

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

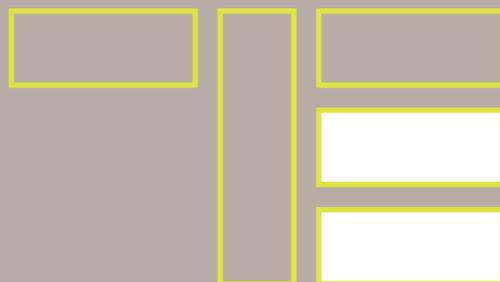
Vol. 35, 2, julio-diciembre, 2023

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023352>

Revista semestral

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

REVISTA
INTERUNIVERSITARIA



Explorando las relaciones
entre la teoría de la
educación y la política

Ediciones Universidad
Salamanca

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

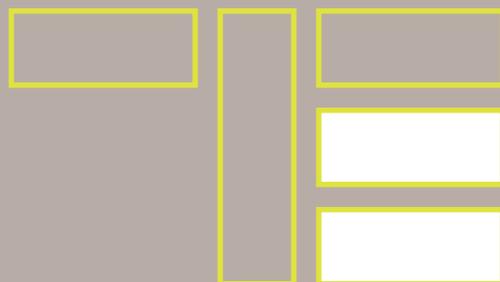
Vol. 35, 2, July-December, 2023

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023352>

Semestral journal

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

REVISTA
INTERUNIVERSITARIA



Exploring the Relationship
between Educational
Theory and Politics

Ediciones Universidad
Salamanca

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023352>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 35, 2, julio-diciembre, 2023

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

EQUIPO DE REDACCIÓN

Editor: Fernando Gil Cantero (*Universidad Complutense de Madrid*, España)

Editor Adjunto: José Manuel Muñoz Rodríguez (*Universidad de Salamanca*, España)

Asistentes de Edición: Alberto Sánchez Rojo (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Tania Alonso Sainz (*Universidad Autónoma de Madrid*, España), Judith Martín Lucas (*Universidad de Salamanca*, España).

Editor técnico: Iván Pérez Miranda (*Universidad de Salamanca*, España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Laura Alonso Díaz (*Universidad de Extremadura*, España), Alberto Filipe Araújo (*Universidade do Minho*, Portugal), José Luis Álvarez Castillo (*Universidad de Córdoba*, España), Ana Ayuste (*Universidad de Barcelona*, España), María da Conceição Azevedo (*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal), Emanuele Balduzzi (*Instituto Universitario Salesiano de Venecia*, Italia), Robert H. Beck (*University of Minnesota*, Estados Unidos), Antonio Bernal Guerrero (*Universidad de Sevilla*, España), Joao Boavida (*Universidade de Coimbra*, Portugal), Nicholas Burbules (*University of Illinois*, Estados Unidos), Pilar Casares García (*Universidad de Granada*, España), Mariagrazia Contini (*Università di Bologna*, Italia), Pilar Ezquerro Muñoz (*Universidad de Cantabria*, España), María das Dores Formosinho (*Universidade Portucalense Infante D. Henrique*, Portugal), Amanda Fulford (*Edge Hill University*, United Kingdom), Lorenzo García Aretio (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España), Joaquín García Carrasco (*Universidad de Salamanca*, España), Ángel García Del Dujo (*Universidad de Salamanca*, España), Mario Gennari (*Università degli Studi di Genova*, Italia), Annachiara Gobbi (*Primary School of the Romano Bruni Institute in Padova*, Italia), Vicent Gozálviz Pérez (*Universidad de Valencia*, España), María Ángeles Hernández Prados (*Universidad de Murcia*, España), Ana Cecilia Hirsch Adler (*Universidad Nacional Autónoma de México*, México), Naomi Hodgson (*Edge Hill University*, Reino Unido), Marina Jodra Chuan (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Gonzalo Jover Olmeda (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Mar Lorenzo Moledo (*Universidad de Santiago de Compostela*, España), Rebecca Mace (*University College of London*, Reino Unido), Elena Madrussan (*Università di Torino*, Italia), Lavinia Marin (*Delft University of Technology*, Netherlands), Miquel Martínez Martín (*Universidad de Barcelona*, España), Jan Masschelein (*Katholieke Universiteit Leuven*, Bélgica), Elías Jesús Mejía Mejía (*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Perú), Gladys Mermsa Molina (*Universidad de Alicante*, España), Ramón Mínguez Vallejos (*Universidad de Murcia*, España), María del Carmen Pereira Domínguez (*Universidad de Vigo*, España), Cruz Pérez Pérez (*Universidad de Valencia*, España), Sara Ramos Zamora (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Marta Ruiz Corbella (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España), Paul Smeysters (*Universiteit Gent*, Bélgica), Giancarla Sola (*Università di Genova*, Italia), Paul Standish (*University of London*, Reino Unido), Bianca Thoilliez Ruano (*Universidad Autónoma de Madrid*, España), Susana Torio López (*Universidad de Oviedo*, España), José Manuel Touriñán López (*Universidad de Santiago de Compostela*, España), Julio Vera Vila (*Universidad de Málaga*, España).

Scopus®



Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria se fundó en el año 1986. Es una revista académica de Pedagogía que publica trabajos originales de investigación, específicamente, desde una perspectiva y metodología teórica de la educación, con el objetivo de aportar conocimientos pedagógicos a investigadores y profesionales que permitan mejorar, mediante una discusión crítica fundamentada, la descripción, explicación, comprensión y aplicación del pensamiento y la acción educativos.

Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria está indexada en ESCI/WoS desde diciembre de 2016. En Scopus es Q2 en Educación. En 2009 obtuvo el Sello de Calidad FECYT, y lo ha renovado en 2013, 2016, 2019, 2021 y 2022. Este último año con la Mención de la FECYT de Buenas Prácticas en Igualdad de Género. Está presente en las plataformas de evaluación: DOAJ, Latindex, CARHUS Plus, Dialnet Métricas, ERIH PLUS, GIRG, DICE, RECYT (Sello de calidad FECYT-MEC). Y en los sistemas de clasificación de revistas: CSC-ISO; RESH; MIAR. Figura, entre otras, en las siguientes bases de datos de su especialidad: Educational Research Abstracts (ERA), DIALNET, Iresie, Pascal y Francis, Psycodoc, Dulcinea y SHERPA/ROMEO.

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Plaza San Benito, 23. Palacio de Solís - 37002 Salamanca (España)

Fax: 923 29 45 03. Correo-e: eusal@usal.es

FOTOCOMPOSICIÓN: PUBLICACIONES ACADÉMICAS. - D. LEGAL: S. 841-1991

IMPRESIÓN EN PAPEL BAJO DEMANDA: <https://doi.org/10.14201/teri.2023352>

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en las calificaciones Creative Commons CC BY-NC-SA y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y compartir igual los contenidos (SA).



CC BY-NC-SA



CC BY

Evaluadores de la revista del año 2022 y tasa de rechazo

En la plataforma digital de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* se recibieron durante 2022 un total de **149** artículos. De los cuales, durante 2022, han sido publicados **23** con una tasa de rechazo del **84,6 %**. El proceso de evaluación de los artículos ha sido doblemente anónimo, con participación de **69** revisores. El **37,7 %** de los revisores pertenece a instituciones científicas extranjeras y el **43,5 %** son revisoras.

Abreu-Valdivia, Omar (Universidad Técnica del Norte, <i>Ecuador</i>)	Escámez Ruíz, Juan (Universidad Católica de Valencia, <i>España</i>)
Alonso Sainz, Tania (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)	Esteban Bara, Francisco (Universidad de Barcelona, <i>España</i>)
Altuna Urdin, Jon (Universidad del País Vasco, <i>España</i>)	Esteban Ortega, Joaquín (Universidad Europea Miguel de Cervantes, <i>España</i>)
Álvarez San Martín, Roberto (Universidad de Santo Tomás, <i>Chile</i>)	Fielbaum S., Alejandro (Universite Paris-8, <i>Francia</i>)
Bellinzis, Francesco (Universidad Autónoma de Barcelona, <i>España</i>)	G. Amilburu, M ^a . (Universidad Nacional de Educación a Distancia, <i>España</i>)
Calderón Cockburn, Julio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, <i>Perú</i>)	Gaete Vergara, Marcela (Universidad de Chile, <i>Chile</i>)
Cámara Estrella, África María (Universidad de Jaén, <i>España</i>)	Gajardo Asbún, Karen (Universidad Católica del Maule, <i>Chile</i>)
Campos Cusati, Iracema (Universidad de Pernambuco, <i>Brasil</i>)	García-Gómez, Blanca (Universidad de Valladolid, <i>España</i>)
Castro Rodríguez, M ^a . Montserrat (Universidad de la Coruña, <i>España</i>)	Godoy Zúñiga, María Elena (Universidad de Especialidades Espíritu Santo, <i>Ecuador</i>)
Castro-Martínez, Andrea (Universidad de Málaga, <i>España</i>)	González Villanueva, Leonor (Universidad Autónoma del Estado de México, <i>México</i>)
Choque Aliaga, Osman Daniel (Albert-Ludwig-Universität Freiburg, <i>Alemania</i>)	Huerta-Riveros, Patricia (Universidad del Bío-Bío, <i>Chile</i>)
Córdoba-Alcaide, Francisco (Universidad de Córdoba, <i>España</i>)	Huertas, Miguel (Instituto de Historia, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC, <i>España</i>)
Delgado Valdivieso, Karina Elizabeth (Universidad Tecnológica Indoamérica, <i>Ecuador</i>)	Ibáñez Ayuso, María José (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)
Deroncele Acosta, Ángel (Universidad San Ignacio de Loyola, <i>Cuba</i>)	Jáspez, Juan Francisco (Universidad de Sevilla, <i>España</i>)
Díaz Morilla, Pablo (Universidad de Málaga, <i>España</i>)	Jiménez García, Jorge Iván (Universidad Pontificia Bolivariana, <i>Colombia</i>)
Egido Gálvez, Inmaculada (Universidad Complutense de Madrid, <i>España</i>)	Jimenez-Jimenez, Joxe (Universidad del País Vasco, <i>España</i>)

- Jodra Chuan, Marina (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Lima Souza, Ellen (Universidade Federal de São Paulo, *Brasil*)
- López Gómez, Ernesto (Universidad Nacional de Educación a Distancia, *España*)
- López Luján, Elena (Universidad Católica de Valencia, *España*)
- Márquez Delgado, Dora Lilia (Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, *Cuba*)
- Martín Ramallal, Pablo (Centro Universitario San Isidoro, *España*)
- Martínez-Vérez, María Victoria (Universidad Nacional de Educación a Distancia, A Coruña, *España*)
- Martín-Lucas, Judith (Universidad de Salamanca, *España*)
- Meza Rueda, José Luis (Pontificia Universidad Javeriana, *Colombia*)
- Miguel-Saez-de-Urabain, Ainara (Universidad del País Vasco, *España*)
- Millan Ghisleri, Elda (Universidad Villanueva, *España*)
- Montesó-Ventura, Jorge (Centre d'Estudis Antropològics, València, *España*)
- Morales, Marcelo (Universidad de la República, *Uruguay*)
- Moreno Aponte, Rodrigo (Universidad de Málaga, *España*)
- Murga Menoyo, María Ángeles (Universidad Nacional de Educación a Distancia, *España*)
- Narodowski, Mariano (Universidad Torcuato Di Tella, *Argentina*)
- Orozco Gómez, Martha Lucía (Universidad de Burgos, *España*)
- Pallarés-Domínguez, Daniel (Universitat Jaume I de Castelló, *España*)
- Parra-Díaz, Joel (Universidad de la Frontera, *Chile*)
- Pattier, Daniel (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Pegalajar Palomino, M.^a del Carmen (Universidad de Jaén, *España*)
- Pérez Guerrero, Javier (Universidad Internacional de la Rioja, *España*)
- Pérez Zafrilla, Pedro Jesús (Universidad de Valencia, *España*)
- Prieto Andreu, Joel Manuel (Universidad Internacional de la Rioja, *España*)
- Ramos Zamora, Sara (Universidad Complutense de Madrid, *España*)
- Rolim de Lima Severo, José Leonardo (Universidade Federal da Paraíba, *Brasil*)
- Rosero Moral, José Rafael (Universidad de Cauca, *Colombia*)
- Sánchez Antonio, Juan Carlos (Universidad Nacional Autónoma de México, *México*)
- Sánchez, Gerardo I. (Universidad Católica del Maule, *Colombia*)
- Santa María, Andrés (Universidad Técnica Federico Santa María, *Chile*)
- Santos Gómez, Marcos (Universidad de Granada, *España*)
- Sanz Leal, María (Universidad de Burgos, *España*)
- Solé Blanch, Jordi (Universitat Oberta de Catalunya, *España*)
- Thoilliez, Bianca (Universidad Autónoma de Madrid, *España*)
- Valdivielso Navarro, Joaquín (Universidad de las Islas Baleares, *España*)
- Vázquez Verdera, Victoria (Universidad de Valencia, *España*)
- Vélez Vega, Jorge (Universidad Autónoma de Querétaro, *México*)

Informes de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

(Cada apartado se valora de 1 a 10)

1. Adecuación del título al contenido del trabajo
2. Estructura y contenido del resumen y palabras clave
3. Estructura, organización y desarrollo del artículo
4. Interés y originalidad en el tratamiento del tema
5. Referencias bibliográficas: relevancia y actualidad
6. Antecedentes: revisión de la literatura
7. Metodología del trabajo
8. Resultados y conclusiones: aportación al conocimiento científico
9. Aspectos formales: redacción, claridad, rigor conceptual
10. Valoración global

VALORACIÓN FINAL

- A) Publicable tal como está (corrigiendo algún aspecto de forma señalado)
- B) Publicable, con las correcciones y mejoras señaladas
- C) No publicable, por las razones señaladas

MODIFICACIONES, CORRECCIONES, SUGERENCIAS (en caso de A o B)

FUNDAMENTOS DE LA RESOLUCIÓN (en caso de C)

ANOTACIONES PARA EL DIRECTOR, de uso exclusivo

EVALUATION PROTOCOL

1. The relevance of the title with respect to content of the article
2. The structure and content of the summary and keywords
3. The structure, organisation and development of the article
4. Appeal and originality of the exploration of the theme
5. Bibliographic references: relevance and recency
6. Antecedents: a revision of the corresponding literature
7. Work methodology
8. Results and conclusions: contribution to scientific knowledge
9. Formal aspects: redaction, clarity, rigour, concept
10. Overall evaluation

FINAL EVALUATION

- A) Ready for publication (with minor changes)
- B) Publishable with corrections and suggested improvements
- C) Not publishable, for reasons indicated

MODIFICATIONS, CORRECTIONS AND SUGGESTIONS (in the event of A or B)

REASON FOR THE DECISION (in the event of C)

ANNOTATIONS FOR THE DIRECTORY, for exclusive use

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023352>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 35, 2, julio-diciembre, 2023

ÍNDICE

Monográfico: Explorando las relaciones entre la teoría de la educación y la política

Kai WORTMANN, <i>¿En qué sentido, si lo hubiera, es la teoría educativa «política»? Una perspectiva pragmatista</i>	1-20
Ani PÉREZ RUEDA, <i>La educación alternativa es una falsa alternativa</i>	21-35
Kathleen KNIGHT ABOWITZ, <i>Populismo, legitimidad y educación financiada por el estado</i>	37-55
Edgar QUILABERT, Mauro MOSCHETTI y Antoni VERGER, <i>Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública</i>	57-79
Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ y Miriam PRIETO EGIDO, <i>La educación y lo público en la pedagogía liberal y en la pedagogía crítica</i>	81-97
Axel RIVAS, <i>Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina</i>	99-120
Patricia VILLAMOR MANERO, <i>La política de la educación en la enseñanza universitaria: una reflexión sobre su relevancia y una propuesta sobre su contenido</i>	121-138

Artículos

Carl Anders SÄFSTRÖM y Johannes RYTZLER, <i>La enseñanza como improvisación</i>	139-155
Fátima AVILÉS SEDEÑO y Josep M. PUIG ROVIRA, <i>Educación moral en la escuela infantil</i>	157-174
Alba GARCÍA-BARRERA, <i>El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva</i>	175-190
Paloma CASTILLO, <i>Los límites éticos de la neuroeducación</i>	191-208

Resenciones

Pérez Rueda, Ani (2022). <i>Las falsas alternativas, Pedagogía libertaria y nueva educación</i> . DAVID REYERO GARCÍA	211-216
Sobre las verdaderas alternativas: Por una crítica materialista de la educación. Comentarios a la reseña de David Reyeró sobre <i>Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación</i> . ANI PÉREZ RUEDA	217-222
García del Dujo, Á. (Coord.). (2022). <i>Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy</i> . ESTHER DÍAZ ROMANILLOS	223-225
Muñoz Rodríguez, J. M. (Ed.). (2021). <i>Identity in a Hyperconnected Society. Risks and educative proposals</i> . LUIS E. ANDRADE SILVA	226-231
Colom Cañellas, A. J. (2022). <i>Teoría de la Educación. Fundamento y racionalidad</i> . CLARA ROMERO-PÉREZ	232-235
Martínez-Otero Pérez, V. (2022). <i>Fundamentos teóricos de la educación</i> . JUAN GARCÍA GUTIÉRREZ	236-237
Ruiz-Corbella, M. (Coord.). (2022). <i>Escuela y Primera Infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación</i> . M ^a . ESTRELLA MUÑOZ-CLEMENTE	238-241

Touriñan, J. M. (2022). <i>Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.</i> M ^a . ROSARIO LIMÓN MENDIZÁBAL	242-244
Martín-Sánchez, M. (2022). <i>El gatopardo educativo ¿Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?</i> DAVID AYOSE CANCELA VAL.....	245-247
Thoilliez, B. y Manso, J. (Coords.). (2023). <i>La educación, ¿bien común, derecho individual. o servicio público?</i> MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO	248-251
Rayón, L. y Sáenz-Rico, B. (Coords.). (2022). <i>Prácticas narrativas y profesorado: nuevos contextos de formación para la innovación educativa.</i> BEATRIZ GIL PAYÁN	252-255
Santos, M. A., Lorenzo, M., y Míguez, G. (2022). <i>Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: comprender las circunstancias sociobistóricas de los estudiantes.</i> LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA	256-258
Bautista García-Vera, A. (2021). <i>Audiovisuales, desigualdades socioculturales y educación.</i> BELINDA UXACH MOLINA.....	259-262

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2023352>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Biannual journal. Vol. 35, 2, July-December, 2023

TABLE OF CONTENTS

Monographs: Exploring the Relationship between Educational Theory and Politics

Kai WORTMANN, <i>In Which Sense, If Any, Is Educational Theory 'Political'? A Pragmatist Perspective</i>	1-20
Ani PÉREZ RUEDA, <i>Alternative Education is a False Alternative</i>	21-35
Kathleen KNIGHT ABOWITZ, <i>Populism, Legitimacy, and State-Sponsored Schooling</i>	37-55
Edgar QUILABERT, Mauro MOSCHETTI & Antoni VERGER, <i>From Pedagogical Discourse to Policy: The Irruption of Educational Innovation in The Public Agenda</i>	57-79
Edgar GILI GAL, <i>Philosophy as a "Non Grata" Discipline for the Modern School Institution</i>	65-79
Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ & Miriam PRIETO EGIDO, <i>Education and The Public in Liberal Pedagogy and Critical Pedagogy</i>	81-97
Axel RIVAS, <i>A Theory For Systemic Improvement of Education in Latin America</i>	99-120
Patricia VILLAMOR MANERO, <i>The Politics of Education in University Teaching: A Reflection on Its Relevance and A Proposal on Its Content</i>	121-138

Articles

Carl Anders SÄFSTRÖM & Johannes RYTZLER, <i>Teaching as Improvisation</i>	139-155
Fátima AVILÉS SEDEÑO & Josep M. PUIG ROVIRA, <i>Moral Education in Early Childhood Schooling</i>	157-174
Alba GARCÍA-BARRERA, <i>The 'Inclusive Bias' of the Ableist Approach in Inclusive Education</i> ..	175-190
Paloma CASTILLO, <i>The Ethical Limits of Neuroeducation</i>	191-208

Book Reviews

Pérez Rueda, Ani (2022). <i>Las falsas alternativas, Pedagogía libertaria y nueva educación</i> . DAVID REYERO GARCÍA	211-216
Sobre las verdaderas alternativas: Por una crítica materialista de la educación. Comentarios a la reseña de David Reyero sobre <i>Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación</i> . ANI PÉREZ RUEDA	217-222
García del Dujo, Á. (Coord.). (2022). <i>Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy</i> . ESTHER DÍAZ ROMANILLOS	223-225
Muñoz Rodríguez, J. M. (Ed.). (2021). <i>Identity in a Hyperconnected Society. Risks and educative proposals</i> . LUIS E. ANDRADE SILVA	226-231
Colom Cañellas, A. J. (2022). <i>Teoría de la Educación. Fundamento y racionalidad</i> . CLARA ROMERO-PÉREZ	232-235
Martínez-Otero Pérez, V. (2022). <i>Fundamentos teóricos de la educación</i> . JUAN GARCÍA GUTIÉRREZ	236-237
Ruiz-Corbella, M. (Coord.). (2022). <i>Escuela y Primera Infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación</i> . M ^a . ESTRELLA MUÑOZ-CLEMENTE	238-241

Touriñan, J. M. (2022). <i>Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.</i> M ^a . ROSARIO LIMÓN MENDIZÁBAL	242-244
Martín-Sánchez, M. (2022). <i>El gatopardo educativo ¿Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?</i> DAVID AYOSE CANCELA VAL.....	245-247
Thoilliez, B. y Manso, J. (Coords.). (2023). <i>La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?</i> MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO	248-251
Rayón, L. y Sáenz-Rico, B. (Coords.). (2022). <i>Prácticas narrativas y profesorado: nuevos contextos de formación para la innovación educativa</i> BEATRIZ GIL PAYÁN	252-255
Santos, M. A., Lorenzo, M., y Míguez, G. (2022). <i>Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: comprender las circunstancias sociobistóricas de los estudiantes.</i> LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA	256-258
Bautista García-Vera, A. (2021). <i>Audiovisuales, desigualdades socioculturales y educación.</i> BELINDA UXACH MOLINA.....	259-262

¿EN QUÉ SENTIDO, SI LO HUBIERA, ES LA TEORÍA EDUCATIVA «POLÍTICA»? UNA PERSPECTIVA PRAGMATISTA

In Which Sense, If Any, Is Educational Theory 'Political'? A Pragmatist Perspective

Kai WORTMANN

University of Jena. Germany.

kai.wortmann@uni-tuebingen.de

<https://orcid.org/0000-0003-2230-9538>

Fecha de recepción: 30/11/2022

Fecha de aceptación: 12/01/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Wortmann, K. (2023). ¿En qué sentido, si lo hubiera, es la teoría educativa «política»? Una perspectiva pragmatista [In Which Sense, If Any, Is Educational Theory 'Political'? A Pragmatist Perspective]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 1-20. <https://doi.org/10.14201/teri.31083>

RESUMEN

Este artículo aborda la cuestión de en qué sentido, si lo hubiera, la teoría educativa debe considerarse como «política». Desde una perspectiva pragmatista, analiza tres significados del término: primero, lo político como una excepción, como la interrupción del orden existente de Rancière, y segundo, lo político como algo que de por sí viene dado, como en el concepto de iteración de Derrida. En tercer lugar, el artículo se orienta hacia el alegato de Rorty para la interpretación de la filosofía como política cultural, esto es, como intervención en el discurso público en curso. Se ha argumentado que este tercer significado del término es más apropiado para interpretar lo político

de la teoría educativa, ya que es un término moderado de forma realista y permite analizar la eficacia política de la teoría educativa. Estas consideraciones se enmarcan tanto en una reflexión sobre la propia posibilidad de esbozar distinciones entre teoría y política, como en una perspectiva sobre las posibles consecuencias derivadas de una interpretación de la teoría educativa como política cultural. Ante este panorama, el artículo cuestiona por qué apenas podemos ver alguna teoría educativa relevante públicamente y ofrece propuestas para una «crítica amable», una actitud cuidadosa hacia nuestras propias prácticas de investigación, situaciones y grupos.

Palabras clave: teoría educativa; lo político; metateoría; pragmatismo; Richard Rorty; Jacques Rancière; Jacques Derrida.

ABSTRACT

This paper tackles the question of in which sense, if any, educational theory should be considered as ‘political’. From a pragmatist perspective it evaluates three meanings of the term: first, the political as an exception, such as Rancière’s interruption of the existing order, and second, the political as something that is always already given, such as in Derrida’s concept of iteration. Third, the paper turns towards Rorty’s plea for understanding philosophy as cultural politics, i.e., as intervention into the ongoing public discourse. It is argued that this third meaning of the term is better suited for understanding the political of educational theory as it is realistically modest and enables to analyze the political effectiveness of educational theory. These considerations are framed by both a reflection on the very possibility of drawing distinctions between theory and politics as well as an outlook on possible consequences following from an understanding of educational theory as cultural politics. In the outlook, the paper asks why we can hardly see any publicly relevant educational theory and provides suggestions for a “caring critique”, a careful attitude towards our own researching practices, situations, and assemblies.

Keywords: educational theory; the political; metatheory; pragmatism; Richard Rorty; Jacques Rancière; Jacques Derrida.

Tengo dudas sobre la relevancia de la filosofía en la educación,
por la misma razón por la que tengo dudas sobre la relevancia
de la filosofía en la política. (Rorty, 1990, p. 41)

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza una doble inquietud: por un lado, hacia una interpretación de la teoría educativa como una reflexión puramente *científica y, por lo tanto, apolítica*, y por otro, hacia una interpretación de la teoría educativa como *política en sí misma*, y que por ello corre el riesgo de presentar su propia práctica de teorización como activismo político. En cambio, este artículo persigue una actitud

más realista hacia nuestras propias actividades teóricas educativas ofreciendo diferencias entre teoría educativa y política y describiendo las posibilidades de su relevancia política¹.

Argumentaré que la relevancia política de la teoría educativa es solo una posibilidad y, por lo tanto, no un automatismo: no toda teoría educativa es política — incluso si afirma esto sobre sí misma y sin duda no *por* su mera reivindicación. En esta línea, el artículo aspira a cuestionar de un modo autorreflexivo *la naturaleza de la teoría educativa con respecto a su relevancia política*. Por lo tanto, no aborda lo político *en el ámbito de* la teoría educativa, sino que cuestiona *la cualidad política de la propia teoría educativa*.

Evidentemente, aquí «teoría educativa» no se refiere a un sistema cerrado de proposiciones, sino que debe entenderse como práctica: precisamente como aquello que hacemos los teóricos educativos. En la medida en que esto incluye prácticas muy diversas como escritura, lectura, exposición, discurso, enseñanza y muchas otras, «teoría educativa» en singular es un término problemático. Sin embargo, si asumimos que estas prácticas no se realizan completamente desconectadas unas de otras, podríamos hablar de teoría educativa como la organización de prácticas en paquetes o constelaciones de prácticas (Schatzki, 2002, 2012). En este sentido, este artículo pretende considerar la teoría como *actividad* (Karcher y Rödel, 2021)².

Para responder a la cuestión planteada en el título sin que la respuesta sea que la teoría educativa simplemente *no es* política, o que es *en sí misma* política, este artículo ofrece una descripción alternativa de la relación entre teoría educativa y política. La razón de la demanda de conceptualización de la teoría educativa no como siempre política es que de otro modo los teóricos educativos quizás podríamos acabar siendo más bien teóricos de lo político. La razón de la demanda de conceptualización de la teoría educativa no como nunca política es que de otro modo renunciaríamos a grandes logros históricos de nuestra disciplina (Tröhler, 2003).

1. Este artículo es una versión profundamente revisada de mi contribución en alemán (Wortmann 2022a). Quiero agradecer a Anna-Lynn Ridderbusch, Christian Grabau, Hannah Klein, Jakob Himmelmann y Markus Rieger-Ladich sus comentarios sobre las primeras versiones de este artículo. Todas las traducciones a inglés han sido hechas por el autor.

2. Valdría la pena examinar el grado en que *determinadas* prácticas de teoría educativa eluden los modos de descripción propuestos en este texto, o si los actores se resisten a ellas en sus actividades situadas a nivel local. En la medida en que este artículo plantea una elevada generalización de la «teoría educativa», por un lado, en sentido estricto, uno no puede esperar ser capaz de realizar afirmaciones precisas para todo el paquete de prácticas de «teoría educativa». Pero, por otro lado, con el fin de ir más allá de un «situacionismo autosuficiente» (Schmidt y Volbers, 2011, p. 26), en el que hay un peligro de huir de generalizaciones, el texto pretende ofrecer descripciones adecuadas al menos para una gran parte de lo que hacemos cuando decimos que hacemos «teoría educativa». En este sentido, no sería apropiado hablar de teorías educativas en plural, ya que se correría el riesgo de referirse a sistemas teóricos en lugar de centrarse en los aspectos prácticos de la teorización educativa.

La pregunta de en qué sentido nuestra actividad de investigación es política se convierte en aún más apremiante si consideramos, como escribe Oelkers, que educación es «"la" disciplina politizada por excelencia. Participa en debates sociales, adopta una posición, y queda por lo tanto atrapada en dualismos políticos, por lo que debe decidir dónde estar y dónde no quiere estar» (Oelkers, 2015, p. 37). A causa de este carácter político de la educación, «se requiere una estrategia para ejercer influencia en *la esfera pública, para determinar el lenguaje* y no dejar que investigadores del cerebro o filosofía de medios obtengan lo mejor de ella» (ibid., p. 43, énfasis añadido).

Este artículo plantea la cuestión de qué debe entenderse como «política» si se usa como descripción de la actividad de realización de teoría educativa. Continúa la cuestión con dos distinciones. La primera distinción (3) es entre «política» y «lo político», que se ha convertido en algo común en teoría política. Aquí, el artículo se centra en las ideas de Jacques Rancière y Jacques Derrida. La segunda es la distinción que hace Richard Rorty entre «política» y «política cultural» (4). En ambas partes presento en primer lugar la distinción y, a continuación, examino qué puede significar lo que llamamos teoría educativa política en este sentido. Sin embargo, comienzo con reflexiones preliminares sobre la naturaleza de estas distinciones (2). Por último, ofrezco una perspectiva sobre las posibles consecuencias derivadas de interpretar la teoría educativa como política cultural (5).

2. TEORÍA Y POLÍTICA: SOBRE LA NATURALEZA DE LAS DISTINCIONES PELIGROSAS

Introducir una clara distinción entre teoría y política que implica teoría que no siempre es también política no parece estar en boga en este momento. Por lo tanto, comenzaré con una cita de Karl Mannheim, que en su influyente libro *Ideología y Utopía* en 1929 escribió:

La discusión política posee un carácter fundamentalmente distinto de la discusión académica. Se esfuerza no solo en tener razón, sino en demoler los cimientos de la existencia intelectual y social de su adversario. Por lo tanto, la discusión política penetra más profundamente en los fundamentos existenciales del pensamiento que la discusión que solo piensa en términos de unos cuantos «puntos de vista» seleccionados y considera únicamente «lo teórico» de un argumento (Mannheim, 1929/1972, p. 34).

