosa panorámica de la introducción de las técnicas Freinet en España en el periodo 1926-1939 prestando especial atención a la cultura escolar freinetiana.

Por otra parte, en la ponencia y muestra de materiales del Sr. Alfred Ramos, maestro y escritor, miembro fundador de la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular del País Valenciano, titulada «Las revistas escolares y los materiales freinetistas en Valencia», se ofreció desde una perspectiva histórica un exhaustivo análisis de los maestros, hombres y mujeres, valencianos freinetistas, así como de las revistas escolares publicadas en Valencia durante la II República y la reanudación durante los últimos años del franquismo y el periodo de la transición democrática. Desafortunadamente, la ponencia y muestra de materiales programada a cargo del Dr. Pere Alzina, de la Universidad de las Islas Baleares, sobre «Las revistas escolares freinetistas en la Menorca de la Segunda República» no se pudo llevar a cabo por motivos de salud del ponente.

Si la sesión de la mañana pretendía aproximar a los asistentes a la realidad de las realizaciones freinetianas en España y su concreción en nuestro entorno más cercano hasta el franquismo, desde una perspectiva histórica, en la sesión programada para la tarde, con la mesa redonda «El ayer y el hoy de Freinet en los territorios de habla catalana», moderada por el Dr. Bernat Sureda, en la que intervinieron el Dr. Antoni J. Colón, el Sr. Ferran Zurriaga, el Dr. Ramon Bassa y el Dr. Jaume Carbonell, se pretendía enlazar la historia y actualidad de Freinet. En el debate posterior, los ponentes y el público asistente trataron y discutieron sobre qué puede servir de Freinet hoy en día, destacándose la necesidad de un compromiso ideológico del profesorado, el aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la creación y difusión de textos libres, la correspondencia entre los escolares, etc., como en su momento Freinet hizo con la imprenta escolar, concluyendo, de forma genérica con algunas de las aportaciones de Freinet de plena vigencia en la actualidad: la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica, la capacidad para leer y entender la realidad, y la finalidad de construir la democracia a través de la educación y en la escuela.

El seminario sobre la pedagogía de Célestin Freinet llevado a cabo en la UIB sirvió a los asistentes para releer y repensar la pedagogía de dicho maestro y sus técnicas. A través de las diversas intervenciones de los invitados (conferencia, ponencia y muestra de materiales y participaciones en mesa redonda) y del público asistente se revisó la influencia en nuestro entorno de las ideas de aquel maestro rural marxista heterodoxo

que revolucionó las prácticas y los objetivos de la educación, así como la labor llevada a cabo por los maestros freinetianos de la II República, aquellos que quisieran dar voz a los niños y niñas e imprimirla en revistas escolares. Una revisión y homenaje a aquellos maestros rurales que fueron castigados por querer transformar la sociedad con la educación y convertir a sus alumnos en ciudadanos. El encuentro permitió compartir horas e ideas con estudiosos del movimiento Freinet como José Luis Hernández Huerta, de la Universidad de Valladolid, Alfred Ramos, de la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES) y del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular del País Valenciano (MCEP-PV), y Antoni J. Colom, de la Universidad de las Islas Baleares, y con antiguos militantes de los movimientos de reforma educativa como Jaume Carbonell, de Cuadernos de Pedagogía, Ferran Zurriaga, de la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES) y del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular del País Valenciano (MCEP-PV), o Ramon Bassa, de la Universidad de las Islas Baleares, que permitieron valorar el alcance y la incidencia en nuestro entorno más cercano de las prácticas freinetianas durante la II República y su reanudación los últimos años del franquismo y la posterior transición democrática. En definitiva, una revisión de lo que significaron aquellos movimientos, de las razones de la crisis de la vocación renovadora actual o de la actualidad que pueden tener las ideas de Freinet.

**Xavier Motilla Salas**

*Universitat de les Illes Balears (España)*

## **II Jornada Internacional de Educación por Europa ExE2. Conclusiones. Facultad de Formación de Profesorado – Universidad Autónoma de Madrid (España). 29/04/2013**

El 29 de abril de 2013 se celebró la *II Jornada Internacional de Educación por Europa* (ExE2) en el Salón de Actos de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. La ExE es un evento periódico organizado por el GIPES (*Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales*) y que dirigen Javier M. Valle (UAM) y Alfonso Diestro (UNED). Se suele celebrar en fechas cercanas al *Día de Europa* (9 de mayo) y tiene como finalidad afrontar los temas clave del europeísmo, la educación por Europa y las políticas educativas supranacionales europeas, reivindicando el papel fundamental que debe ocupar la educación como pilar esencial del proceso de construcción e integración europea.

En esta II edición, el programa de la ExE contaba con tres conferencias marco, una mesa de debate de expertos y la presentación de un proyecto emprendedor e innovador de buenas prácticas con dimensión europea. El acto de inauguración y bienvenida fue presidido por la Decana de la Facultad, la profesora Rosalía Aranda, acompañada del director y el coordinador de la ExE.

La conferencia inaugural, titulada *Relanzar la Europa del 2020 desde la Educación: hacia una Europa más participativa, social y democrática*, corrió a cargo de Chema Cruz (Bruselas), asesor externo de la Comisión Europea, quién planteó una estrategia de reorientación de las políticas de crecimiento, basadas en la creatividad y el conocimiento como alternativa para salir de la crisis económica, política y social, por la que pasa Europa.

A continuación, Juan Ruiz (Badajoz), emprendedor y director del proyecto *BabyErasmus*, expuso cómo fueron los inicios y las características del primer Centro de Educación Infantil de habla inglesa en Extremadura (0-6 años); una interesante y enriquecedora experiencia de buenas prácticas con dimensión europea, que lleva ya dos años en funcionamiento en la capital pacense.

La tercera de las conferencias, impartida por Javier Valle (Madrid, UAM), se dedicó al programa más relevante y conocido de todos los que ha puesto en marcha la UE en materia de educación. Bajo el título de *Movilidad y Equidad del programa Erasmus* se repasaron los momentos clave, las virtudes y los logros a través de sus 26 años de historia. A su vez, se analizaron los flujos de estudiantes a través del continente, el índice de elegibilidad de países (emisores y receptores), y las causas esenciales que inducen a pensar que, a pesar de los millones de estudiantes a los que ha acogido, Erasmus no es una beca completamente equitativa ni tampoco accesible para todos los universitarios europeos.

La sesión de tarde se iniciaba con un original planteamiento de debate de expertos dedicado a la *Educación para la Ciudadanía Europea, desde los diferentes ámbitos de formación de profesorado y los educadores*, coordinado por Alfonso Diestro (Madrid, UNED). Como expertos invitados participaron José Luis Hernández Huerta (Palencia, UVA), Miriam G<sup>a</sup> Blanco (Madrid, UNED) y Jesús Manso (Madrid, UAM). El formato seguido se basaba en una breve introducción del tema por parte del moderador, la exposición sintética de la ECD desde la perspectiva y las dimensiones de trabajo de los expertos y el planteamiento de un guión de preguntas cortas, que los invitados ya conoían de manera previa. Éstos respondían alternativamente en intervenciones breves, incorporando nuevos datos y favoreciendo

**II Jornada Internacional  
"Educación por Europa"**

29 de abril de 2013

Salón de Actos, Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)  
Campus Cantoblanco (Madrid)

Inscripción GRATUITA: [ijornadainternacionalesce@gmail.com](mailto:ijornadainternacionalesce@gmail.com)

UA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
MADRID

Facultad de  
Formación de  
Profesorado y Educación

GIPES

la participación del público en diferentes momentos del debate. Se pusieron sobre la mesa las cuestiones más polémicas y relevantes, se desmontaron algunos mitos y se analizaron las claves de la polémica, de esta *controvertida* idea comunitaria de formar a las jóvenes generaciones para la ciudadanía europea y los derechos humanos, que sólo ha tenido problemas de integración en el sistema educativo español y que, como todos concluyeron, es mucho más que una asignatura: un conjunto de buenas prácticas europeas, que deben incluirse en las políticas educativas nacionales y toman sentido en la comunidad escolar en su conjunto (en las materias y programas escolares, en la formación del profesorado, en los estilos de dirección y en la participación de los padres y alumnos en la vida del centro).

Finalmente, Rocío Cervera (Viena), directora de proyecto de la IUSY y experta en políticas europeas de juventud, clausuró la ExE2 con la conferencia *Los jóvenes ante el proyecto europeo ¿Qué se hace desde Europa por ellos?* En su ponencia expuso las características del nuevo programa YES Europa, del Europass y las diferentes posibilidades de formación, voluntariado, asociacionismo, participación y realización de prácticas profesionales en Europa, que los jóvenes estudiantes europeos pueden encontrar a su disposición en la actualidad.

En conclusión, la ExE2 brindó a los asistentes un espacio constructivo, crítico, dialogante y participativo, dónde se analizó, debatió y conversó sobre la Europa que no reflejan los medios de comunicación masivos y que, generalmente, no suele llegar al gran público.

A esta *II Jornada Internacional de Educación por Europa* asistieron casi un centenar de universitarios, algunos profesores, expertos e interesados en estas cuestiones, incrementando el impacto del año anterior y reflejando que, a pesar de lo que pudiera parecer, las cuestiones europeístas, cuando se difunden desde perspectivas prácticas y cercanas siguen despertando interés, especialmente entre los más jóvenes.

**Alfonso Diestro Fernández**

Coordinador de la Jornada

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

### **Ágora de Educación. II Seminario de Especialización Docente y Académica. EUE de Palencia – Universidad de Valladolid (España). 24/10/2012 al 15/05/2013**

La educación, al menos en su concepción más noble y utópica, ha sido, históricamente, entre otras cosas, uno de los medios clave para la promoción social y cultural de amplios sectores de la población, se ha convertido en uno de los motores del progreso y se ha revelado, al mismo tiempo, como una de las vías más seguras para incrementar las posibilidades de desarrollo, las cotas de justicia social, los niveles de solidaridad y los horizontes de libertad de pueblos y naciones.

Todo esto y mucho más lo ha sido y sigue siendo, especialmente en momentos de crisis de cualquier índole, ya sea ésta económica, social, cultural o espiritual. Y, qué



duda cabe, nuestro tiempo, el siglo XXI, lo es de crisis radical en todos los órdenes de la vida. Es evidente que la vertiente económica de la crisis es la más visible, pero tan sólo es la punta del iceberg, lo aparente de una de mayor calado, que afecta a lo más radical y genuino del ser humano, al pensamiento, la cultura, la sociedad y, por extensión, la educación.

La educación, en cualquiera de sus ramas y vertientes, niveles y grados, salvo excepciones, ha perdido su carga utópica: Resulta que ya no es capaz de proponer un mundo mejor, más libre, más justo y más solidario, que trascienda los horizontes inmediatos. Los planes de estudio de todos los grados -titulaciones- de educación han sido vaciados de buena parte de los contenidos de peso, interés y significado pedagógico. Y han sido suplantados por otros de escasa o nula relevancia para la formación de maestros y educadores de toda clase, pero muy a propósito para la fabricación de buenos y obedientes técnicos de la educación. Finalmente, un amplio sector de la Universidad se encuentra ensimismado, perplejo ante sí mismo, prácticamente impermeable a cualquier estímulo ajeno a su entorno o red de clientelas y refractario a la idea de que toda inversión pública debe, obligatoriamente, revertir en un beneficio social.

Conviene, pues, ahondar en lo que la educación ha sido, es y, sobre todo, lo que puede llegar a ser, realizar un pequeño ejercicio de objeción pedagógica, rescatar la utopía de la educación y apostar por otra Universidad, más viva, más activa, más libre y más comprometida con el pensamiento, la cultura y la sociedad.

Tales son los propósitos del Seminario permanente de Especialización Docente y Académica *Ágora de Educación*, organizado por la revista *Foro de Educación*, el *GIR Helmantica Paideia* y el grupo *Ágora de Educación*, con la colaboración de la EUE de Palencia – Universidad de Valladolid, el Departamento de Filosofía de esta misma Universidad.