A simple vista, la jerarquización de Mannheim parece irritante. Uno puede pensar que el discurso académico es más fundamental y profundo que el simple discurso político, pero Mannheim concibe la relación al contrario: mientras el discurso político tiene como objetivo el «fundamento existencial» e incluso los «cimientos de la existencia» del adversario, el discurso académico «solo» se centra en la superficie de la teoría.

Además, la distinción de Mannheim es sorprendente en su rigor, ya que se trata de una diferencia «fundamental». Las diferencias fundamentales —como argumentación fundamentalista en general— nos son ajenas hoy en día. El «antifundacionalismo» (Rorty, 2009) o "posfundacionalismo" (Marchart, 2013) ha conseguido un amplio consenso en las ciencias sociales y culturales³. El término «posfundacionalismo» expresa, por un lado, que el rechazo a cualquier fundamento puede convertirse fácilmente en fundamentalista, a la vez que, por otro lado, difícilmente puede prescindirse de estos fundamentos en el sentido de actividades fundacionales. Por ejemplo, cuando Butler habla de «fundamentos contingentes» (Butler, 1992) en este sentido, bien podría vincularse con el concepto de ideología de Mannheim. Solo porque, como Mannheim ha puesto de relieve, todo conocimiento y pensamiento, y por lo tanto también el propio, está condicionado necesariamente por el modo de entender la vida y la socialización, sigue proporcionándose esta justificación y fundamento; lo que sucede es que la demanda de justificación última de estas operaciones se ha vuelto insostenible.

Razones y distinciones deben por lo tanto ser convincentes sin recurrir a fundamentos concluyentes. La afirmación ofensiva de esta contingencia de una propia teorización también me parece necesaria en términos políticos-democráticos. Después de todo, la democracia podría ser definida como un intento de institucionalizar la falta de fundamentación de sus propias instituciones políticas. Esta autorreflexión crítica ya forma parte del pragmatismo experimental de John Dewey: en contraste con posiciones liberales como las de John Stuart Mill o Hannah Arendt, que trazaron la distinción entre lo público y lo privado teóricamente o incluso ontológicamente, Dewey destaca que esta «línea de demarcación [...] debe descubrirse experimentalmente» (Dewey, 1927/2016, p. 107). Para Dewey, esta demarcación solo sería posible en base a propiedades claramente determinables de estado e individuo. Sin embargo, en la medida en que estas están siempre en proceso de desarrollo, eluden una diferenciación puramente analítica o incluso la determinación de relaciones. Para Dewey, la negociación de la frontera público-política se deja, por lo tanto, de un modo autorreflexivo, a los procesos político-experimentales, que siempre tienen que ser colectivos-públicos.

En este sentido experimentalista, quisiera validar la verosimilitud de la razón por la que la teoría educativa no debería interpretarse como actividad política por sí misma. Al hacerlo, coincido con aquellos que no identifican una diferencia fundamental, es decir, esencialmente fundamentada, entre teoría y política; sin embargo, desearía argumentar las ventajas que podría aportar el hecho de destacar tal diferencia, especialmente en términos políticos, y por qué formular la diferencia podría ocasionar problemas.

3. Una excepción sorprendente aquí podría ser la economía.

Las diferenciaciones y problematizaciones propuestas más adelante pueden entenderse como un recurso que toma en cuenta la naturaleza polémica de la legitimación social y la constitución antagónica de lo social. Sin embargo, esto no significa que lo presupone ontológicamente —como, por ejemplo, hace Mouffe recurriendo a Heidegger— y lo toma como incuestionable punto de partida, ya que de otro modo sería autocontradictorio.

Quisiera aclarar este posicionamiento con respecto a la conexión entre experimentalismo entendido en términos pragmáticos y antagonismo entendido en teoría de la hegemonía mediante dos citas de Mouffe y Brecht. Cuando Mouffe escribe: «La sociedad está permeada por la contingencia y *cualquier* orden es de naturaleza hegemónica, es decir, es siempre la expresión de relaciones de poder» (Mouffe, 2013, p. XI, énfasis añadido), entonces la naturaleza contingente de *la propia* concepción de hegemonía parece precisamente no ser considerada. En este sentido, Mouffe y Laclau también atestiguaron «una esencialización problemática de una ontología política concebida como conflictiva» (Martinsen, 2019). Si uno sigue ahora a Mannheim de nuevo, que interpreta el «conflicto político» como una «forma racionalizada de la lucha por la predominancia social» (Mannheim, 1929/1972, p. 35), podría reconocer que dicha esencialización como es asumida por Mouffe y Laclau no es necesariamente problemática para una *teoría política* —en la medida en que podría interesarse solo por lo político—, sino *pedagógica*, en la medida en que uno no está preparado para dejar que se funda completamente en una teoría sobre lo político.

Al contrario que Mouffe, Brecht no presupone pensamiento político, pero lo contrasta con el tipo de pensamiento que debe eludirse cuando escribe que «para evitar una argumentación pura, [...] uno debe tener presente en todo momento que siempre está pensando en un estado de lucha» (Brecht, 1967, pp. 176-177). A este respecto, este ensayo presupone que la autodescripción del pensamiento como «*siempre* en lucha» en el sentido de un hecho inevitable —o incluso, como con Mouffe, precondición— podría no *conducir a la propia lucha*. Para poder representar esta posición sin entrar en una autocontradicción, debo presuponer un más allá de la lucha a partir de la cual esta consideración de idoneidad puede realizarse —que, sin embargo, no es necesariamente la «argumentación pura» de Brecht, pero que puede interpretarse muy bien como siempre situada y reconocida socialmente—, ya que «uno [...] vive en la compañía y dependencia de otros perceptores y consejeros» (Brecht, 1967, p. 177). Sin esta precondición de la posibilidad de ir más allá de la lucha hegemónica, las siguientes consideraciones no serán convincentes.

3. PRIMERA DISTINCIÓN: POLÍTICA Y LO POLÍTICO

3.1. *La distinción*

La primera distinción que quisiera debatir en términos que sean de utilidad para responder a la pregunta de en qué sentido, si lo hay, la teoría educativa puede ser considerada como política es la que hay entre «política» y «lo político». Esta distinción,

común en teoría política y también usada en teoría educativa⁴, distingue *política* (*la politique, die Politik*) como acción dentro de instituciones políticas de *lo político* (*le politique, das Politische*) como ir más allá de estas instituciones o interrumpirlas, desafiarlas y transformarlas. Mientras el terreno de la política puede definirse con relativa precisión —por ejemplo, diplomacia, trabajo de partido o sindicatos— la especificidad de lo político es concebida de un modo altamente contradictorio por diferentes autores.

A pesar de toda la heterogeneidad en las determinaciones de lo político, pueden identificarse dos tendencias, que Martinsen resume en «todo es político», por un lado, y la «supresión» de lo político», por otro (Martinsen, 2019, pp. 586-587). Podría decirse que la primera tendencia concibe lo político como algo determinado en sí mismo y precedente, en realidad *quasi prima philosophia*, ya que un momento iterativo es inherente en cada acto (Derrida, 1982a, 1982b)⁵. Al contrario, la segunda tendencia concibe lo político como una excepción y por lo tanto concretamente como una desviación, negación o «interrupción» (Rancière, 1999, p. 11) de lo determinado. Wolin, por ejemplo, afirma que «lo político es episódico, excepcional» (Wolin, 1994, p. 11) y Lacoue-Labarthe y Nancy hablan de la «retirada de lo político» (Lacoue-Labarthe, y Nancy, 1981, p. 18).

4. Buchstein señala la distinción que se presenta de modo obsesivo en teoría política (Buchstein, 2020, sin paginación). A mi entender, sin embargo, esta distinción rara vez ha sido aplicada explícitamente dentro de la teoría educativa, es decir, en el sentido de la pregunta de que en qué medida la teoría educativa como actividad es o debe ser política o algo político en sí misma. Por ejemplo, Sattler y Schluß (2009) o Rieger-Ladich (2013) abordan la distinción entre política y lo político exclusivamente con respecto a la educación política del educando y de la ciudadanía, respectivamente. Lütke-Harmann (2016) examina el (la ausencia de) carácter político de determinados conceptos teóricos pedagógicos sociales desde una perspectiva teórica-diferencia. Schäfer analiza la inmensidad de la pedagogía con el fin de establecer, desde una perspectiva orientada hacia Laclau y Mouffe, que la «dominancia de los planteamientos teóricos pedagógicos [...] no puede explicarse por el nivel de reflexión o la plausibilidad de sus explicaciones, sino como un efecto de controversias en las que tales teorías (sin embargo) desempeñan una función» (Schäfer, 2009, p. 391). No obstante, como se mostrará más adelante, esto ya presupone el carácter político de la pedagogía, cuya extensión se analizará aquí, como algo que se da por sentado en todas partes. Desde esta perspectiva, por supuesto, como he tratado de mostrar con referencia a Mouffe, el objeto de este texto sería por lo tanto incomprensible.

5. Consecuentemente, Derrida afirma que «la actividad filosófica no *requiere* práctica política, sino que es, en todos los sentidos, una práctica política» (citado en Hebekus, y Völker, 2012, p. 13, véase también Butler, 1997, capítulo 4). Incluso si esta afirmación se refiere a la ejecución y no al contenido de la actividad filosófica, este posicionamiento, que es sorprendentemente completado por normas deconstructivistas, corre el riesgo de unificación de la práctica de teorización filosófica o pedagógica. De igual modo, Reichenbach afirma que la «noción de lecturas políticamente ambiguas de lo pedagógico oculta la hipostatización de una interpretación difusa de la moralidad bajo la apariencia de significancia de lo político» (Reichenbach, 2016, p. 42). Aunque Reichenbach está interesado en las prácticas pedagógicas y el contenido político, mientras yo me centro aquí en prácticas científicas, su opinión puede no obstante leerse como una advertencia oportuna. En este sentido, podría reformularse: la idea de lecturas *claramente políticas* de la teorización educativa corre el riesgo de ocultar la hipóstasis de una interpretación difusa de moralidad bajo la apariencia de significancia de lo político.

3.2. *¿En qué sentido debe considerarse la teoría educativa como «política»?*

En sentido estricto, la distinción entre política y lo político tiene dos vertientes. Si relacionamos estas distinciones con la naturaleza de la teoría educativa, parece claro que la teoría educativa difícilmente puede concebirse como parte de la «política».

Pero ¿en qué medida es parte de «lo político» o al menos puede ser interpretada como «política» en este sentido? Más adelante, argumento que *ambos conceptos de lo político son problemáticos para la autointerpretación de la teoría educativa*. Al hacerlo, no deseo sostener que no es posible usar los términos fecundamente, sino que quisiera plantear que cuando los usamos de este modo, al menos deben considerarse los problemas subsiguientes y tratarse cuando se trata de una interpretación propia.

Debemos considerar primero el caso en que lo político se concibe como una excepción, tal como la interrupción del orden existente de Rancière⁶. Para Rancière, esta interrupción puede producirse cuando, en nombre de la igualdad, la «parte de aquellos que no tienen parte» (Rancière, 1999, p. 11) es exigida, esto es, la consideración de lo político de aquellos sujetos a los que, de acuerdo con la policía, es decir, el orden dominante, se les ha negado la igualdad y por lo tanto la capacidad de expresarse. Esta interrupción difícilmente puede acreditarse en muchas actividades de teoría educativa, ya que la teoría educativa necesariamente se produce sobre todo de acuerdo con el orden policial, y es practicada por sujetos que, como norma, pueden ser encuadrados en una posición prácticamente privilegiada como portavoces en este orden. La teoría educativa —por lo menos en su forma académica, por ejemplo, como hacemos en esta publicación— podría en este sentido *dar fe de* eventos políticos e introducirlos en el discurso académico, pero difícilmente podría *ser* política en sí misma⁷.

La teoría educativa que da fe de lo político podría aprender del propio Rancière, quien repetidamente influyó en las concepciones sociales de literatura, arte y cinematografía, y también pedagogía y política, en muy diversas intervenciones (p. ej., Rancière 1989, 1991, 1994, 1999, 2011). Sin embargo, esta forma de teoría educativa primero tendría que estar acompañada por un reajuste radical de su forma (Grabau y Rieger-Ladich, 2019). En segundo lugar, la aplicación sistemática de esta interpretación propia podría requerir que la teoría educativa se aleje de su demarcación hacia lo empírico, como hace el mismo Rancière de modo impresionante. En este sentido, se podría hablar también de una *filosofía empírica de la educación*, siguiendo a

6. Siguiendo las indicaciones de Bedorf (2010, pp. 23-26) y Marchart (2010, pp. 178-184), Rancière se interpreta aquí como un representante de la «diferencia de lo político» (Marchart, 2010) entre política (en Rancière: policía) y lo político (en Rancière: política).

7. A este respecto, es coherente que Rancière no se vea a sí mismo como filósofo *político* (Rancière, 2004, p. 3) y además «no ha escrito un solo libro sobre política, sino solamente algunos en los que la política aparece en diferentes formas: la de filosofía, la de historia, la de estética» (Hebekus y Völker, 2012, pp. 129-130).

Dewey y Latour (Dewey 1938/1997, p. 25; Latour 1997, p. 52, véase también Schildermans, Vlieghe y Wortmann i.p.). Hablando positivamente, podría decirse por lo tanto que una teoría educativa que se interprete a sí misma como testimonio de una interrupción política está todavía en gran parte por venir y podría por lo tanto ofrecer un elevado potencial para estimular un mayor desarrollo de las prácticas de teoría educativa. Sin embargo, esta autointerpretación debe distinguirse de la que se interpreta a sí misma como política.

Volvamos ahora a la segunda interpretación de lo político como algo que viene dado de por sí. Ante todo, puede afirmarse que con esta suposición, las valiosas posibilidades de diferenciación posiblemente se pierden. En este sentido, Bedorf afirma, «si todo es político, no es nada, y hablar de lo político pierde su poder discriminatorio» (Bedorf, 2010, p. 33)⁸. Si, por ejemplo, Horkheimer (1937/1982) fue capaz de basarse en el contraste entre un mero análisis de condiciones existentes y su superación para hacer su famosa comparación de teoría tradicional y crítica, es decir, distinguir entre diferentes modos de comportarse o no comportarse respecto al orden político existente⁹, una teoría educativa política en este sentido habría retrocedido al hecho de que la superación —o al menos un potencial de superación— está siempre de por sí en la propia teoría.

Esto me parece problemático en al menos dos sentidos. El primero ya ha sido apuntado en: si contemplamos cada declaración teórica educativa, cada texto producido, como una implicación en la «lucha de clases» de la sociedad civil (Gramsci), nos arriesgamos a perder de vista la cuestión de la relevancia política real. Distinguir entre textos que tienen un alto poder inspirativo y otros que son raramente leídos o de difícil lectura sería prácticamente imposible – ambos serían *igualmente* políticos.

8. El «todo es político» de Foucault (Foucault, 1996, p. 211) es interpretado por Marchart como una afirmación heideggeriana en la línea de Laclau/Mouffe: para Marchart, Foucault fue capaz de hacer esta afirmación «porque todo, precisamente, *está* permeado por relaciones de poder y fuerza» (Marchart, 2013, p. 431, énfasis añadido). Marchart considera que la problemática aquí identificada por Bedorf es «al fin y al cabo, nada] [...] sino solo sentido común, vendido en forma de dialéctica inoportuna», ya que pasa por alto «la naturaleza ontológica del concepto de lo político (con Foucault: el concepto de poder)» (ibid., pp. 431-432). Según Marchart, para Foucault «no hay relación social que no sea al mismo tiempo una relación de conflicto y poder» (ibid., p. 432). Sin embargo, este «es» y «sería», entendido ontológicamente por Marchart, también podría ser interpretado «nominalísticamente» siguiendo la autodescripción de Foucault (Foucault, 2011, p. 5). Luego Foucault intentaría sistemáticamente llevar esta consideración hasta su final sin llegar a alcanzarlo —que, contra Marchart («el mito [...] de Foucault [...] de la eterna batalla [...] finalmente no le llevó a ninguna parte», Marchart, 2013, p. 433), solo sería bienvenida desde un punto de vista *educativo*. La afirmación de que todo es algo político podría entonces entenderse como una disposición experimental que podría ser reconciliada con mis consideraciones pragmatistas, no heideggerianas, presentadas en la segunda parte de este texto.

9. A pesar de que algunos pasajes en el ensayo de Horkheimer parecen sin duda como si la teoría tradicional respaldara el orden político imperante —que contradiría mi argumento, porque entonces también asumiría una inevitabilidad de lo político en cualquier teoría— desde mi punto de vista es solo una posibilidad, no un automatismo. Más bien es, en definitiva, igual de posible que lo contrario, el uso de resultados de la ciencia tradicional con fines de teoría crítica.

Butler plantea un problema estructuralmente similar respecto a la interpretación de iterabilidad de Derrida: mientras en la interpretación que hace Butler de Bourdieu «no tiene en cuenta el modo en que los actos performativos pueden romper con contextos existentes», Derrida «parece instalar la ruptura como una característica estructuralmente *necesaria* de *cada* declaración [...] paralizándolo por consiguiente el análisis social de *declaración convincente*» (Butler, 1997, p. 150, énfasis añadido).

Además, concebir la teoría educativa como algo político en sí misma parece peligroso, ya que las expectativas de la teoría educativa creadas desde este punto de vista son demasiado altas, casi nunca pueden alcanzarse, o como mucho solo en casos excepcionales. Esto se debe a que es casi imposible demostrar que la teoría educativa ha contribuido a un progreso político concreto, sin importar si se define como reforma o revolución¹⁰. Por lo tanto, el punto de vista de que la teoría educativa es por sí misma algo político corre el riesgo de provocar decepciones tanto en la teoría educativa como en la política, lo que puede llevar a apartarse o hasta un excesivo distanciamiento y aislamiento de ambas.

Aunque lo político es concebido teóricamente en detalle y está vinculado a la evidencia empírica, en mi opinión muchos teóricos devalúan implícitamente la pura política (Jörke, 2006). Esta devaluación es expresada, por ejemplo, por Hebekus y Völker limitando la política al «ejercicio de poder técnico, gubernamental» (Hebekus y Völker, 2012, p. 15) o Bedorf reconstruyendo la política como consistente en un «orden de lo empírico que está *atrapado* en lo viable» (Bedorf, 2010, p. 14, énfasis añadido), mientras lo político se asigna a la venerable tarea de su propio «*redimensionamiento*» (ibíd., énfasis en original)¹¹. Arendt, por ejemplo, entiende lo político como una norma para la política, Rancière entiende lo político (en terminología de Rancière: política) posicionado como una interrupción del orden político (en Rancière: policía), o Lefort y Nancy —cada uno de diferente manera— entienden lo

10. Muchas de las teorías revisadas no afirman esto en absoluto, pero esto no invalida el argumento. Esto solo asevera que *si* uno afirma contribuir al progreso político en su propio trabajo teórico sobre educación —y me parece que implícitamente este el caso la mayoría de las veces— esta afirmación puede fácilmente ser tirada por tierra. Esto es cierto independientemente de si las teorías a las que nos referimos también hacen esta afirmación para *sí mismas*. Tampoco implica que uno *debe* hacer esta afirmación para el progreso de lo político en la teoría educativa.

11. Podría incluso decirse que esta *devaluación de la política se disfraza* a sí misma de una aparente moderación y modestia respecto a las posibilidades (de lo político) de la teoría (de lo político). Por consiguiente, Bedorf escribe —con referencia a Lacoue-Labarthe y Nancy (1981), pero también ciertamente aplicable a la posición de Rancière— que «el filósofo no debe alzarse a sí mismo a la condición de un observador que pretende conocer cómo debe ordenarse la política o hacia donde debería evolucionar» (Bedorf, 2010, p. 14). Como se mostrará más abajo, Rorty también podría encontrarse en *tal* modestia (véase Schulenberg, 2017 sobre amplias similitudes metateóricas entre Rancière y Rorty), aunque en su caso modestia con respecto a las posibilidades políticas de la teoría en el sentido más estricto es indisociable de una *devaluación de la teoría*. En este sentido, describe «la política, al menos en los países democráticos, como algo que debe ser realizado de manera franca, directa, pública y con un lenguaje tan fácil de manejar como sea posible» (Rorty, 1996, p. 47).

político presupuesto como base necesaria de la política, de modo que hay espacio para suponer que la *teorización de lo político* está implícitamente priorizada sobre la *actuación en política*.

En esta sección, partiendo de la distinción entre «política» y «lo político», he intentado mostrar que la teoría educativa, en primer lugar, no es algo político en el sentido de pertenecer a la política. En segundo lugar, al menos en su estado actual, que la teoría educativa difícilmente puede ser entendida como algo político en el sentido de interrupción o suspensión del orden existente, y en tercer lugar, que la teoría educativa concebida como algo político en sí misma implica varios problemas consecuentes, tanto políticos como educativos. A este respecto, la distinción entre política y lo político podría ser de alguna ayuda al describir el carácter político de la teoría educativa. Así pues, a continuación, se considerará otra distinción.

4. SEGUNDA DISTINCIÓN: POLÍTICA FRENTE A POLÍTICA CULTURAL

4.1. *La distinción*

Como una segunda posibilidad, propongo la distinción que hace Richard Rorty entre *política* y *política cultural*. Su concepto de «política» es similar al ya presentado en la primera distinción, que describe la política como la acción dentro de instituciones políticas existentes. En tanto que Rorty promueve decididamente política izquierdista, entiende los actos políticos como una acción comunitaria para proteger a los miembros más débiles de la sociedad frente a los más fuertes¹². Contempla la redistribución de riqueza en forma de, por ejemplo, política fiscal, salarios mínimos elevados, así como los derechos de trabajadores y mujeres como herramienta preferida. Esto requiere iniciativas legislativas, lo que a su vez requiere mayorías en parlamentos. Por lo tanto, para Rorty la política es principalmente una cuestión

12. En esto, las posiciones de Rorty y Mouffe son muy similares (p. ej., Mouffe, 2018, pp. 16-17). En cambio, Mouffe (2008, pp. 88-89) y Laclau (1996) critican con aspereza a Rorty por estar demasiado limitado a «solo aquellos movimientos estratégicos que son posibles dentro del universo discursivo del liberalismo americano» (Laclau, 1996, p. 70). En este sentido, se puede argumentar que Rorty celebra los logros de la democracia liberal —p. ej., libertad de expresión y de prensa, parlamentos, universidades— pero nunca defiende la democracia liberal en principio; por el contrario, siempre «concebe la democracia manteniéndose abierta a la reforma y al cambio institucional» (Selk, 2019, p. 409), lo que puede ser siempre pluralista en términos de ruptura mediante «costras de convención» (Dewey). Por lo tanto, la crítica que hace Mouffe de que Rorty «quiere retener la visión de un consenso que no implicaría ninguna forma de exclusión y la disponibilidad de alguna forma de realización de universalidad» (Mouffe, 2008, p. 89) no es precisa. Además del hecho de que Rorty ha contradicho explícitamente estas insinuaciones varias veces (p. ej. en Rorty, 2001a, incluso refiriéndose explícitamente a Mouffe, o en Rorty, 2001b, p. 262, donde sencillamente afirma que «no se puede realizar una sociedad democrática sin expulsar a los agitadores fascistas»), podría contrarrestar dicha crítica diciendo que no es particularmente importante *políticamente*, en la medida en que uno solo está de acuerdo en los objetivos políticos concretos —lo que, en mi opinión, sería una posición que facilitaría la consecución de la hegemonía de izquierdas por la que Laclau y Mouffe están luchando.

de estrategia sobre cómo tratar de alcanzar la hegemonía, que en una democracia representativa se expresa especialmente en el acto de votar. En consecuencia, para Rorty, los héroes de la política son los colectivos que se levantan por sus intereses contra poderosos y ricos: movimientos de trabajadores y sindicatos, el movimiento por los derechos civiles, feministas o partidos de izquierdas.

En cambio, Rorty se refiere con *política cultural* a la influencia sobre el modo en que hablamos —y, por tanto, también cómo nos percibimos, a los demás seres humanos y a nuestro entorno. Rorty desarrolla esta interpretación en su libro *Filosofía como política cultural* (Rorty, 2007), que difiere claramente de sus primeros escritos a este respecto. En sus primeros escritos, Rorty usó «política cultural» como sinónimo de «política identitaria», lo que rechazó críticamente porque dividió a la izquierda americana e hizo que coaliciones necesarias, como las de los movimientos por los derechos civiles de los afroamericanos y sindicatos, fueran más difíciles (véase Rorty, 1999 para este primer tratamiento, así como para las diferencias con el ulterior Wortmann 2022c). En *Filosofía como política cultural*, por otro lado, escribe: «El término “política cultural” incluye, entre otras cosas, argumentos sobre qué palabras utilizar» (Rorty, 2007, p. 3), para «sugerir cambios en el uso de palabras» y «poner nuevas palabras en circulación» para «ampliar nuestro repertorio de autodescripciones individuales y culturales» (ibid., p. 124). Además, también recoge los «proyectos radicales y negativos que implican erradicar áreas enteras» (ibid., p. 15), tal como su propio proyecto de hacer que hablar de «la verdad» parezca menos atractivo¹³. Héroes de la política cultural han trabajado para hacer que ciertos términos sean comunes o para dejar una huella perdurable en su significado, como para Rorty, por ejemplo, Freud y Dewey o, añadiría, Butler¹⁴.

4.2. ¿En qué sentido debe considerarse la teoría educativa como «política»?

Para Rorty, queda claro que la posibilidad que tiene la filosofía de contribuir a la política es marginal, mientras que puede y debe luchar para convertirse en política cultural. Siguiendo a Rorty, pondré en paralelo esta convicción con la opinión

13. Aquí queda claro que la preocupación de Rorty con *política cultural* es principalmente un cambio *lingüístico*, mientras que para él la *política* se orienta fundamentalmente a las condiciones *materiales*. En contraste, Gilcher-Holtey describe el concepto de Brechtian de pensamiento interviniente como «el cambio de opiniones, actitudes conductuales, y acción política a través del cambio de esquemas interpretativos, de percepción y de clasificación del mundo social» (Gilcher-Holtey, 2007, p. 10), con lo que Rorty difícilmente podría estar de acuerdo con causa de ser un modo demasiado sicologista de describir tanto política como política cultural.

14. La misma Butler, en su debate entre Austin, Derrida, y Bourdieu, llega a una versión del discurso político como una posibilidad de (re)apropiación que es extremadamente similar a la política cultural de Rorty. Por ejemplo, escribe: «Un término como “libertad” puede llegar a significar lo que nunca había significado antes, puede llegar a abarcar intereses y temas que habían sido excluidos de su alcance» (Butler, 1997, p. 160, para la concepción de Rorty de «justicia como una más amplia solidaridad» véase Rorty, 2007, capítulo 3). Más allá de Rorty, sin embargo, Butler aborda ampliamente la dimensión corporal de la subjetivación lingüística (Butler, 1997).

de que la *teoría educativa no es política* en sentido estricto —como parte de la política— sino que *puede ser interpretada como política cultural*.

En un texto breve con el revelador título «Los peligros de la sobrefilosofización», que responde a intentos de teóricos educativos para usar la filosofía de Rorty para cuestiones educativas, Rorty escribe explícitamente «Tengo dudas sobre la relevancia de la filosofía en la educación, por la misma razón por la que tengo dudas sobre la relevancia de la filosofía en la política» (Rorty, 1990, p. 41). La filosofía no puede hacer las propuestas concretas que son necesarias en pedagogía, por ejemplo, «un buen nuevo modo de establecer exámenes de acceso a la universidad o de otorgar licenciaturas a profesores» (ibid.) o «experimentos prácticos con didáctica colaborativa, estudios interdisciplinarios, integración de recientes estudios sobre raza y género en el currículo» (ibid., p. 44, para un resumen del pensamiento de Rorty en teoría educativa, véase Wortmann, 2022b).

La relevancia pública de la teoría educativa no puede servir, por lo tanto, para justificar prácticas educativas. En respuesta a una pregunta en una entrevista sobre su postura acerca del método educativo de trabajo en grupos pequeños, Rorty replicó que teoría y práctica

van adelante y atrás, pero en un caso concreto como este me parece que solo se puede ver si un experimento pedagógico tiene éxito; si no lo tiene, puede que la teoría quede intacta o puede que no, pero lo que hay que hacer es averiguar si realmente funciona (Rorty en Olson, 1989, p. 4).

Demasiada filosofía podría incluso obstaculizar reformas concretas y experimentos en educación, especialmente si estos son reemplazados por debates teóricos. Estudiosos que solo se involucran en batallas teóricas elitistas «se [...] separan innecesariamente de la gente a quienes intentan ayudar, los compañeros-ciudadanos con los que comparten un país y una tradición» (Rorty, 1990, p. 44)¹⁵.

La propuesta de conceptualizar la teoría educativa como política cultural permite la *distinción* respecto a política. O, para decirlo con mayor claridad: *la distinción entre política y política cultural puede llevar a la idea de lo que la teoría educativa puede hacer y lo que no*. Las concepciones de ambas distinciones —entre política y lo político y entre política y política cultural— están de acuerdo en lo que la teoría educativa *no puede hacer*: participar en política. Sin embargo, lo que la teoría educativa puede hacer puede ser plasmado especialmente bien por el concepto de política cultural de Rorty: hacer intervenciones discursivas, «contribuir al diálogo que mantiene la humanidad» que «ha engendrado nuevas prácticas sociales y cambios en los vocabularios utilizados en la deliberación moral y política» (Rorty, 2007, p. ix). Resumiendo, la teoría educativa tiene el potencial de iniciar un cambio político-cultural.

15. Tras Rorty, Jörke debate tanto contra posiciones racionalistas orientadas a resultados como a las formuladas siguiendo a Derrida como «teoría de la democracia sin democracia» (Jörke, 2006, p. 260).

5. LA TEORÍA EDUCATIVA COMO POLÍTICA CULTURAL

Rorty sostiene que «la política cultural debe reemplazar a la ontología, y también que si debe o no debe ser *en sí misma* una cuestión de política cultural» (Rorty, 2007, p. 5). Si la teoría educativa fuese interpretada como política cultural, podría por lo tanto no tratar sobre «averiguar cómo es ‘realmente’ cualquier cosa, sino de ayudarnos a madurar —a hacernos más felices, libres y flexibles» (ibid., p. 124).

Desearía proponer este cambio como un «giro ofensivo en la teorización [educativa]» (Bünger, 2021). Con los argumentos elaborados hasta ahora, un giro ofensivo de la teoría educativa podría problematizarse en dos aspectos y ser solo respaldado totalmente en otro. Dicho «giro» sería delicado tanto si estableciera analíticamente que la formación de teoría *es siempre de por sí* ofensiva como si demandara normativamente que toda formación de teoría *debe volverse* ofensiva. Pero si un giro ofensivo en la teorización conduce a un giro en lo que hacemos —teoría educativa— hacia una mayor intervención político-cultural, surgen dos preguntas. La primera es por qué la teoría educativa es rara vez de relevancia pública a pesar del continuo énfasis sobre su propio carácter político¹⁶. La segunda pregunta se deduce de esta: se cuestionan las posibilidades y formas de llegar a ser relevante. Como conclusión, me gustaría proponer dos «giros ofensivos» de la teoría educativa: primero un giro contra sí misma —y por lo tanto posiblemente contra nosotros mismos que hacemos teoría educativa— y un segundo giro en la esfera pública.

Primero, entonces, la pregunta de por qué en la actualidad apenas podemos ver alguna teoría educativa relevante. Me gustaría ofrecer una primera respuesta con la «bastante brutal, pero sin embargo esclarecedora» (Sonderregger en Bembeza y Sonderregger, 2020, sin paginación) —diría: útil precisamente *porque* es brutal— distinción entre «crítica existencial» y «crítica de excelencia» por Kaloianov (2014). Después de esta distinción, una razón para la escasa relevancia pública de la teoría educativa podría ser que se ha alejado demasiado de la crítica existencial a la crítica de excelencia. Mientras la crítica de excelencia lucha por la precisión *académica*, la crítica existencial se dirige a y contra los problemas *cotidianos* de los débiles, marginales y oprimidos a partir de sus situaciones existenciales¹⁷.

16. Tanto si esta valoración es correcta como si no, debo dejarlo a juicio del lector. Por esto, en el sentido de la concepción de política cultural descrito arriba, la pregunta rectora sería: ¿Cuándo los teóricos educativos conseguimos moldear el uso y significado de términos —que es lo mismo para Rorty siguiendo al Wittgenstein tardío – de modo que se convirtieron en comunes más allá de los debates puramente científico-profesionales?

17. Kaloianov (2014) asocia crítica de excelencia con la Escuela de Frankfurt por Habermas y los reputados Honneth, Forst, y Jaeggi, mientras que considera la crítica existencial representada por Benjamin, Horkheimer y Adorno. Tengo serias dudas sobre esta clasificación y no la comparto, pero sin embargo considero útil la distinción entre las dos formas de crítica.

Así que, cuando problematizo que la teoría educativa ha descuidado la crítica existencial, no quiero pedir la dilución de las normas de calidad académicas y, sin duda, tampoco del antiintelectualismo. La razón más importante para esto es que opino que la crítica existencial y la crítica de excelencia son mutuamente dependientes. Si seguimos el concepto de política cultural de Rorty, queda claro que la crítica de excelencia no puede convertirse en superflua, pero sigue siendo necesaria para una crítica existencial sofisticada. Al contrario, la crítica de excelencia verdadera quizás acontece precisamente *mediante* la crítica existencial, si uno conecta la observación de Kaloianov (2014, pp. 68-70) de que la crítica existencial ha migrado desde la teoría crítica dentro de la filosofía a varios «estudios» (cultural, mujer, género, *queer*, poscolonial, etc.), con la observación de Butler de que en los últimos tiempos raramente se han producido innovaciones filosóficas en filosofía académica, pero muchas en otras disciplinas con potente investigación teórica (Butler, 2004).

Que la crítica existencial y la crítica de excelencia sean mutuamente dependientes es incluso la causa por la que parece problemático si una de las dos formas de crítica es seguida desproporcionadamente más que la otra en teoría educativa¹⁸. En resumen, los potenciales político-culturales de la teoría educativa no se alcanzan cuando solo o predominantemente se practica la crítica de excelencia.

Una segunda respuesta a la pregunta de por qué la teoría educativa tiene escasa relevancia pública obedece a la suposición de que la crítica existencial también representa solo una parte de lo que es posible en teoría educativa, siempre y cuando se mantenga crítica y, como tal, principalmente negativa: se dirige, correctamente y de manera importante, contra las condiciones (educativas) existentes (Wortmann, 2020)¹⁹. Mientras proporciona un sofisticado vocabulario para describir lo que es problemático o equivocado sobre ellas o lo que debería cambiarse²⁰, carece de un vocabulario igualmente complejo, matizado y teóricamente sofisticado para describir qué es bueno o correcto y que, por lo tanto, podría valer la pena continuar realizando. Practicar la teoría educativa exclusiva o predominantemente como teoría crítica no puede proporcionar este «conocimiento de orientación e interpretación» (Reichenbach, 2017, p. 19), que el público espera de ella, y de forma justificada

18. No puedo ofrecer aquí ninguna evidencia de esta observación empírica. Tanto si es cierta como si no, debo en consecuencia, hasta que haya tal evidencia, dejarlo de nuevo a juicio del lector.

19. Estoy en el lado de la teoría crítica, p. ej. como es definida por Horkheimer, cuando se trata de aumentar la posibilidad de que la teoría (educativa) puede y debe iniciar el cambio político-cultural. Sin embargo, también coincido con Latour (2004) y Hodgson, Vlieghe y Zamojski (2017) en que algunas de las herramientas establecidas de teoría crítica han perdido en gran medida su potencial transformador. Por lo tanto, estoy interesado en el desarrollo de un planteamiento poscrítico de la investigación y teoría educativa (Wortmann, 2019, 2020).

20. Büniger (2019, p. 161) sostiene que el término «crítico» es cuestionable no solo por su elevada complejidad en la historia de la filosofía, sino aún más por su uso diario. Bittner (2009, p. 136) señala que este uso cotidiano es casi exclusivamente negativo y normativo: decir algo *críticamente* es decir cómo algo *no debe* ser.

(Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2017; Vlieghe y Zamojski, 2019; Wortmann, 2019). De este modo, veo el segundo problema de la teoría educativa en su capacidad limitada para hablar positivamente sobre su contenido²¹.

Para estar seguro: la relevancia pública no puede fabricarse o producirse intencionadamente. Sin embargo, podemos —y de hecho, como se argumenta aquí, debemos— luchar para desarrollar una relevancia pública de la teoría educativa. La relevancia política de la teoría educativa no puede conseguirse hablando sobre su propia relevancia política. Aunque el cambio cultural tiene lugar muy lentamente, se puede luchar por él, según Rorty, «velar por él»:

Desde el punto de vista de la cultura que sugiero, el progreso intelectual y moral se consigue formulando reivindicaciones que parecen absurdas a una generación y de sentido común a las siguientes. La función de los intelectuales es efectuar este cambio explicando cómo pueden las nuevas ideas, si se han probado, solucionar, o diluir, problemas creados por los que nos han precedido (Rorty, 2007, p. 85).

Tras esta interpretación no técnica de «lograr el cambio», creo que todo se reduce a lo que significa *velar* por él. Por esto quisiera concluir, como una perspectiva, sobre lo que significaría para la teoría educativa si fuera descrita de manera modal como relevante públicamente. En este sentido, sugiero que la teoría educativa podría estar cerca de una «crítica amable» (Laner, 2020), que es siempre también *cuidadosa*, sobre prácticas de investigación, situaciones y grupos que requieren una actitud de «cuidado y precaución» (Latour, 2004, p. 246), quizá incluso «amor por el mundo» (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2017, p. 18), por los objetos investigados y sus efectos político-culturales.

Los objetos de la teoría educativa podrían entonces ser abordados «como uno se acercaría a un animal que se mantiene alejado, pausadamente y con precaución, y no con grandes y brutales conceptos y teorías, para los que la práctica sería solo un ejemplo» (Schildermans, 2020, sin paginación). Una posible expresión prudente en teoría educativa podría encontrarse en una afirmación de lo existente, con Whitehead «una realización de utilidad [...]. Su expresión básica es: ¡Cuidado! ¡Esto es importante!» (Whitehead, 1938/1968, p. 116, énfasis añadido). Whitehead nos pide cuidado en nuestras abstracciones: ¿Qué efecto tienen? ¿Qué tipo de pensamiento provocan? ¿Cómo afectan a nuestra agrupación de posibles autodescripciones? «Sé cuidadoso, ¡este es un asunto de interés!» —¿Cómo sería la teoría educativa después de esta apelación?

21. Desde una perspectiva crítica podría objetarse que este segundo punto (falta de vocabulario positivo) contradice el primero (muy poca crítica existencial) porque podríamos encontrar algo que sea positivo en lo existente si comenzamos a partir de las vidas de los oprimidos. Sin embargo, esto me parece una contradicción menor que la que señala los límites de la crítica existencial. Si bien, desde una perspectiva político-cultural, propongo ser crítico existencialmente más a menudo, no pienso que esto sea suficiente para una mayor relevancia pública de la teoría educativa cuando se considera como único instrumento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedorf, T. (2010). Das Politische und die Politik. Konturen einer Differenz. In T. Bedorf & K. Röttgers (Eds.), *Das Politische und die Politik* (pp. 13-37). Suhrkamp.
- Bembeza, S., & Sonderegger, R. (2020). Zusammen schreiben. Ein Versuch über das gute Schreiben. www.theoriekritik.ch/?p=4112
- Bittner, R. (2009). Kritik, und wie es besser wäre. In R. Jaeggi & T. Wesche (Eds.), *Was ist Kritik?* (pp. 134-149). Suhrkamp.
- Brecht, B. (1967). Notizen zur Philosophie 1929–1941. In *Schriften zur Politik und Gesellschaft. Gesammelte Werke, Band 20* (pp. 125-179). Suhrkamp.
- Buchstein, H. (2020). Warum im Bestaunen der Wurzeln unter der Erde bleiben? Eine freundliche Polemik zu den radikalen Demokratietheorien anlässlich des Einführungsbuches von Oliver Flügel-Martinsen. www.theorieblog.de/index.php/2020/10/buchforum-radikale-demokratietheorien-zur-einfuehrung/
- Bünger, C. (2019). Kritik. In G. Weiß & J. Zirfas (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (pp. 161-173). Springer VS.
- Bünger, C. (2021). Eingreifendes Denken' – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie. In C. Thompson, M. Brinkmann & M. Rieger-Ladich (Eds.), *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie* (pp. 54-72). Beltz Juventa.
- Butler, J. (1992). Contingent Foundations: Feminism and the Question of 'Postmodernism'. In J. Butler & J. W. Scott (Eds.), *Feminists Theorize the Political* (pp. 3-21). Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge.
- Butler, J. (2004). Can the "Other" of Philosophy Speak? In *Undoing Gender* (pp. 232-250). Routledge.
- Derrida, J (1982a). The Ends of Man. In *Margins of Philosophy* (pp. 109-136). The University of Chicago Press.
- Derrida, Jacques (1982b). Signature Event Context. In *Margins of Philosophy* (pp. 307-330). The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1927/2016). *The Public and its Problems: An Essay in Political Inquiry*. Swallow.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Touchstone.
- Foucault, M. (1996). Power Affects the Body. In *Foucault Live. (Interviews, 1961-1984)* (pp. 207-213). Semiotext(e).
- Foucault, M. (2011). *The Government of Self and Others. Lectures at the Collège de France 1982-1983*. Picador.
- Gilcher-Holtey, I. (2007). *Eingreifendes Denken. Die Wirkungschancen von Intellektuellen*. Velbrück.
- Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2019). Formexperimente als Theoriepolitik. Zu den Schreibstrategien Jacques Rancières. In R. Mayer, A. Schäfer & S. Wittig (Eds.), *Jaques Rancière: Pädagogische Lektüren* (pp. 71-89). Springer VS.
- Hebekus, U. & Völker, J. (2012). *Neue Philosophien des Politischen zur Einführung*. Junius.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum.
- Horkheimer, M. (1937/1982). Traditional and Critical Theory. In *Critical Theory. Selected Essays* (pp. 188-243). Continuum.

- Jörke, D. (2006). Wie demokratisch sind radikale Demokratietheorien? In R. Heil & A. Hetzel (Eds.), *Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie* (pp. 253-266). transcript.
- Kaloianov, R. (2014). *Kritik und Migration. Eine Studie*. Unrast.
- Karcher, M., & Rödel, S. (2021). Eine Einleitung. In M. Karcher & S. Rödel (Eds.), *Lebendige Theorie* (pp. 11-42). Textem.
- Laclau, E. (1996). Deconstruction, Pragmatism, Hegemony. In C. Mouffe (Ed.), *Deconstruction and Pragmatism* (pp. 49-70). Routledge.
- Lacoue-Labarthe, P., & Nancy, J.-L. (1981). Overture. In È. Balibar, L. Ferry, P. Lacoue-Labarthe, J.-F. Lyotard, & J.-L. Nancy, *Rejouer le politique* (pp. 11-28). Galilée.
- Laner, I. (2020). Caring critique. Exploring pedagogical spheres between critical and post-critical approaches. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9), no pagination. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.8
- Latour, B. (1997). Ein neuer Empirismus, ein neuer Realismus. Bruno Latour im Gespräch mit Gustav Roßler. *Mittelweg* 36, 6(1), 40-52.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Lütke-Harmann, M. (2016). *Symbolische Metamorphosen. Eine problemgeschichtliche Studie zur Politischen Epistemologie der Sozialpädagogik*. Velbrück.
- Mannheim, K. (1929/1972). *Ideology and Utopia*. Routledge & Kegan Paul.
- Marchart, O. (2010). *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Suhrkamp.
- Marchart, O. (2013). *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Martinsen, F. (2019). Politik und Politisches. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Eds.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch* (pp. 583-592). Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2008). *On the Political*. Routledge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. Verso.
- Mouffe, C. (2018). *For a Left Populism*. Verso.
- Oelkers, J. (2015). Ist die Erziehungswissenschaft politisch? *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 37-44. <https://doi.org/10.25656/01:11500>
- Olson, G. A. (1989). Social Construction and Compositional Theory: A Conversation with Richard Rorty. *Journal of Advanced Composition*, 9(1-2), 1-9.
- Rancière, J. (1989). *The Nights of Labor: The Worker's Dream in Nineteenth-Century France*. Temple University Press.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press.
- Rancière, J. (1994). *The Names of History: On the Poetics of Knowledge*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2004). Introducing Disagreement. *Angelaki*, 9(3), 3-9. <https://doi.org/10.1080/0969725042000307583>
- Rancière, J. (2011). *The Emancipated Spectator*. Verso.

- Reichenbach, R. (2016). Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Eds.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (pp. 41-59). Schöningh.
- Reichenbach, R. (2017). Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Eds.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (pp. 10-31). Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2013). Konsens suchen oder Dissens bezeugen? Politik, Bildung und (Post-)Demokratie. In U. Frost & M. Rieger-Ladich (Eds.), *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform* (pp.30-46). Schöningh.
- Rorty, R. (1990). The Dangers of Over-Philosophication – Reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, 40(1), 41-44. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1990.00041.x>
- Rorty, R. (1996). Response to Simon Critchley. In C. Mouffe (Ed.), *Deconstruction and Pragmatism* (pp. 43-48). Routledge.
- Rorty, R. (1999). *Achieving our Country: Leftist Thought in Twentieth-century America*. Harvard University Press.
- Rorty, R. (2001a). Response to Matthew Festenstein. In M. Festenstein & S. Thompson (Eds.), *Richard Rorty: Critical Dialogues* (pp. 219-222). Polity.
- Rorty, R. (2001b). Erwiderung auf Friederike Müller-Friemauth. In T. Schäfer, U. Tietz & R. Zill (Eds.), *Hinter den Spiegeln. Beiträge zur Philosophie Richard Rortys* (pp. 259-263). Suhrkamp.
- Rorty, R. (2007). *Philosophy as Cultural Politics*. Cambridge University Press.
- Rorty, R. (2009). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.
- Sattler, E., & Schluß, H. (2009). Zu-Ende-Kommen oder Weitermachen? Einige Bemerkungen über die Relation von Pädagogik und Politik. In E. Sattler, R. Kubac & C. Rabl (Eds.), *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (pp. 232-244). Königshausen & Neumann.
- Schäfer, A. (2009). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Schöningh.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices: Theory and Research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Eds.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (pp. 13-26). Sense.
- Schildermans, H. (2020). Adding interest to educational practices. Propositions for a post-critical pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9), no pagination. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.12
- Schildermans, H., Vlieghe, J. & Wortmann, K. (i.p.). Post-Critical Approaches in Educational Research: Articulating an Empirical Philosophy of Education. Paper draft.
- Schmidt, R., & Volbers, J. (2011). Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 24-41. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0102>
- Schulenberg, U. (2017). From finding to making: Jacques Rancière, Richard Rorty, and the antifoundationalist story of progress. *Culture, Theory and Critique*, 58(3), 275-293. <https://doi.org/10.1080/14735784.2017.1320225>

- Selk, V. (2019). Richard Rorty. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Eds.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch* (pp. 400-409). Suhrkamp.
- Tröhler, D. (2003). The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A Contextual Reconstruction. *Paedagogica Historica*, 39(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/0030923032000128890>
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer.
- Whitehead, A. N. (1938/1968). *Modes of Thought*. The Free Press.
- Wolin, S. (1994). Fugitive Democracy. *Constellations*, 1(1), 11-25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.1994.tb00002.x>
- Wortmann, K. (2019). Post-critical pedagogy as poetic practice: Combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467-481. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669942>
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9), no pagination. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1
- Wortmann, K. (2022a). Bildungstheorie als Kulturpolitik. Zur öffentlichen Relevanz dessen, was wir machen. In M. Rieger-Ladich, M. Brinkmann & C. Thompson (Eds.), *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen* (pp. 76-99). Beltz Juventa.
- Wortmann, K. (2022b). Pädagogik: Bildungsphilosophie und bildende Philosophie. In M. Müller (Ed.), *Handbuch Richard Rorty*. Springer VS. Online first: https://doi.org/10.1007/978-3-658-16260-3_44-1
- Wortmann, K. (2022c). Philosophie als Kulturpolitik. In M. Müller (Ed.), *Handbuch Richard Rorty*. Springer VS. Online first: https://doi.org/10.1007/978-3-658-16260-3_19-1

IN WHICH SENSE, IF ANY, IS EDUCATIONAL THEORY 'POLITICAL'? A PRAGMATIST PERSPECTIVE

¿En qué sentido, si lo hubiera, es la teoría educativa «política»? Una perspectiva pragmatista

Kai WORTMANN
University of Jena. Germany.
kai.wortmann@uni-tuebingen.de
<https://orcid.org/0000-0003-2230-9538>

Date of receipt: 30/11/2022
Date accepted: 12/01/2023
Date of online publication: 01/07/2023

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Wortmann, K. (2023). In Which Sense, If Any, Is Educational Theory 'Political'? A Pragmatist Perspective [¿En qué sentido, si lo hubiera, es la teoría educativa «política»? Una perspectiva pragmatista]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 1-20. <https://doi.org/10.14201/teri.31083>

ABSTRACT

This paper tackles the question of in which sense, if any, educational theory should be considered as 'political'. From a pragmatist perspective it evaluates three meanings of the term: first, the political as an exception, such as Rancière's interruption of the existing order, and second, the political as something that is always already given, such as in Derrida's concept of iteration. Third, the paper turns towards Rorty's plea for understanding philosophy as cultural politics, i.e., as intervention into the ongoing public discourse. It is argued that this third meaning of the term is better suited for understanding the political of educational theory as it is realistically modest and enables

to analyze the political effectiveness of educational theory. These considerations are framed by both a reflection on the very possibility of drawing distinctions between theory and politics as well as an outlook on possible consequences following from an understanding of educational theory as cultural politics. In the outlook, the paper asks why we can hardly see any publicly relevant educational theory and provides suggestions for a “caring critique”, a careful attitude towards our own researching practices, situations, and assemblies.

Keywords: educational theory; the political; metatheory; pragmatism; Richard Rorty; Jacques Rancière; Jacques Derrida.

RESUMEN

Este artículo aborda la cuestión de en qué sentido, si lo hubiera, la teoría educativa debe considerarse como «política». Desde una perspectiva pragmatista, analiza tres significados del término: primero, lo político como una excepción, como la interrupción del orden existente de Rancière, y segundo, lo político como algo que de por sí viene dado, como en el concepto de iteración de Derrida. En tercer lugar, el artículo se orienta hacia el alegato de Rorty para la interpretación de la filosofía como política cultural, esto es, como intervención en el discurso público en curso. Se ha argumentado que este tercer significado del término es más apropiado para interpretar lo político de la teoría educativa, ya que es un término moderado de forma realista y permite analizar la eficacia política de la teoría educativa. Estas consideraciones se enmarcan tanto en una reflexión sobre la propia posibilidad de esbozar distinciones entre teoría y política, como en una perspectiva sobre las posibles consecuencias derivadas de una interpretación de la teoría educativa como política cultural. Ante este panorama, el artículo cuestiona por qué apenas podemos ver alguna teoría educativa relevante públicamente y ofrece propuestas para una «crítica amable», una actitud cuidadosa hacia nuestras propias prácticas de investigación, situaciones y grupos.

Palabras clave: teoría educativa; lo político; metateoría; pragmatismo; Richard Rorty; Jacques Rancière; Jacques Derrida.

I am dubious about the relevance of philosophy to education,
for the same reason that I am dubious about the relevance
of philosophy to politics. (Rorty, 1990, p. 41)

1. INTRODUCTION

This paper explores a double unease: On the one hand, towards an understanding of educational theory as purely *scientific and thus apolitical* reflection, on the other hand towards an understanding of educational theory as *always already political* and thus runs the risk of staging its own practice of theorising as political activism. In contrast, this paper seeks a more realistic attitude towards our own educational theoretical activities by both offering differences between educational theory and politics and describing the possibilities of their political relevance.¹

I will argue that political relevance of educational theory is only a possibility and thus not an automatism: Not every educational theory is political – even if it claims this about itself and certainly not *by* its mere assertion. In this way, the paper aims at self-reflexively questioning the *status of educational theory with regard to its political relevance*. It thus does not deal with the political *within* educational theory but asks about the *political quality of educational theory itself*.

Evidently, 'educational theory' here does not refer to a closed system of propositions but needs to be understood as practice: precisely as what we educational theorists do. Insofar as this includes highly diverse practices such as writing, reading, presenting, lecturing, teaching, and many others, 'educational theory' in singular is a problematic term. However, if we assume that these practices are not carried out completely unconnected to each other, we could speak of educational theory as the arrangement of practices into bundles or constellations of practices (Schatzki, 2002, 2012). In this vein, this paper aims at engaging with theory as an *activity* (Karcher, & Rödel, 2021).²

1. This paper is a heavily reworked version of my contribution in German (Wortmann 2022a). I want to thank Anna-Lynn Ridderbusch, Christian Grabau, Hannah Klein, Jakob Himmelmann, and Markus Rieger-Ladich for discussing earlier versions of this paper. All translations to English were made by the author.

2. It would be worthwhile to examine the extent to which *certain* practices of educational theory evade the modes of description proposed in this text, or whether actors resist them in their locally situated activities. Insofar as this paper works with a high generalisation of 'educational theory', on the one hand, strictly speaking, one cannot expect to be able to make accurate statements for the entire bundle of practices 'educational theory'. But on the other hand, in order to reach beyond a "self-sufficient situationism" (Schmidt, & Volbers, 2011, p. 26), in which there is a danger of shying away from generalisations, the text's claim is to offer adequate descriptions at least for a large part of what we do when we say we do 'educational theory'. In this respect, it would not be more appropriate to speak of educational theories in the plural, as this would run the risk of referring to theoretical systems instead of focusing on the practicalities of educational theorising.

To answering the title question neither by saying that educational theory simply is *not* political, nor that it is *always already* political, this paper offers an alternative description of the relationship between educational theory and politics. The reason for the demand of conceptualizing educational theory not as always political is that otherwise we educational theorists should better become political theorists. The reason for the demand of conceptualizing educational theory not as never political is that otherwise we give up a great historical achievements of our discipline (Tröhler, 2003).

The question of in which sense our research activity is political becomes even more pressing if we consider, as Oelkers writes, that education is "the' politicised discipline par excellence. It participates in social debates, takes a position, and is therefore already entangled in political dualisms, so that it must decide where it stands and where it does not want to stand" (Oelkers, 2015, p. 37). Because of this political character of education, "a strategy is required to exert influence in *the public sphere, to determine the language* and not to let brain researchers or media philosophy get the better of it" (ibid., p. 43, emphasis added).

This paper raises the question of what can be understood by "political" if used as description for the activity of doing educational theory. It pursues the question with two distinctions. The first distinction (3) is between "politics" and the "political", which has become common in political theory. Here, the paper mainly focusses on the concepts of Jacques Rancière and Jacques Derrida. The second is Richard Rorty's distinction between "politics" and "cultural politics" (4). In both parts, I first introduce the distinction and then examine what calling educational theory political would mean in this sense. However, I begin with preliminary reflections on the status of these distinctions (2). Finally, I offer an outlook on possible consequences following from an understanding of educational theory as cultural politics (5).

2. THEORY AND POLITICS: ON THE STATUS OF DANGEROUS DISTINCTIONS

To introduce such a clear distinction between theory and politics implying theory not always being also political hardly seems en vogue at the moment. Therefore, I will start with a quote by Karl Mannheim, who in his seminal book "*Ideology and Utopia*" in 1929 wrote:

Political discussion possesses a character fundamentally different from academic discussion. It seeks not only to be in the right but also to demolish the basis of its opponent's social and intellectual existence. Political discussion, therefore, penetrates more profoundly into the existential foundation of thinking than the kind of discussion which thinks only in terms of a few selected "points of view" and considers only the "theoretical relevance" of an argument. (Mannheim, 1929/1972, p. 34)

At first, Mannheim's hierarchisation seems irritating. One might think that academic speech is more fundamental and deeper than mere political speech, but Mannheim conceives of the relationship the other way round: while political speech aims at the "existential foundation" and even "basis of existence" of the counterpart, academic speech "only" dwells on the surface of theory.

Furthermore, Mannheim's distinction is surprising in its strictness, since it is a "fundamental" difference. Fundamental differences - like fundamentalist argumentation in general - are alien to us today. "Anti-foundationalism" (Rorty, 2009) or "postfoundationalism" (Marchart, 2013) has become a broad consensus in the cultural and social sciences.³ The term 'postfoundationalism' expresses, on the one hand, that the rejection of any foundations can easily become fundamentalist itself, as well as, on the other hand, that foundations in the sense of foundational activities can hardly be dispensed with. When Butler, for example, speaks of "contingent foundations" (Butler, 1992) in this sense, she may well be tying in with Mannheim's concept of ideology. For it is only because, as Mannheim has shown, all knowledge and thinking, and thus also one's own, is necessarily conditioned by worldview and socialisation, that justification and foundation continue to be provided - it is just that the claims to ultimate justification of these operations have become untenable.

Reasons and distinctions must therefore be made plausible without resorting to conclusive foundations. The offensive affirmation of this contingency of one's own theorising also seems to me to be called for in political-democratic terms. After all, democracy could be defined as an attempt to institutionalise the groundlessness of its own political institutions. This critical self-reflexivity is already part of John Dewey's experimentalist pragmatism: in contrast to liberal positions such as those of John Stuart Mill or Hannah Arendt, which draw the distinction between the private and the public theoretically or even ontologically, Dewey emphasises that this "line of demarcation [...] has to be discovered experimentally" (Dewey, 1927/2016, p. 107). For Dewey, this demarcation would only be possible basing on clearly determinable properties of state and individual. However, insofar as these are always in the process of development, they elude a purely analytical differentiation or even determination of relations. For Dewey, the negotiation of the public-political's boundaries is therefore self-reflexively left to the political-experimental processes, which always have to be communal-public.

In this experimentalist sense, I would like to validate the plausibility why educational theory should not be understood as political activity per se. In doing so, I agree with those who do not identify a fundamental, i.e., essentially principled, difference between theory and politics; nevertheless I would like to argue for the

3. A striking exception here might be economics.

advantages emphasising such a difference could bring - especially in political terms - and why framing the difference could cause problems.

The differentiations and problematisations proposed in the following can themselves be understood as an application that takes the controversial nature of social legitimation and the antagonistic constitution of the social into account. This does not mean, however, that it presupposes this ontologically - as, for example, Mouffe does with recourse to Heidegger - and takes it as an unquestionable starting point, since otherwise it would be self-contradictory.

I would like to clarify this positioning with regard to the connection between experimentalism understood in pragmatist terms and antagonism understood in hegemony theory by means of two quotations from Mouffe and Brecht. When Mouffe writes: "Society is permeated by contingency and *any* order is of an hegemonic nature, i.e. it is always the expression of power relations" (Mouffe, 2013, p. XI, emphasis added), then the contingent status of *one's own* conception of hegemony seems precisely not to be considered. Accordingly, Mouffe and Laclau are also attested "a problematic essentialisation of a political ontology conceived as conflictual" (Martinsen, 2019). If one now follows Mannheim again, who understands the "political conflict" as a "rationalized form of the struggle for social predominance" (Mannheim, 1929/1972, p. 35), one could concede that such an essentialisation as undertaken by Mouffe and Laclau is not necessarily problematic for a *political theory* - insofar as it could be concerned with the political only -, but for a *pedagogical* one, insofar as one is not prepared to let it completely merge into a theory about the political.

In contrast to Mouffe, Brecht does not presuppose political thinking, but contrasts it with the kind of thinking that must be escaped when he writes that "in order to avoid pure argumentation, [...] one must always keep in mind that one is always thinking in a state of struggle" (Brecht, 1967, pp. 176–177). In this regard, this essay presumes that the self-description of thinking as "*always being* in struggle" in the sense of an inevitable fact - or even, as with Mouffe, precondition - would not be *conducive to the struggle itself*. In order to be able to represent this position without self-contradiction, I must presuppose a beyond of the struggle from which this consideration of conduciveness can be made at all - which, however, is not necessarily Brecht's "pure argumentation", but can very well understand itself as always socially situated and acknowledged - that "one [...] dwells in the company and dependence of other perceivers and counsellors" (Brecht, 1967, p. 177). Without this precondition of the possibility of a beyond of hegemonic struggle, the following considerations will not be convincing.

3. FIRST DISTINCTION: POLITICS AND THE POLITICAL

3.1. *The distinction*

The first distinction I would like to discuss in terms of it being useful to answer the question of in which sense, if any, educational theory can be considered as political is that between 'politics' and 'the political'. This distinction, common in political theory and also used in educational theory,⁴ distinguishes *politics* (la politique, die Politik) as acting within political institutions from the *political* (le politique, das Politische) as going beyond these institutions or interrupting, challenging, transforming them. While the field of politics can be defined relatively precisely - diplomacy, party work or trade unions, for example - the specificity of the political is conceived in a highly contradictory way by different authors.