La segunda edición del Seminario *Ágora de Educación* llevó por lema *La educación ante la historia, ante sí misma y ante el futuro*. Se desarrolló en los espacios de la EUE de Palencia – Universidad de Valladolid, entre el 24 de octubre de 2012 y el 15 de mayo de 2013, y participaron diecinueve docentes, investigadores y expertos, procedentes de dieciséis instituciones distintas, que impartieron las siguientes conferencias:

24/10/2012. *Democracia, Europa y Educación Popular: El Club Europeo de Villanueva de la Serena (Badajoz, España)*, por Alfonso Diestro Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid)

- 31/10/2012. *La educación en centros penitenciarios*, por Judith Quintano Nieto (Universidad Popular de Palencia)
- 07/11/2012. *Espacios de participación. Escuelas de familias*, por Ramiro Curieses (Liga Palentina de la Educación y la Cultura Popular)
- 13/11/2012. *Iván Illich y las teorías de la desescolarización: Historia y actualidad*, por Jon Igelmo Zaldívar (Universidad de Deusto)
- 21/11/2012. *Socialización, educación y libertad durante la guerra civil española (1936-1939). Mujeres Libres*, por Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia de Salamanca)
- 28/11/2012. *Un modelo de educación para la transformación social: las Comunidades de Aprendizaje*, por Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid)
- 05/12/2012. *Los profesionales de la Educación para el Desarrollo y la Cultura de Paz*, por José Manuel Hermosilla (Universidad Pablo de Olavide. Sevilla)
- 12/12/2012. *Educación es otra cosa*, por José Luis Corzo Toral (Movimiento de Educadores Milanianos)
- 19/12/2012. *La construcción de la identidad europea: ciudadanía e interculturalidad*, por Miriam García Blanco (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid)
- 09/01/2013. *La educación como alternativa a la violencia: menores soldado en Sierra Leona*, por Chema Caballero (Director de Proyectos de la ONG Desarrollo y Educación Solidaria -DYES-. Madrid)
- 16/01/2013. *El rescate de la utopía educativa: perspectivas de América Latina*, por Guillermo Ruiz (Universidad de Buenos Aires. Argentina)
- 20/02/2013. *Pedagogía: ¿arte o ciencia? Un viejo debate inacabado*, por Julio Mateos (Federación Icaria – FEDICARIA)
- 27/02/2013. *La educación de las mujeres en España (1900-1939). La ILE y la Residencia de Señoritas de Madrid*, por Raquel Vázquez Ramil (EU de Magisterio CEU-Vigo)
- 06/03/2013. *Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf: historia y actualidad*, por Patricia Quiroga Uceda (Universidad Complutense de Madrid)
- 20/03/2013. *Retos y posibilidades de la participación educativa de la mujer en su proceso de envejecimiento*, por Carmen Serdio Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
- 10/04/2013. *Educación Social e intervención con familias: un desafío*, por María Jesús Perales Montolio (Universitat de València)

- 17/04/2013. *Influencias internacionales y la educación de personas adultas en España*, por Itxaso Tellado Ruiz de Gauna (Universitat de Vic)
- 08/05/2013. *La renovación pedagógica en España durante la Transición (1975-1983): sociedad, política y educación*, por Tamar Groves (Instituto ECYT. Universidad de Salamanca)
- 15/05/2013. *Utopía y educación popular. ¿Cuáles son los buenos saberes de las buenas educadoras?*, por Jaume Martínez Bonafé (Universitat de València)

**José Luis Hernández Huerta**

Director del Seminario Ágora de Educación

**Sonia Ortega Gaité**

**Judith Quintano Nieto**

Coordinadoras del Seminario Ágora de Educación  
*Universidad de Valladolid (España)*

## *Recensiones / Reviews*

Filigrasso, I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli. ISBN: 9788820401368

Pedagogia nera. Un termine che, scrive Ilaria Filigrasso, «evoca quasi naturalmente lo scenario di degrado fisico e morale, di marginalità estrema e di violenza gratuita perpetrata a milioni di bambini di tutto il mondo». Ed ecco i bambini soldato dello Sri-Lanka, i bambini morti per asfissia, dimenticati in macchina dai propri stessi genitori, il bambino di sette anni fucilato come spia in Afghanistan, e l'elenco potrebbe continuare fino ad arrivare alle mamme assassine, che portano la spirale di violenza alle più estreme conseguenze dell'infanticidio, ma anche alle tante mamme «qualunque» che allevano i propri figli con l'ossessione della performance, con l'obiettivo di avere il bambino «più bravo»: il primo della classe, il campione di tennis, di calcio, di nuoto, di ballo, ecc. Per non parlare dei maestri e delle maestre di scuola, con la loro rinnovata ossessione per la disciplina e per la meritocrazia. Pedagogia nera, appunto.

La storia dell'educazione viene ripercorsa dall'autrice nei primi due capitoli del volume per ritrovare, a partire dai contributi di importanti studiosi dell'argomento, come la tedesca K. Rutschky, le tracce di una pedagogia autoritaria – intesa come una sorta di tentativo di introiettare nel bambino i tratti tipici dell'habitus dell'adulto – che ha trasformato l'atto educativo in una vera e propria violenza mascherata e che ha tradotto le eterocostrizioni in autocostrizioni.

La pedagogia nera non sarebbe altro, secondo Alice Miller e Armin Bernhard, che l'attualizzazione della fondamentale premessa antropologica della natura «cattiva» del bambino, educabile soltanto attraverso l'obbedienza, il controllo degli impulsi, la privazione immaginativa, la precoce adultizzazione. E nella storia non mancano, secondo la Miller, esempi di grandi uomini (artisti, scrittori, statisti, ecc.) che hanno riportato nelle loro opere le tracce evidenti di un'infanzia segnata dalla violenza: da Laurence D'Arabia, a Paul Klee, ad Hitler, a Kafka. Il potere «educativo» della sfera, della ferula, ha attraversato come una trama inestricabile l'intera storia della pedagogia, toccando non necessariamente soltanto ambienti socialmente e culturalmente deprivati, ma anche realtà apparentemente «rispettabili», quali le famiglie nobili o gli ordini religiosi: ne sono una testimonianza illuminante le denunce di Comenio e di Rousseau.

Educazione come costrizione o come liberazione? A partire da questa domanda Ilaria Filigrasso avvia una riflessione che partendo da Rousseau e da Kant, che credeva nelle potenzialità emancipatrici dell'educazione, oppone dialetticamente le tesi di Ivan Illich e dei «descolarizzatori», che ne denunciavano, invece, il potere «totalitario», e quelle del sociopsicoanalista Mendel, strenuo sostenitore dell'emergere di una nuova classe sociale, «antiadulistica», pronta a instaurare un rapporto paritario tra giovani e adulti, trasformando il conflitto in principio dialettico, con ciò creando le premesse per una liberazione dell'infanzia dal predominio «colonialista» del mondo adulto.

La letteratura per l'infanzia – alla cui analisi l'autrice dedica gli ultimi tre capitoli del volume – a cominciare dalla fiaba per giungere alla narrativa moderna e contemporanea, documenta significativamente l'evoluzione della condizione sociale, storica e culturale dei bambini e delle bambine e ne restituisce immagini efficacissime, spesso drammatiche.

Fiaba popolare è specchio simbolico della realtà contadina pre-moderna, caratterizzata dalla durezza del lavoro nei campi, della povertà e della fame, ma anche dall'attesa di una radicale trasformazione delle proprie condizioni esistenziali. Un'età nella quale il bambino era visto come demone o come piccolo adulto, visione che giustificava, di fatto, anche le percosse, l'abbandono, il controllo psicologico attraverso il terrore, l'infanticidio: fiaba è dunque – da Pollicino, a Cenerentola, a Cappuccetto Rosso – testimonianza della violenza comune contro l'infanzia.

Tra XVIII e XIX secolo, specialmente con l'affermazione della classe borghese e in particolare attraverso l'opera dei Grimm, essa è diventata veicolo per trasmettere alle giovani generazioni archetipi di formazione e metafore subliminali di modelli educativi: lo schema fiabico doveva essere funzionale a rendere più accettabile la società borghese e i suoi meccanismi e valori: la parsimonia, l'industriosità, la pazienza e l'obbedienza e quindi a controllare le inclinazioni naturali dell'infanzia. La pedagogia nera si esprime in queste pagine nella tendenza alla demonizzazione del bambino come pericolo da arginare e da contenere e quindi nell'addomesticazione della sua immaginazione, anche facendo ricorso alla verga, finalizzata a fargli accettare la struttura sociale e le sue regole e a sottomettersi ad esse.

Tendenza che diventa sempre più spiccata negli anni successivi, quando il realismo impone all'infanzia racconti esemplari, finalizzati a trasmettere ai fanciulli l'importanza del dominio di sé, pena la deriva sociale. È l'epoca che Antonio Faeti definisce dei «professionisti della scrittura educativa», che nelle loro trame intrecciano politica ed etica cristiana: ne sono esempi il Parravicini con il suo Giannettino, ma anche Cantù e Ida Baccini con le sue avventure di Pulcino.

L'Inghilterra vittoriana è poi l'epoca dei «fanciulli infelici»: Alice e Mary, per esempio, sono emblemi di una infanzia in aperto conflitto con il mondo adulto, del quale smascherano nevrosi, vizi e angosce. L'infanzia dickensiana di Oliver, di David e di Pip denuncia con forza la condizione dei bambini e delle bambine sfruttati nelle fabbriche o allontanati nei collegi dalle proprie stesse famiglie. Poi c'è l'infanzia dei piccoli orfani, girovaghi e saltimbanchi, o dei disabili, come il Nelli di Cuore o, ancora, dei tanti bambini e bambine che, come Pel di Carota di Ronard, testimoniano con le loro storie di abusi e di sopraffazioni da parte del mondo adulto, come il nido possa facilmente trasformarsi, per riprendere una felice definizione di Pino Boero, in una «camera di tortura». Non c'è monello della letteratura per l'infanzia che non abbia sperimentato il potere coercitivo di un mondo adulto che, in un modo o nell'altro, finisce col conformarlo alla convergenza delle sue regole: così Pinocchio, così Enrico di Cuore, così Franti, che paga con il proprio isolamento dal gruppo il fatto di non volersi adeguare alla norma. Pedagogia nera, o, come direbbe Walter Benjamin, «coloniale», poiché annulla l'alterità e la differenza dell'infanzia.

Alterità che invece viene riconosciuta e valorizzata nel suo potere trasgressivo – inteso non come rovesciamento dello status quo, ma come «libera divagazione» fuori e dentro di esso – a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, da più di uno scrittore: ne sono testimonianza Tom Sawyer e Huck Finn di Mark Twain, Giannino Stoppani di

Bertelli e i vari Quadrato, Pierino e Viperetta di Antonio Rubino. Monelli nel vero senso della parola, mettono sotto accusa i grandi e la loro ipocrisia. Più che letteratura per i bambini, scrive efficacemente Ilaria Filograsso, si tratta di letteratura contro gli adulti.

Tendenza che, dopo la parentesi autoritaria del fascismo, in cui la letteratura doveva essere strumento di trasmissione di modelli infantili di eroismo funzionali al mantenimento del regime, trova una sua nuova affermazione a partire da Pippi Calzelunghe di Astrid Lindgren, da Rodari e dalla sua pedagogia antiautoritaria, per poi dispiegarsi fino alla radicalizzazione dell'innocenza infantile di Roald Dahl, e alle trasgressioni di modelli e di stereotipi di Bianca Pitzorno e di Donatella Ziliotto: i bambini e le bambine protagonisti delle pagine di questi scrittori sono individui autonomi e sociali, rappresentati nella loro essenza e nella loro alterità, nella fatica che il crescere in un mondo che non è stato pensato a loro misura comporta. Monelli anche loro, non nel senso di «cattivi bambini», ma di bambini capaci di rappresentare l'infanzia nelle sue pulsioni e nelle sue contraddizioni, immagini che rappresentano una sorta di rivale rispetto alle rappresentazioni del passato – per lo più inverosimili, monche, astoriche – e capaci, soprattutto, di ribellarsi ai soprusi degli adulti, conquistando la tanto agognata indipendenza e costruendosi un futuro migliore.