Despite all the heterogeneity in the determinations of the political, two tendencies can be identified, which Martinsen summarises under "everything is political" on the one hand and the "withdrawal" of the political" on the other (Martinsen, 2019, pp. 586–587). One could say that the first tendency conceives of the political as always already given and prior, indeed quasi *prima philosophia*, since an iterative moment is inherent in every act (Derrida, 1982a, 1982b).⁵ Contrary, the second tendency

4. Buchstein calls the distinction obsessively dwelt on in political theory (Buchstein, 2020, no pagination). To my knowledge, however, this distinction has rarely been applied explicitly within educational theory, i.e., in the sense of the question to what extent educational theory as an activity is or should be politics or political itself. For example, Sattler and Schluß (2009) or Rieger-Ladich (2013) deal with the distinction between politics and the political exclusively with regard to the political education of the *educandus* and the citizenry, respectively. Lütke-Harmann (2016) examines the (lack of) politicality of certain social pedagogical theoretical concepts from a difference-theoretical perspective. Schäfer explores the unfathomability of pedagogy in order to state, from a perspective oriented towards Laclau and Mouffe, that the "dominance of pedagogical theoretical approaches [...] cannot be explained by the level of reflection or the plausibility of their explanations, but as an effect of disputes in which such theories (however) play a role" (Schäfer, 2009, p. 391). However, as will be shown below, this already presupposes the politicality of pedagogy, the extent of which is to be explored here, as given everywhere. From this perspective, of course, as I have tried to show with reference to Mouffe, the concern of the present text would therefore be incomprehensible.

5. Consequently, Derrida states that "philosophical activity does not *require* political practice, it is, in every respect, a political practice" (quoted in Hebekus, & Völker, 2012, p. 13, see also Butler, 1997, chapter 4). Even if this statement refers to the execution and not the content of philosophical activity, this positioning, which is surprisingly total by deconstructivist standards, runs the risk of unifying the practice of philosophical or pedagogical theorising. Similarly, Reichenbach states that the "notion of politically unambiguous readings of the pedagogical conceals the hypostatization of a diffuse understanding of morality in the guise of political significance" (Reichenbach, 2016, p. 42). Although Reichenbach is concerned with pedagogical practices and political content, while I focus here on scientific practices, his judgement can nevertheless be read as an apt warning. In this sense, it could be reformulated: The idea of *clearly political* readings of the educational theorising runs the risk of concealing the hypostasis of a diffuse understanding of morality in the guise of political significance.

conceives of the political as an exception and thus precisely as a deviation, negation or "interruption" (Rancière, 1999, p. 11) of the given. Wolin, for example, states that "the political is episodic, rare" (Wolin, 1994, p. 11) and Lacoue-Labarthe and Nancy speak of the "re-trait du politique" (Lacoue-Labarthe, & Nancy, 1981, p. 18).

3.2. *In in which sense should educational theory be considered as 'political'?*

Strictly speaking, the distinction between politics and the political is thus twofold. If we relate these distinctions to the status of educational theory, it seems clear that educational theory can hardly be conceived as part of "politics".

But to what extent is it part of "the political" or can it at least be understood as "political" in this sense? In the following, I argue that *both concepts of the political are problematic for the self-understanding of educational theory*. In doing so, I do not want to claim that it is not possible to use the terms productively, but I would like to suggest that when using them in this way, the following problems should at least be considered and dealt with when it comes to one's own self-understanding.

Let us first consider the case in which the political is conceived as an exception, such as Rancière's interruption of the existing order.⁶ For Rancière, this interruption can occur when, in the name of equality, the "part of those who have no part" (Rancière, 1999, p. 11) is demanded, that is, the political consideration of those subjects who, according to the police, i.e. domineering order, are denied equality and thus the ability to speak. Such an interruption can hardly be attested to many activities of educational theory, because educational theory necessarily takes place largely in accordance with the police order, and is practised by subjects who, as a rule, must be attested to a virtually privileged position as speakers in this order. Educational theory - at least in its academic form, for example as what we do in this journal - could in this sense *bear witness to* political events and feed them into academic discourse, but it could hardly *be* political itself.⁷

Educational theory that bears witness to the political could learn from Rancière himself who repeatedly influenced social conceptions of literature, art, and film, but also pedagogy and politics, in highly diverse interventions (e.g., Rancière 1989, 1991, 1994, 1999, 2011). However, this form of educational theory would firstly have to be accompanied by a radical readjustment of its form (Grabau, & Rieger-Ladich, 2019). Secondly, the consistent implementation of such a self-understanding would

6. Following the suggestions of Bedorf (2010, pp. 23–26) and Marchart (2010, pp. 178–184), Rancière is read here as a representative of the "political difference" (Marchart, 2010) between politics (in Rancière: police) and the political (in Rancière: politics).

7. In this respect, it is consistent that Rancière does not see himself as a *political* philosopher (Rancière, 2004, p. 3) and has also "not written a single book on politics, but only those in which politics appears in a different guise: that of philosophy, that of history, that of aesthetics" (Hebekus, & Völker, 2012, pp. 129–130).

require educational theory to turn away from its demarcation to the empirical, as Rancière himself impressively does. In this sense, one could also speak of an *empirical philosophy of education*, following Dewey and Latour (Dewey 1938/1997, p. 25; Latour 1997, p. 52, see also Schildermans, Vlieghe, & Wortmann i.p.). Positively speaking, one could thus say that a theory of education that understands itself as bearing witness to a political interruption is still largely forthcoming and would thus offer a high potential for stimulating further development of educational theoretical practices. Such a self-understanding, however, needs to be distinguished from one that understands itself as political.

Let us now turn to the second understanding of the political as something that is always already given. First of all, it can be stated that with this assumption, valuable possibilities for differentiation are possibly lost. In this sense, Bedorf states, "if everything is political, it is nothing, and talk of the political loses its discriminatory power" (Bedorf, 2010, p. 33).⁸ If, for example, Horkheimer (1937/1982) was still able to build on the contrast between a mere analysis of existing conditions and their overcoming to make his famous comparison of traditional and critical theory, i.e. distinguish between different ways of behaving or not behaving towards the existing political order,⁹ a political theory of education in this sense would have retreated to the fact that overcoming - or at least a potential for overcoming - is always already in the theory itself.

This seems problematic to me in at least two respects. The first has already been hinted at: If we regard every educational theoretical utterance, every text produced, as an engagement in civil society's "class struggle" (Gramsci), we risk losing track of the question of actual political relevance. Distinguishing between texts that had a

8. Foucault's "everything is political" (Foucault, 1996, p. 211) is interpreted by Marchart as a Heideggerian statement along the lines of Laclau/Mouffe: For Marchart, Foucault was able to make this statement "because everything, namely, *is* permeated by power and force relations" (Marchart, 2013, p. 431, emphasis added). Marchart considers the problematic identified here by Bedorf to be "in the end, none] [...] but only commonsense, sold in the form of bad dialectics", since it overlooks "the ontological status of the concept of the political (with Foucault: the concept of power)" (ibid., pp. 431–432). According to Marchart, for Foucault there is "no social relation that is not at the same time a relation of conflict and power" (ibid., p. 432). However, this "is" and "would be", understood ontologically by Marchart, could also be read "nominalistically" following Foucault's self-description (Foucault, 2011, p. 5): Then Foucault would consistently try to take this consideration to its end without ever reaching it - which, contra Marchart ("Foucault's [...] myth [...] of the eternal battle [...] ultimately led him nowhere", Marchart, 2013, p. 433), would only be welcome from a *educational* point of view. The statement that everything *is* political could then be understood as an experimental arrangement that could be reconciled with my pragmatist, non-Heideggerian considerations presented in the second part of this text.

9. Although some passages in Horkheimer's essay certainly sound as if traditional theory supports the prevailing political order - which would contradict my argument, because then it would also assume an inevitability of the political in any theory - in my reading this is only a possibility, not an automatism. Rather, it is ultimately just as possible the other way round to use the results of traditional science for the purposes of critical theory.

high inspirational power and others that were hardly ever even read would hardly be possible - both would be *equally* political. A structurally similar problem is stated by Butler regarding Derrida's understanding of iterability: while in Butler's reading Bourdieu "fails to take account of the way in which performatives can break with existing contexts", Derrida "appears to install the break as a structurally *necessary* feature of *every* utterance [...] thus paralyzing the social analysis of *forceful utterance*" (Butler, 1997, p. 150, emphasis added).

Furthermore, to conceive of educational theory as political per se seems dangerous since the expectations of educational theory created by this view are too high, can hardly ever be fulfilled, or at least in rare exceptional cases only. This is because it is hardly ever possible to demonstrate that educational theory has contributed to concrete political progress - whether defined as reform or revolution.¹⁰ Therefore, the view of educational theory is always already political runs the risk of producing disappointments in educational theory and politics alike, which can lead to a turning away from or even excessive separation and isolation of both.

However, the political is theoretically conceived in detail and linked back to empirical evidence, in my opinion many theorists latently devaluate mere politics (Jörke, 2006). This devaluation is expressed, for example, by Hebekus and Völker restricting politics to the "governmental, technical exercise of power" (Hebekus, & Völker, 2012, p. 15) or Bedorf reconstructing politics as consisting in an "order of the empirical that is *caught up in the feasible*" (Bedorf, 2010, p. 14, emphasis added), while the political is assigned the venerable task of its own "*remeasurement*" (ibid., emphasis in original).¹¹ Arendt, for example, sees the political serving as a norm for politics, Rancière sees the political (in Rancière's terminology: politics) positioned as an interruption of the political order (in Rancière: police), or Lefort and Nancy - each in a different way - see the political presupposed as a necessary foundation of politics, so there is room for assuming that *theorising the political* is implicitly prioritised over *acting in politics*.

10. Many of the theories reviewed do not claim this at all, but this does not invalidate the argument. This only asserts that *if* one makes the claim to contribute to political progress in one's own theoretical work on education - and this seems to me to implicitly be the case most of the time - this claim can easily be disappointed. This is true regardless of whether the theories one refers to also make this claim for *themselves*. Nor does it imply that one *should* make this claim for political progress in educational theory.

11. One could even say that this *devaluation of politics disguises* itself in ostensible restraint and modesty regarding the (political) potentials of (political) theory. Thus, Bedorf writes - with reference to Lacoue-Labarthe and Nancy (1981), but certainly also applicable to Rancière's position - that "the philosopher should not raise himself to the status of an observer who pretends to know how politics should be ordered or where it should develop" (Bedorf, 2010, p. 14). As will be shown below, Rorty could also be found in *such* modesty (see Schulenberg, 2017 on extensive metatheoretical similarities between Rancière and Rorty), although in his case modesty with regard to the political possibilities of theory in the narrower sense goes hand in hand with a *devaluation of theory*. In this sense, he describes "politics, at least in democratic countries, as something to be conducted in as plain, blunt, public, easy-to-handle language as possible" (Rorty, 1996, p. 47).

In this section, starting from the distinction between 'politics' and 'the political', I have tried to show that educational theory, firstly, is not political in the sense of belonging to politics. Secondly, at least in its present condition, educational theory can hardly be understood as political in the sense of interrupting or suspending the existing order, and thirdly, educational theory conceived as always already political entails several consequential problems, both political and educational. In this respect, the distinction between politics and the political could be of little help in describing the political character of educational theory. Therefore, a further distinction will be considered in the following.

4. SECOND DISTINCTION: POLITICS VS. CULTURAL POLITICS

4.1. *The distinction*

As a second possibility, I propose Richard Rorty's distinction between *politics* and *cultural politics*. His concept of 'politics' is similar to the one already presented in the first distinction, which describes politics as action within existing political institutions. Insofar as Rorty promotes decidedly left-wing politics, he understands political acts as communal action to protect the weaker members in society from the stronger.¹² He sees redistribution of wealth in the form of, e.g., tax policy, high minimum wages, as well as workers' and women's rights as the tools of choice. These requires legislative initiatives, which in turn require majorities in parliaments. Therefore, politics for Rorty is especially a question of strategy how to attempt hegemony, which within a representative democracy is expressed especially in the act of voting. Accordingly, for Rorty, heroes of politics are collectives that stand up for their interests against the powerful and wealthy: workers' movements and trade unions, the Civil Rights Movement, feminists, or left parties.

12. In this, Rorty's and Mouffe's positions are very similar (e.g., Mouffe, 2018, pp. 16–17). In contrast, both Mouffe (2008, pp. 88–89) and Laclau (1996) sharply criticise Rorty for being too limited to "only those strategic moves that are possible within the discursive universe of American liberalism" (Laclau, 1996, p. 70). In this regard, one can argue that Rorty celebrates the achievements of liberal democracy – e.g., freedom of speech and of the press, parliaments, universities - but never defends liberal democracy in principle; on the contrary, he always "conceives of democracy as keeping itself open to reform and institutional change" (Selk, 2019, p. 409), which must always be pluralistic in terms of breaking through the "crusts of convention" (Dewey). Therefore, Mouffe's criticism that Rorty "wants to retain the vision of a consensus that would not imply any form of exclusion and the availability of some form of realization of universality" (Mouffe, 2008, p. 89) is not accurate. Apart from the fact that Rorty has explicitly contradicted these insinuations several times (e.g. in Rorty, 2001a, even explicitly referring to Mouffe, or in Rorty, 2001b, p. 262, where he simply states that one "cannot realise a democratic society without expelling the fascist stirrers"), he could counter such criticism by saying that it is not particularly important *politically*, as long as one just agrees on the concrete political goals - which, in my opinion, would be a position that would make achieving the left hegemony Laclau and Mouffe are striving for easier.

In contrast, by *cultural politics* Rorty refers to the influence on the way we speak – and thus also how we perceive ourselves, our fellow human beings, and our environment. Rorty develops this understanding in his book "Philosophy as Cultural Politics" (Rorty, 2007, which clearly differs from earlier writings in this respect. In his earlier writings, Rorty used 'cultural politics' synonymously with 'identity politics', which he critically rejected because it divided the American left and made necessary coalitions, such as those of black civil rights movements and trade unions, more difficult (see Rorty, 1999 for this earlier usage, as well as for the differences with the later Wortmann 2022c). In "Philosophy as Cultural Politics", on the other hand, he writes: "The term "cultural politics" covers, among other things, arguments about what words to use" (Rorty, 2007, p. 3), to "suggest[ing] changes in the use of words" and to "put[ting] new words in circulation" to "enlarge[ing] our repertoire of individual and cultural self-descriptions" (ibid., p. 124). In addition, he also captures radical-negative "projects that involve eradicating entire subject areas" (ibid., p. 15), such as his own project of making talk of 'the truth' seem less attractive.¹³ Heroes of cultural politics have managed to make certain terms common or to leave a lasting mark on their meaning, as for Rorty, for example, Freud and Dewey or, I would add, Butler.¹⁴

4.2. *In in which sense should educational theory be considered as 'political'?*

For Rorty, it is clear that philosophy's possibility of contribution to politics is marginal, whereas it can and should strive to become cultural politics. Following Rorty, I will parallelize this conviction with the view that *educational theory is not political* in the strict sense - as part of politics - but that it *can be understood as cultural politics*.

In a short text with the telling title "The Dangers of Over-Philosophication", which responds to attempts by educational theorists to use Rorty's philosophy for educational issues, Rorty explicitly writes that he is "dubious about the relevance of philosophy to education, for the same reason that I am dubious about the relevance of philosophy to politics" (Rorty, 1990, p. 41). Philosophy cannot make the

13. Here it becomes clear that Rorty's concern with *cultural politics* is primarily *linguistic* change, whereas for him *politics* is primarily aimed at *material* conditions. In contrast, Gilcher-Holtey describes the Brechtian concept of intervening thinking as "the change of attitudes, behavioural dispositions, and political action through the change of interpretive, perceptual, and classification schemes of the social world" (Gilcher-Holtey, 2007, p. 10), with which Rorty would hardly agree caused in being a too psychologising way of describing both politics and cultural politics.

14. Butler herself, in her discussion of Austin, Derrida, and Bourdieu, arrives at a version of political speech acts as a possibility of (re)appropriation that is extremely similar to Rorty's cultural politics. For instance, she writes: "A term like "freedom" may come to signify what it never signified before, may come to embrace interests and subjects who have been excluded from its jurisdiction" (Butler, 1997, p. 160, for Rorty's conception of "justice as a larger loyalty" see Rorty, 2007, chapter 3). Beyond Rorty, however, Butler strongly addresses the bodily dimension of linguistic subjectivation (Butler, 1997).

concrete proposals that are needed in pedagogy, for example a "good new way of setting college entrance exams or of licensing teachers" (ibid.) or practical "experiments with collaborative teaching, interdisciplinary studies, integration of recent scholarship on race and gender into the curriculum" (ibid., p. 44, for an overview of Rorty's thought in educational theory see Wortmann, 2022b).

The public relevance of educational theory cannot therefore be to justify educational practices. In response to an interview question about his position on the educational method of small group work, Rorty replied that theory and practice

play back and forth, but in as concrete a case as this it seems to me that you can just see whether a pedagogic experiment succeeds; if it doesn't, that may leave the theory intact or it may not, but the thing to do is find out whether it actually works (Rorty in Olson, 1989, p. 4).

Too much philosophy could even stand in the way of concrete reforms and experiments in education, namely if these were replaced by theoretical debates. Academics who merely engage in elitist theoretical battles "are [...] needlessly separating themselves from the people whom they are trying to help, the fellow-citizens with whom they share a country and a tradition" (Rorty, 1990, p. 44).¹⁵

The proposal to conceptualise educational theory as cultural politics enables the *distinction* from politics. Or, to put it more sharply: *The distinction between politics and cultural policy can bring into view what educational theory can and cannot do*. The conceptions of both distinctions – between politics and the political and between politics and cultural politics – agree on what educational theory *cannot do*: engage in politics. However, what educational theory can do can be captured particularly well by Rorty's concept of cultural politics: making discursive interventions, "contribute[ing] to humanity's ongoing conversation" which "has engendered new social practices, and changes in the vocabularies deployed in moral and political deliberation" (Rorty, 2007, p. ix). In short, educational theory has the potential of initiating cultural-political change.

5. EDUCATIONAL THEORY AS CULTURAL POLITICS

Rorty argues "that cultural politics should replace ontology, and also that whether it should or not is *itself* a matter of cultural politics" (Rorty, 2007, p. 5). If educational theory were to be understood as cultural politics, it could therefore not be about "find[ing] out what anything is "really" like, but to help us grow up – to make us happier, freer and more flexible" (ibid., p. 124).

15. Following Rorty, Jörke argues against both rationalist-output-oriented positions and those formulated following Derrida as "theory of democracy without democracy" (Jörke, 2006, p. 260).

I would like to propose this shift as an "offensive turn in [educational] theorising" (Bünger, 2021). With the arguments elaborated so far, an offensive turn of educational theory could be problematised in two respects and only fully supported in another one. Such a "turn" would be delicate if it either analytically stated that theory formation *is always already* offensive or normatively demanded that all theory formation *should become* offensive. But if an offensive turn in theorising leads to a turn in what we are doing – educational theory – to a more offensive cultural-political intervention, two questions follow. The first question is why educational theory is rarely of public relevance despite the ongoing emphasis on its own political character.¹⁶ The second question follows from this: It asks about the possibilities and forms of becoming relevant. As a conclusion, then, I would like to propose two "offensive turns" of educational theory: firstly, a turn against itself – and thus possibly against ourselves who do educational theory – and secondly one into the public sphere.

First, then, the question of why we can hardly see any publicly relevant educational theory at present. I would like to provide a first answer with the "rather brute, but nevertheless enlightening" (Sonderegger in Bembeza, & Sonderegger, 2020, no pagination) – I would say: helpful precisely *because* it is brute – distinction between "existential critique" and "excellence critique" by Kaloianov (2014). Following this distinction, a reason for the low public relevance of educational theory could be that it has retreated too much from existential critique to excellence critique. While the critique of excellence struggles for *academic* accuracy, the existential critique is directed at and against the *day-to-day* problems of the weak, marginalised, and oppressed by starting from their existential situations.¹⁷

So, when I problematise that educational theory has neglected existential critique, I do not want to plea for a dilution of academic quality standards and certainly not for anti-intellectualism. The most important reason for this is that I view existential critique and excellence critique as mutually dependent. If we follow Rorty's concept of cultural politics, it becomes clear that excellence critique cannot become superfluous but remains necessary for sophisticated existential critique. Conversely, truly excellent critique perhaps comes about precisely *through* existential critique, if one connects Kaloianov's (2014, pp. 68–70) observation that existential critique has migrated from critical theory within philosophy to the various "studies" (cultural,

16. Whether this assessment is correct or not, I must leave to the reader's judgement. For this, in the sense of the conception of cultural politics described above, the guiding question would be: When did we educational theorists manage to shape the use and meaning of terms – what is the same for Rorty following the late Wittgenstein – in such a way that they became common beyond purely professional-scientific discussions?

17. Kaloianov (2014) associates excellence critique with the Frankfurt School since Habermas and the names Honneth, Forst, and Jaeggi, whereas he sees existential critique represented by Benjamin, Horkheimer, and Adorno. I have strong doubts about this classification and do not follow it, but nevertheless consider the distinction between the two forms of critique as helpful.

woman, gender, queer, postcolonial, etc.), with Butler's observation that in recent times philosophical innovations rarely took place in academic philosophy, but mostly in other disciplines with strong theoretical research (Butler, 2004).

Existential critique and excellence critique being mutually dependent is even the cause why it seems problematic if one of the two forms of critique is pursued disproportionately more than the other in educational theory.¹⁸ In short, the cultural-political potentials of educational theory are not reached when only or predominantly excellence critique is practiced.

A second answer to the question of why educational theory has only little public relevance follows the assumption that existential critique also represents only a part of what is possible in educational theory, insofar as it remains critical and as such primarily negative: It is directed – correctly and importantly – against the existing (educational) conditions (Wortmann, 2020).¹⁹ While it provides a sophisticated vocabulary to describe what is problematic or wrong about them or what should be changed,²⁰ it lacks a similarly complex, nuanced, and theoretically sophisticated vocabulary to describe what is good or right and could therefore be worth continuing to be done. Practicing educational theory exclusively or predominantly as a critical theory cannot provide such "knowledge for orientation and interpretation" (Reichenbach, 2017, p. 19), which the public expects from it, and justifiably so (Hodgson, Vlieghe, & Zamojski, 2017; Vlieghe, & Zamojski, 2019; Wortmann, 2019). I thus see the second problem of educational theory in its limited ability to speak positively about its subject matter.²¹

To be sure: Public relevance cannot be intentionally produced or fabricated. However, we can – and indeed, as argued here, should – strive to unfold a public relevance of educational theory. The political relevance of educational theory cannot

18. I cannot provide any evidence for this empirical observation here. Whether this is true or not must therefore, until there is such evidence, again be left to the reader's judgement.

19. I am on the side of critical theory, e.g., as defined by Horkheimer, when it comes to raising the possibility that (educational) theory can and should initiate cultural-political change. However, I also follow Latour (2004) and Hodgson, Vlieghe, and Zamojski (2017) in that some of the established tools of critical theory largely lost their transformative potential. Therefore, I am concerned with developing a post-critical approach to educational theory and research (Wortmann, 2019, 2020).

20. Bünger (2019, p. 161) argues that the term 'critique' is challenging not only because of its high complexity in the history of philosophy, but even more so because of its everyday use. Bittner (2009, p. 136) points out that this everyday use is almost exclusively negative and normative: to say something *critically* is to say how something *should not* be.

21. From a critical perspective, it could be objected that this second point (lack of positive vocabulary) contradicts the first (too little existential critique) because we could find little that is positive in the existing if we start from the lives of the oppressed. However, this seems to me to be less of a contradiction than it points to the limits of existential critique. Even if, from a cultural-political perspective, I suggest being existentially critical more often, I do not think of it as being sufficient for a higher public relevance of educational theory when regarded as the only instrument.

be secured by speaking about its own political relevance. Although cultural change takes place very slowly one can strive for it and, according to Rorty, "see to it":

On the view of culture I am suggesting, intellectual and moral progress is achieved by making claims that seem absurd to one generation into the common sense of the later generations. The role of the intellectuals is to effect this change by explaining how the new ideas might, if tried out, solve, or dissolve, problems created by the old ones (Rorty, 2007, p. 85).

Following this non-technical understanding of "bringing about change", I think it all comes down to what it means to *provide* for it. It is to this that I would like to conclude, as an outlook, on what it might mean for educational theory if it were to be described modally as publicly relevant. In this regard, I suggest that educational theory could be about a "caring critique" (Laner, 2020), which is always also a *careful* one, about researching practices, situations and assemblies that require an attitude of "care and caution" (Latour, 2004, p. 246), perhaps even "love for the world" (Hodgson, Vlieghe, & Zamojski, 2017, p. 18) – for the objects researched and their cultural-political effects.

The objects of educational theory could then be treated "like one would approach an animal that shies away, with hesitation and care, and not with big and brutal concepts and theories, for which the practice would just be an illustration" (Schildermans, 2020, no pagination). A possible careful gesture in educational theory could lie in an affirmation of the existing, with Whitehead "a realization of worth [...]. Its basic expression is - Have a *care*, here is something that *matters!*" (Whitehead, 1938/1968, p. 116, emphasis added). Whitehead requests us to care about our abstractions: What effects do they have? What kind of thinking do they evoke? How do they affect our pool of possible self-descriptions? "Be careful, here is a matter of concern!" – How would educational theory look like following such an appeal?

REFERENCES

- Bedorf, T. (2010). Das Politische und die Politik. Konturen einer Differenz. In T. Bedorf & K. Röttgers (Eds.), *Das Politische und die Politik* (pp. 13-37). Suhrkamp.
- Bembeza, S., & Sonderegger, R. (2020). Zusammen schreiben. Ein Versuch über das gute Schreiben. www.theoriekritik.ch/?p=4112
- Bittner, R. (2009). Kritik, und wie es besser wäre. In R. Jaeggi & T. Wesche (Eds.), *Was ist Kritik?* (pp. 134-149). Suhrkamp.
- Brecht, B. (1967). Notizen zur Philosophie 1929–1941. In *Schriften zur Politik und Gesellschaft. Gesammelte Werke, Band 20* (pp. 125-179). Suhrkamp.
- Buchstein, H. (2020). Warum im Bestaunen der Wurzeln unter der Erde bleiben? Eine freundliche Polemik zu den radikalen Demokratietheorien anlässlich des Einführungsbuches von Oliver Flügel-Martinsen. www.theorieblog.de/index.php/2020/10/buchforum-radikale-demokratietheorien-zur-einfuehrung/

- Bünger, C. (2019). Kritik. In G. Weiß & J. Zirfas (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (pp. 161-173). Springer VS.
- Bünger, C. (2021). Eingreifendes Denken' – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie. In C. Thompson, M. Brinkmann & M. Rieger-Ladich (Eds.), *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie* (pp. 54-72). Beltz Juventa.
- Butler, J. (1992). Contingent Foundations: Feminism and the Question of 'Postmodernism'. In J. Butler & J. W. Scott (Eds.), *Feminists Theorize the Political* (pp. 3-21). Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge.
- Butler, J. (2004). Can the "Other" of Philosophy Speak? In *Undoing Gender* (pp. 232-250). Routledge.
- Derrida, J (1982a). The Ends of Man. In *Margins of Philosophy* (pp. 109-136). The University of Chicago Press.
- Derrida, Jacques (1982b). Signature Event Context. In *Margins of Philosophy* (pp. 307-330). The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1927/2016). *The Public and its Problems: An Essay in Political Inquiry*. Swallow.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Touchstone.
- Foucault, M. (1996). Power Affects the Body. In *Foucault Live. (Interviews, 1961-1984)* (pp. 207-213). Semiotext(e).
- Foucault, M. (2011). *The Government of Self and Others. Lectures at the Collège de France 1982-1983*. Picador.
- Gilcher-Holtey, I. (2007). *Eingreifendes Denken. Die Wirkungschancen von Intellektuellen*. Velbrück.
- Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2019). Formexperimente als Theoriepolitik. Zu den Schreibstrategien Jacques Rancières. In R. Mayer, A. Schäfer & S. Wittig (Eds.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren* (pp. 71-89). Springer VS.
- Hebekus, U. & Völker, J. (2012). *Neue Philosophien des Politischen zur Einführung*. Junius.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum.
- Horkheimer, M. (1937/1982). Traditional and Critical Theory. In *Critical Theory. Selected Essays* (pp. 188-243). Continuum.
- Jörke, D. (2006). Wie demokratisch sind radikale Demokratietheorien? In R. Heil & A. Hetzel (Eds.), *Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie* (pp. 253-266). transcript.
- Kaloianov, R. (2014). *Kritik und Migration. Eine Studie*. Unrast.
- Karcher, M., & Rödel, S. (2021). Eine Einleitung. In M. Karcher & S. Rödel (Eds.), *Lebendige Theorie* (pp. 11-42). Textem.
- Laclau, E. (1996). Deconstruction, Pragmatism, Hegemony. In C. Mouffe (Ed.), *Deconstruction and Pragmatism* (pp. 49-70). Routledge.
- Lacoue-Labarthe, P., & Nancy, J.-L. (1981). Ouverture. In È. Balibar, L. Ferry, P. Lacoue-Labarthe, J.-F. Lyotard, & J.-L. Nancy, *Rejouer le politique* (pp. 11-28). Galilée.
- Laner, I. (2020). Caring critique. Exploring pedagogical spheres between critical and post-critical approaches. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9), no pagination. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.8

- Latour, B. (1997). Ein neuer Empirismus, ein neuer Realismus. Bruno Latour im Gespräch mit Gustav Roßler. *Mittelweg* 36, 6(1), 40-52.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Lütke-Harmann, M. (2016). *Symbolische Metamorphosen. Eine problemgeschichtliche Studie zur Politischen Epistemologie der Sozialpädagogik*. Velbrück.
- Mannheim, K. (1929/1972). *Ideology and Utopia*. Routledge & Kegan Paul.
- Marchart, O. (2010). *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Suhrkamp.
- Marchart, O. (2013). *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Martinsen, F. (2019). Politik und Politisches. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Eds.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch* (pp. 583-592). Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2008). *On the Political*. Routledge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. Verso.
- Mouffe, C. (2018). *For a Left Populism*. Verso.
- Oelkers, J. (2015). Ist die Erziehungswissenschaft politisch? *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 37-44. <https://doi.org/10.25656/01:11500>
- Olson, G. A. (1989). Social Construction and Compositional Theory: A Conversation with Richard Rorty. *Journal of Advanced Composition*, 9(1-2), 1-9.
- Rancière, J. (1989). *The Nights of Labor: The Worker's Dream in Nineteenth-Century France*. Temple University Press.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press.
- Rancière, J. (1994). *The Names of History: On the Poetics of Knowledge*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2004). Introducing Disagreement. *Angelaki*, 9(3), 3-9. <https://doi.org/10.1080/0969725042000307583>
- Rancière, J. (2011). *The Emancipated Spectator*. Verso.
- Reichenbach, R. (2016). Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Eds.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (pp. 41-59). Schöningh.
- Reichenbach, R. (2017). Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Eds.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (pp. 10-31). Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2013). Konsens suchen oder Dissens bezeugen? Politik, Bildung und (Post-) Demokratie. In U. Frost & M. Rieger-Ladich (Eds.), *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform* (pp.30-46). Schöningh.

- Rorty, R. (1990). The Dangers of Over-Philosophication – Reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, 40(1), 41-44. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1990.00041.x>
- Rorty, R. (1996). Response to Simon Critchley. In C. Mouffe (Ed.), *Deconstruction and Pragmatism* (pp. 43-48). Routledge.
- Rorty, R. (1999). *Achieving our Country: Leftist Thought in Twentieth-century America*. Harvard University Press.
- Rorty, R. (2001a). Response to Matthew Festenstein. In M. Festenstein & S. Thompson (Eds.), *Richard Rorty: Critical Dialogues* (pp. 219-222). Polity.
- Rorty, R. (2001b). Erwiderung auf Friederike Müller-Friemauth. In T. Schäfer, U. Tietz & R. Zill (Eds.), *Hinter den Spiegeln. Beiträge zur Philosophie Richard Rortys* (pp. 259-263). Suhrkamp.
- Rorty, R. (2007). *Philosophy as Cultural Politics*. Cambridge University Press.
- Rorty, R. (2009). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.
- Sattler, E., & Schluß, H. (2009). Zu-Ende-Kommen oder Weitermachen? Einige Bemerkungen über die Relation von Pädagogik und Politik. In E. Sattler, R. Kubac & C. Rabl (Eds.), *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (pp. 232-244). Königshausen & Neumann.
- Schäfer, A. (2009). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Schöningh.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices: Theory and Research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Eds.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (pp. 13-26). Sense.
- Schildermans, H. (2020). Adding interest to educational practices. Propositions for a post-critical pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9), no pagination. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.12
- Schildermans, H., Vlieghe, J. & Wortmann, K. (i.p.). Post-Critical Approaches in Educational Research: Articulating an Empirical Philosophy of Education. Paper draft.
- Schmidt, R., & Volbers, J. (2011). Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 24-41. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0102>
- Schulenberg, U. (2017). From finding to making: Jacques Rancière, Richard Rorty, and the antifoundationalist story of progress. *Culture, Theory and Critique*, 58(3), 275-293. <https://doi.org/10.1080/14735784.2017.1320225>
- Selk, V. (2019). Richard Rorty. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Eds.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch* (pp. 400-409). Suhrkamp.
- Tröhler, D. (2003). The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A Contextual Reconstruction. *Paedagogica Historica*, 39(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/0030923032000128890>
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer.
- Whitehead, A. N. (1938/1968). *Modes of Thought*. The Free Press.

- Wolin, S. (1994). Fugitive Democracy. *Constellations*, 1(1), 11-25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.1994.tb00002.x>
- Wortmann, K. (2019). Post-critical pedagogy as poetic practice: Combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467-481. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669942>
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9), no pagination. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1
- Wortmann, K. (2022a). Bildungstheorie als Kulturpolitik. Zur öffentlichen Relevanz dessen, was wir machen. In M. Rieger-Ladich, M. Brinkmann & C. Thompson (Eds.), *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen* (pp. 76-99). Beltz Juventa.
- Wortmann, K. (2022b). Pädagogik: Bildungsphilosophie und bildende Philosophie. In M. Müller (Ed.), *Handbuch Richard Rorty*. Springer VS. Online first: https://doi.org/10.1007/978-3-658-16260-3_44-1
- Wortmann, K. (2022c). Philosophie als Kulturpolitik. In M. Müller (Ed.), *Handbuch Richard Rorty*. Springer VS. Online first: https://doi.org/10.1007/978-3-658-16260-3_19-1

LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA ES UNA FALSA ALTERNATIVA¹

Alternative Education is a False Alternative

Ani PÉREZ RUEDA

Investigadora independiente.

aniperezrueda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4620-7117>

Fecha de recepción: 20/01/2023

Fecha de aceptación: 12/02/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo: Pérez Rueda, A. (2023). La educación alternativa es una falsa alternativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 21-35. <https://doi.org/10.14201/teri.31288>

RESUMEN

Este artículo presenta una crítica política de la educación alternativa. La tesis principal es que la educación alternativa, a pesar de su apariencia emancipadora, reproduce aquello contra lo que afirma luchar, pues se basa en unos presupuestos erróneos que el artículo trata de exponer. En primer lugar, la educación alternativa se apoya en la idea de que existe una esencia o una naturaleza humana

1. Este texto es la transcripción en formato de artículo, de la conversación pública mantenida, vía internet, con la investigadora Ani Pérez Rueda, el 20 de enero de 2023 dentro de la actividad «Diálogos sobre educación» organizada por la revista *Teoría de Educación. Revista Interuniversitaria*. Agradecemos a la doctora Pérez Rueda su generosidad para participar en esta conversación. Agradecemos a la profesora Tania Alonso-Sainz la presentación y organización técnica. El último apartado de este texto ha sido añadido por la autora en la revisión de la transcripción por lo que no forma parte de la grabación del diálogo original. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/dialogos>

bondadosa previa las relaciones sociales. En segundo lugar, esto es lo que lleva a sus defensores a sustituir la educación como un proceso de diálogo, que implica necesariamente ejercer una influencia, por un acompañamiento no directivo que, al renunciar a influir, solo conduce a ocultar en qué sentido se está realmente influyendo. De aquí se deriva el tercer error de la educación alternativa: la creencia de que la desaparición de los adultos, o la retirada del profesorado y de su poder, conducirá a la aparición de relaciones más armoniosas o libres. Al contrario, este abandono pretendidamente antiautoritario del niño le deja, en realidad, en manos de sus determinaciones sociales. En cuarto lugar, el artículo analiza el romanticismo que impregna las pedagogías alternativas, que se muestra en su culto al yo, en la insistencia en la vuelta a la naturaleza y en un cierto antiintelectualismo. En quinto lugar, el artículo cuestiona como otro punto de partida erróneo de las pedagogías alternativas la idea de que la educación sea el motor del cambio social. En sexto lugar, el artículo muestra por qué el utopismo que caracteriza a los defensores más radicales de la educación alternativa, y que les lleva a abandonar la lucha contra las formas sociales capitalistas y al intento de construir proyectos ideales al margen, es políticamente impotente. En séptimo lugar, se expone el idealismo que subyace al intento de cambiar el mundo aislando a los niños del conflicto social para que puedan así ser felices. Por último, el artículo termina defendiendo la necesidad de la crítica y explicando el error de quienes aceptan la defensa socialdemócrata de la educación estatal como única alternativa a las falsas alternativas.

Palabras clave: educación alternativa; educación nueva; educación tradicional; transformación social; fines de la educación; política de la educación.

ABSTRACT

This article presents a political critique of Alternative Education. The main thesis is that, despite its emancipatory semblance, Alternative Education reproduces that which it rallies against since it is based on erroneous principles. First, Alternative Education is grounded in a belief in a good human essence or nature that is prior to social relations. Second, this leads its proponents to substitute the idea of education as a dialogical process, which necessarily implies the exertion of influence, with a non-directive accompanying that ostensibly refuses influence as such but, in fact, hides the way in which it actually exerts influence. The third mistake derives from the second one: the belief that the retreat of the adults/teachers immediately leads to the flourishing of more free and harmonious relations between students. On the contrary, this is a form of abandonment the asserted 'anti-authoritarianism' of which conceals the fact that students are left unarmed in the face of the objective pressures exerted by the environment. Fourth, the article analyzes the romantic outlook that impregnates alternative pedagogies, crystallized in their cult of the I, their insistence on the need to 'return to nature', and their anti-intellectualism. Fifth, the article disproves a further principle of alternative education: their positing of education as the engine of social transformation. Sixth, it is argued that the utopianism which characterizes the most radical representatives of alternative education leads them to abandon the struggle against capitalist social forms. This struggle is substituted by a politically impotent

attempt to build ideal projects beyond capitalism. Seventh, the article highlights the idealism that underlies the project of isolating children from social conflicts in order to enhance their happiness. Finally, the article concludes by mounting a defense of critique and explaining the mistakes of those who accept the social-democratic support of State education as the only alternative to false alternatives.

Keywords: alternative education; new education; traditional education; social transformation; educational purposes; education policy.

1. LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA ES UNA FALSA ALTERNATIVA

Mi interés por las pedagogías alternativas empezó cuando estudiaba la carrera de Educación Infantil. Por aquel entonces el *boom* de la educación alternativa todavía estaba por llegar, era una experiencia aún muy minoritaria, lo que hacía que fácilmente pareciera algo más alternativo. Además, la primera escuela alternativa que yo conocí fue una escuela libre integrada por anarquistas que en ese momento estaba en un centro social okupado, así que de primeras todo aquello me deslumbró, me parecía estar entrando en un mundo nuevo radicalmente distinto a todo lo que yo conocía. Y por entonces mi formación política era muy escasa, así que aquello me fue introduciendo en el anarquismo.

Sí es cierto que muy pronto, sobre todo cuando comenzaron a proliferar las escuelas alternativas, me di cuenta de que algunas me parecían más que cuestionables, fundamentalmente las que cobraban cuotas altas y no parecían tener ninguna intención de transformación social. Es decir, las pedagogías alternativas me parecían *grosso modo* radicalmente emancipadoras y, por lo tanto, lo que me preocupaba es que no fueran accesibles, que hubiera gente haciendo negocio con algo que debía estar disponible para todo el mundo.

Por eso, lo que me propuse en ese momento como investigadora era tratar de diferenciar las *buenas escuelas alternativas*, que eran aquellas integradas por militantes que sí tenían esa intencionalidad política y que hacían enormes esfuerzos por ser económicamente accesibles, de las *malas escuelas alternativas*, que eran escuelas privadas al uso con cuotas inaccesibles y que estaban perfectamente cómodas con su elitismo. Y además de apoyar esas «buenas» escuelas alternativas, me parecía necesario apostar por la introducción de las pedagogías alternativas en la escuela pública.

La cuestión es que profundizar en los presupuestos y en los efectos de las pedagogías alternativas me llevó a darme cuenta de que la educación alternativa como un todo era una falsa alternativa, que en la medida en que la educación alternativa en su totalidad compartía unos mismos presupuestos erróneos había que llamar a su superación total, que no había una parte que salvar. En definitiva, lo que entendí es que *la educación alternativa era culpable de reproducir aquello contra lo que afirmaba luchar*.

Esto no quiere decir, por supuesto, que yo ahora defienda la educación tradicional, ni siquiera en parte. Y lo digo porque soy consciente de que hay quien ha considerado que mi propuesta pedagógica es conservadora. Evidentemente, si esta interpretación ha sido posible, me toca hacer autocrítica y revisar qué ha permitido que sea apropiable por personas de las que me considero en las antípodas.

Aun así, creo que plantear que mi propuesta es conservadora como han hecho algunos es una lectura interesada porque, si en algo he insistido en numerosos espacios, es en que mi crítica a las pedagogías alternativas no reside en que sean alternativas a lo existente sino precisamente en que no lo son, en que *la educación alternativa y la educación tradicional son dos caras de la misma moneda*. Por eso el título del libro es *Las falsas alternativas*, porque, en mi caso, lo que me ha llevado a rechazarlas ha sido comprender que estas aparentes alternativas son en realidad lo mismo que lo tradicional.

2. LOS PRESUPUESTOS ESENCIALISTAS DE LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

Para empezar, los defensores de la educación alternativa dirían que no es posible criticarla como un todo porque dentro de la educación alternativa coexisten corrientes muy distintas (escuelas libres, vivas, activas, libertarias, democráticas, Montessori, Waldorf, escuelas-bosque, etc.); por lo tanto, como mucho se podría aspirar a criticar alguna de ellas en concreto. Yo ya pongo en duda que esa diversidad sea tan grande como dicen (por ejemplo, las escuelas libres, vivas, activas y democráticas a menudo son indistinguibles y que se llamen de una o de otra forma es más una cuestión de que les suene mejor una palabra u otra), pero además es que, más allá de esa diversidad superficial, lo cierto es que las distintas experiencias alternativas comparten algunos presupuestos básicos.

2.1. *Sobre la naturaleza humana*

El primero de ellos, y diría que el más importante porque sirve de punto de partida para los demás, es la idea de que existe una esencia o una naturaleza humana que es previa a las relaciones sociales y que esta esencia innata es bondadosa. La sociedad y sus instituciones serían, por el contrario, monolíticamente opresivas. O dicho de otro modo, para los defensores de las pedagogías alternativas, el ser humano nace bueno y es la sociedad la que después lo corrompe o desvía, atacando esa esencia desde el exterior.

Esto explica por qué tantos anarquistas han mostrado interés por la educación alternativa o la han apoyado activamente. Esta defensa de la bondad innata del ser humano es uno de los pilares del pensamiento anarquista, y de ahí que buena parte del movimiento libertario haya centrado su actividad política en el intento de desertar de la sociedad capitalista para así poder restaurar esa tendencia innata al bien y la cooperación.

Esto se ve claramente también en la postura sobre los intereses y los talentos propia de las pedagogías alternativas. En lugar de entender que los intereses están socialmente mediados, estas pedagogías presuponen que los niños nacerían ya con unos intereses y unos dones naturales e innatos y que el fin de la educación sería descubrirlos y permitir que se desplieguen. Lo que hacen de este modo es camuflar los privilegios o las dificultades que tienen que ver con los medios sociales de procedencia de cada uno (Palacios, 1984). Al convertir las diferencias de clase en diferencias puramente individuales, acaban naturalizando la sociedad de clases.

La cuestión es que esta postura esencialista lleva a concebir la educación como un proceso destinado a que esa esencia se pueda desplegar. Por lo tanto, para los defensores de la educación libre, educar sería extraer las necesidades, los talentos y los intereses preexistentes, ya contenidos en potencia desde el nacimiento. No se trata de establecer un diálogo, sino de retirar toda influencia para dejar salir lo que ya estaba dentro.

2.2. De 'educar' a 'acompañar'

Acabo de decir *educar*, pero en realidad, desde esta perspectiva, no suelen hablar de educar sino de *acompañar* (acompañar el despliegue de esa naturaleza humana previa a las relaciones sociales). Esto significa que los docentes deben limitarse a realizar un acompañamiento no directivo.

Sin embargo, el primer problema de la no directividad es que es un enfoque que esconde un engaño porque es imposible no influir, así que renunciar a hacerlo solo conduce a ocultar en qué sentido y de qué manera se está ejerciendo esa influencia. Michel Cornaton (1977, p. 147) afirmaba que querer abolir desde el principio toda autoridad conduce por lo general simplemente a técnicas de camuflaje de la autoridad.

Por poner el ejemplo más evidente, en la medida en que las acompañantes de una escuela libre preparan el espacio y los materiales, ya están influyendo. Sin embargo, hay otro ejemplo muy claro para comprender cómo es imposible no influir: incluso si una se queda junto a otra persona sin hacer absolutamente nada, solo observando en silencio, eso ya tiene una influencia. Aunque el acompañamiento no directivo consiste en buena medida en la observación silenciosa porque se asume que así no se influye en el alumnado, este puede sentirse paradójicamente más juzgado por el silencio de un observador del que espera que intervenga y no lo hace que por una intervención crítica suya.

2.3. El «despotismo de la dulzura»

En relación con esto, otro de los problemas de la no directividad es que pretende acabar con el poder que el profesorado tiene sobre el alumnado, pero solo lo invisibiliza y esto dificulta cualquier forma de resistencia a él. A esto Snyders, un militante comunista, pedagogo francés y superviviente de Auschwitz, lo llamaba el

«despotismo de la dulzura» porque «el alumno es entregado a la voluntad de otra persona y ni siquiera puede soñar con rebelarse» (1978, p. 188).

Pero además es que la desaparición del maestro -si fuera posible, que no lo es- no hace emerger de pronto relaciones más armoniosas o libres. No es cierto que si los adultos se retiran se acabe la opresión. Pensar lo contrario implicaría asumir que las únicas luchas que existen o, bien, las prioritarias, son las que se dan entre generaciones, entre adultos y niños. Era Snyders también quien decía que la lucha de clases se detiene en el umbral de la escuela libre. Hay un ejemplo que utilizo mucho porque me parece muy claro: en una escuela antiautoritaria alemana de los años 20 del siglo pasado, en la que el profesorado se negó a establecer unas normas o un funcionamiento de punto de partida, empezó a haber muchos conflictos y el profesorado decidió no intervenir y dejar el problema en manos de la asamblea del alumnado. Pues bien, la solución por la que optó esta fue designar «un comité de alumnos que fue investido de derechos policiales y designado responsable de la disciplina de la escuela» (Schmid, 1973, p. 30). Lo que hizo el alumnado fue reproducir el orden social que conocía. Porque se supone que la retirada del profesorado en este tipo de pedagogía tiene como fin dejar a los alumnos libres de toda influencia, pero esto es básicamente imposible. Lo único que hace el profesorado no directivo es cegarse a la existencia de otras influencias que ha decidido arbitrariamente ignorar. Así, lo que llaman respeto a la espontaneidad es abandonar al niño en manos de la determinación ejercida objetivamente por el ambiente, es decir, que ese antiautoritarismo acaba siendo una renuncia frente al autoritarismo. Y en ese sentido es una pedagogía profundamente conservadora.

2.4. *El romanticismo de las pedagogías alternativas*

Para ir terminando, también hay que señalar el carácter profundamente romántico de las pedagogías alternativas, con su culto al yo, su insistencia en la vuelta a la naturaleza y su antiintelectualismo. Porque una de las constantes de la mayoría de escuelas no directivas es su defensa de que todo aprendizaje tiene que ser vivencial, lo que quiere decir que todos los aprendizajes que tienen que partir de lo que uno vive en primera persona y del deseo individual y espontáneo de aprender algo, que se considera ya un deseo libre. Esto, que a mucha gente le suena muy respetuoso, es muy irresponsable porque implica renunciar a nuestra memoria colectiva y a los análisis y las herramientas que hemos generado en el pasado. Sobre esto, Cornaton (1977) decía que con la no directividad «la verdad que ha surgido como resultado de las largas luchas de los obreros, desaparece» (p. 185) porque ya solo existe «lo 'vivido' o lo 'sentido' del 'aquí y ahora'» (p. 181).

Y esto tiene una consecuencia gravísima y es que nos condena al relativismo y al escepticismo. Si la no directividad se basa en el fondo en la idea de que cada uno tiene su propia verdad particular, que lo que es verdadero para una misma no lo es para el resto o que lo considerado como verdadero aquí y ahora no lo

es en otro momento u otro lugar, esto es lo mismo que decir que no existe nada cierto y que todo es igualmente válido, que no hay nada que enseñar y que no hace falta establecer si una posición está mejor fundada que otra. Así se empuja al alumnado a encerrarse en el círculo de sus ideas previas y con ello al conformismo y al conservadurismo, a aceptar el mundo tal y como lo conocemos.

2.5. *La transformación social*

La educación alternativa no puede, por lo tanto, conseguir lo que promete. Sin embargo, aquí habría que señalar que esta no es la única que no puede. Por mucho que se nos diga a menudo que la educación es el motor del cambio social, esto es falso, tanto en lo que respecta a la educación alternativa como a la tradicional. Me explico: hay quien entiende la educación como una toma de conciencia (y la conciencia, a su vez, como algo que estaría «dentro de nuestra cabeza») y después piensa que la revolución brotará de un cambio en las mentes, pero esto es profundamente idealista. Los procesos sociales no funcionan así. Nuestro ser social no es un producto de nuestra conciencia; al contrario, es el ser social el que determina la conciencia. Por lo tanto, no tiene sentido afirmar que la revolución vendrá de una revolución en las conciencias. La única educación que podría cambiar realmente el mundo en un sentido revolucionario es aquella que se despliega como parte de la auto-organización de la clase de los explotados.

Por otra parte, también se puede interpretar que al hablar de educación hacemos referencia a los espacios educativos, o más en concreto a la escuela. En ese caso, el problema de afirmar que es la escuela la que transforma la sociedad es que estaríamos ubicando la escuela fuera de la sociedad, como una esfera separada. Estaríamos sacando la escuela del mundo y luego poniéndola a tirar de este, lo que no tiene sentido. Al contrario, los fenómenos educativos están determinados por procesos sociales más amplios y, por lo tanto, solo pueden entenderse en relación con la marcha general de nuestras sociedades. Por ejemplo, no se pueden entender las transformaciones actuales del sistema educativo sin entender el contexto de crisis capitalista.

Esto no significa, evidentemente, que no haya que transformar la escuela. Lo que quiere decir es que tanto apostar solo por la lucha en el ámbito de la educación como abandonar toda lucha educativa nos conduciría igualmente al fracaso. Por lo tanto, no se deben depositar excesivas confianzas en las posibilidades revolucionarias de la transformación de la escuela —y solamente de la escuela—, pero al mismo tiempo no puede aplazarse esa transformación en espera de cambios en el resto de la sociedad (Palacios, 1984, pp. 348-349).

2.6. *El utopismo*

En el caso de las escuelas alternativas que tienen intención de transformar la sociedad, o incluso intención revolucionaria, el problema es que su propuesta

política es impotente en ese sentido. Detengámonos a explicar por qué. Buena parte de los defensores de la educación alternativa, sobre todo aquellos que parecen más radicales, son *utopistas*. Y para los utopistas, la forma de acción política más potente que tenemos disponible no sería luchar contra las formas sociales capitalistas (que en el ámbito educativo serían la escuela y la universidad, tanto públicas como privadas, las academias, etc.), sino dejar esas formas sociales en paz y dedicarnos a construir proyectos ideales al margen de ellas. Así, los utopistas abandonan la educación pública porque creen, erróneamente, que las formas sociales capitalistas son monolíticamente opresivas, que no hay en ellas posibilidades para la superación del capital, por lo que la única opción que para ellos podría llevarnos a acabar con el capitalismo sería salirnos de él, «salirnos del sistema». Asumen, por lo tanto, que es posible desertar del capitalismo, que existe un afuera del sistema, externo al Capital, donde podríamos construir islas de libertad.

Para los utopistas, la forma de superar el capitalismo sería, por lo tanto, que cada vez hubiera más islas de libertad cerradas a las injerencias del Capital, que estaría siempre amenazando desde fuera (o sea, más centros sociales okupados, más escuelas libres, más huertos comunitarios, etc.) hasta que básicamente todo el mundo hubiera desertado y el capitalismo se acabara porque todo el mundo le ha dado la espalda. Evidentemente, la mayoría de utopistas no piensan esto así de forma explícita porque sería muy burdo. Por eso, lo exponen de forma algo más sofisticada, con argumentos como que por medio de la autogestión se pueden construir los mundos con los que soñamos y desde esos espacios de libertad ir atacando al sistema desde fuera, de forma más bien espontánea. Sin embargo, da igual que no crean de verdad que el capitalismo se desmoronará simplemente por desertar de él (como si esto fuera posible) porque, aunque no lo afirmen así, eso es básicamente lo que su práctica y su estrategia presuponen.

2.7. *Sobre la felicidad*

Muchos de los defensores de la educación alternativa creen estar contribuyendo a «cambiar el sistema desde fuera» por sacar a un puñado de niños de la escuela convencional y tratar de guardarlos en una burbuja, protegidos del conflicto social. Aseguran que así estos niños serán felices y que los niños felices serán los que algún día cambien el mundo. Sobre esto se podría decir mucho, pero me detendré solo en dos cuestiones fundamentales.

La primera es que su postura conduce en realidad a aceptar el mundo tal y como es siempre que se les permita crear algunas islas para la innovación educativa, en este caso, las escuelas libres, concebidas como un espacio para la salvación individual de unos pocos privilegiados. Un caso típico en este sentido es el de la escuela libre Summerhill, que ha funcionado desde su creación como una pequeña sociedad alternativa en la que su alumnado se refugia y aísla del resto del mundo.

La segunda cuestión es que los defensores de esta postura asumen que la gente feliz hace el bien por los demás (y que la gente infeliz hace el mal). Esto se ve muy claramente en la postura del fundador de Summerhill, A. S. Neill, que escribió lo siguiente:

Ningún hombre feliz ha perturbado nunca una reunión, ni predicado la guerra, ni linchado a un negro. Ninguna mujer feliz ha sido nunca regañona con su marido ni con sus hijos. Ningún hombre feliz cometió nunca un asesinato o un robo. Ningún patrón feliz ha metido miedo nunca a sus trabajadores. Todos los crímenes, todos los odios, todas las guerras, pueden reducirse a infelicidad (Neill, 2005, p. 17)

Esto es un argumento falso, pero además es muy perverso porque estigmatiza a quien sufre, desresponsabiliza a quien agrede y no explica por qué muchas víctimas no se convierten en victimarios.

En relación con esto, es interesante el fragmento que le dedica Judith Suissa en su libro *Anarchism and Education* (2010) a la escuela de Summerhill. Lo que ella concluye después de varias visitas a la escuela es que se trata de un alegre grupo de niños y niñas seguros de sí mismos y felices que seguramente se conviertan en adultos felices pero completamente centrados en sí mismos, que no hay en la escuela apenas intentos de comprometerse con asuntos sociales más amplios o de confrontar la realidad sociopolítica actual. Es un buen resumen de lo que se puede esperar de este tipo de escuelas.

3. LA CRÍTICA Y LA PROPUESTA AVANZAN DE LA MANO

Me han preguntado mucho cómo sería entonces una propuesta verdaderamente alternativa, sobre todo con el habitual «¿y tú qué propones?». Es una pregunta sin duda importante, pero algo que me preocupa es que muchos de quienes me la han preguntado con más vehemencia no parecían tan interesados en la respuesta, en saber qué propongo, sino más bien en la posibilidad de desactivar mi crítica dando a entender que solo hablo de lo que me parece mal o no me gusta pero no digo cómo habría que hacer las cosas o qué me parece bien. Sin embargo, no puedo estar más en desacuerdo con las premisas de esto, por dos razones.

En primer lugar, porque dicho así parece que mi trabajo es simplemente una exposición de lo que a mí me gusta o me deja de gustar, pero yo no planteo mis críticas de ese modo. Es decir, yo no establezco *a priori* un modelo que a mí me parece mejor para después compararlo con la realidad (en este caso, la de las escuelas alternativas) y después criticarla por no parecerse a mi modelo. En absoluto, ese no es mi planteamiento, a mí eso me parece un ejercicio intelectual que no va a ninguna parte porque no puede cambiar la realidad. No sirve de mucho afirmar cómo debería ser la realidad y tratar de convencer a la gente de que construya esa nueva realidad si te abstraes de lo que existe hoy. Eso sería profundamente idealista.

Por eso, lo que intento hacer es una *crítica inmanente*, que es aquella que mide algo por sus propios criterios, no por criterios externos que una establezca *a priori*, pues eso sería dogmático. En el caso de la educación alternativa, lo que he hecho es contrastar lo que esta dice ser con su práctica y sus resultados. Por ejemplo, ¿afirmas ser antiautoritario? Veámoslo, revisemos tus presupuestos, tu práctica y sus efectos. Y lo que aparece en el caso de la educación alternativa es que, como he dicho antes, ese antiautoritarismo es solo el reverso del autoritarismo, es dejar a la infancia en manos de la determinación objetiva del ambiente.

En segundo lugar, algo con lo que creo que es importante romper es con la idea de que por un lado está la crítica y por otro la propuesta, que sería algo así como aquello que se nos ocurre mágicamente después de haber hecho una crítica, pero que no guarda relación directa con esta. Creo que la forma más sencilla de exponer la falsedad de esto es señalar que siempre que alguien critica algo está diciendo también, aunque sea de forma implícita, algo sobre lo que propone. Del mismo modo, una propuesta nos dice también algo sobre la crítica con la que se relaciona y, de hecho, el problema de las propuestas erróneas es que siempre emergen de una crítica errónea.

Es decir, que la crítica y la propuesta avanzan de la mano. Por eso, la objeción habitual de «sí, criticas mucho, pero no propones nada» no tiene sentido. Puede ser que falte explicitar mejor qué implica, en términos propositivos, una crítica que has hecho, pero en general si falta propuesta es que falta crítica, o que lo que se ha presentado como crítica no lo es verdaderamente. La crítica, en la medida en que expone las determinaciones de un problema, está también dando las claves para resolverlo.

Por eso, ahora estoy trabajando en hacer más explícita la propuesta. Eso sí, no voy a dar ninguna receta porque eso no tendría sentido. Lo que pretendo hacer es exponer qué implicaciones tiene la crítica que hago a la hora de pensar qué hacer. Es decir, qué nos dice la crítica sobre nuestra práctica.

Ahora bien, para lograr esto tengo que avanzar en una tarea a la que hasta ahora no le había dedicado demasiados esfuerzos, o más bien no muy rigurosos, que es la crítica de la *educación tradicional*. Solo he abordado con suficiente seriedad una de las caras de la moneda, y para exponer una propuesta en condiciones necesito desarrollar la crítica a la otra, que es en lo que estoy trabajando más en este momento.

Esto me está permitiendo empezar a formular ya elementos de la propuesta, así que voy a poner como ejemplo la forma en que conciben unos y otros la relación entre medios y fines (aunque simplificando un poco, eso sí, por no extenderme demasiado).

Por un lado, aquellos que consideran la educación tradicional como la vía para acabar con el capitalismo, asumen que por medio de la coerción —o de una autoridad docente que les vendría dada de antemano y que por lo tanto no tienen que justificar— es posible alcanzar un fin de emancipación. Esto es sin duda una forma de separar medios y fines, pues lo que plantean es que un fin deseable

justificaría medios menos deseables o que un fin de emancipación se logrará por medios de dominación.

Por el otro lado, los defensores de la educación alternativa que se consideran anticapitalistas creen que sus fines, en lo que a ellos respecta, ya están conseguidos en cuanto han desertado. Sus escuelas serían ya escuelas fuera del sistema en las que se vive y se aprende en libertad. Sin embargo, como hemos dicho antes, sus medios (la no directividad) no conducen al fin que declaran (la emancipación humana), luego aquí encontramos de nuevo una separación de medios y fines.

La propuesta para superar los errores de ambos pasaría, en cambio, por la unidad de medios y fines. Una unidad que solo puede comprobarse en la práctica, en la medida en nuestros medios permitan construir relaciones más libres.

4. NO SE TRATA DE DAR RECETAS SINO DE JUSTIFICAR RACIONALMENTE LA PROPIA PRÁCTICA

Antes he dicho que la propuesta solo puede avanzar de la mano de la *crítica*. ¿Y qué ocurre con la crítica? Que la crítica no puede despegarse de la realidad concreta y de nuestras posibilidades e imposibilidades concretas en cada momento, que no son estables sino que se van actualizando con nuestra práctica. Así que no puede dar recetas completas de antemano que después podrían aplicarse a la práctica.