Se la letteratura per l'infanzia ancora oggi restituisce immagini di giovani esistenze scandite da nevrosi, solitudine, emarginazione, manipolazione adultistica – questo il messaggio che il testo pare trasmettere – allora è un dovere di chiunque si occupi di educazione riflettere sui processi, espliciti e impliciti, che ancora soffocano la natura infantile impedendo ai bambini e alle bambine di costruire autonomamente, come dovrebbe essere, i propri percorsi esistenziali.

Rossella Caso

Murga Menoyo, M<sup>a</sup>. A. (2013). *Desarrollo sostenible; problemáticas, agentes y estrategias*. McGrawHill: Madrid. ISBN: 9788448183417.

La obra que se presenta en estas líneas responde, como la propia autora indica, al interés (y también la necesidad) internacional de dar respuesta a los crecientes desafíos del Desarrollo Sostenible en la sociedad global del S. XXI. Un desafío de carácter político, científico, social y cultural, en el que los avances se producen de manera extraordinariamente lenta y al que la universidad ha respondido de manera tibia (hasta el momento). La profesora M<sup>a</sup> Ángeles Murga, directora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (UNED) y miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, nos presenta una obra comprometida y enriquecedora, que persigue movilizar al lector hacia un enfoque activo y crítico del Desarrollo Sostenible, mediante un proceso basado en el compromiso y el valor de lo global dirigido hacia una sostenibilidad racional, inteligente y reflexiva. La estructura del trabajo presenta una exposición didáctica y pedagógica, dirigida a estudiantes universitarios e iniciados en el tema, en la que se pueden encontrar sumarios, objetivos, palabras y documentos clave, corpus teórico, preguntas problematizadoras y cuestiones propias para el debate de cada uno de los temas expuestos, glosarios, actividades, casos prácticos y rúbricas de evaluación.

A lo largo de los ocho capítulos que componen este trabajo se explican los principales aspectos del Desarrollo Sostenible y las implicaciones actuales de la Educación Ambiental en esta perspectiva. Sin embargo, no es una obra generalista al

uso, que trate tan solo de presentar y aclarar el tema en cuestión, con una finalidad instructiva y una visión global, sino un texto que busca promover el compromiso activo personal con el cambio. La articulación de los temas está bien meditada y pretendida, con la intención de llevar al lector desde los conceptos e indicadores fundamentales, hasta los hitos de su contexto histórico-político, sin olvidar las problemáticas, los intereses creados de los lobbies (disfunciones económicas-financieras), los agentes implicados, las estrategias, o la movilización de los movimientos de base. A su vez, se incluyen las grandes declaraciones internacionales, como la Carta de la Tierra, y se recogen las características de las políticas de las organizaciones supranacionales más destacadas, como la ONU o la UNESCO, o la presentación histórica y el análisis de los grandes foros internacionales dirigidos a sensibilizar a la población mundial ante el cambio climático y sus desastrosas consecuencias.

Podemos distinguir dos grandes partes en este trabajo. Una primera de carácter teórico-conceptual y sus relaciones con la economía y el capital (capítulos 1-4); y una segunda parte de un mayor corte político-pedagógico (capítulos 5-8), que enfatiza el carácter educativo y la necesaria presencia de la sostenibilidad como eje transversal en todas las formas y niveles de la educación nacional.

El primer capítulo está dedicado a la clarificación de los conceptos y las características de los elementos nucleares del Desarrollo Sostenible, en la necesaria consciencia de sus límites (ecológicos, tecnológicos y sociales) y la importancia de promover un modelo de desarrollo basado en la equidad, como pilar nuclear. Acto seguido, en el capítulo dos, se analizan las grandes problemáticas globales, reconocidas en las cumbres internacionales, y se presentan las interrelaciones y flujos sistémicos que conectan los problemas a nivel planetario. Precisamente, el efecto sinérgico conocido como el cambio global ocupa el tema central del capítulo tres. Según la autora, el trinomio población-consumo-crecimiento y la elección de un modelo energético adecuado a nivel global, serían fundamentales en el proceso de cambio, si se quieren favorecer esas sinergias. En el capítulo cuatro, se describen algunas de las principales trabas al desarrollo sostenible radicadas en el sistema económico-financiero, al que la autora denomina, una cadena nutricia de capital. La dimensión económica y sus implicaciones políticas, así como las características de la ingeniería financiera o la crisis de la deuda, son también algunos de los centros de atención de este apartado.

El capítulo cinco, dedicado a los agentes institucionales, las estrategias y los documentos para la toma de decisiones, supone el inicio de una segunda parte que pretende revelar las relaciones político-pedagógicas del Desarrollo Sostenible, a través de las estructuras institucionales internacionales y nacionales, así como la importancia de la educación para avanzar hacia un mundo más sostenible y duradero, tema central del capítulo seis. El capítulo siete presenta el modelo de la Agenda 21 Educativa, desde sus características y tipologías, hasta los ejes de desarrollo curricular o la ambientalización de los centros educativos. Por último, el capítulo ocho, recoge diferentes iniciativas educativas y sociales (experiencias de buenas prácticas), desplegadas desde el nivel macro al nivel micro, relacionadas, por ejemplo, con el comercio justo, la movilidad sostenible, la participación infantil, o los pequeños inversores comprometidos con la sostenibilidad, como la banca ética o las CAF.

En consecuencia, nos encontramos ante una radiografía certera y un planteamiento analítico, capaz de concretar y clarificar los contenidos, fundamentos, principios, valores, relaciones e implicaciones del Desarrollo Sostenible desde la perspectiva global, que motiva al lector hacia una movilización personal, que empieza

por la transformación de sí mismo y de su entorno; bien por la comprensión de las coordenadas del nuevo modelo y las implicaciones que le afectan en su vida diaria; bien por la identificación con las problemáticas planetarias expuestas (movilización crítica hacia la aldea global). El lector encontrará una obra académica, didáctica y pedagógica de gran interés, propia del Espacio Europeo de la Educación Superior.

*Alfonso Diestro Fernández*

Gutiérrez Esteban, P., Yuste Tosina, R. y Borrero López, R. (Coords.). (2012). ***La escuela inclusiva desde la innovación docente***. Catarata: Madrid. ISBN: 9788483197288.

Tanto la escuela inclusiva como la innovación docente son temáticas tratadas en varios medios de difusión, investigación y formación. Sin embargo, la singularidad de esta obra es que surge como resultado del trabajo de años de profesores que investigan en el campo de atención a la diversidad y que trabajan en la formación del profesorado a todos los niveles, tanto en su formación inicial como en su formación permanente. Sus coordinadores pertenecen a la Universidad de Extremadura, contexto en el cual se enmarca esta obra.

Según sus autores, desde finales del siglo XX hasta el momento actual, la educación intercultural supone uno de los motores más importantes de renovación pedagógica. Pues esto se produce porque el modelo imperante de recepción del alumnado, fundamentalmente, inmigrante cambia y evoluciona según los pensamientos pedagógicos del momento. Por ello, esta temática puede considerarse como actual.

Esta obra se estructura en ocho capítulos. Éstos tratan de la fundamentación teórica, o bien sintetizan experiencias de innovación educativa para la atención a la diversidad, o analizan ciertos recursos (organizativos, metodológicos, materiales-tecnológicos...) de especial importancia en la materia tratada, pero siempre desde una práctica reflexiva sobre los mismos.

Tras el prólogo de J. R. Flecha y la introducción de las coordinadoras, se encuentra el primer capítulo titulado «Educación para todos y todas. La escuela intercultural», obra de R. Borrero y F. Blánquez. En él, trata las relaciones posibles entre varias culturas y los modelos educativos y sociales como respuesta a la diversidad, así como algunos centros educativos, proyectos y programas interculturales. Y, finalmente, concluye con un apartado destinado al profesorado como motor de innovación para una escuela intercultural, señalando que «a pesar de todo, la voluntad sigue siendo el elemento motivador fundamental para el duro trabajo docente que cualquier transformación, por mínima que sea, requiere» (pág. 61).

El segundo capítulo, obra de R. Yuste y P. Gutiérrez, analiza algunos recursos didácticos basados en software libre como herramienta para la atención a la diversidad. Y, respecto a esto, sostiene que su finalidad es «contribuir a reducir el distinto acceso y usos de las TIC por parte de la ciudadanía, contribuyendo a reducir la brecha digital, a través de la alfabetización digital del alumnado y formando al profesorado en otras prácticas educativas» (págs. 66 y 67). De esta manera, para facilitar el acceso público a recursos informáticos se puede utilizar el software libre.

A. M. Cerrato continúa con un capítulo dedicado a algunas experiencias de éxito para la inclusión. Esta autora entiende «como sistemas educativos de excelencia aquellos que cumplen a la vez criterios de calidad y equidad» (pág. 84). Además, añade que en las escuelas no sólo son heterogéneas las culturas del alumnado sino las

características personales y formativas del profesorado. Por otro lado, señala que las prácticas innovadoras más exitosas en este contexto giran en torno a: el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, las redes de escuelas, el currículo integrado, los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas...

Por su parte, M. Guiomar, S. Cubo y M. López dedican el capítulo cuarto a las Tecnologías de la Información y Comunicación como recurso para la inclusión y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Y, en esta temática, manifiestan que este tipo de alumnado puede carecer de experiencias y estrategias para el aprendizaje, por lo que, «con el uso de un programa [tecnológico] apropiado, el profesorado puede ayudar a superar episodios de resistencia al esfuerzo, frecuentes en muchos de estos estudiantes que demuestran falta de motivación para las tareas y en consecuencia para el aprendizaje, e incluso presentan miedo al fracaso» (pág. 136).

El quinto capítulo, obra de C. Sánchez, trata fundamentalmente sobre los Centros de Educación Especial (CEE). Según esta autora, los CEE se encuentran dentro del sistema educativo, no son un recurso aparte y diferente. Como señala, «deberíamos considerarlos como un recurso de apoyo al proceso de inclusión» (pág. 174), y, para ello, deben de existir las relaciones de colaboración entre los centros ordinarios y los especiales.

Seguidamente, M. Fernández dedica un capítulo sobre el apoyo educativo al alumnado con alteraciones de conducta. Aquí, tras una revisión conceptual y teórica sobre la temática, señala estrategias de evaluación. Finalmente, analiza algunas de las estrategias de apoyo educativo en el aula para este alumnado, centrándose en la modificación del entorno y los estímulos antecedentes, la reducción de conductas problemáticas, el reforzamiento de conductas positivas y otras técnicas cognitivo-conductuales.

El penúltimo capítulo, realizado por M. T. Becerra, M. Lucero y M. Montanero, trata sobre el material de preparación cognitiva para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual. En este capítulo, los autores sintetizan una propuesta de intervención psicopedagógica para la inserción de estas personas en puestos de trabajo. Para ello, analizan cognitivamente las tareas del puesto de trabajo, seleccionan las competencias y tareas laborales, analizan las operaciones y habilidades cognitivas implicadas, analizan las necesidades específicas de apoyo y diseñan las actividades de aprendizaje autorregulado contextualizadas en las realizaciones profesionales.

Para terminar, A. Á. Sáez presenta un capítulo donde procura explicar brevemente la actualidad a partir de sucesos del pasado.

Por todo ello, este libro parece cumplir con su principal objetivo propuesto: proporcionar una obra divulgativa de gran calidad para la formación del profesorado en materia de inclusión e innovación educativa. Y, para ello, los diferentes autores de la obra sintetizan, analizan y reflexionan sobre algunas experiencias, investigaciones y teorías sobre la atención a la diversidad desde la innovación docente.