Por poner un ejemplo muy simple, imaginemos que, como respuesta a problemas que se están generando en el patio con el fútbol, un grupo de docentes decide que es necesario retirar el balón varios días por semana. Esto puede dar lugar a diversos escenarios, por ejemplo, que comiencen a desarrollarse otros juegos, pero también que los alumnos se empiecen a pegar o agredan a las niñas que se hubieran quejado de los problemas en el patio. En cualquier caso, lo que ocurriría es que en cuanto se retirase el balón se abrirían posibilidades nuevas que no podían preverse de antemano con total seguridad, por lo que no podía contarse con ellas *a priori*. Por eso, cualquier propuesta de solución que se despegara de la realidad concreta, de cómo esta se va desarrollando, sería dogmática y tendería al fracaso. Me gustaría, eso sí, evitar un equívoco que podría derivarse del uso de un ejemplo tan minimalista: esto no significa que todo lo que podamos hacer sean pequeñas reformas parciales. Al contrario: la necesidad de partir de la realidad concreta se aplica, como es obvio, a todo proceso revolucionario. La propuesta revolucionaria solo puede avanzar de la mano de la crítica o la autocrítica, que nos permite comprender las determinaciones de nuestra práctica y establecer así las mediaciones necesarias.

Esto tiene que ver con lo que decía antes sobre los medios y los fines. Si una se abstrae de las condiciones concretas en las que desarrolla su práctica, que es lo que ocurre cuando se elaboran recetas, acaba tarde o temprano separando los medios de los fines. Y por lo tanto, acaba abocada al fracaso. Es por esto por lo que no tiene sentido que nos traten de vender ciertas metodologías, que son un método predefinido y por lo tanto separado de su objeto.

Recuerdo un anuncio publicitario que se emitió en el 2017 y en el que aparecía un profesor al que le habían concedido un par de años antes el Premio Nacional de Educación. El profesor salía dando clase y hablando con sus compañeras, dando una imagen de ser súper innovador y justo al final del anuncio aparecía el eslogan «Lo importante es tener un método». Era ahí cuando de pronto descubrías que lo que se anunciaba era una franquicia de dentistas. Porque las franquicias precisamente lo que son es un método que se vende. No es casual que aquella franquicia acabara quebrando después de estafar a muchísima gente.

Para terminar, un apunte más. Hay mucha gente crítica con las recetas que lo que viene a decir es que no se puede afirmar nada sobre el qué hacer, que la docencia es algo así como un arte o una artesanía, que ser docente es como navegar en un mar de incertidumbre, que la tarea de educar es inconmensurable, o alguna otra vaguedad o cursilería similar. El problema de este tipo de afirmaciones es que funcionan como una excusa para no tener que justificar racionalmente la propia práctica.

Por resumir, mi crítica a las recetas es una crítica a la definición *a priori* de una solución completa a los problemas, que se ciega ante las condiciones concretas o que separa los medios de su objeto. No es una defensa de la renuncia a explicitar y justificar en todo momento nuestras prácticas. De hecho, tanto el que sigue recetas como el que se define como un navegante en la incertidumbre comparten algo fundamental: no tienen que justificar su práctica. Uno porque sigue lo que han diseñado otros y el otro porque oculta los criterios por los que se rige.

5. EL ESTADO ES EL REPRESENTANTE POLÍTICO DEL CAPITAL²

Si hay un éxito que reconocerles a los defensores de la educación alternativa es haber conseguido aprovechar un vacío y presentarse como la postura radicalmente opuesta a la educación tradicional, aquella que representaría la preocupación verdadera por el sufrimiento del alumnado. Por eso, quienes rechazamos las falsas alternativas debemos ponernos las pilas y plantear con urgencia una crítica completa a la educación actual. En mi caso, ahora estoy volcada en la crítica de la educación estatal porque, ya que hemos mencionado antes mi libro, debo reconocer que las críticas que planteo en él a la privatización de la escuela pública y a los procesos que la acompañan son algo deficientes. La razón principal es que comencé a escribir el libro como militante anarquista y como defensora de ciertas experiencias de educación alternativa, y la crítica a la escuela pública, como escuela del Estado, la daba ya por supuesta. No me había molestado en plantearla seriamente y por eso mi crítica seguía reproduciendo ciertos lugares comunes ideológicos.

2. Apartado añadido por la doctora Ani Pérez en la revisión de la transcripción del texto, no contenido por tanto en la grabación del diálogo original.

Cuando me di cuenta de que la alternativa que yo había creído revolucionaria en realidad no lo era, eso me enfrentó a la necesidad de revisar mi crítica a la escuela pública, sobre todo cuando después de publicar el libro vi que defensores bastante rancios de la escuela pública y de la educación tradicional trataban de apropiarse de mi trabajo. Por eso, ahora estoy dedicándome a profundizar en la crítica del modo de producción capitalista y del papel del Estado en su seno para poder plantear una crítica más seria a la escuela pública.

Y una de las cuestiones a las que estoy prestándole mucha atención es a las críticas que se han dirigido contra la privatización de la escuela pública en las últimas décadas, pues esta privatización ha sido muy criticada por actores políticos muy diferentes, desde partidos de izquierdas hasta sindicatos de profesores, asociaciones en defensa de la escuela pública, intelectuales, Movimientos de Renovación Pedagógica, activistas, etc. Todos coinciden en denunciar los muchísimos males que ha generado la conversión de la educación en un negocio: segregación escolar, trasvase de alumnado de la pública a la concertada, deterioro de la escuela pública, aumento de la desigualdad... Estos males deben ser señalados, y hemos de plantear críticas firmes a la privatización de la escuela pública. Sin embargo, muchas de estas críticas a la privatización son erróneas porque se basan en presupuestos erróneos.

Por sintetizar, estas críticas comparten a menudo al menos tres errores fundamentales:

1. En primer lugar, apelan a la nostalgia por una etapa previa del capitalismo, en la que había un «Estado del bienestar» donde supuestamente todo funcionaba bien. Es decir, la mayoría tiende a apelar a la nostalgia por un pasado que nunca fue, un pasado donde según ellos el sector público controlaba armoniosamente la educación, la riqueza era distribuida y se fomentaba la igualdad para todos. En definitiva, sea de forma consciente o inconsciente (porque muchos de estos críticos se definen como anticapitalistas), todos coinciden en idealizar una etapa previa del capitalismo y, por lo tanto, parece que el problema es simplemente que ahora se habría vuelto demasiado «salvaje» y poco humano. Y no es solo que se idealice esta etapa, es que se ignoran sistemáticamente las condiciones materiales que hicieron posible la creación del «Estado del bienestar».
2. En segundo lugar, explican la privatización en términos morales, como si fuera el resultado de la maldad y la corrupción de empresarios y políticos. Es decir, estos críticos reducen su crítica a que las malvadas empresas han puesto sus garras sobre la educación, a que una serie de malvados han venido a romper la armonía, y que el Estado ha contribuido a ello porque está en manos de políticos corruptos que solo favorecen al interés privado. Así, lo que hacen estos críticos es responsabilizar de la privatización de la escuela pública a una serie de personas (sean los directivos de las empresas, los políticos o las élites) que habrían decidido, casi como una conspiración, repartirse el rico pastel de lo público. Y claro, no hay que negar la responsabilidad de cada individuo

con relación a sus prácticas, pero esta explicación simplifica y caricaturiza los procesos sociales que pretende explicar. Presenta a los individuos como abstractamente libres, que podrían hacer cualquier cosa si lo desearan, y por lo tanto si no hacen lo que esperamos es simplemente que son malos o corruptos. Por supuesto, la otra cara de este simplismo es que la solución pasa por poner en el poder a los buenos, en cuyo caso todo iría bien.

3. Por último, muchos críticos de la privatización presentan al Estado como un instrumento neutral, que sería externo al Capital pero que habría sido contaminado por las sucias manos de los malvados capitalistas. Algunos incluso pintan al Estado como anticapitalista o como rival del Capital. Por lo tanto, la propuesta de estos críticos es que de un modo u otro el Estado vuelva a jugar el papel que jugaba antes del desmantelamiento del Estado de bienestar. Es decir, pretenden revertir la privatización simplemente fortaleciendo al Estado.

La cuestión es que, y con esto voy terminando, el Estado no es un instrumento neutral, sino que es el representante político del Capital. La separación abstracta entre Estado y mercado en la que caen estos críticos, como si Estado y mercado fueran dos agentes independientes y solo el segundo fuera verdaderamente capitalista, es un error. El Estado no es un «otro» del capital, es su representante político.

En lo que respecta a la educación, esto debería llevarnos a romper con el mito de que la educación estatal sería «no capitalista», mientras que solo la empresa privada sería realmente capitalista. En realidad, la organización capitalista de la educación, igual que sucede con la sanidad, abarca tanto la educación pública como la privada, aunque haya entre ellas diferencias fundamentales, para empezar, en cuanto al alumnado que escolarizan o las condiciones laborales de su profesorado.

Lo que esto quiere decir es que hay que problematizar la cuestión de la defensa de la escuela pública. Por ejemplo, hay ciertos ataques a la escuela pública que yo, como comunista, considero que hay que apoyar (por ejemplo, ataques al control estatal de los espacios, al corporativismo docente o a la burocracia). Y del mismo modo, hay ciertos ataques que parecen dirigidos a la educación pública que sí deben ser confrontados porque son en realidad ataques al proletariado que limitan sus posibilidades de asociación revolucionaria y emancipación. Por eso, por mencionar algunos ejemplos, debemos confrontar las medidas que generan segregación escolar, la injerencia de capitales privados en la escuela pública o la introducción de pedagogías alternativas que naturalizan la sociedad de clases, pero nunca en el marco de una defensa del Estado y de su escuela —porque esto implicaría aceptar la sociedad de clases— sino en defensa de la lucha del proletariado por su emancipación. Esta puede tener lugar, por supuesto, también en el marco de la escuela o la universidad públicas, que de hecho son espacios de lucha irrenunciables para cualquier comunista, pero solo como parte del proceso de tratar de superar su forma capitalista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cornaton, M. (1977). *Análisis crítico de la no-directividad*. Marsiega.
- Neill, A. S. (2005). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños* (25.ª reimpr.). FCE.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (6.ª ed.). Laia.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Schmid, J. R. (1973). *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Libros de Confrontación.
- Snyders, G. 1978. *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?* (2.ª ed.). Paidós.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and education. A philosophical perspective* (2.ª ed.). PM Press.

POPULISMO, LEGITIMIDAD Y EDUCACIÓN FINANCIADA POR EL ESTADO

Populism, Legitimacy, and State-Sponsored Schooling

Kathleen KNIGHT ABOWITZ
Miami University. USA.
knighk2@miamioh.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0446-3243>

Fecha de recepción: 24/11/2022
Fecha de aceptación: 13/01/2023
Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Knight Abowitz, K. (2023). Populismo, legitimidad y educación financiada por el Estado [Populism, Legitimacy, and State-Sponsored Schooling]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 37-55. <https://doi.org/10.14201/teri.31000>

RESUMEN

En este artículo, analizo una muestra de las prácticas educativas actuales en los movimientos populistas educativos de Brasil, Estados Unidos e Israel. Tras un breve examen de estas formas de populismo, que revela tendencias políticas de nacionalismo étnico, ortodoxia religiosa, antisecularismo y autoritarismo, reviso la teoría democrática para interpretar el populismo desde una posición teórica democrática dual: pragmatismo, y teoría democrática crítica o radical. Utilizo reflexiones pragmáticas en la esfera pública (Dewey, 1927; Frega, 2010, 2019), para explicar cómo y por qué emergen colectivos en la dinámica de las instituciones estatales democráticas de educación. Y posteriormente, paso a la teoría democrática radical para analizar la idea de la expresión populista y su función en la política democrática (Laclau, 2005; Mouffe, 2018). En términos pragmáticos, los movimientos populistas son colectivos en potencia, basados en una idea experimentalista de la vida política que incluye asociaciones de

grupos en la sociedad civil que generan opinión, acción y desacuerdo en intentos de conformar decisiones en las instituciones estatales. Pero muchos movimientos populistas no llegan a ser colectivos democráticos en la medida en que se caracterizan por reducidos intereses privados, hábitos irreflexivos y prácticas que son antagónicas a la interpelación, la capacidad de respuesta y la deliberación. Como tales, los movimientos populistas amenazan la legitimidad normativa y la estabilidad de las instituciones estatales democráticas liberales de enseñanza. Aunque las versiones minimalistas o menos militantes de populismo son compatibles con, y vehículos importantes para la política educativa, las versiones maximalistas actualmente dominantes perfiladas en este artículo amenazan el proyecto de estado liberal-democrático (Sant, 2021). Las teorías pragmáticas de política democrática y acciones colectivas (Frega, 2019) ofrecen vías para conocer el momento populista, pero contienen significativas implicaciones de rediseño y reforma institucional para su materialización.

Palabras clave: democracia; pragmatismo; democracia radical; populismo; deliberación.

ABSTRACT

In this article, I explore a selection of current scholarship on educational populist movements in Brazil, the U.S., and Israel. After a brief examination of these populist forms, which reveal political trends of ethno-nationalism, religious orthodoxy, anti-secularism, and authoritarianism, I examine democratic theory to understand populism from a dual democratic theoretical positions: pragmatism, and radical or critical democratic theory. I use pragmatist insights into the public sphere (Dewey, 1927; Frega, 2010, 2019), to explain how and why publics emerge in the dynamic of democratic state institutions of schooling. I then turn to radical democratic theory to explain the idea of populist expression and its role in democratic politics (Laclau, 2005; Mouffe, 2018). In pragmatist terms, populist movements are potential publics, relying on an experimentalist idea of political life which includes group associations in civil society which generate feedback, action, and dissent in attempts to shape decisions in state institutions. Yet too many populist movements fail to become democratic publics insofar as they are characterized by narrowed, private interests, unreflective habits, and practices which are antagonistic to inquiry, responsiveness, and deliberation. As such, populist movements threaten the normative legitimacy and stability of liberal democratic state institutions of schooling. While minimalist, or thin versions of populism are compatible with, and important vehicles for educational politics, the presently dominating maximalist versions profiled in this article threaten the liberal-democratic state project (Sant, 2021). Pragmatist theories of democratic politics and publics (Frega, 2019) offer ways to meet the populist moment, but contain significant implications of institutional re-design and reform for their realization.

Keywords: democracy; pragmatism; radical democracy; populism; deliberation.

«No era ‘Vamos a dialogar’. Sino ‘Estas son nuestras reivindicaciones’» (Williams 2022, p. 54)

1. INTRODUCCIÓN

Un funcionario del consejo escolar, elegido para servir en el órgano de gobierno local de un distrito escolar de EE. UU. en el estado de Tennessee, hizo algunos comentarios sobre el diálogo frente a las exigencias en una entrevista en 2022, describiendo sus interacciones en el consejo con grupos populistas como Madres por la Libertad. Representantes del grupo habían estado asistiendo a las reuniones del consejo regularmente con quejas referentes al currículo que incluía libros que describían las dolorosas luchas de los afroamericanos durante el Movimiento por los Derechos Civiles en EE. UU. (Williams 2022). Grupos como Madres por La Libertad han surgido como poderosas fuerzas en la política educativa de EE. UU. El populismo se caracteriza por expresiones políticas de contestación y exigencias entre «el pueblo» y quienes les gobiernan, considerados como élites en el encuadre populista (Laclau, 2005). El populismo aparece cuando cobran vida colectivos como una forma de agencia o articulación manifestada.

Las últimas décadas han sido testigo del surgimiento del populismo en todo el mundo. Los sistemas educativos financiados por el Estado se encuentran entre las instituciones que son objetivos populistas en países como Estados Unidos, Chile, Brasil, Turquía e Israel. Tomando como punto de partida las recientes investigaciones sobre populismo en la legislación y política educativa, analizo la importancia del populismo en los centros educativos financiados por el Estado: ¿cuáles son los supuestos beneficios democráticos, y el coste, de la expresión populista para la educación en las democracias liberales? Si bien las formas populistas de contestación tienen una importante función en la esfera pública en materia de educación, actualmente, muchos movimientos populistas conllevan la erosión de las normas democráticas liberales fundamentales. Aunque son necesarias formas de expresión populista para la evolución y reforma democrática, parte del «espíritu intervencionista» de la propia democracia (Rogers, 2010, p. 5), el populismo también contiene las semillas de la destrucción democrática en tanto que reduce las posibilidades de deliberación, y la necesaria capacidad de respuesta al pluralismo, que son esenciales para la legitimidad y estabilidad de las instituciones democráticas liberales.

En este artículo, analizo una muestra de las prácticas educativas actuales en los movimientos populistas educativos de Brasil, Estados Unidos e Israel¹. Tras un breve análisis de estas formas de populismo, que revela tendencias políticas de

1. Estos tres países objetivo se seleccionaron en base a tres criterios: 1) existencia de estudios contemporáneos publicados sobre educación, empíricamente fundamentados en la influencia de los movimientos populistas sobre la práctica, currículo o política educativa de un país; 2) publicados en los últimos cinco años; y 3) sobre una serie de países democráticos de todo el mundo que alardean de un significativo pluralismo cultural e ideológico.

nacionalismo étnico, ortodoxia religiosa, antiseccularismo y autoritarismo, reviso la teoría democrática para interpretar el populismo desde una posición teórica democrática dual: pragmatismo, y teoría democrática crítica o radical. Utilizo reflexiones pragmáticas en la esfera pública (Dewey, 1927; Frega, 2010, 2019), para explicar cómo y por qué emergen colectivos en la dinámica de instituciones estatales democráticas de educación. Y después paso a la teoría democrática radical para analizar la idea de la expresión populista y su función en la política democrática (Laclau, 2005; Mouffe, 2018). En términos pragmáticos, los movimientos populistas son colectivos en potencia, basados en una idea experimentalista de la vida política que incluye asociaciones de grupos en la sociedad civil que generan opinión, acción y desacuerdo en intentos de conformar decisiones en las instituciones estatales. Pero muchos movimientos populistas no llegan a ser colectivos democráticos en la medida en que se caracterizan por reducidos intereses privatizados, hábitos irreflexivos y prácticas que resultan antagónicas a la interpelación, la capacidad de respuesta y la deliberación. Como tales, los movimientos populistas pueden amenazar la legitimidad normativa y la estabilidad de las instituciones estatales democráticas liberales de educación. Aunque las versiones minimalistas o menos militantes de populismo son compatibles con, y vehículos importantes para la política educativa, las versiones maximalistas actualmente dominantes perfiladas en este artículo amenazan el proyecto de modalidades de educación pública e inclusiva (Sant, 2021).

2. LOS POPULISMOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL MUNDIAL: LOS CASOS DE BRASIL, ESTADOS UNIDOS E ISRAEL

La palabra populismo tiene sus raíces en la antigua Roma, del latín *populi*, «para referirse simultáneamente al pueblo soberano y a la ‘gente común’» (Sant 2021, p. 39). Los antecedentes del populismo en política fechan la historia más reciente en el siglo XIX en Rusia y EE. UU. En las décadas de 1860 y 1870, jóvenes urbanos rusos conocidos como *narodniki* intentaron activar a los campesinos para derrocar al Zar (Sant, 2021, p. 39). En 1891, en una convención en Cincinnati, Ohio, una coalición de granjeros y obreros, que compartían la misma problemática económica, formaron el “People’s Party”. Estos autodeclarados populistas fueron a la vez producto y catalizadores de un movimiento social de trabajadores, destinado a devolver el poder al pueblo. Estos populistas caracterizaron al «pueblo» como trabajadores corrientes: granjeros, obreros industriales, inmigrantes y nativos, negros y blancos, hombres y mujeres, cristianos y judíos, cuya lucha compartida por la supervivencia económica les unía contra un adversario común: los plutócratas, la élite económica (Frank 2020). Ser populista, en ese momento, era estar unido como «pueblo» contra «la élite». Boyte (2012) sostiene que «los movimientos populistas son narrativa. Crecen a partir de la idea de que una élite está dañando los valores, identidades y prácticas de un pueblo constituido culturalmente, sus memorias, orígenes y modos de vida» (p. 300).

Para varios estudiosos, el populismo se define como una «ideología delgada», es decir poco desarrollada (Mudde, 2004), un discurso (Laclau, 2005) y un fenómeno cultural (Mazzarella, 2019). La expresión populista tiene raíces históricas en todo el mundo, y hoy en día, procede de la organización política tanto de la derecha política como de la izquierda política. Sant (2021) describe líderes populistas en casi todos los continentes, desde el primer ministro indio, Narendra Modi, un nacionalista hindú considerado como el más prominente líder populista de Asia, el One Nation Party australiano, opuesto a la inmigración asiática y el multiculturalismo, a Hugo Chávez en Venezuela y Jair Bolsonaro en Brasil. Aunque la mayoría de la expresión populista documentada en todo el mundo es de derechas y autoritaria por naturaleza, hay muchos ejemplos de populismo de izquierdas que se organizan para, entre otros temas, derechos civiles y humanos. Una distinción fundamental en los tipos de populismo, que emplearé aquí, es entre las definiciones «maximalismo versus minimalismo» de la política populista (Sant 2021). Una definición maximalista se ve favorecida por los portavoces de los medios de comunicación y se caracteriza por líderes autoritarios, objetivos nacionalistas y desafíos fundamentales en las instituciones, leyes y usos democráticos. La definición maximalista es claramente evidente en la destacada literatura contemporánea sobre populismo educativo, tal y como describo aquí. Sin embargo, Sant sostiene que confundir el propio populismo con el bagaje ideológico que frecuentemente le acompaña, ayuda a alimentar la demonización de la expresión populista en los medios y en el discurso dominante en lugar de facilitar una interpretación rigurosa y cuidadosa. Por consiguiente, para Sant (2021), populismo es un «término poco consistente que hace referencia a prácticas políticas que polarizan la sociedad en dos grupos distintos, la élite y el pueblo, donde el pueblo cimenta la base principal de la voluntad general» (p. 52). La definición minimalista o delgada de Sant -haciéndose eco del influyente análisis del concepto de Mudde (2004)- proporciona una útil base para esta investigación, y permite una gran variedad de prácticas y posturas que podrían constituir un movimiento populista educativo particular.

Globalmente, los movimientos populistas han influido activamente en la legislación y en la política educativa durante décadas. Esbozo una imagen limitada de estas prácticas educativas a partir de una cuidada selección de artículos de investigación actuales de Brasil, Estados Unidos e Israel. La extensa erudición filosófica sobre el populismo en la educación muestra la abundante diversidad de expresiones y movimientos populistas que son contextualmente exclusivos de las dinámicas político-culturales de sus orígenes nacionales (Sant, 2021; Sullivan, 2019). Sin embargo, lo que surge de los recientes estudios empíricos es un retrato de populismo educativo caracterizado por valores de nacionalismo étnico, autoritarismo y ortodoxia religiosa, singularmente unidos y expresados en una miríada de formas culturales. Además, un patrón visto en esta literatura emergente es el sentido de «reacción violenta» contra los valores democráticos liberales en centros educativos estatales, donde los intentos para hacer los centros educativos más inclusivos y representativos del rico pluralismo

multicultural de las naciones se enfrenta con formas populistas de resistencia por grupos de ciudadanos y funcionarios populistas elegidos que les representan.

Brasil presenta un caso práctico de estos patrones y tendencias globales. Surgido como estado democrático en la década de 1980, la educación en Brasil «experimentó un giro democrático social en las políticas sociales. ... El ‘derecho a la educación’ incluía desarrollo infantil, justicia social, ejercicio de la ciudadanía y cualificación laboral» (Alvesa, Segattob, y Pinedaa, 2021, p. 332). En los años 2000, la política educativa reflejaba valores de inclusión y diversidad, «con énfasis en la igualdad racial, [y] en la igualdad de tratamiento de los estudiantes basada en el reconocimiento de género y LGTBQ» (ibid.). Como respuesta, se produjo una potente reacción violenta étnico-nacionalista y religiosa conservadora. Alvesa, Segttob y Pinedaa (2021) documentan cómo el movimiento No Partisan School (NPSM), organizado en 2004, evolucionó rápidamente para organizarse contra lo que era percibido como un movimiento izquierdista de censura política, ideológica y religiosa. Finalmente, el NPSM unió sus fuerzas con un grupo cristiano pentecostalista, el Evangelical Parliamentary Front (EPF), para convertirse en un grupo unido y políticamente poderoso aliado del presidente populista Jair Bolsonaro en 2018. Esta coalición populista de nacionalismo étnico y evangelismo cristiano buscaba «alejar la política educativa de una praxis feminista, marxista y freireana». Mientras «se basaba en un marco de educación «no partidista» o «neutral», la identificación de las ideologías opuestas como «el enemigo» creó automáticamente una división social binaria de «nosotros» contra «ellos» y «merecedores» frente a «no merecedores» (Hussain, y Yudas, 2021, p. 257). La coalición del NPSM y el EPF ha producido numerosos proyectos de ley modelados por valores conservadores y fundamentalistas cristianos cuyo objetivo son los centros educativos, las prácticas educativas o las iniciativas percibidas como «el enemigo». Representativo de todo esto es la acometida contra los materiales antihomófobos en los colegios, dispuestos por la reciente presidenta electa Dilma Rousseff.

El NPSM y el EPF reaccionaron, calificando este material de «kit gay» e hicieron campaña contra su distribución. La enorme presión de estos grupos actuando como lobby en el Congreso Nacional hizo que el gobierno de Rousseff realizara un giro de 180 grados y vetara la distribución de este material educativo (Alvesa *et al.*, 2021, p. 348).

La coalición entre NPSM y EPF también ha producido diversos intentos reaccionarios dirigidos contra la influencia de Paulo Freire en el programa educativo y entre el profesorado. Condenado como marxista, nuevos informes han documentado la intimidación de profesores mediante «notificaciones extrajudiciales para reprimir el supuesto adoctrinamiento ideológico, incluyendo el tratamiento pedagógico de temas relacionados con el género y la sexualidad (ibid., p. 345). Aunque el intento de segundo mandato presidencial de Bolsonaro fue derrotado por estrecho margen en 2022, el poder de estas coaliciones populistas se mantendrá.

El caso de Brasil tiene importantes paralelismos con la escena política contemporánea en Estados Unidos. En la actualidad, la política educativa populista de EE. UU. tiene su origen en crisis interrelacionadas. La primera de estas fue la reacción frente al COVID cuando se ordenó el uso de mascarillas y el cierre de colegios. La segunda fue la agitación política y las demandas de justicia racial surgidas tras el asesinato de un hombre afroamericano desarmado llamado George Floyd en el verano de 2020 por un agente de policía de Minneapolis, grabado en vídeo. Una resistencia reaccionaria a las iniciativas de justicia racial en la política educativa y pública surgió después del asesinato de Floyd, y fue encabezada nada más y nada menos que por el presidente Donald Trump, un populista de derechas cuya retórica ayudó a alentar la resistencia conservadora a las iniciativas de equidad en la educación. Expertos conservadores han denunciado que la doctrina de teóricos de la raza críticos está siendo enseñada en escuelas públicas de hasta 12 años, alegando sin ninguna evidencia que tiene una fuerte influencia sobre el programa y el desarrollo profesional. En el momento de la redacción de este artículo, 43 de los 50 estados de EE. UU. han presentado proyectos de ley o adoptado otras medidas para limitar el modo en que los profesores pueden hablar sobre racismo o sexismo en las aulas (Schwartz, 2021). En algunos estados como Florida, Oklahoma y Arizona, los gobernadores conservadores han introducido legislación beligerante que penaliza formas de educación relacionadas con la equidad y la inclusión de minorías raciales, y estudiantes y familias LGTBQ. El estado de Florida popularizó primero una versión de estos proyectos de ley, apodada por los críticos como legislación “Don’t Say Gay”, que restringe el debate de temas de identidad de género y sexualidad en las escuelas de primaria en dicho estado (Díaz, 2022). Estas iniciativas populistas están, además, a menudo respaldadas con autoritarismo, reafirmado por líderes políticos populistas que establecen un control mediante la clara amenaza de castigo en caso de incumplimiento. Los castigos por incumplimiento van desde la retención de fondos públicos procedentes del distrito, la rebaja de la puntuación en la libreta de calificaciones o calificación de evaluación estatal, retirada de la licencia profesional de la parte culpable, o permitir demandas civiles contra distritos o profesores individuales, como es el caso en Oklahoma, Florida, Missouri, Arizona y otros (Bayless, 2022). Estas expresiones populistas también están motivadas por excepcionalismo nacionalista. Prohibiciones en contra de las denominadas «ideas divisionistas» impiden la enseñanza crítica sobre la historia de EE. UU. porque dañarían o atacarían la pretendida verdad de América como un faro de esperanza y promesa democrática. Finalmente, estos movimientos populistas están cada vez más articulados como «derechos parentales», con grupos como Madres por La Libertad abriendo el camino para coaccionar a los equipos directivos de los centros escolares de todo el país a prohibir libros en las bibliotecas públicas y de los colegios que traten temas de equidad racial y LGTBQ (Bailey, 2022).

Mirando al este desde Norteamérica y Sudamérica, observamos patrones similares en la legislación y política educativa israelí, donde los populistas que gobiernan en

coalición utilizan las revisiones de los programas curriculares y libros de texto como oportunidades para infundir un planteamiento «religioso-étnico-nacionalista» en el material escolar (Silberberga, y Agbaria, 2021, p. 326). *The Basic Law: Israel as the Nation State of the Jewish People* (Ley Fundamental: Israel como Estado-Nación del pueblo judío) aprobada en 2018 (Knesset, 2018) es un ejemplo de política populista israelí de la variedad religiosa-étnica-nacional. Esta, según sus críticos,

se basa en un conjunto trascendental de ideales que proporcionan a la política populista y a las identidades étnico-nacionales un sello de carácter sagrado e inevitabilidad. . . una ideología que todo lo explica que impregna a las identidades nacionales con entusiasmo, absolutismo y justificaciones históricas en nombre de una colectividad imaginada que frecuentemente es concebida como superior, sagrada, pura, y con una misión histórica duradera (Agbaria, 2018, p. 23, en Silberberga, y Agbaria, 2021, p. 319).

Silberberg y Agbaria (2021) señalan la revisión de 2016 de los libros de texto nacionales sobre educación cívica, *Being citizens in Israel*, como un ejemplo destacado de cómo estas ideologías alimentadas por el populismo han impregnado la educación. El nuevo contenido del texto es más religioso y menos pluralista. Estos autores también ponen de manifiesto que el propio proceso de revisión fue criticado por su falta de transparencia y la exclusión de educadores israelí-palestinos del proceso de revisión; varios miembros del comité de revisión también dimitieron debido a controversias sobre el contenido (Silberberg, y Agbaria, 2021, p. 321). Silberberg y Agbaria además señalan que «el énfasis sobre los ideales religiosos en la política populista de educación puede contemplarse como un movimiento estratégico para circunscribir la identidad nacional de la mayoría judía dentro de fronteras puramente religiosas» (p. 326). Al igual que en el caso de Brasil, vemos cómo el conservadurismo religioso se siente llamado a resistir frente al estado secular que está influyendo en los programas y actividades educativas financiadas por el estado.