*Carlos Monge López*

Majgaard, K. y Mingat, A. (2012). *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, D.C.: World Bank. ISBN: 978-0-8213-8889-1.

La persona interesada en conocer el estado de los sistemas escolares del África subsahariana cuenta con publicaciones relativamente recientes, accesibles y plurales<sup>1</sup>. A éstas puede sumarse este estudio, que editó el pasado año el Banco Mundial. Durante las últimas tres décadas, dicha institución ha logrado la hegemonía en el terreno educativo internacional gracias a su capacidad financiera y a su influencia intelectual –ligada con la anterior– a la hora de orientar las prioridades y las políticas educativas de muchos países. La concepción fundamentalmente económica y descontextualizada de los sistemas escolares y la preferencia por políticas determinadas, no siempre sustentadas en evidencias rotundas, han sido críticas recurrentes que se le han hecho.<sup>2</sup> Además, algunos de sus informes y estudios técnicos, aunque se señale lo contrario en los avisos editoriales, suelen tener elementos programáticos o de estrategia educativa que coinciden con el ideario de esa institución. Conviene leer, pues, con cuidado publicaciones como ésta, lo que no significa que carezcan de interés.

El estudio que reseñamos consta de un resumen de los contenidos, siete capítulos y once apéndices con datos y explicaciones que permiten conocer los métodos utilizados y acceder a informaciones complementarias y de países concretos. Al respeto, hay que tener en cuenta que no es un trabajo divulgativo sino un estudio denso, muy técnico, que requiere una lectura pausada e incluso una revisión posterior. Dado este carácter puede ser conveniente empezar por el apéndice A, en el que se dan las definiciones de los indicadores que se utilizan a lo largo del estudio. Por otro lado, como apunta el título, es un trabajo comparativo, pero no una simple recolección y análisis de datos que se encuentran en anuarios estadísticos, ya que se recurre a diversas fuentes –entre ellos informes concretos por países– y se crean categorías e índices de análisis específicos para este trabajo. Este proceder no permite una comparación continua de todos los países de la región, sino que el número de casos depende de los datos disponibles en el aspecto que se analice, aunque con frecuencia aparecen entre 30 y 40 países. La comparación, además, no es sólo entre países sino que en cada capítulo, especialmente los cinco primeros, se compara la situación educativa de la región subsahariana con otras del mundo y se exponen, cuando es posible, las diferencias dentro de los propios países africanos. A ello se añade la descripción de políticas específicas a través de apartados destacados al margen del texto principal.

En general, cada capítulo tiene dos grandes partes, una de descripción y análisis de un aspecto de la realidad educativa y una segunda de propuestas políticas. Los siete capítulos pueden dividirse en tres grandes bloques temáticos. Los dos últimos formarían uno de estos bloques al dedicarse a mostrar las evidencias existentes sobre los efectos sociales y económicos de la escolarización sobre las condiciones de vida de las personas. El capítulo siete se centra en la inserción laboral según el nivel de

<sup>1</sup> Entre otras: *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, de M. Pilon (ed.), *The Changing Landscape of Education in Africa*, de D. Johnson (ed.) y *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*, de C. Oya y A. Begué; los monográficos de *Comparative Education* (Vol. 45, n.2) y *Foro de Educación* (n. 14) o los Informes Regionales de Seguimiento de la Educación para Todos de la UNESCO y de *Pôle de Dakar*.

<sup>2</sup> Al respecto, léanse: Tarabini, A.: «El paper del Banc Mundial en educació: la història d'una creixent hegemonia», *Educació i Història*, n. 13, 2009, y Verger, A. y Bonal, X.: «La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el 'Aprendizaje para Todos'», *Educação & Sociedade*, n. 32, 2011.

estudios, en especial de los titulados superiores. En unas economías donde el sector formal moderno, que es básicamente el Estado y empresas de servicios, ocupa a una parte pequeña de los trabajadores (no más del 10%), el aumento de la escolarización superior ha disminuido las oportunidades de inserción de estos titulados más jóvenes en comparación con los mayores. En cambio, el capítulo seis muestra que los efectos de la educación sobre diferentes aspectos sanitarios y demográficos (asistencias y cuidados prenatales, fecundidad, etc.) son claramente positivos, en especial la educación femenina.

El bloque temático más importante del estudio lo forman los capítulos uno a tres y cinco. En los primeros se describen las principales tendencias de acceso y finalización en los distintos niveles escolares y en el cinco los resultados de aprendizaje en el ciclo de primaria. La cantidad de datos y tendencias que se describen en ellos es enorme ya que, al margen de los distintos indicadores, la comparación es constante, con el añadido de que se describe la evolución durante los últimos quince años. Con todo, podría destacarse lo siguiente. Desde finales del pasado siglo, en la región del África subsahariana, la escolarización ha aumentado en todos los niveles. Entre 1999 y 2009, la tasa de finalización de primaria ha pasado del 43 al 63%, un crecimiento importante aunque no permitiría alcanzar la escolarización primaria universal en 2015. Siguiendo con este ciclo, según los autores del estudio el problema de que casi el 40% de los alumnos no acabe la primaria no estaría tanto en el acceso como en los bajos niveles de retención de los alumnos que entran. Ahora bien, dentro de la región, las diferencias entre países son notables y, aunque la evolución media es positiva, aún quedan 26 (de 47) países con bajos niveles de acceso y de retención. Por lo que hace a las desigualdades de los distintos grupos sociales el estudio destaca (cap. dos) que, pese a que en 13 de 44 países las desigualdades por género siguen existiendo, las más fuertes son las relacionadas con el origen geográfico (las posibilidades de escolarización son menores en el entorno rural) y el nivel de renta (los chicos y chicas del 20 y del 40% más pobre de la población tienen menores posibilidades de estar escolarizados). Estas situaciones deberían condicionar la elección de las políticas educativas que cada país podría llevar a cabo para aumentar la escolarización. El capítulo tres es el que dedica más espacio a describir las distintas posibilidades. Este capítulo lleva a la confusión, ya que en los dos anteriores se ha minimizado el problema del acceso a la primaria respecto al de la retención, pero los datos absolutos muestran que el número de chicos y chicas que no ha empezado la escuela primaria es mayor que el de los que la han abandonado. En realidad es un problema de proporciones, pero podría explicarse mejor. Pese a ello, la idea básica es que para aumentar la escolarización son necesarias políticas de oferta (construcción y mejora de escuelas y contratación de profesores en las regiones más desfavorecidas) y de demanda (reducir costes educativos familiares).

Por su parte, una de las contribuciones del capítulo cinco es la creación de un índice que permite comparar los resultados de aprendizaje de los distintos programas de evaluación que se han llevado a cabo en África e incluso ampliar esta comparación a países de otras regiones. Los resultados son negativos ya que, como media, los alumnos de las escuelas primarias africanas aprenden el 45% de los contenidos, mientras que en países magrebíes estos porcentajes son del 62 o del 69% y en los países ricos llegan al 80%. Dentro de la región las diferencias son también notables, con países que llegan al 60% y otros que apenas superan el 30%. De acuerdo con el estudio, estos resultados tienen poca relación con la riqueza de los países, con la inversión en educación y con el nivel de escolarización, es decir, que es compatible el aumento del acceso a la

primaria con un mayor aprendizaje. La segunda parte del capítulo se dedica a discutir las políticas que podrían permitir el aumento de la escolarización. Es aquí donde la orientación económica (el sistema educativo como sistema productivo y análisis coste-efectividad) es más explícita, aunque se discuten las ventajas e inconvenientes de las distintas medidas (construcción de escuelas, número de alumnos, distribución de libros, formación de profesores, tiempo de clase, etc.) y su idoneidad. Destaca la importancia que se concede a aspectos organizativos relacionados con la evaluación de los resultados de las escuelas, la exigencia de responsabilidades, los programas de incentivos según estos resultados y el control y la participación de las comunidades locales en la gestión de las escuelas. Con todo, no quedan muy claros los resultados ni la manera más efectiva de aplicar estas medidas.

La orientación económica del estudio se aprecia también en el capítulo cuatro, una de los más largos y bloque en sí mismo, dedicado a la financiación de los sistemas educativos y que transmite estas ideas básicas. El gasto público en educación de los 33 países africanos más pobres es del 4,3% del PIB, menor que en otros países africanos con más renta o que los países ricos. Existe, pues, un margen de aumento, ya que además hay una relación positiva entre gasto público y escolarización. Casi la mitad de estos recursos van al ciclo de primaria, pero el gasto por alumno es mayor a partir de la secundaria, si bien en las últimas décadas la distribución de los recursos es más equitativa (ha disminuido la parte de los recursos destinados a los que están en los niveles superiores). Sin embargo, hay dos hechos que llaman la atención: la contribución de las familias al funcionamiento del sistema escolar es aún importante (es el 42% del gasto público) y la arbitrariedad de la distribución de los recursos entre las escuelas.

En resumen, como sólo se puede sintetizar en pocas páginas algunos puntos de este estudio quedan fuera muchos matices de importancia considerable, si bien el lector podrá aun ir más allá de lo que dice el texto gracias a los anexos que incluye. Por esto es una publicación recomendable para quien quiera conocer la situación actual de la educación en África, pero hay que insistir en que no puede ser la sola referencia o fuente de información, ya que ofrece una única perspectiva, lo cual se manifiesta en una serie de aspectos. Así, dada la variedad de situaciones educativas de los países africanos creo que las políticas propuestas podrían ser más diversas y estructurales. Además algunas recomendaciones relativas al gasto educativo parecen más un fin que no un medio. No obstante, destacaría la necesidad de contextualizar aún más los sistemas educativos, carencia que se refleja, por ejemplo, en la discusión de las políticas relativas a la participación de la comunidad en la gestión de las escuelas.

*Miquel Reynés*

Reynés Ramón, M. (2010). *Pautas de escolarización de las familias Ewe de Togo y Asante de Ghana*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

No abundan en nuestro país investigaciones que aborden alguno de los múltiples aspectos o problemáticas que definen la actual situación educativa de los países del África negra. La tesis doctoral de Miguel Reynés, Pautas de escolarización de las familias ewe de Togo y asante de Ghana, no sólo resulta pionera en este campo, sino que nos acerca con rigor, desde una perspectiva sociológica, a la comprensión de uno de los retos fundamentales que afrontan los sistemas educativos africanos, como es el de la escolarización, especialmente la de sus grupos de población más vulnerable. Lo

hace, además, con un enfoque y con una metodología completamente necesarios —y, sin embargo, poco habituales— para entender las posibilidades y los desafíos de unos sistemas educativos expansivos pero tremendamente frágiles: considerando el punto de vista de las comunidades educativas, en especial el de las familias, presentado éste en el contexto político y familiar de los dos grupos culturales objeto de estudio. La investigación pretende identificar unas pautas de escolarización básica de las familias ewe de Togo y asante de Ghana y establecer una comparación entre aquéllas teniendo en cuenta el contexto social y escolar, las condiciones y las posibilidades del sistema educativo de cada territorio. El distinto legado educativo colonial en dos países vecinos (francófono en Togo y anglófono en Ghana) y las notables diferencias de organización social de ambos grupos culturales fueron los factores que pesaron en esta elección.

Con el objeto de tener una visión previa de conjunto, que aúna claves históricas, sociológicas, sociales y culturales, el autor comienza presentando, con exquisita rigurosidad y exhaustiva labor recopilatoria de fuentes actualizadas, un documentado panorama de la situación actual de los sistemas educativos subsaharianos, focalizado en los factores relativos a la demanda educativa y a las pautas de escolarización. Esta perspectiva de conjunto será la base para profundizar en los elementos particulares que definen los sistemas educativos togolés y ghanés, enmarcados en su proceso histórico y en sus coordenadas geográfico-culturales. La comparativa que realiza entre los principales elementos de ambos sistemas tendrá por objeto mostrar los factores que influyen en los resultados educativos, y a la vez, exponer el contexto de la escuela en el que las familias ewe y asante toman las decisiones relativas a la educación de sus hijos. Aunque en el caso de Ghana los resultados resulten más contradictorios (con un mayor impacto de las políticas públicas en el acceso a la educación), la investigación pondrá de manifiesto una renuncia parcial de ambos estados a sus responsabilidades educativas. El estudio constata que esta situación ha potenciado la creación de escuelas privadas y comunales, y ejemplifica cómo las familias han apoyado directamente, con diferente tipo de contribuciones, el sostenimiento de los sistemas públicos de educación. Algo que el autor documenta como generalizado en todo el África subsahariana, cuestión directamente conectada con las políticas de ajuste a las que los países del subcontinente se vieron obligados desde la década de los años ochenta del siglo pasado.