Estos tres países muestran un patrón de populismo emergente en la literatura reciente: el populismo educativo se caracteriza en muchos lugares por nacionalismo étnico, autoritarismo y conservadurismo y ortodoxia religiosa. Constituye un tipo de reacción violenta colectiva contra las reformas educativas del estado democrático liberal, cada vez más fuertes, que enfatizan la igualdad, la inclusión y el pluralismo en toda sociedad. Brubaker (2017) señala tres elementos del populismo que también son relevantes en este conjunto de países: proteccionismo, antiinstitucionalismo y mayoritarismo.

El proteccionismo supone una demanda para proteger a la gente contra las amenazas desde arriba y desde abajo. . . . El antiinstitucionalismo refleja la desconfianza y los esfuerzos por socavar la legitimidad de las funciones mediadoras de las instituciones, especialmente partidos políticos, medios de comunicación y tribunales (Silberberg, y Agbaria, 2021, p. 327).

El mayoritarismo afirma la voluntad, intereses y derechos de la mayoría frente a las minorías. El mayoritarismo reclama

«dificultar los esfuerzos para promover los intereses, proteger los derechos o reconocer la dignidad de grupos marginales, definidos por religión, raza u origen étnico, situación inmigratoria, sexualidad, o género. . . considerando estas como desventajas o subestimando simbólicamente a estos en la cultura dominante» (Brubaker, 2017, p. 365).

La política populista en educación, a lo largo de la historia de la educación pública, ha contribuido a crear centros educativos con una orientación más inclusiva y pluralista; el Movimiento por los Derechos Civiles en EE. UU., al que se ha hecho referencia anteriormente, es un ejemplo de grupos y coaliciones que han utilizado la esfera pública —manifestaciones, acciones políticas y formas persistentes de demanda— para ampliar la promesa de la democracia liberal de inclusión e igualdad para afroamericanos, estudiantes con discapacidad y población femenina. Actualmente, la investigación en materia educativa revela que están floreciendo formas de populismo conservador, religioso y nacionalista. El populismo es una especie de democracia asociativa, pero una que tiene un propósito y un conjunto de objetivos y hábitos distintos. Para analizar los costes y beneficios de los movimientos populistas en las instituciones educativas, debemos sacar a la luz la función crítica de las asociaciones de grupos en la política y gobierno democráticos, a través de filósofos pragmáticos de la democracia (Dewey, 1927; Frega, 2010, 2019). Frente a la evidencia empírica aquí tratada, que representa el impacto de la política populista contemporánea en tres diferentes estados-nación, la idea de populismo como un elemento potenciador de política democrática requiere un análisis adicional.

3. ORGANIZACIONES DEMOCRÁTICAS Y POLÍTICAS POPULISTAS

Un proyecto clave de los teóricos democráticos en el último medio siglo ha sido «ampliar la democracia», cuestionando teóricamente las nociones estática y estatal de la democracia como «instituciones políticas formales al servicio de proteger valores liberales» (Frega, 2019, p. 31). Debido a que las escuelas financiadas por el estado no pueden cumplir totalmente las promesas de la democracia liberal en sus sistemas educativos, plagados de exclusiones basadas en clase, raza y género, estas objeciones resultaron fundamentales para el desarrollo institucional educativo. Una notable constelación de teorías en este proyecto son las ofrecidas por pragmáticos filosóficos, que buscan interpretar la función de la sociedad civil en la política democrática. Las teorías de Jürgen Habermas de racionalidad comunicativa y la función de la democracia deliberativa prevalecen aquí, al igual que la teoría de John Dewey de lo público (Habermas, 1996; Dewey, 1927; Frega, 2019, p. 40). Un conjunto paralelo de poderosas ampliaciones teóricas ha sido aportado por teóricos críticos en su conceptualización de democracia radical, usando estrategias agonísticas de contestación para empujar los procesos e instituciones políticas formales más allá de sus actuales dimensiones excluyentes y opresoras, mediante

la contestación y creación de movimientos (Laclau y Mouffe, 1985). El populismo parte de estas dos tradiciones teóricas.

Democracia, para los pragmáticos, es una teoría social, política y educativa, que se expande más allá de los parámetros de las teorías políticas tradicionales centradas en el estado. Incluidos en el alcance político pragmatista están la miríada de grupos y formas sociales que conforman nuestras vidas a nivel social, relaciones intersubjetivas y encuentros en la diferencia. Frega (2019) describe la relación entre la teoría de sociedad civil y los procedimientos e instituciones democráticos formales de la democracia representativa. Las teorías de la sociedad civil

subrayan la función de democracia directa de un subgrupo de organizaciones y asociaciones informales que desempeñan una función política directa en la sociedad, como movimientos sociales, partidos políticos, medios de comunicación y ONG. Estas teorías arrojan luz sobre la función democrática desempeñada por esta categoría específica de actor colectivo en procesos de formación de opinión y de voluntad, así como en estrategias de control, resistencia y contrapoder (p. 41).

Las teorías de la sociedad civil de la política democrática han sido, para las instituciones educativas, particularmente adecuadas, ya que las instituciones educativas proporcionan un espacio de asociación informal y particularmente localizado, y valor, para familias, niños y jóvenes. Incluso en sistemas centralizados de educación pública, las escuelas pertenecen tanto al sector de la sociedad civil como a sectores estatales o gubernamentales más institucionalizados. Las escuelas son lugares de múltiple interacción asociativa, reuniendo comunidades, familias, organizaciones voluntarias, y organizando trabajo político en sus órbitas.

Las teorías democráticas de la sociedad civil en la tradición pragmática centran nociones de la esfera pública, y múltiples colectivos, como asociaciones de significado y poder para definir intereses mutuos sobre problemas compartidos. Como Frega (2019) apunta,

la prioridad de los colectivos como principales sujetos políticos implica un planteamiento localizado de la teoría normativa, ... tomando como punto de partida del análisis político los procesos sociales concretos de la formación de grupos en lugar de las instituciones existentes o los principios políticos establecidos (p. 186).

El terreno profusamente pluralista y social de los centros educativos hace de las teorías de la esfera pública una herramienta útil para analizar las políticas educativas. Asociaciones de ciudadanos, miembros de la más amplia ciudadanía de la nación-estado, se constituyen periódicamente en localidades o regiones para dar voz e influir en asuntos relacionados con sus colegios, cuestiones educativas o dificultades experimentadas por los estudiantes. Estos pequeños colectivos ciudadanos están impulsados por problemas o inquietudes compartidas entre familias o por otros actores educativos (Knight Abowitz, 2014). En la esfera pública, estas asociaciones ayudan a los ciudadanos a adquirir voz propia y poder para expresar

sus intereses y agendas en la medida en que pueden ser distintas, o también opuestas, a las políticas de sus centros educativos. Las comunidades educativas pueden ejercer presión con el fin de romper el comportamiento rutinario generado por los burocráticos y centralizados sistemas escolares con sus estructuras formales de representación política (Waks, 2010). Como Rogers (2009) señala, los colectivos pueden servir frecuentemente como

relación directriz y de apoyo al estado y a sus instituciones representativas y administrativas. Pero en la medida en que el estado es resistente a la transformación debido a su anquilosamiento, los colectivos actúan en un papel de mayor oposición que crea su poder fuera del estado (p. 225).

La democracia debe ser reinventada continuamente, ya que la sociedad y las condiciones políticas evolucionan (Dewey, 1927; Rogers, 2009). Los marcos políticos pragmáticos asociativos, intersubjetivos y orientados a la praxis (Rogers, 2009) se superponen con los que los teóricos democráticos radicales consideran respecto de la política democrática. Articulado a partir de la teoría crítica, el proceso de ampliación democrática de los teóricos políticos agonistas analiza el populismo como un tipo especial de estrategia agonista, empleando la lógica de la esfera pública y la sociedad civil democráticas, pero hacia fines emancipadores. Mouffe (2000) ofrece la distinción entre «política» y «lo político» como una posición que explica los solapamientos y las distinciones con teorías democráticas pragmáticas, con énfasis sobre el pluralismo profundo y sus elementos necesarios de conflicto:

Por «lo político», me refiero a la dimensión de antagonismo que es inherente en las relaciones humanas, antagonismo que puede adoptar muchas formas y surgir en diferentes tipos de relaciones sociales. «Política», por otro lado, indica el conjunto de prácticas, discursos e instituciones que buscan establecer un cierto orden y organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre potencialmente conflictivas debido a que están afectadas por la dimensión de «lo político» (p. 15).

Mouffe no persigue la unidad como definidora del proyecto democrático, ya que este objetivo es imposible; la democracia siempre deja un resto, un grupo excluido o un conjunto de subjetividades. La democracia ha creado una distinción entre nosotros y ellos en su propio diseño, desde este punto de vista. La política democrática, por tanto, en las tradiciones radicales, intenta crear los supuestos de un pluralismo profundo, y por tanto antagonismo, en el modelo.

Concebido desde el punto de vista de «pluralismo agonístico», la finalidad de la política democrática es construir el «ellos» de modo que ya no sea percibido como un enemigo a destruir, sino como un «adversario», es decir, alguien cuyas ideas combatimos, pero cuyo derecho a defenderlas no ponemos en cuestión (Mouffe, 2000, p. 15).

El populismo adopta directamente temas de democracia agonista tal como han sido articulados por teóricos democráticos radicales (Laclau, 2005; Mouffe, 2018).

El pragmatismo complementa las teorías radicales de democracia en tanto que ambas orientaciones contemplan la sociedad civil como una esfera rica para la política, donde agentes sociales colectivos pueden surgir como respuesta a un contexto social «inestable y parcialmente indeterminado» (Zamora, y Santarelli, 2021, p. 496). Ambas tradiciones teóricas entienden las instituciones estatales democráticas como estáticas y cercadas por burocracias que excluyen identidades e intereses minoritarios. Ambas tradiciones, asimismo, usan rutinas de asociación y acción de grupo para ayudar a empujar las instituciones estatales hacia una reconstrucción expansiva.

Los movimientos sociales emancipadores han sido interpretados como colectivos *deweyanos*, en tanto que se movilizan para superar circunstancias de sujeción y dominación, y/o sus acciones pueden verse como contribuyentes a la mejora de las condiciones de vida social de un cuerpo social más amplio (Frega, 2019, p. 198).

Los movimientos populistas actuales que están influyendo en la educación en Brasil, EE. UU. e Israel no son emancipadores; están fundamentados en valores antiliberales, definidos por intereses privados no compartidos con la colectividad general, poseen hábitos irreflexivos y entran en prácticas antagonistas de interpelación y deliberación. Como resultado, la política populista presente, con su interpretación maximalista de «el pueblo» en términos autoritarios, religiosos y étnico-nacionalistas, no puede conducir a la ampliación de la democracia (Frega, 2019). En su lugar, estos movimientos muestran los problemas de legitimidad y estabilidad que los populismos maximalistas llevan a las instituciones democráticas liberales de educación. Para responder a estos desafíos populistas, las instituciones estatales responsables de la educación requieren que la política democrática mejore las condiciones y el diseño. Estas condiciones son aquellas que fomenten la interpelación, expandan hábitos de responsabilidad y promuevan culturas y procesos de deliberación que, en constantes condiciones de incertidumbre, produzcan decisiones que puedan guiar la evolución y mejora de la política y práctica educativa sin poner en riesgo la estabilidad y la legitimidad.

4. INTERPELACIÓN, CAPACIDAD DE RESPUESTA Y DELIBERACIÓN

La expresión populista, en formaciones maximalistas, es producto de múltiples factores del actual entorno social. La globalización, tanto económica como cultural, ha creado una dinámica de ganadores y perdedores:

Entre los perdedores de la globalización se encuentran aquellos cuyos valores culturales han sido amenazados por el creciente multiculturalismo; aquellos que, tras décadas de deslocalización, sienten que sus conocimientos y habilidades ya no son económicamente valiosos; y aquellos que sienten que la soberanía política de los ciudadanos está siendo erosionada por la agenda política y económica internacional. El populismo une a aquellos que quedan atrás en sus quejas (Sant, 2021, p. 55).

Podemos ver estas amenazas al multiculturalismo en Israel con la circunscripción de la identidad nacional de la mayoría judía dentro de fronteras y narrativas puramente religiosas, en los libros de texto de educación cívica revisados. Somos testigos de amenazas similares en EE. UU., donde grupos como Madres por la Libertad presentan iniciativas de prohibición de libros que abordan relatos presentando grupos minoritarios raciales y étnicos, familias y personas LGTBQ, o personas con identidades de género no binarias. El populismo cristiano conservador en Brasil tiene en el punto de mira a la educación y al programa educativo «freireano» feminista y antihomófobo. Estas quejas contra el multiculturalismo se pueden comunicar de muchas formas, ya que las formas cambiantes de los medios de comunicación «han facilitado la difusión de los discursos populistas» (Sant, 2021, p. 54). Estas condiciones se unen para demostrar el profundo pluralismo y la polarización que crecientemente marcan la vida pública en las democracias liberales. Formas concretas de soluciones «razonables» de consenso del estado liberal tradicional parecen, por consiguiente, cada vez más inalcanzables. Los teóricos democráticos radicales nos dicen que debemos renunciar a los objetivos de gobernanza de consenso como «formas de escapismo» y de ese modo «enfrentarse al reto que supone el reconocimiento del pluralismo de valores» (Mouffe 2000, p. 9).

Donde Mouffe se equivoca, sin embargo, es en que la democracia no requiere ninguna forma permanente de consenso (Vasilev, 2015). El gobierno, en condiciones de profundo pluralismo, requiere algo menos concreto, pero quizás no menos desafiante: *condiciones que fomenten la interpelación, la capacidad de respuesta y la deliberación* que, en las constantes condiciones de incertidumbre, produzcan decisiones que puedan orientar la evolución y mejora de la política y práctica educativa sin poner en riesgo la estabilidad y la legitimidad. Cuando los colectivos emergentes se maximalizan en la política expresiva y activista del populismo autoritario, étnico-nacionalista y religioso, la democracia asociativa pierde su potencial para realizar los procesos políticos necesarios para la toma de decisiones democrática inclusiva en las sociedades plurales. Las políticas democráticas en educación que se caracterizan por la interpelación y la capacidad de respuesta y deliberación son necesarias para asegurar que los desafíos populistas ayudan a mejorar y ampliar la inclusividad, y el acceso a las instituciones educativas democráticas liberales.

Las condiciones para la *interpelación* son un problema hoy en día en todas partes. En la introducción, describo un encuentro entre un funcionario escolar elegido localmente, un representante de una institución educativa democrática liberal, y una persona que representaba a un grupo cívico —Madres por La Libertad— que presentaba una demanda populista. Aquí entran en conflicto dos prácticas políticas distintas: la práctica de pregunta-respuesta, señalando una disposición a involucrarse en una interpelación compartida, frente a la práctica de articulación de una demanda, la expresión asertiva de una petición formalizada. Este encuentro es un momento de contingencia, potencialmente bloqueado por la demanda en lugar de realizar un análisis del problema en cuestión usando formas de inteligencia social. La formación de un colectivo es resultado

de la interpelación social relativa a una cuestión determinada, lo que Dewey denominó «situaciones problemáticas» (Dewey, 1938, p. 109; Frega, 2010). La interpelación se hace necesaria para una «situación problemática» deweyana, que es una condición social indeterminada que requiere métodos experimentales de pensamiento, acción, reflexión y descubrimiento entre diferentes intereses e identidades. Tal y como Frega describe:

Razones, así como intereses, valores y objetivos políticos son los resultados tentativos y falibles del propio proceso político. Mediante la interpelación de colectivos, los intereses y objetivos ni son simplemente perseguidos ni simplemente justificados: son el principio de todo lo construido mediante la confrontación deliberativa realizada según el paradigma epistemológico de la interpelación (Frega, 2010, p. 30).

Las asociaciones populistas frecuentemente limitan su interpelación a problemas y situaciones experimentadas por un limitado conjunto particular de intereses e identidades, ya que su organización está a menudo limitada a personas y grupos afines. Los conservadores brasileños han organizado y creado coaliciones entre diferencias políticas y religiosas, para formular una alianza táctica de posiciones y poder político orientada hacia valores conservadores tradicionales. Existe un problema planteado de articulación; uno que ayuda a formular una descripción del problema que corresponde a las experiencias sociales y vividas de aquellos entre su asociación o grupo limitado de actores conservadores. Su interpelación está hasta ahora limitada al proyecto de interpretar y organizar la articulación de la demanda. Este es el ámbito «político» de Mouffe, de contestación y conflicto. Para entrar en el terreno de juego de la política, de proceso y procedimiento entre una amplia y pluralista comunidad, la interpelación debe estar abierta a un razonamiento y una investigación más general, la condición de acceso al ámbito institucional democrático. El rechazo a la interpelación más allá de los límites de una sencilla perspectiva asociativa también puede llevar fácilmente a una «epistemología de la certidumbre» que, en muchos casos, puede definir los proyectos populistas (Moreira, 2022). El populismo de Laclau acepta la contingencia de lo político, pero el objetivo último es crítico, y la demanda, que a menudo puede detener, en lugar de hacer evolucionar, la interpelación hacia instituciones o funcionarios.

La condición de *capacidad de respuesta* refleja una necesidad para las instituciones democráticas de responder a las cambiantes necesidades y dificultades de su gente. Como ciudadanos, esperamos que nuestras instituciones estatales democráticas liberales sean receptivas al cambio social y cultural, y a otras situaciones experimentadas por los ciudadanos, incluyendo las amenazas planteadas a los derechos y libertades liberales. Los representantes gubernamentales esperan que las asociaciones de ciudadanos sean receptivas a las razones y condiciones que representan los diversos intereses y objetivos del estado pluralista inclusivo. Este doble sentido de la capacidad de respuesta política se ha visto amenazado en un mundo donde las políticas económicas neoliberales globales han exacerbado la desigualdad y hecho que muchos gobiernos sean generalmente más sensibles a los intereses y actores corporativos y privados que a sus propios ciudadanos. Esto, a su vez, ha hecho a los grupos ciudadanos más antagónicos.

Sant (2021) señala el ascenso del populismo chileno como favorecido por condiciones globales que han fomentado la resistencia y rigidez institucional de los movimientos democráticos para la igualdad:

Los chilenos nos han estado diciendo durante treinta años que eran un país democrático, pero poco en su régimen apuntaba a una distribución igualitaria de poderes y muchos sintieron que su dignidad nunca se había restaurado. En Chile, como en otros muchos países, la «buena vida neoliberal» estuvo tan institucionalizada que aquí no hay mucho espacio para el debate y ninguno para la igualdad (p. 77).

La política populista continuará apelando a los ciudadanos en tanto los representantes de las instituciones estatales rechacen comprometerse con asociaciones ciudadanas. Como Peterson (2022) señala, el populismo se ha legitimado «porque las promesas de igualdad y soberanía popular esenciales en los sistemas democráticos no se han cumplido para todos» (p. 1429). Sin embargo, este es un complejo argumento cuando procede de formas de populismo étnico-nacionalista, antisecular y homófobo que están amenazando los principios liberales democráticos en Israel, Brasil y Estados Unidos. Grupos cívicos o políticos que demandan una narrativa histórica selectiva de la nacionalidad presentada en libros o currículo, que rechazan un retrato complejo y preciso del desarrollo y la identidad de una nación-estado, representarán intereses que no cumplen la prueba de inclusividad democrática. Esto no significa que las instituciones y representantes democráticos puedan justificar una carencia de capacidad de respuesta hacia estos grupos o intereses. La función del gobierno es ser «un dispositivo institucional para controlar resultados en interés de la ciudadanía», y mucho está en juego en «la manera en que las necesidades y opiniones de los colectivos se toman en consideración» (Frega, 2019, p. 192). En definitiva, la política democrática debe, a nivel de instituciones estatales, proporcionar «un criterio inicial descriptivo y normativo para analizar procesos democráticos; su capacidad para favorecer una constitución inclusiva de la colectividad» (Ibid.). La capacidad de respuesta a todos los grupos e intereses es la promesa de estar abierta a la consideración de razones y demandas presentadas por ciudadanos y asociaciones, y para involucrarse en el conflicto de forma productiva. Esta capacidad de respuesta es un requerimiento de todos los grupos y actores democráticos, tanto dentro de las instituciones estatales como los que representan las colectividades populistas.

La incapacidad de los procesos democráticos y de las organizaciones políticas establecidas para mediar e integrar el conflicto productivamente es problemática, lo que, a su vez, proporciona a antidemócratas, autoritarios, racistas, o partidos y personalidades populistas margen para participar o incluso dominar la política y el proceso de gobierno (Peterson, Brunkhorst, y Seliger, 2022, p. 1343).

La capacidad de respuesta a las formas agonistas de política requiere no solo una aquiescencia a las demandas intolerantes de grupos autoritarios, sino que

probablemente requiere que las instituciones estatales desarrollen planes para una mejor mediación y faciliten la interpelación y deliberación productiva en torno a los desafíos populistas, de cualquier ideología y clase (Lowndes y Paxton, 2018).

Finalmente, llegamos al debate sobre la *deliberación* y sus condiciones facilitadoras necesarias. Hablar y ofrecer explicaciones, por encima de la fuerza y la coacción, caracteriza los principios políticos democráticos. La deliberación es una cualidad de la toma de decisiones y el desacuerdo democráticos. Las formas puristas de procesos políticos deliberativos rehúyen de formas simples mayoritarias y agregadas de toma de decisiones y son, por lo tanto, difíciles de escalar incluso para pequeñas instituciones democráticas liberales. Pero afirmar que los procesos deliberativos de interpelación e intercambio deben ser un aspecto central de la toma de decisiones de la democracia representativa es o debería ser una aseveración bastante incontrovertible. Los procesos de deliberación son fundamentales en una teoría política pragmática y se asume que los participantes tienen capacidad para adaptar sus convicciones frente a buenas razones. Como Frega (2012) señala:

La teoría de la interpelación establece que los procesos de deliberación colectiva son racionales en la medida en que están respaldados con referencia a experiencia y argumentos a la hora de ofrecer y admitir razones mediante las que los agentes fijan y transforman sus convicciones en su búsqueda común de soluciones compartidas a cuestiones problemáticas (p. 273).

La deliberación se construye sobre el intercambio dialógico, y representa un elemento fundamental de la legitimidad democrática. Con todo, una de las enormes dificultades de los actuales desacuerdos sobre el sistema educativo en las sociedades plurales son las estridentes e incendiarias formas de intercambio político con que se plantean. White y Neblo (2021) señalan las formas de polarización afectiva que han acabado con la deliberación política productiva en muchas sociedades democráticas. Las controversias sobre mascarillas durante la pandemia de la COVID que se produjeron en EE. UU. y otros lugares constituyen un ejemplo clave, y un incidente que puede ser origen de la expansión actual de la política populista en materia de educación. En estos debates quedaba poco espacio para el compromiso o el punto intermedio; las familias antimascarillas alegaron que la obligatoriedad de la mascarilla recortaba sus libertades fundamentales como padres. Las posiciones a favor y en contra de las mascarillas se endurecieron hasta convertirse en enemigas en el campo de batalla de la política. La polarización afectiva y de convicciones sobre diferentes posturas hacia las mascarillas y las vacunas se convirtieron rápidamente en posiciones de identidad y estilo de vida irresolubles (Talisie, 2019). Los distritos escolares en EE. UU., atrapados en medio de las diferentes posturas e intereses implicados en estas disputas, quedaron expuestos a una crisis de legitimidad, ya que cualquier terreno para la deliberación quedó sumamente limitado. «Diremos que una crisis de legitimidad existe para una agencia dada en el grado en que sus políticas se encuentran con amplia o intensa resistencia» (White, y Neblo, 2021, p. 175).

¿Cómo puede uno deliberar con el Otro? Esta es la pregunta que cada vez más nos hacemos a nosotros mismos —no importa cuál sea nuestra postura o condición— en nuestras sociedades polarizadas. Cuando un ciudadano o un grupo de ciudadanos plantea una demanda a un organismo que elabora políticas, la respuesta inicial es retroceder, rechazar o responder de la misma manera, con condiciones o contrademandas hacia ellos. El profundo pluralismo al que nos enfrentamos hoy en la vida pública pone en tensión los límites de la imaginación deliberativa. Los colectivos se agrupan ahora alrededor de intereses de crecimiento saludable y desarrollo de niños y jóvenes de género no binario, crecientemente identificados en muchas sociedades, y aquellos que demandan acceso igualitario a espacios seguros e inclusivos en la educación pública. La misma idea de género como constructo social, como ejemplo, es muy variable, y tiene tanto posibilidades emancipadoras como amenazadoras, dependiendo del posicionamiento y los intereses de cada uno. Las identidades de género no binario son muy cuestionadas en muchos y variados terrenos, incluyendo el religioso y el cultural. Si consideramos la democracia como una formación político-social que debe evolucionar, o morir, encontrando modos de deliberar sobre posturas aparentemente irreconciliables, podemos ver que se requerirá un gran acuerdo de experimentación creativa cuando se trata de reunir a colectivos muy diversos en la mesa de intercambio y negociación (Shuffelton, 2022). Esta experimentación es esencial, sin embargo, frente a cualquier desafío populista a las instituciones democráticas liberales, y particularmente aquellas cuyos objetivos están orientados hacia los niños, un terreno que mezcla lo público/privado, y alrededor del que circula mucha preocupación parental. ¿Es posible para las instituciones educativas crear legitimidad mediante procesos que construyen procesos deliberativos para la toma de decisiones, haciendo de ese modo más receptivas las burocracias educativas, más flexibles, y más participadas por las sociedades pluralistas a las que sirve?

He argumentado que el populismo puede ser un potenciador de la democracia en los centros educativos cuando ayuda a impulsar a los centros a alcanzar los principios democráticos liberales de inclusión e igualdad. El populismo minimalista, cuando consiste en una asociación de ciudadanos que se organizan en nombre de demandas desoídas o ignoradas hasta el momento por las instituciones estatales de educación, puede aportar una mayor legitimidad y estabilidad a los sistemas escolares y educativos. Estos objetivos pueden surgir de políticas democráticas que entienden el estado como una institución liberal-democrática que debe ser sensible y receptiva a la colectividad y a las asociaciones que sus ciudadanos forman orgánicamente con el paso del tiempo. La educación financiada por el estado en muchas naciones democráticas liberales está sometida a la presión del desafío crucial de las formas autoritarias, étnico-nacionalistas y religiosas ortodoxas de los movimientos populistas. Estos populismos maximalistas suscitan homogeneidad sobre pluralismo, y exclusividad sobre esferas públicas integradas. Prestar atención y afrontar los miedos, la desubicación y las incertidumbres que motivan estos movimientos requiere hablar a, y con, la gente que lleva estos miedos al terreno de lo político en forma de demandas antidemocráticas.

Estas intervenciones pueden producirse a nivel legislativo y escolar. Las deliberaciones sobre el programa educativo deben ser transparentes y equilibrar las opiniones de expertos con capacidad de respuesta a los diversos grupos representativos de familias, estudiantes, y ciudadanía en general. Las cuestiones de política y práctica deben ser objeto de verdadera interpelación y deliberación. Sin estos movimientos expansivos en el gobierno y la elaboración de políticas democráticas, nuestras democracias no pueden esperar evolucionar más allá del actual momento de crisis profascista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbaria, A. K. (2018). The 'Right' Education in Israel: Segregation, Religious Ethnonationalism, and Depoliticized Professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1185642>
- Alvesa, M. A., Segattob, C. I., & Pinedaa, A. M. (2021). Changes in Brazilian Education Policy and the Rise of Right-Wing Populism. *British Educational Research Journal*, 47(2), 332–354. <https://doi.org/10.1002/berj.3699>
- Bailey, A. (2022, September 26). Moms for Liberty expands efforts to ban books. *Arkansas Times*. <https://arktimes.com/arkansas-blog/2022/09/26/moms-for-liberty-expands-efforts-to-ban-books>
- Bayless, K. (2022, April 14). 'Attack on public education.' Missouri's 'parents bill of rights' follows national strategy," *Kansas City Star*.
- Boyte, H. C. (2012). Populism—Bringing Culture Back In. *The Good Society*, 21 (2), 300-319.
- Brubaker, R. (2017). Why populism? *Theory and Society*, 46(5), 357–385.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. Henry Holt.
- Dewey, J. (1938). *Freedom and Culture*. Henry Holt.
- Diaz, J. (2022, March 28). Florida's Governor signs Controversial Law Opponents dubbed 'Don't Say Gay'. *National Public Radio*. <https://www.npr.org/2022/03/28/1089221657/dont-say-gay-florida-desantis>
- Frank, T. (2020). *The People, NO: A Brief History of Populism*. Metropolitan Books.
- Frega, R. (2010). What Pragmatism means by Public Reason. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, XII (1), 28–51.
- Frega, R. (2012). Equal Accessibility to All: Habermas, Pragmatism, and the Place of Religious Beliefs in a Post-Secular Society. *Constellations*, 19 (2), 267-287.
- Frega, R. (2019). *Pragmatism and the Wide View of Democracy*. Palgrave-MacMillan.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. Polity Press.
- Hussain, S. & Yudas, R. (2021). Right-wing Populism and Education: Introduction to the Special Issue. *British Educational Research Journal*, 47 (2), 247–263. <https://doi.10.1002/berj.3726>
- Knesset News (2018). Knesset passes Jewish nation-state bill into law. *The Knesset*. https://main.knesset.gov.il/EN/News/PressReleases/Pages/Pr13979_pg.aspx
- Knight Abowitz, K. (2014). *Publics for Public Schools: Democracy, Legitimacy, and Leadership*. Routledge.
- Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*. Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. Verso.