Teniendo presente la estructuración y características de ambos sistemas educativos, el análisis de los procesos de cambio en la organización social y de relaciones familiares en los grupos ewe y asante con el que continúa esta investigación nos permite entender cómo en esta nueva época en la que la aldea global se enfrenta a profundas mutaciones sociales y culturales, también en el África negra la sociedad se reestructura y reorganiza, cambian la cosmovisión y los valores, a la par que siguen existiendo carencias y dificultades para que la población tenga una vida digna; en el trabajo se expone cómo las nuevas dinámicas sociales van configurando heterogéneas maneras con las que las familias, a la vez que evoluciona su estructura clánica, intentan adaptarse a la situación y desarrollar estrategias para el acceso a una educación que pueda permitir a sus hijos un ascenso social; estrategias cuya eficacia no sólo dependerá del mayor o menor grado de consciencia de las decisiones tomadas.

La base de la investigación es un valioso trabajo de campo que da voz a las comunidades educativas de ambos grupos culturales. Fueron entrevistadas 29 familias asante y 17 ewe. Aunque el autor expone ciertas limitaciones debido a que su elección estuvo motivada más por la posibilidad que por la idoneidad, la muestra buscó representar a los diferentes estratos y sectores sociales (por ejemplo, en función de la

renta o del territorio) y situaciones sociales y familiares, quedando sólo excluidas del estudio familias ricas de ambas capitales (que acudían mayoritariamente a escuelas privadas), de modo que los resultados aportan información valiosa en relación a la mayoría de la población.

El autor constata que tomados como grupos singulares, se dan muchas más diferencias en lo referente a las pautas de escolarización dentro del conjunto de las familias asante y de las ewe que entre los dos grupos entre sí. En sus resultados, las diferencias más relevantes aparecen cuando se estudia la organización familiar y la identificación de la unidad de referencia para conocer cómo se toman las decisiones educativas, pero incluso en este aspecto predominará la convergencia, pues la participación de la familia extensa resultará más limitada de lo que en principio se podría pensar. Manifestando la componente subjetiva que subyace a su categorización, y siendo consciente también de un elemento dinámico, de adaptación de las familias a nuevas posibilidades educativas como factor decisivo, huye de presentar una situación dual y plantea finalmente tres tipos de pautas, en las que participan familias de ambos grupos culturales. La primera consistiría en un conjunto de prácticas para asegurar la supervivencia escolar en las que la escolarización aparece como un proceso casual y azaroso, basado en la inercia o en unas decisiones no planificadas. La segunda correspondería a la de las familias que expresan y demuestran una acción consciente, planificada y controlada del proceso de escolarización. Familias cuyo denominador común es la posibilidad de control o de influencia directa sobre dicho proceso. La tercera pauta aparece no exactamente como una posición intermedia entre las anteriores. En estos casos, bastante heterogéneos, el proceso de escolarización, sin ser casual o azaroso, está condicionado por la oportunidad de las decisiones tomadas y por unas circunstancias externas sobre las que las familias a menudo difícilmente pueden influir, impidiendo que se pueda llevar a cabo la escolarización tal como éstas hubieran pensado.

La lectura de esta tesis no sólo nos aporta elementos bien fundamentados para entender el papel de las dinámicas sociales, y en particular el rol de las familias ewe y asante, de cara a la escolarización y promoción escolar, sino que su perspectiva y la metodología empleadas ponen de manifiesto la importancia de contar, para detectar necesidades reales y realizar así propuestas educativas más efectivas, con la opinión de las familias y las comunidades, y con su necesaria implicación en unos procesos educativos comunitarios, ineludiblemente contruidos en claves culturales africanas.

*Ramón Aguadero Miguel*

Sánchez Blanco, L. (2012). *La educación política y social de dos organizaciones femeninas en la Guerra Civil española: Auxilio Social y Mujeres Libres*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

En las últimas décadas se ha suscitado un interés creciente por los estudios relacionados con la participación de las mujeres en la historia. Cada día se descubren nuevos nombres que permanecían ocultos en los archivos, asociaciones femeninas con experiencias vanguardistas u organizaciones que trataron de movilizar a las mujeres para darles un lugar más visible en la sociedad. Por este motivo Laura Sánchez Blanco presentó, en el campo de la investigación histórico-educativa, la tesis doctoral “La educación política y social de dos organizaciones en la Guerra Civil española: Auxilio Social y Mujeres Libres”, con la finalidad de ofrecer una aportación más a esos estudios que se vienen realizando sobre la participación de las mujeres en España, y así procurar que se complete esa historia inacabada.

La autora estructuró la investigación en cuatro capítulos con el fin de abordar la educación política y social de Auxilio Social y Mujeres Libres. En el primer capítulo, que lleva por título *Las mujeres en la sociedad española en las primeras décadas del siglo XX*, la investigadora contextualizó el trabajo y dio a conocer diversas iniciativas femeninas que surgieron en la época citada. Con el mismo pretendía valorar el grado de participación de las mujeres en los diferentes ámbitos (educativo, laboral, social y político), y explicar en qué consistieron sus demandas, ya que éstas variaban en función de los sectores en los que actuaban (conservadores, católicos, socialistas y anarquistas). Aunque no hubo un movimiento unificado que reivindicase los mismos derechos, sí se configuró un feminismo teórico que, desde diferentes planteamientos, tuvo su continuidad en las organizaciones femeninas durante la Guerra Civil española.

Una vez conocido el entorno en el que surgen las organizaciones femeninas, la autora procedió al estudio de Auxilio Social y Mujeres Libres. En el segundo capítulo de la investigación denominado *Auxilio Social y Mujeres Libres*. De la tradición a la revolución, analizó las causas que determinaron el origen de las dos organizaciones, así como las relaciones políticas y económicas que establecieron sus fundadoras con los organismos de cada gobierno, para averiguar en qué medida colaboraron en sus proyectos y si facilitaron o perjudicaron su evolución hasta el final del conflicto bélico.

La elección del título citado determinó, en cierto modo, la distribución del estudio en apartados diferenciados, -alegaba la autora-. Como se trataba de dos organizaciones, en primer lugar explicó los contenidos relativos a la agrupación de Auxilio Social, más cercana a la tradición, después los de Mujeres Libres, porque se identificaba con la revolución, y posteriormente contrastó sus aportaciones. Ésta es la estructura que ha mantenido en los siguientes capítulos.

El capítulo tercero, *Auxilio Social y Mujeres Libres. Asistencia social en las retaguardias republicana y nacional*, se inicia en un contexto internacional, porque las dos organizaciones siguieron las políticas asistenciales que se habían desarrollado con anterioridad en otros países.

En el apartado de Auxilio Social se han dado a conocer los antecedentes de la obra española, que se encuentran en Alemania e Italia, especialmente en la *Nationalsozialistische Hilfswerk Mutter und Kind* y en la *Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia*. Prosigue el capítulo con las delegaciones y centros benéficos que creó Auxilio Social en la retaguardia nacional: los comedores infantiles y las cocinas de hermandad para adultos, que constituían el departamento de Auxilio de Invierno; el servicio de provisiones del Auxilio de Vanguardia, posteriormente denominado Auxilio a Poblaciones Liberadas; los comedores para refugiados y enfermos; y la *Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño*, que contaba con centros en los tres departamentos de protección a la madre, al niño con familia y al niño huérfano o abandonado.

El apartado de Mujeres Libres también comienza con la influencia que recibió la citada organización de las políticas neomalthusianas que se desarrollaron en Francia y Reino Unido. Le suceden las delegaciones y los centros que estableció Mujeres Libres en la retaguardia republicana, donde se informa de las actividades que realizaban en las Secciones de Trabajo, en los Institutos de Cultura y en el *Casal de la Dona Treballadora*, así como de los diferentes cursos, talleres y escuelas profesionales que ofertaban, en las que se capacitaba a las mujeres obreras.

El último apartado está dedicado a la comparación entre ambas organizaciones para demostrar las similitudes y diferencias en los modelos asistenciales, los propósitos perseguidos y los conseguidos.

Auxilio Social y Mujeres Libres. Educación política y adoctrinamiento constituye el capítulo cuarto, donde la autora trata la educación que recibieron las mujeres y los niños en las instituciones de ambas organizaciones. Para ello realizó un análisis de contenido de sus publicaciones. Auxilio Social editó un boletín en el que difundió sus proyectos y Mujeres Libres lo hizo en la revista que lleva el mismo nombre de la organización. De éstas y en el orden reseñado, examinó principalmente los textos y artículos que versaban sobre la formación profesional que recibían las mujeres trabajadoras, así como la educación maternal, infantil y escolar que impartían en sus centros con el fin de descubrir cómo inculcaban a los acogidos la doctrina ideológica que profesaban.

Finaliza el capítulo con el apartado comparativo de los modelos educativos, ya que Auxilio Social difundió el ideario nacional-católico, mientras que Mujeres Libres defendió la educación anarquista. Ambas organizaciones trataron de justificar las teorías y los métodos elegidos para enseñar a las mujeres y a los niños aquello que se correspondía con sus principios.

Además de los cuatro capítulos, la investigación se completa con las conclusiones, en español e italiano, las referencias documentales y bibliográficas y el apéndice documental.

*José Luis Hernández Huerta*

Tello, C. (Coord. y Comp.). (2013). ***Epistemologías de la política educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques***. Campinas, SP: Mercado de Letras. ISBN: 978-85-7591-268-3.

En este libro, que reúne el aporte de un gran número de investigadores latinoamericanos y del mundo, César Tello nos invita, tal y como explica en la presentación, a poner algunos nombres a eso que está aconteciendo en el campo de la investigación en política educativa. Es una invitación a reflexionar sobre las distintas formas en que el conocimiento se produce y avanzar en la proposición de algunos ejes de análisis que permitan al lector aproximarse a los distintos enfoques, perspectivas epistemológicas y epistemológicas en investigación en política educativa.

El libro se divide en dos bloques. El primero de ellos está dedicado a la descripción y análisis de distintas perspectivas epistemológicas y enfoques epistemológicos para la investigación en política educativa. Está compuesto por 15 capítulos donde en cada uno se describe un modo distinto de acercarse al estudio de las políticas educativas, presentado por investigadores de larga trayectoria en el campo. En conjunto representan una buena muestra de la multiplicidad de enfoques desde donde la política educativa es abordada actualmente.

En el primer capítulo, Tello nos presenta una breve reseña histórica del desarrollo de este campo de estudio y lo enmarca. Señala, además, la importancia de reconocer los distintos lugares desde donde construimos el conocimiento en este área. El capítulo siguiente, a cargo de Mónica Eva Pini, aborda el Análisis crítico del discurso como enfoque que nos permite estudiar la política educativa en determinado momento histórico. Se destaca aquí a lo discursivo como algo que incluye y excede a la producción escrita, en tanto se lo considera una práctica social. El tercer capítulo, escrito por

Gabriel Asprella, estudia la relación entre las reformas educativas y el acontecer en el aula, y las relaciones existentes entre ellas y las políticas educativas «de arriba» y las «ascendentes». Propone leer las reformas en diálogo con lo cotidiano del acontecer en las instituciones. En el capítulo cuarto, Guillermo Ruiz presenta el enfoque jurídico normativo de la política educacional, cuya unidad de análisis es, fundamentalmente, la normativa educativa dictada por los distintos órganos de gobierno. Ruiz analiza el desarrollo de la política educativa de la mano del desarrollo del Estado, dilucidando cómo los cambios en este último afectaron al sector educativo para el caso argentino. Se rescata el rol central del Estado en la orientación de la educación en un momento histórico determinado y producto de tensiones y conflictos entre distintos actores. En el quinto capítulo, Silvia Novick de Senén González e Isabel Vilella Paz presentan el enfoque de Stephen Ball, a las políticas educativas estudiadas como texto y como discurso, presentando, además, el método de trayectoria de políticas y sus etapas. El capítulo sexto presenta la perspectiva Bernsteiniana. Oscar Graizer nos introduce en la perspectiva del autor inglés y su programa de investigación en relación a la distribución desigual del conocimiento y el control sobre recursos para la construcción de conocimientos nuevos. En el séptimo capítulo, Lauren Ila Misiaszek, presenta a Carlos Alberto Torres como pedagogo, como persona y como docente, delineando la forma en que éste guía y acompaña a sus estudiantes, generando así un clima de trabajo y estudio comprometido e incluyente dada la calidez de Torres como docente. El octavo capítulo, escrito por Jorge Gorostiaga, presenta las relaciones de la educación comparada con el estudio de la política educativa. El autor hace un breve recorrido histórico por los enfoques y el campo de la educación comparada para concluir presentando algunos de los enfoques actuales en materia de estudios comparados de políticas educativas. El capítulo noveno, de María de Lourdes Pinto de Almeida y Sidney Reinaldo da Silva, presenta la perspectiva gramsciana para el análisis de políticas educacionales, negando la posibilidad de una actividad de investigación neutra y reconociendo a las políticas educacionales como productos de la praxis social y la coalición de diversas voluntades. Estos autores proponen que las nociones gramscianas son fundamentales para un análisis histórico de la actividad académica. En el décimo capítulo, Graciela Morgade analiza las relaciones entre la educación y las cuestiones de género, el lugar que la sexualidad ha tenido en el ámbito de la educación y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en 2006 en Argentina, explicitando, asimismo, la evolución y contribuciones del feminismo y los movimientos sociosexuales en este campo. En el decimoprimer capítulo, Giselle Masson y Jefferson Mainardes rescatan las contribuciones de la perspectiva marxista al campo de la investigación sobre políticas educativas, en tanto nos invitan a pensar a la producción de la política educativa en el marco de una lógica global de producción y como atravesada por la expresión de distintas fuerzas e intereses. En el decimosegundo capítulo, Myriam Southwell aborda el análisis político del discurso, entendiendo a este como algo más allá de lo hablado. En este apartado, la autora se vale de conceptualizaciones realizadas por Laclau y Mouffe para su análisis. El capítulo trece, a cargo de Carina Kaplan y Pablo di Napoli, presenta un análisis de las prácticas y políticas educativas valiéndose de conceptos y categorías Bourdieuanos. Así, se acercan a las principales ideas del autor francés para desde allí leer a la escuela y el sistema educativo como lugar central en los procesos de reproducción social y reconversión de capital (económico, cultural y simbólico). En el capítulo decimocuarto, Carlos Miñana Blasco nos presenta un enfoque para el análisis de las políticas educativas desde la etnografía. El autor hace una pequeña presentación de la historia de los estudios antropológicos en política

educativa, para presentar luego los nuevos horizontes de la disciplina. El último capítulo de este primer apartado corresponde a Cesar Tello y Jorge Gorostiaga. En este capítulo, titulado «La cartografía social y el pluralismo como enfoque epistemológico para el análisis de políticas educativas», los autores describen la cartografía social como una epistemología, ligada a los rizomas deleuzianos, al pensamiento complejo de Edgar Morin y al perspectivismo. Además, brindan un ejemplo de aplicación de este enfoque.

El segundo bloque, a partir de la página 475, consta de once textos breves que exponen las reflexiones de sus autores en torno a las epistemologías de la política educativa vinculado a las investigaciones en las que se encuentran trabajando. Los autores de cada apartado comparten parte de su experiencia, brindan valiosos ejemplos y explicitan los conceptos que utilizan, introduciéndonos en el estado del arte del campo de investigación del que forman parte. Por cuestiones de espacio sería imposible reseñar detalladamente cada uno de estos artículos.

Para concluir, podemos decir que este libro está escrito sobre la base de que no existe conocimiento neutro, y que es necesario reflexionar sobre el modo en que conocemos y nuestro propio lugar en la construcción del conocimiento, es decir, nuestra posición epistemológica. Esta reflexión es imperiosa pues no existe un lugar de neutralidad posible, y como bien señala Tello en el capítulo primero de esta obra «la posición epistemológica es una posición ético-ideológica» (Tello, 2013: 18). Muchas veces, bajo el nombre de eclecticismo u objetividad, en realidad, se esconde la debilidad teórica y epistemológica, esterilizándose gran parte del valor de la tarea investigativa.

Mediante una presentación de la historia y la actualidad del campo de estudios epistemológicos en política educativa, Tello nos invita a reflexionar sobre nuestra práctica. Da así un impulso, abre una instancia de discusión, en este emergente campo de estudios. Es por ello que creemos esta obra contribuirá al debate y el fortalecimiento de este campo de estudio, abriendo el juego, proponiendo distintos modos de encarar la investigación en política educativa y rescatando las distintas formas en que investigan hoy los investigadores latinoamericanos y del mundo. Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques es un libro diverso, que recoge múltiples posiciones, no para reducir las a una ni oponerlas, sino para presentarlas en lo que cada una tiene de valiosa, en lo que cada una aporta al avance del conocimiento de la política educativa, proponiendo un ejercicio de reflexión y toma de posición en la tarea investigativa.

*Jorge Sosa Rolón*



## *Ferrán Ferrer. In memoriam*

Recordar la figura académica y personal del Profesor Ferrán Ferrer, quién tristemente nos ha dejado este año, supone una gran responsabilidad que asumimos en estas líneas, desde el más profundo cariño y respeto.

En su amplia y consolidada trayectoria destaca que ganó, siendo todavía joven, la Cátedra de Educación Comparada de la Universidad Autónoma de Barcelona (España); una disciplina que ayudó a consolidar en la realidad de la dimensión pedagógica universitaria e investigadora, no sólo en el plano nacional, sino también en el internacional. Ferrán era un viajero incansable, eran habituales sus estancias de colaboración en la Universidad de Friburgo, haciendo honor a la figura de los *Pioneros de la Educación Comparada*, que quisieron y supieron mirar más allá de las fronteras de sus respectivos sistemas educativos; o capaz de seguir la estela del propio Rosselló, valorando la influencia y el impacto de los organismos internacionales y supranacionales en materia de Educación. No en vano, fue colaborador, entre otros, del BIE, la UNESCO, la OEL, el CEDEFOP, el Consejo de Europa o la Unión Europea; también del Ministerio de Educación, de la Generalitat de Catalunya, o de la Fundación Bofill; habiendo participado en la elaboración de numerosos informes de análisis, investigaciones y documentos de difusión relacionados con la Educación Comparada, la Política Educativa (y su evaluación), el desarrollo de los Sistemas de Indicadores (nacionales e internacionales) de la Educación (PISA y su reflejo en la dimensión nacional-regional), o en el impulso del cumplimiento del Derecho a la Educación.

Su producción científica y divulgativa ha sido tan seria y rigurosa como cuantiosa, bien en artículos de impacto, libros y capítulos, colaboraciones en obras colectivas, documentos internacionales, numerosas conferencias marco en congresos internacionales, etc. A ello ha contribuido también con su labor en el GIPE (Grupo de Investigación de Políticas Educativas) de la UAB, dónde ha dirigido y promovido diferentes proyectos internacionales, numerosas tesis doctorales y dejado discípulos de enorme calidad. Apelar a su nombre en el contexto científico-universitario se relaciona de inmediato con la Educación Comparada. Fue Presidente de la *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC), miembro de la *Association Francophone d'Éducation Comparée* y de la *Comparative Education Society in Europe* (CESE), además de impulsor y cofundador de la *Lista Edu-Comp*—el canal de distribución de noticias y publicaciones científico académicas de Educación Comparada—. Fue —es y será— un comparatista nato y un incansable precursor de la Comparada.

Hace 10 años apareció publicada en el primer número de *Foro de Educación* una reseña de la que consideramos una de sus obras más destacadas e influyentes, *La Educación Comparada*

*Actual* (Ariel, 2002), y de la que guardamos un ejemplar dedicado el 10 de octubre de 2003 en Sevilla ... *Con la esperanza de que tu tesis sea una contribución significativa a la Educación Comparada*. En 2007, el profesor Ferrán Ferrer aceptó la invitación de este Equipo Editorial para formar parte del primer Comité Científico de esta Revista, al que ha pertenecido hasta el día de su fallecimiento. En el número 13 (2011) participó, junto con varios miembros de su equipo, en el monográfico *Asia ante la Educación*, con un trabajo titulado *Desigualdades Educativas y éxito en los países asiáticos en PISA-2009*. Su presencia y confianza, su aliento y los consejos, han contribuido de manera significativa a la promoción, la visibilidad y la mejora de la calidad de *Foro de Educación*. Ésta es sólo una muestra de su compromiso y apoyo con los jóvenes investigadores y con los proyectos que éstos emprendían.

No quisiéramos dejar de recordar su enorme aspecto humano y gran simpatía, que tan bien compaginaba con su talento y categoría académica. Persona cercana y comprometida, participó en los Mass Media y se implicó en política, consciente de la importancia de contribuir de manera activa y participativa, así como de potenciar el debate social de la educación, con alternativas y propuestas comprometidas con su tierra natal. No en vano, diarios nacionales tan destacados como el País o ABC, entre otros, se han hecho eco de su pérdida. Sin duda, llegarán otros merecidos homenajes de sus compañeros, amigos y colaboradores, en honor a su trayectoria y a su persona, a tenor de los cientos de mails recibidos en las listas de distribución (Edu-Comp, SEDHE o SITE) en los últimos meses. Aunque un buen amigo suyo me recordaba que Ferrán *no necesitaba* estos actos públicos de reconocimiento, queremos, desde la humildad, hacer el nuestro.

Desde aquí, nuestro más sincero agradecimiento, por haber contribuido a consolidar, dignificar y tomar la palabra en este Foro de Educación, que se siente honrado por ello. Marcha la persona, pero nos deja un gran legado en sus publicaciones, en su trayectoria y en las vivencias compartidas por cada cual. Es momento, entonces, de intentar estar a la altura de sus expectativas y proyecciones, e intentar contribuir de manera significativa a la Educación Comparada, a la Política Educativa, a la Universidad y a la Ciencia...

*Foro de Educación*

## *Normas para autores*

\* El principal objetivo de *Foro de Educación* es publicar trabajos de investigación, estudios y ensayos científicos con tema la educación, en cualesquiera espacio y tiempo, rama y vertiente, forma o modo.

\* Sólo se admitirán trabajos originales, inéditos, que no hayan sido publicados previamente, ni presentados a otra revista.

\* Se pueden presentar las siguientes colaboraciones, siempre originales e inéditas: estudios, investigaciones y ensayos científicos; y recensiones.

\* Se admiten originales en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, italiano, francés y alemán.

\* La extensión de los **estudios, ensayos científicos e investigaciones** no pasará de las 9500 palabras; la de las **recensiones** no lo hará de las 1000 palabras.

\* Los estudios, ensayos e investigaciones deberán ir acompañados de:

- Título en el idioma original y en inglés. En caso de ser esta última la lengua original, se acompañará del mismo en español.
- El título deberá ser representativo del contenido del trabajo, claro y lo más preciso posible. No debe superar, en ningún caso, los 150 caracteres (espacios incluidos).
- Un resumen en el idioma original y en inglés, cuya extensión oscile entre 200 y 250 palabras, que contendrá, al menos, la siguiente información: objetivos, método, fuentes/muestra, conclusión más relevante.
- De cuatro a seis palabras clave, tanto en el idioma original como en inglés, definitivas del contenido del trabajo. Para lo cual se recomienda utilizar el Tesoro Europeo de los Sistemas Educativos / Thesaurus for education Systems in Europe (Eurydice) o Tesoro de la UNESCO / UNESCO Thesaurus.

\* Los libros objeto de recensión deben haber sido publicados durante el año en curso o el inmediatamente anterior a éste.

\* Las colaboraciones se enviarán a través del apartado **Envíos online** o, en su defecto, en caso de error informático, de la siguiente dirección de correo electrónico: [fahrenheit@gmail.com](mailto:fahrenheit@gmail.com)

\* Los editores y el consejo editorial, en primera instancia, revisarán las colaboraciones enviadas a las secciones Monográfico y Estudios y, luego, las someterán a una evaluación externa, siguiendo la **Política de revisión por pares**. La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de 180 días. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. Los editores se reservan el derecho de publicación.

\* Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente Times New Roman, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado sencillo y páginas numeradas.

\* Las referencias, bibliografía y notas se adecuarán a las normas de estilo de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 6ª ed., 2010, ISBN: 9781433805592:

### **Artículo de revista**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen(número), pp. xx-xx.

### **Artículo de prensa**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año, fecha). Título del artículo. *Título de la publicación*.

### **Libro**

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Apellidos, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad: Editorial.

### **Capítulo de libro**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Apellidos, A. A. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

### **Organizaciones y documentos**

Apellidos, A. A. // Organización (Año). *Título*. (Informe Núm. xxx). Ciudad: Editorial.

### **Tesis**

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización.

### **Archivos y bibliotecas**

Abreviatura utilizada para refererirse al archivo o biblioteca. *Nombre completo del archivo o biblioteca*. Ciudad, País. Legajo/Caja/Carpeta y cualesquiera otras referencias que identifiquen el documento.

### **Referencias en línea**

*Artículo de revista*

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen(número), pp. xx-xx. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

*Artículo de prensa*

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año, fecha). Título del artículo. *Título de la publicación*. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>

*Libro*

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. Apellidos, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>

*Capítulo de libro*

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Apellidos, A. A. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

*Organizaciones y documentos*

Apellidos, A. A. // Organización (Año). *Título*. (Informe Núm. xxx). Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

*Tesis*

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

\* Para las cita en texto se respetarán las siguientes normas:

- Si la oración incluye el apellido/s del autor, sólo se escribirá la fecha entre paréntesis, seguida de la página/s referida/s.
- Si no se incluye el apellido/s del autor, se escribirá el apellido del autor/es y la fecha entre paréntesis, seguida de la página/s referida/s.
- Si la obra tiene más de dos autores, sólo se citará la primera vez con todos los apellidos. En las siguientes ocasiones, sólo se escribirá el apellido/s del primer autor, seguido de *et al.*
- Las citas textuales irán entre comillas. Aquellas cuya extensión sea de cinco o más líneas, se indicarán del mismo modo, pero en párrafo aparte, sangrado y con un cuerpo de letra de 10 puntos.

\* Las figuras, fotos y tablas deberán ser presentadas en formato \*.jpg con una resolución de 300 píxeles por pulgada, en archivos separados y como un anexo al texto. Los archivos deben nombrarse de acuerdo al orden en el que aparezcan en el texto: figura01.jpg, tabla02, o gráfico01.jpg

\* Los autores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, direcciones de correo electrónico y correo postal, lugar, puesto de trabajo y breve reseña del Currículum Vitae (entre 200 y 300 palabras).

\* Los autores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos publicados.

\* *Foro de Educación* no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito.

## *Author guidelines*

\* The main aim of *Foro de Educación* is publishing pieces of research, studies and scientific essays related to education, whatever their time, place, field of study, style or manner.

\* Only original unpublished articles will be admitted, not even appearing on other scientific journals.

\* The following original unpublished collaborations will be also admitted: studies, pieces of research, scientific essays and recensions.

\* Articles in Spanish, English, Portuguese, Italian, French and German will be accepted.

\* The length of studies, scientific essays and pieces of research will not exceed 9500 words; recensions will contain a maximum amount of 1000 words.

\* Studies, essays and pieces of research will include:

- The title in both their original language and English. In case the latter is the original language of an article, the title will also appear in Spanish.
- The title must be as illustrative, clear and accurate as possible. It must not contain, in any case, over 150 characters (including spaces).
- A summary in the original language as well as in English whose length is between 200 and 250 words, containing, at least, the following information: aims, methodology, sources/sample, main conclusion.
- From four to six key words in both the original language and English defining the content of the article. The use of *Tesouro Europeo de los Sistemas Educativos / Thesaurus for education Systems in Europe (Eurydice)* and/or *Tesouro de la UNESCO / UNESCO Thesaurus* is highly recommended for such purpose.

\* Books for recension must have been published during the present year or the previous one.

\* Collaborations will be submitted through the section **Submissions** or, in case of computer error, to the following email address: [jlhhuerta@mac.com](mailto:jlhhuerta@mac.com)

\* The editors and Editorial Board will be the first to evaluate the articles sent for the Monograph and Studies sections, and then they will be assessed by the external reviewers following the already mentioned **Peer review policy**. Decisions will be announced to their authors stating, if

necessary, the appropriate amendments within 180 days. Accepted articles will appear on the first issues containing enough pages. Editors reserve their right to publish them.

\* All articles must be written Times New Roman font size 12, singled-spaced y with numbered pages.

\* References, bibliography and notes will comply with the style standards of the APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 6<sup>a</sup> ed., 2010, ISBN: 9781433805592:

- **Journal Article**

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year). Article title. *Title of the publication*, volume (issue number), pp. xx-xx. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Press Article**

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year, date). Article title. *Title of the publication*.

- **Book**

Last name, A. A. (Year). *Title*. City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

Last name, A. A. (Ed.). (Year). *Title*. City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Book chapter**

Last name, A. A., Last name, B. B. (Year). Chapter or entry title. In Last name, A. A. (Ed.), *Title* (pp. xx-xx). City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Organizations and documents**

Last name, A. A. // Organization (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher.

- **Thesis**

Last name, A. A. (Year). *Title*. (Unpublished Thesis). Institution name, City.

- **Record offices y libraries**

Abbreviation used to refer to the record office or library. *Full name of the record office or library*. City, Country. File/Box/Folder and other identifying references.

- **Online references**

*Journal article*

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year). Article title. *Title of the publication*, volume(issue number), pp. xx-xx. Extracted the x of xxx, xxxx from http://www.xxxxxxxxxx. doi: xxxxxxxxxxxx.

*Press article*

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year, date). Article title. *Title of the publication*. Extracted the x of xxx, xxxx from http://www.xxxxxxxxxx.

*Book*

Last name, A. A. (Year). *Title*. City: Publisher. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. Last name, A. A. (Ed.). (Year). *Title*. City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

*Book chapter*

Last name, A. A., Last name, B. B. (Year). Chapter or entry title. In Last name, A. A. (Ed.), *Title* (pp. xx-xx). City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

*Organizations and documents*

Last name, A. A. // Organización (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

*Thesis*

Last name, A. A. (Year). *Title*. (Unpublished Thesis). Institution name, City. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

\* For quotation the next guidelines will be followed:

- If the quote includes the author's last name, only the date and referred page/s will be included in brackets.
- If the author's last name is not included, last name, date and page/s will appear in this order in brackets.
- If two or more authors are responsible for a work, only the first time all last names will be mentioned, while just the first author's last name plus *et al* will appear on the following occasions.
- Quotes will appear between quotation marks. Those whose length is five or more lines will be rendered in a similar style but in a different paragraph, indented and size-10 font.

\* Images, pictures and charts must be presented in .jpg format with a resolution of 300 pixels per inch, in separate files as an attachment to the document. Files must be named according to the order they follow within the document: figure01.jpg, chart02.jpg o graph01.jpg

\* Apart from the articles, every author will submit their full name, postal and email addresses, work place and position, and a brief outline of their Curriculum Vitae (between 200 and 300 words).

\* Reviewers will not received any economic compensation in return for their reviewed articles.

\* *Foro de Educación* is not responsible for the authors' ideas, opinions and writing styles.



## *Estadísticas y políticas editoriales*

### **Tasa de rechazo**

Se han recibido en *Foro de Educación* un total de 20 artículos, con el objeto de ser publicados en el volumen 11, número 15, correspondiente a enero-diciembre de 2013. De los cuales se han publicado 11 (tasa de rechazo del 45%).

### **Temática y alcance de la revista**

*Foro de Educación* es una revista científica *open-access*, editada por FahrenHouse (Salamanca, España), dedicada a investigaciones, estudios y ensayos sobre educación, en cualesquiera espacio y tiempo, ramas y especialidades, evaluada por *pares ciegos*, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués, francés y alemán.

*Foro de Educación* ha sido concebido como un lugar de encuentro para la ciencia y el pensamiento, como un ágora -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se den a conocer las indagaciones sobre educación y sus determinantes políticos, culturales y sociales característicos de un espacio y un tiempo. Es asimismo un espacio para la reflexión en torno a cuestiones relativas a educación y cultura, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación y sociedad algo mejores, más libres, justas y solidarias.

*Foro de Educación* está dirigida, principalmente, a investigadores, estudiosos y docentes universitarios dedicados a cuestiones referidas a las Ciencias de la Educación en cualquier espacio y tiempo, forma y modo, rama y vertiente, enfoque conceptual y metodológico.

*Foro de Educación* tiene una periodicidad fija, desde 2003, de **un (1) volumen** al año, que consta de uno o más números, dependiendo de las necesidades, intereses y planificación editoriales. **Cada volumen** tiene una **estructura** mínima que, por norma general, consiste en: monografía, estudios, entrevista, reseñas.

*Foro de Educación* se incluye sistemáticamente en las siguientes bases: Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DOAJ, DICE, Dulcinea, MIAR, Iresie, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, Millenium, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA, INFODOC, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

### Política de revisión por pares

Los Editores y el Consejo Editorial de *Foro de Educación* revisarán los estudios, ensayos e investigaciones y los someterán a evaluación externa.

El *sistema de revisión y evaluación* de los trabajos se realizará *por pares ciegos* o *doble ciego*. **Dos personas expertas** en el área objeto de evaluación externas al Consejo Editorial revisarán cada estudio, ensayo o investigación y emitirán un informe basado en criterios de calidad científica. En caso de discrepancia, se someterá al juicio de una tercera persona, que dirimirá en conflicto de pareceres.

- Los estudios, investigaciones y ensayos enviados para su evaluación cuya autoría corresponda a algún miembro del Equipo Editorial, desempeñe la función que desempeñe, serán sometidos por **cinco personas expertas** en el área objeto de evaluación externas al Consejo Editorial, respetando igualmente el anonimato de autores e informantes. Es necesario que, al menos, cuatro de los informes sean favorables.

Aquellas personas que deseen postularse como revisores externos podrán hacerlo a través de la sección dedicada a tal efecto, marcando, al registrarse, la casilla **Revisor/a** o a través del Editor de la revista (jlhhuerta@mac.com).

- Los evaluadores, al aceptar, se adhieren a COPE Ethical Guidelines for Peer Reviewers.
- Los revisores externos recibirán un certificado de su labor al término de la misma, siempre que hayan realizado el cometido atendiendo a los requisitos y pautas establecidas y que el informe haya sido presentado en tiempo y forma.
- Los revisores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos evaluados.

La decisión sobre la aceptación, rechazo o propuesta de modificaciones de los trabajos, basada en los informes de los evaluadores externos, se comunicará a los autores en un plazo máximo de 180 días. En caso de que la aceptación del estudio, ensayo o investigación esté condicionada a la realización de algunas modificaciones, se solicitará a los autores que incorporen al texto original las sugerencias realizadas por los evaluadores externos. Una vez los cambios oportunos estén hechos, los autores remitirán de nuevo el artículo a la revista, que será revisado por el Consejo Editorial.

Los originales finalmente aceptados se identificarán mediante código DOI y se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. Los editores se reservan el derecho de publicación.

Todos los estudios, investigaciones y ensayos aceptados para su publicación serán revisados por los correctores de estilo, quienes harán las oportunas observaciones, si son oportunas.

La corrección de galeras será realizada por los propios autores en el plazo establecido de por el Consejo Editorial. En caso de que los autores no den respuesta en el tiempo fijado, serán los Editores quienes asuman el cometido, siguiendo para ello los textos originales.

Los autores que soliciten un certificado de aceptación de publicación de sus manuscritos

recibirán dicho documento firmado por el Editor de la Revista por email y tendrá un carácter provisional hasta la publicación definitiva del artículo.

*Foro de Educación* no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito, aunque, en cualquier caso, se exigen rigurosidad, precisión y corrección en el lenguaje.

### **Frecuencia de la publicación**

*Foro de Educación* tiene una periodicidad fija, desde 2003, de **un (1) volumen** al año, que consta de uno o más números, dependiendo de las necesidades, intereses y planificación editoriales.

### **Catalogación, indexación y calidad editorial**

#### **Datos de catalogación**

- Título: Foro de Educación
- ISSN: 1698-7799
- ISSN (on-line): 1698-7802
- Depósito legal: S. 1.007-2003
- Periodicidad: Un volumen al año
- Inicio de la publicación: 2003
- Editor: José Luis Hernández Huerta
- Editorial: FahrenHouse
- Lugar de edición: Salamanca, España
- Clasificación UNESCO: Pedagogía - 531204
- Naturaleza de la publicación: Investigación y divulgación científica
- Licencia: Creative Commons Reconocimiento – No commercial – Sin obras derivadas (CC-BY-NC-ND)

#### **Indexada en**

- Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DICE, Dulcinea, MIAR, Iresie, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, Millenium, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA, INFODOC, DOAJ, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

#### **Estadísticas**

- Revisión por pares (2012): 26 envíos
  - Aceptados (2012): 15 envíos
  - Rechazados (2012): 11 envíos
- Tasa de rechazo (2012): 42,3%.

#### **Indicios de calidad editorial**

- Categoría ANEP: A

- Clasificación CIRC: B
- Índice de impacto IN-RECS (2011): 0.038. Q 3. N. 80 de 162
- Google Scholar Metrics (2002-2011): índice h: 4; mediana h: 7. (2007-2011): índice h: 3; mediana h: 12. (2008-2012): índice h5: 2; mediana h5: 3
- Valoración de la difusión internacional: 4.5
- Internacionalidad de las contribuciones: 16.98
- Evaluadores externos: Sí.

#### **Cumplimiento de criterios de calidad editorial**

- Criterios CNEAI: 15 de 18
- Criterios ANECA: 18 de 21
- Latindex: 33 de 33

#### **Ética de publicación y acuerdo sobre posibles malas prácticas**

Los autores, al enviar sus trabajos a *Foro de Educación*, aceptan la **Política de ética de publicación y posibles malas prácticas** establecidas por la editorial FahrenHouse, que se adhiere a los acuerdos internacionales consignados en el COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors y el International Standards for editors and authors publicado por Committee on Publication Ethics.

Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication position statements. Chapter 49 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 305-7). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Kleinert S & Wager E (2011) Responsible research publication: international standards for editors. A position statement developed at the 2 World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 51 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 317-28). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication: international standards for authors. A position statement developed at the 2 World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 50 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 309-16). (ISBN 978-981-4340-97-7)

## *Statistics and editorial policies*

### **Rejection rate**

The Editorial Secretary of *Foro de Educación* has received a total of 20 articles for publication in volume 11, issue no 15, corresponding to January-December 2013. Of these, 11 have been published (rejection rate of 45%).

### **Focus and scope of journal**

*Foro de Educación* is an *open-access* scientific journal published by FahrenHouse (Salamanca, Spain), devoted to educational research and writing, irrespective of their time, space, field of study or speciality, exclusively under *blind-peer review*, completely open and independent, and introducing original essays in a wide range of languages, including Spanish, English, Italian, Portuguese, French and German.

*Foro de Educación* was born as a meeting point for Science and intellectual thinking, as a main square for bringing educational research to life, as well as its current political, cultural and social ingredients. In addition, it is equally conceived to become a place for reflection upon education and culture, where criticism, reasoning and study intermingle as an attempt to improve education and society, making them, if possible, freer, fairer and more supportive.

*Foro de Educación* is mainly aimed at researchers, scholars and university teachers committed to any aspect regarding Education Science, whatever time, space, approach, viewpoint or methodology.

*Foro de Educación* has been an **annual** volume since 2003 and consists of one or two issues, depending on the publishing needs or interests. Each volume is generally divided into four sections: monograph, studies, interview and recensions.

*Foro de Educación* is systematically included within the following databases: Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DOAJ, DICE, Dulcinea, MIAR, Iresie, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, DIALNET, REBIUM, CSIC-CCHS, REDINED, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

### **Review policy**

The Editors and Editorial Board of *Foro de Educación* will review the studies, essays and pieces of research and submit them to an external evaluation.

The *review and evaluation system* for every piece of work will be carried out by means of *blind peering* or *double-blind*. Outside the Editorial Board, **two experts** in the **field of study** to be evaluated will check each study, essay or research and generate a detailed report based on criteria of scientific quality. In case of discrepancy, a third expert will settle the disagreement.

- The studies, pieces of research and essays sent for evaluation whose authorship corresponds to any of the members of the Editorial Board, whatever position they hold, will be under the judgment of **five experts** in the **field of study** to be evaluated outside the Editorial Board, keeping the identity of both authors and informants absolutely secret. In that case, at least four experts will be required to agree.

Those who would like to apply for a position as an external reviewer will be allowed to do it by using the section devoted to such purpose, by ticking the box **Revisor/a** when signing in, or simply by contacting the journal's Editor (jlhhuerta@mac.com).

- When accepting their position, evaluators will automatically become part of COPE Ethical Guidelines for Peer Reviewers.
- External reviewers will receive a certificate of their work at the end of it, taking for granted that they perform their task according to the previously established requirements and guidelines and their report is submitted in a timely manner.
- Reviewers will not accept any economic compensation in return for their reviewed articles.

Decisions about acceptance, rejection or change about the pieces of work received, based on the above-mentioned reports from external reviewers, will be announced to their authors within 180 days. In case the acceptance of a study, essay or research depends on the amendments suggested by the external reviewers, its author will be required to improve the original text. Once changes are introduced, the amended article will be submitted again to be evaluated by the Editorial Board.

The accepted originals will be identified by means of a DOI code and published in the first issue containing enough pages. Editors reserve their right to publish them.

Every study, research or essay accepted for publishing will be checked by copyeditors, who will make the appropriate comments on them.

The correction of proofs will be carried out by the authors themselves within the time set by the Editorial Board. In case authors do not reply before the deadline, editors will assume such task but always taking the originals as their reference.

Authors requiring a certificate of article acceptance will receive a provisional document signed by the journal's Editor via email, valid until their articles are definitely published.

*Foro de Educación* is not responsible for the authors' ideas, opinions and styles, although language accuracy and correction are always insisted on.

### Publication frequency

*Foro de Educación* has been an **annual volume** journal since 2003 and consists of one or two issues, depending on the publishing needs or interests.

### Cataloguing, indexing and editorial quality

#### Cataloguing Data

- Title: Foro de Educación
- ISSN: 1698-7799
- ISSN (on-line): 1698-7802
- Legal Deposit: S. 1.007-2003
- Periodicity: One volume / year
- Journal birth: 2003
- Editor: José Luis Hernández Huerta
- Publisher: FahrenHouse
- Publishing place: Salamanca, España
- UNESCO classification: Pedagogía - 531204
- Field of Study: Scientific research and divulgence
- License: Creative Commons Attribution – Non-commercial – No derivative works(CC-BY-NC-ND)

#### Indexed in

- Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DOAJ, DICE, Dulcinea, MIAR, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, DIALNET, REBIUM, CSIC-CCHS, REDINED, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

#### Editorial quality evidence

- ANEP Category: A
- Classification CIRC: B
- IN-RECS impact index (2011): 0.038. Q 3. N. 80 out of 162
- Google Scholar Metrics (2002-2011): index h: 4; median h: 7. (2007-2011): index h: 3; median h: 12. (2008-2012): index h5: 2; median h5: 3
- International release assessment: 4.5
- Internationality of contributions: 16.98
- External reviewers: Yes.

#### Compliance editorial quality criteria

- CNEAI criteria: 15 out of 18
- ANECA criteria: 18 out of 21
- Latindex: 33 out of 33

### Publication and edition ethics

The different authors, when submitting their articles to *Foro de Educación*, willingly accept the **Publication ethics and malpractice policy** established by the publishing house FahrenHouse, attached to the international agreements taken in the COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors and the International Standards for editors and authors published by the Committee on Publication Ethics.

Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication position statements. Chapter 49 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 305-7). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Kleinert S & Wager E (2011) Responsible research publication: international standards for editors. A position statement developed at the 2<sup>nd</sup> World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 51 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 317-28). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication: international standards for authors. A position statement developed at the 2<sup>nd</sup> World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 50 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 309-16). (ISBN 978-981-4340-97-7)

## *The Times They Are A Changing*

Come gather 'round people  
Wherever you roam  
And admit that the waters  
Around you have grown  
And accept it that soon  
You'll be drenched to the bone.  
If your time to you  
Is worth savin'  
Then you better start swimmin'  
Or you'll sink like a stone  
For the times they are a-changin'

Come writers and critics  
Who prophesize with your pen  
And keep your eyes wide  
The chance won't come again  
And don't speak too soon  
For the wheel's still in spin  
And there's no tellin' who  
That it's namin',  
For the loser now  
Will be later to win  
For the times they are a-changin'

Come senators, congressmen  
Please heed the call  
Don't stand in the doorway  
Don't block up the hall  
For he that gets hurt  
Will be he who has stalled  
There's a battle outside

And it is ragin'.  
It'll soon shake your windows  
And rattle your walls  
For the times they are a-changin'

Come mothers and fathers  
Throughout the land  
And don't criticize  
What you can't understand  
Your sons and your daughters  
Are beyond your command  
Your old road is  
Rapidly agin'.  
Please get out of the new one  
If you can't lend your hand  
For the times they are a-changin'

The line it is drawn  
The curse it is cast  
The slow one now  
Will later be fast  
As the present now  
Will later be past  
The order is  
Rapidly fadin'.  
And the first one now  
Will later be last  
For the times they are a-changin'

Bob Dylan (1963)  
*The Times They Are A Changing.*

**Foro de Educación es una revista científica open-access, editada por FahrenHouse (Salamanca, España), dedicada a investigaciones, estudios y ensayos sobre educación, en cualesquiera espacio y tiempo, ramas y especialidades, evaluada por pares ciegos, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués, francés y alemán.**

**Foro de Educación ha sido concebido como un lugar de encuentro para la ciencia y el pensamiento, como un ágora -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se den a conocer las indagaciones sobre educación y sus determinantes políticos, culturales y sociales característicos de un espacio y un tiempo. Es asimismo un espacio para la reflexión en torno a cuestiones relativas a educación y cultura, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación y sociedad algo mejores, más libres, justas y solidarias.**

**Foro de Educación está dirigida, principalmente, a investigadores, estudiosos y docentes universitarios dedicados a cuestiones referidas a las Ciencias de la Educación en cualquier espacio y tiempo, forma y modo, rama y vertiente, enfoque conceptual y metodológico. Así también a cuantas otras personas libres e independientes que se preocupan por cuestiones de sociedad, cultura y educación y que están dispuestas a contrastar sus criterios y pareceres con los de otros.**