- Lowndes, V., & Paxton, M. (2018). Can Agonism be Institutionalised? Can Institutions be Agonised? Prospects for Democratic Design. *The British Journal of Politics and International Relations*, 20(3), 693–710. <https://doi.10.1177/1369148118784756>
- Mazzarella, W. (2019). The Anthropology of Populism: Beyond the Liberal Settlement. *Annual Review of Anthropology* 48, 45–60. <https://doi.10.1146/annurev-anthro-102218-011412>
- Moreira, P. G. (2022) Laclau's New Postmodern Radicalism: Politics, Democracy, and the Epistemology of Certainty. *Critical Review*, 34 (2,) 244-278. <https://doi.10.1080/08913811.2022.2060540>
- Mouffe, C. (2000, December). *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism*. Vienna: Institute for Advanced Studies.
- Mouffe, C. (2018). *For a Left Populism*. New York: Verso.
- Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*, 39 (4), 541-563. <https://doi.10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x>
- Peterson, F. (2022). Pragmatist Democracy and the Populist Challenge. *Philosophy and Social Criticism* 48 (10), 1427-1444.
- Peterson, F., H. Brunkhorts, & Seeliger, M. (2022). Critical problems and pragmatist solutions. *Philosophy and Social Criticism*, 48(10), 1341–1352. <https://doi.10.1177/01914537221114916>
- Rogers, M. L. (2009). *The Undiscovered Dewey: Religion, Morality, and the Ethos of Democracy*. Columbia University Press.
- Rogers, M. L. (2010). Introduction: Revisiting *The Public and Its Problems*. *Contemporary Pragmatism*, 7(1), 1–7.
- Sant, E. (2021) *Political Education in Times of Populism*. Palgrave-Macmillan.
- Schwartz, S. (2021, updated January 12, 2023). Map: Where Critical Race Theory is Under Attack. *Education Week*. <https://www.edweek.org/policy-politics/map-where-critical-race-theory-is-under-attack/2021/06>
- Shuffelton, A. (2022). The Hard Truth of Cinderella's Gender Identity. *Philosophical Studies in Education* 22, (53), forthcoming.
- Silberberga, R., & Agbaria, A. (2021). Legitimising Populist Education in Israel: The Role of Religion. *British Educational Research Journal* 47 (2), 316–331. <https://doi.10.1002/berj.3693>
- Sullivan, D. (2019). *Education, Liberal Democracy and Populism: Arguments from Plato, Locke, Rousseau, and Mill*. Routledge.
- Talis, R. (2019). *Overdoing Democracy: Why We must Put Politics in its Place*. Oxford University Press.
- Vasilev, G. (2015). On Mouffe's Agonism: Why it is not a Refutation of Consensus. *Democratic Theory*, 2 (1), 4–21. <https://doi.10.3167/dt.2015.020102>
- Waks, L. J. (2010). Dewey's Theory of the Democratic Public and the Public Character of Charter Schools. *Educational Theory* 60, 6, 665–681.
- White, A., & Neblo, M. (2021). Capturing the Public: Beyond Technocracy & Populism in the U.S. Administrative State. *Daedalus*, 150(3), 172-187. https://doi.org/10.1162/DAED_a_01866
- Williams, P. (2022, November 7). Class warfare: School boards are being attacked by partisan saboteurs. *The New Yorker*, pp. 52-63.
- Zamora, J. S., & Santarelli, M. (2021). Populism or Pragmatism? Two Ways of Understanding Political Articulation. *Constellations*, 28, 496–510. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12522>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31000>

POPULISM, LEGITIMACY, AND STATE-SPONSORED SCHOOLING

Populismo, legitimidad y educación financiada por el Estado

Kathleen KNIGHT ABOWITZ
Miami University. USA.
knighk2@miamioh.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0446-3243>

Date of receipt: 24/11/2022
Date accepted: 13/01/2023
Date of online publication: 01/07/2023

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Knight Abowitz, K. (2023). Populism, Legitimacy, and State-Sponsored Schooling [Populismo, legitimidad y educación financiada por el Estado]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 37-55. <https://doi.org/10.14201/teri.31000>

ABSTRACT

In this article, I explore a selection of current scholarship on educational populist movements in Brazil, the U.S., and Israel. After a brief examination of these populist forms, which reveal political trends of ethno-nationalism, religious orthodoxy, anti-secularism, and authoritarianism, I examine democratic theory to understand populism from a dual democratic theoretical positions: pragmatism, and radical or critical democratic theory. I use pragmatist insights into the public sphere (Dewey, 1927; Frega, 2010, 2019), to explain how and why publics emerge in the dynamic of democratic state institutions of schooling. I then turn to radical democratic theory to

explain the idea of populist expression and its role in democratic politics (Laclau, 2005; Mouffe, 2018). In pragmatist terms, populist movements are potential publics, relying on an experimentalist idea of political life which includes group associations in civil society which generate feedback, action, and dissent in attempts to shape decisions in state institutions. Yet too many populist movements fail to become democratic publics insofar as they are characterized by narrowed, private interests, unreflective habits, and practices which are antagonistic to inquiry, responsiveness, and deliberation. As such, populist movements threaten the normative legitimacy and stability of liberal democratic state institutions of schooling. While minimalist, or thin versions of populism are compatible with, and important vehicles for educational politics, the presently dominating maximalist versions profiled in this article threaten the liberal-democratic state project (Sant, 2021). Pragmatist theories of democratic politics and publics (Frega, 2019) offer ways to meet the populist moment, but contain significant implications of institutional re-design and reform for their realization.

Keywords: democracy; pragmatism; radical democracy; populism; deliberation.

RESUMEN

En este artículo, analizo una muestra de las prácticas educativas actuales en los movimientos populistas educativos de Brasil, Estados Unidos e Israel. Tras un breve examen de estas formas de populismo, que revela tendencias políticas de nacionalismo étnico, ortodoxia religiosa, antiseccularismo y autoritarismo, reviso la teoría democrática para interpretar el populismo desde una posición teórica democrática dual: pragmatismo, y teoría democrática crítica o radical. Utilizo reflexiones pragmáticas en la esfera pública (Dewey, 1927; Frega, 2010, 2019), para explicar cómo y por qué emergen colectivos en la dinámica de las instituciones estatales democráticas de educación. Y posteriormente, paso a la teoría democrática radical para analizar la idea de la expresión populista y su función en la política democrática (Laclau, 2005; Mouffe, 2018). En términos pragmáticos, los movimientos populistas son colectivos en potencia, basados en una idea experimentalista de la vida política que incluye asociaciones de grupos en la sociedad civil que generan opinión, acción y desacuerdo en intentos de conformar decisiones en las instituciones estatales. Pero muchos movimientos populistas no llegan a ser colectivos democráticos en la medida en que se caracterizan por reducidos intereses privados, hábitos irreflexivos y prácticas que son antagónicas a la interpelación, la capacidad de respuesta y la deliberación. Como tales, los movimientos populistas amenazan la legitimidad normativa y la estabilidad de las instituciones estatales democráticas liberales de enseñanza. Aunque las versiones minimalistas o menos militantes de populismo son compatibles con, y vehículos importantes para la política educativa, las versiones maximalistas actualmente dominantes perfiladas en este artículo amenazan el proyecto de estado liberal-democrático (Sant, 2021). Las teorías pragmáticas de política democrática y acciones colectivas (Frega, 2019) ofrecen vías para conocer el momento populista, pero contienen significativas implicaciones de rediseño y reforma institucional para su materialización.

Palabras clave: democracia; pragmatismo; democracia radical; populismo; deliberación.

“It was not ‘Let’s have a dialogue.’ It was ‘Here are our demands.’”
(Williams 2022, p. 54)

1. INTRODUCTION

A school board official, elected to serve on the local governing body for a U.S. school district in the state of Tennessee, offered observations about dialogue versus demands in a 2022 interview, describing his board’s interactions with populist groups like Moms for Liberty. Representatives of the group had been attending board meetings regularly with complaints regarding a curriculum which included books depicting painful struggles of African Americans during the U.S. Civil Rights movement (Williams 2022). Groups like Moms for Liberty have emerged as powerful forces in U.S. educational politics. Populism is characterized by the political expressions of contestation and demand between “the people” and those governing them, viewed as elites in the populist framing (Laclau, 2005). Populism happens when the people come to life as a form of expressed agency or articulation.

Recent decades have witnessed a surge of populism around the world. State-supported education systems have been among the institutions which are populist targets, in countries like the United States, Chile, Brazil, Turkey, and Israel. Drawing from the emerging research on populism in educational politics and policy, I explore populism’s value to state-sponsored schools: what are the alleged democratic benefits, and costs, of populist expression for education in liberal democracies? While populist forms of contestation have an important role in the public sphere of educational governance, at present, many populist movements bring the erosion of fundamental liberal democratic norms. While forms of populist expression are necessary to democratic evolution and reform, part of the “interventionist spirit” of democracy itself (Rogers, 2010, p. 5), populism also contains the seeds of democratic destruction insofar as it diminishes deliberative possibilities, and the requisite responsiveness to pluralism, which are essential for the legitimacy and stability of liberal democratic institutions.

In this article, I explore a segment of the existing scholarship on educational populist movements in Brazil, the U.S., and Israel¹. After a brief examination of these populist forms, which reveal political trends of ethno-nationalism, religious orthodoxy, anti-secularism, and authoritarianism, I examine democratic theory to understand populism from a dual philosophical perspective. I use pragmatist philosophical insights into the public sphere (Dewey, 1927; Frega, 2010, 2019), to

1. These three countries of focus were chosen based on three criteria: 1) existing published scholarship drawing on contemporary, empirically-informed studies of populist movements’ influence on school practices, curriculum, or politics in a country; 2) published in the last five years; and drawing from 3) a range of democratic countries from around the world that boast significant cultural and ideological pluralism.

explain how and why publics emerge in the dynamic of democratic state institutions of schooling. I then turn to radical democratic theory to explore the idea of populist expression and its role in democratic politics (Laclau, 2005; Mouffe, 2018). In pragmatist terms, populist movements are potential publics, relying on an experimentalist idea of political life which includes group associations in civil society which generate feedback, action, and dissent in attempts to shape decisions in state institutions. Yet too many populist movements fail to become democratic publics insofar, as they are characterized by narrowed, privatized interests, unreflective habits, and practices which are antagonistic to inquiry, responsiveness, and deliberation. As such, populist movements can threaten the normative legitimacy and stability of liberal democratic state institutions of schooling. While minimalist, or thin versions of populism are compatible with, and important vehicles for educational politics, the presently dominating maximalist versions profiled in this article threaten the liberal-democratic state project of public, inclusive forms of education (Sant, 2021).

2. POPULISMS IN GLOBAL EDUCATIONAL GOVERNANCE: THE CASES OF BRAZIL, UNITED STATES, AND ISRAEL

The word populism has roots in ancient Rome, from the Latin *populi*, “to simultaneously refer to the sovereign people and the ‘common people’” (Sant 2021, p. 39). Histories of populism in politics date more recent history to the 19th century in Russia and the U.S. In the 1860s and ‘70s, Russian urban youths known as *narodniki* attempted to energize peasants towards overthrowing the Tzar (Sant, 2021, p. 39). In 1891, at a convention in Cincinnati, Ohio, a coalition of farmers and industrial laborers brought together by mutual economic struggle, formed the “People’s Party.” These self-declared Populists were both the product of, and catalysts for a social movement of workers, dedicated to returning power to the people. These Populists characterized “the people” as everyday workers: farmers, industrial laborers, immigrants and native-born, Black and White, men and women, Christians and Jews, whose shared struggle for economic survival united them against a common adversary: plutocrats, the economic elite (Frank 2020). To be a Populist, then, was to be united as “the people” against “the elite.” Boyte (2012) argues that “populist movements are narrative. They grow from the sense that an elite is endangering the values, identities, and practices of a culturally constituted people, its memories, origins, and ways of life” (p. 300).

By various scholars, populism is defined as a “thin ideology” (Mudde, 2004), a discourse (Laclau, 2005), and a cultural phenomenon (Mazzarella, 2019). Populist expression has historical roots around the globe, and today, comes from political organizing on both the political left and the political right. Sant (2021) describes populist leaders on nearly all continents, from Indian Prime Minister Narendra Modi, a Hindu nationalist considered Asia’s most prominent populist leader, to the Australian

One Nation Party, opposing Asian immigration and multiculturalism, to Hugo Chavez in Venezuela and Jair Bolsonaro in Brazil. While much of the documented populist expression around the globe is right-wing and authoritarian in nature, there are many examples of left populism which organizes for, among other issues, human and civil rights. A key distinction in populist types, which I will employ here, is between “maximal versus minimalist” definitions of populist politics (Sant 2021). A maximalist definition is favored by media portrayals and features authoritarian leaders, nationalist goals, and fundamental challenges to democratic institutions, laws, and customs. The maximalist definition is clearly evident in the prominent contemporary literature on educational populism, as I describe here. Yet Sant argues that confusing populism itself with the ideological baggage it can often carry, helps feed the demonization of populist expression in the media and mainstream discourses rather than enabling close, careful interpretation. Thus, for Sant (2021), populism is a “thin term referring to political practices that polarise society into two distinct groups, the elite and the people, where the people underpin the ultimate source of the general will” (p. 52). Sant’s minimal or thin definition — echoing Mudde’s (2004) influential analysis of the concept — provides a useful foundation for the present inquiry, allowing for a diverse array of practices and positions which might constitute a particular educational populist movement.

Globally, populist movements have been actively influencing educational politics and policy for decades. I sketch a limited portrait of this scholarship, drawing from a selective examination of contemporary research from Brazil, the United States, and Israel. The broader philosophical scholarship on populism in education shows the rich diversity of populist expressions and movements that are contextually unique to the cultural-political dynamics of their national origins (Sant, 2021; Sullivan, 2019). Yet emerging out of recent empirical studies is a portrait of educational populism characterized by values of ethno-nationalism, authoritarianism, and religious orthodoxy, uniquely conjoined and expressed in a myriad of cultural forms. A pattern, too, seen in this emerging literature is the sense of “backlash” against liberal democratic values in state institutions of education, wherein attempts to make schools more inclusive of and representative of the rich multicultural pluralism of nations is met with populist forms of resistance by citizen groups and the populist elected officials representing them.

Brazil presents a case study of these global patterns and trends. Emerging as a democratic state in the 1980s, Brazil’s education sector “experienced a social-democratic turn in social policies. ... The ‘right to education’ included child development, social justice, the exercise of citizenship and work qualification” (Alvesa, Segattob, & Pinedaa, 2021, p. 332). By the 2000’s, education policy was reflective of inclusion and diversity values, “with an emphasis on racial equity, [and] equal treatment of students based on gender and LGBTQ recognition” (Ibid.). Ethno-national and religious conservative backlash was powerfully organized, in response. Alvesa, Segttob and Pinedaa (2021) document how the No Partisan School (NPSM) movement,

organized in 2004, quickly developed to organize against what was perceived to be a movement towards leftist political, ideological and religious censorship. NPSM ultimately joined forces with a Christian Pentacostal group, Evangelical Parliamentary Front (EPF), to become a united, politically powerful ally to populist president Jair Bolsonaro in 2018. This populist coalition of ethno-national and Christian evangelism sought “to move education policy away from a feminist, Marxist and Freirean praxis.” While “predicated on the framework of education as ‘non-partisan’ or ‘neutral’, the identification of opposing ideologies as the ‘enemy’ automatically creates a binary social division of ‘us’ against ‘them’ and ‘deservers’ versus ‘non-deservers’ (Hussain, & Yudas, 2021, p. 257). The coalition of NPSM and EPF has produced a number of bills shaped by conservative and Christian fundamentalist values which target schools, teaching practices, or initiatives perceived as the ‘enemy.’ Emblematic of these is the pushback against anti-homophobic materials in schools, mandated by newly elected President Dilma Rousseff.

NPSM and the EPF reacted, dubbing this material a ‘gay kit’, and campaigned against its distribution. The enormous pressure of these groups lobbied the National Congress-led Rousseff’s government to make a U-turn and vet the circulation of this educative material (Alvesa et al., 2021, p. 348).

The NPSM and EPF coalition has also produced a number of reactionary attempts to target Paulo Freire’s influence in school curriculum and among teachers. Condemned as Marxist, news reports documented the intimidation of teachers by “extrajudicial notifications to curb the supposed ideological indoctrination, including the pedagogical treatment of issues related to gender and sexuality” (Ibid., p. 345). While Bolsonaro’s second presidential bid has been narrowly defeated in 2022, the power of these populist coalitions will remain.

Brazil’s case has important parallels with that of the contemporary political scene in the United States. The present era of U.S. populist educational politics came from intersecting crises. The first of these was the COVID-era backlash against mandated masking and school closures. The second was the political upheaval and demands for racial justice arising from the murder of an unarmed, African American man named George Floyd in the summer of 2020, by a Minneapolis police officer, captured on video. A reactionary resistance to the racial justice efforts in education and public policy emerging out of the Floyd murder, were led by none other than President Donald Trump, a right-wing populist whose rhetoric helped embolden conservative resistance to equity initiatives in education. Conservative pundits have charged that the legal scholarship of critical race theorists is being taught in K-12 public schools, alleged without evidence to have strongly influenced the curriculum and professional development. At the present writing, 43 of the 50 U.S. states have introduced bills or taken other steps to limit how teachers can discuss racism or sexism in classrooms (Schwartz, 2021). In some states like Florida, Oklahoma,

and Arizona, conservative governors have introduced aggressive legislation which penalizes forms of education related to equity and inclusion of racial minorities, and GLBTQ students and families. The state of Florida first popularized a version of these bills, dubbed by critics as the “Don’t Say Gay” legislation, which curbs discussion of gender identity and sexuality topics among elementary schools in that state (Diaz, 2022). These populist efforts are, furthermore, often backed with authoritarianism, asserted by populist political leaders who establish control through overt threat of punishment for non-compliance. Non-compliance punishments range from withholding of state funding from the district, a down-grading of report-card or state evaluation rating, removing the professional license of the guilty party, or allowing civil lawsuits against districts or individual teachers, as is the case in Oklahoma, Florida, Missouri, Arizona, and others (Bayless, 2022). These populist expressions are also motivated by nationalist exceptionalism. Prohibitions against so-called “divisive concepts” forbid critical teaching about the history of the U.S. because it will damage or attack the alleged truth of America as a beacon of democratic hope and promise. Finally, these populist movements are increasingly articulated as “parental rights,” with groups like Moms for Liberty leading the way in pushing school boards across the country to ban books in school and public libraries addressing themes of racial equity and GLBTQ topics (Bailey, 2022).

Looking eastward from North and South America, we see similar patterns in Israeli education policy and politics, where populist governing coalitions using curriculum and textbook revisions as opportunities to infuse “a religious-ethno-nationalist” approach to school materials (Silberberga, & Agbaria, 2021, p. 326). *The Basic Law: Israel as the Nation State of the Jewish People*, passed in 2018 (Knesset, 2018) is an example of Israeli populist politics of the religious-ethno-national variety. It is, according to its critics,

based on a transcendent set of ideals that gives populist politics and ethno-national identities a seal of sanctity and inevitability. . . an all-explaining ideology that imbues national identities with zeal, absolutism, and historical justifications in the name of an imagined collectivity that is often conceived as superior, sacred, pure, and with a longstanding historic mission (Agbaria, 2018, p. 23, in Silberberga, & Agbaria, 2021, p. 319).

Silberberg and Agbaria (2021) point to the 2016 revision of the national civics textbook, *Being citizens in Israel*, as a prominent example of how these populist-fueled ideologies have infused schooling. The new content of the text is more religious, and less pluralist. These authors also reveal that the revision process itself was criticized for its lack of transparency and exclusion of Israeli Palestinian educators from the revision process; several members of the revision committee also resigned over content disputes (Silberberg, & Agbaria, 2021, p. 321). Silberberg and Agbaria further note that “the emphasis on religious ideals

in populist politics of education can be seen as a strategic move towards enclosing the national identity of the Jewish majority within what are purely religious boundaries” (p. 326). As with the case of Brazil, we see a religious conservatism evoked to resist the secular state which is influencing curriculum and instruction in state-sponsored schooling.

These three countries show a pattern of populism emerging in recent literature: educational populism is characterized in many places by ethno-nationalism, authoritarianism, and religious conservatism and orthodoxy. It constitutes a type of public backlash against the growing strength of liberal democratic state educational reforms emphasizing equity, inclusion, and pluralism in each society. Brubaker (2017) notes three elements of populism that are also relevant to this array of countries: protectionism, anti-institutionalism, and majoritarianism. “Protectionism entails a claim to protect the people against threats from above and from below. . . . Anti-institutionalism reflects the distrust of and efforts to undermine the legitimacy of the mediating functions of institutions, especially political parties, media and the courts” (Silberberg, & Agbaria, 2021, p. 327). Majoritarianism asserts the will, interests, and rights of the majority against minorities. Majoritarian claims “challenge efforts to promote the interests, protect the rights, or recognize the dignity of marginal groups, defined by religion, race or ethnicity, immigration status, sexuality, or gender. . . . seeing these as disadvantaging or symbolically devaluing those in the mainstream” (Brubaker, 2017, p. 365).

Populist politics in education have, through the history of public education, helped to make schools more inclusive and pluralist in orientation; the U.S. Civil Rights movement, referenced earlier, is an example of groups and coalitions used the public sphere — demonstrations, political actions, and persistent forms of demand — to enlarge liberal democracy’s promise of inclusivity and equality for African-Americans, students with disabilities, and women and girls. Today, educational research reveals conservative, religious, and nationalist-informed forms of populism to be flourishing. Populism is a species of associational democracy, but one which has a distinct purpose and set of goals and habits. To analyze the costs and benefits of populist movements to educational institutions, we must illuminate the critical role of group associations in democratic politics and governance, using pragmatist philosophers of democracy (Dewey, 1927; Frega, 2010, 2019). In the face of the empirical evidence discussed here, representing the impacts of contemporary populist politics in three different nation-states, the idea of populism as a democracy-enhancing element of democratic politics requires further exploration.

3. DEMOCRATIC PUBLICS AND POPULIST POLITICS

A key project of democratic theorists in the last half century has been that of “enlarging democracy,” theoretically challenging the static and statist notions of democracy as “formal political institutions in service to protect liberal values” (Frega, 2019, p. 31). Given that state-sponsored schools could not fully meet the promises of liberal-democracy in its schooling systems, plagued by class-, race-, and gender-based exclusions, these challenges were important for educational institutional development. A prominent constellation of theories in this project are those offered by philosophical pragmatists, seeking to understand the role of civil society in democratic politics. Jürgen Habermas’ theories of communicative rationality and the role of deliberative democracy loom large here, as do John Dewey’s theory of the public (Habermas, 1996; Dewey, 1927; Frega, 2019, p. 40). A parallel set of powerful theoretical expansions has been contributed by critical theorists in their conceptualization of radical democracy, using agonist strategies of contestation to push formal political institutions and processes beyond present exclusionary and oppressive dimensions, through contestation and movement-building (Laclau, & Mouffe, 1985). Populism draws from both of these theoretical traditions.

Democracy, for pragmatists, is a social, political, and educational theory, expansive far beyond the parameters of traditional, state-centered political theories. Inclusive in pragmatism’s political scope are the myriad of social groups and forms that shape our social lives, intersubjective relations, and encounters across difference. Frega (2019) describes civil society theory’s relationship to the formal democratic procedures and institutions of representative democracy. Civil society theories

underline the directly democratic function of a subset of informal associations and organizations which play a directly political role in society, such as social movements, political parties, media, and NGOs. These theories shed light on the democratic function played by this specific category of collective actor in processes of opinion- and will-formation, as well as in strategies of control, resistance, and counter-power. (p. 41)

Civil society theories of democratic politics have, for educational institutions, been particularly fitting, as educational institutions provide a particularly localized and informal space of association, and value, for families, children, and youth. Even in centralized systems of public education, schools belong to both the civil society sector and to the more formalized state or government sectors. Schools are the sites of multiple associational interaction, gathering communities, families, voluntary organizations, and political organizing work into their orbits.

Democratic theories of civil society in the pragmatist tradition center notions of the public sphere, and multiple publics, as associations of meaning and power

to define mutual interests around shared problems. As Frega (2019) notes, “The priority of publics as the main political subject implies a situated approach to normative theory, ... taking as the starting point of political analysis the concrete social processes of group-making rather than existing institutions or established political principles” (p. 186). The richly pluralistic and social terrain of schools makes public sphere theories a useful tool for analyzing educational politics. Associations of citizens, members of the larger Public of the nation-state, periodically come into existence in localities or regions to give voice and influence to affairs related to their schools, educational issues, or challenges experienced by students. These small-p publics are associations activated by shared problems or concerns among families or other educational stakeholders (Knight Abowitz, 2014). In the public sphere, these associations help citizens gain voice and power to express their interests and agendas as they might be distinct from, or oppositional to, the policies of their schools. Educational publics can exert pressure in order to break the habitual behavior generated from the bureaucratic, centrally-controlled school systems with their formal political representative structures (Waks, 2010). As Rogers (2009) notes, publics can often serve a

directive and supportive relationship to the state and its representative and administrative institutions. But insofar as the state is resistant to transformation because of ossification, the public then functions in a more oppositional role that builds its power external to the state (p. 225).

Democracy must be continually re-invented as society and political conditions evolve (Dewey, 1927; Rogers, 2009). Pragmatism’s associational, intersubjective, and praxis-oriented political frames (Rogers, 2009) overlap with those of radical democratic theorist’s accounts of democratic politics. Articulated using critical theory, the democratic enlargement process of agonist political theorists explores populism as a special type of agonist strategy, employing the logic of the democratic public sphere and civil society, but towards emancipatory ends. Mouffe (2000) offers the distinction between “politics” and “the political” as a position explaining the overlaps and distinctions with pragmatist democratic theories, with an emphasis on deep pluralism and its requisite elements of conflict:

By ‘the political’, I refer to the dimension of antagonism that is inherent in human relations, antagonism that can take many forms and emerge in different types of social relations. ‘Politics’, on the other hand, indicates the ensemble of practices, discourses and institutions which seek to establish a certain order and organize human coexistence in conditions that are always potentially conflictual because they are affected by the dimension of ‘the political.’ (p. 15)

Mouffe aims not towards unity as defining the democratic project, as this goal is impossible; democracy always leaves a remainder, an excluded group or set of subjectivities. Democracy has an us/them distinction built into its very design, in

this view. Democratic politics, then, in the radical traditions, attempts to build the assumptions of a deep pluralism, and thus antagonism, into the model.

Envisaged from the point of view of ‘agonistic pluralism’, the aim of democratic politics is to construct the ‘them’ in such a way that it is no longer perceived as an enemy to be destroyed, but an ‘adversary’, i.e. somebody whose ideas we combat but whose right to defend those ideas we do not put into question (Mouffe, 2000, p. 15).

Populism directly takes up themes of agonist democracy as articulated by radical democratic theorists (Laclau, 2005; Mouffe, 2018).

Pragmatism complements radical theories of democracy insofar as both orientations see civil society as a rich sphere for politics, where collective social agents can emerge in response to the “unfixed, partially indeterminate” social context (Zamora, & Santarelli, 2021, p. 496). Both theoretical traditions see democratic state institutions as becoming static and enclosed by bureaucracies that exclude minoritized interests and identities. Both traditions, too, use habits of group association and action to help push state institutions towards expansive reconstruction. “Emancipatory social movements have been interpreted as Deweyan publics, insofar as they mobilize to overcome circumstances of subjection and domination, and/or their actions can be seen to contribute to improving the conditions of social life of the larger polity” (Frega, 2019, p. 198). Current populist movements influencing education in Brazil, the U.S., and Israel are not emancipatory; they are informed by anti-liberal values, defined by private interests not shared by the general public, possessing of unreflective habits, and engage in practices antagonistic to inquiry and deliberation. As a result, present populist politics, with their maximalist understandings of “the people” in authoritarian, religious, and ethno-nationalist terms, cannot lead to democratic enlargements (Frega, 2019). Instead, these movements show the problems of legitimacy and stability that maximalist populisms bring to liberal democratic institutions of schooling. To respond to populist challenges, state institutions governing education require improved conditions and design for democratic politics. These conditions are ones which must foster inquiry, expand habits of responsiveness, and promote cultures and processes of deliberation which, amidst ongoing conditions of uncertainty, yield decisions which can guide evolution and improvement of educational policy and practice while not jeopardizing stability and legitimacy.

4. INQUIRY, RESPONSIVENESS, AND DELIBERATION

Populist expression, in maximal formations, is a product of multiple factors of the present social environment. Globalization, both economic and cultural, has engendered a dynamic of winners and losers:

Losers of globalisation include those whose cultural values are challenged by growing multiculturalism; those who, after decades of delocalisation, feel that their knowledge

and skills are no longer economically valuable; and those who feel that citizens' political sovereignty is being eroded by international political and economic agenda. Populism unites those left behind in their grievances. (Sant, 2021, p. 55)

We can see these challenges to multiculturalism in Israel's enclosure of the national identity of the Jewish majority within purely religious boundaries and narratives, in revised civics textbooks. We see similar challenges in the U.S., where book banning efforts by groups like Moms for Liberty target stories featuring racial and ethnic minority groups, GLBTQ families and persons, or people with non-binary gender identities. Brazil's conservative Christian populism has targeted Freirean, feminist, and anti-homophobic curriculum and teaching. These grievances against multiculturalism have many ways of being communicated, as changing forms of media has "facilitated the spread of populist discourses" (Sant, 2021, p. 54). Both these conditions combine to demonstrate a deep pluralism and polarization which increasingly marks public life in liberal democracies. Finalized forms of "reasonable" solutions of the traditional liberal state consensus thus seem increasingly unavailable. Radical democratic theorists tell us that we should renounce governance goals of consensus as "forms of escapism" and thereby "face the challenge that the recognition of the pluralism of values entails" (Mouffe 2000, p. 9).

Where Mouffe is mistaken, however, is that democracy does not require any permanent forms of consensus (Vasilev, 2015). Governance, in conditions of deep pluralism, requires something less finalized, but perhaps no less challenging: *conditions fostering inquiry, responsiveness, and deliberation* which, amidst ongoing conditions of uncertainty, yield decisions which can guide evolution and improvement of educational policy and practice while not jeopardizing stability and legitimacy. When emergent publics become maximalized into the expressive and activist politics of authoritarian, ethno-nationalist, and religious populisms, associational democracy loses its potential for realizing political processes necessary for inclusive democratic decision-making in pluralist societies. Democratic politics in education which are characterized by inquiry, responsiveness, and deliberation are needed to ensure that populist challenges help improve and expand the inclusivity of, and access to, liberal-democratic educational institutions.

Conditions of *inquiry* are a challenge everywhere today. In the introduction, I describe an encounter between a locally-elected school official, a representative of a liberal democratic education institution, and a person representing a civic group — Moms for Liberty — articulating a populist demand. Two distinct political habits conflict here: the habit of question-asking, signaling a willingness to engage in shared inquiry, versus the habit of articulating a demand,

the assertive expression of a formalized request. This encounter is a moment of contingency, potentially foreclosed by demand rather than an exploration of the problem at hand using forms of social intelligence. The formation of a public is an outcome of social inquiry relative to a specific issue, what Dewey called “problematic situations” (Dewey, 1938, p. 109; Frega, 2010). Inquiry is necessitated by a Deweyan “problematic situation,” which is an indeterminate social condition requiring experimental methods of thinking, action, reflection, and discovery between different interests and identities. As Frega describes:

Reasons as well as interests, values, and political aims are the tentative and fallible outcomes of the political process itself. Through public inquiry, interests and aims are neither merely pursued nor simply justified: they are first of all constructed through the deliberative confrontation carried on according to the epistemological paradigm of inquiry. (Frega, 2010, p. 30).

Populist associations often limit their inquiry to the problems and conditions experienced by a limited, particular set of interests and identities, as organizing is often limited to like-minded persons and groups. Conservative Brazilians have organized and built coalitions across political and religious differences, to formulate a tactical alliance of positions and political power oriented towards traditional conservative values. Theirs is a problem-posing articulation; one that helps formulate a description of the problem that matches the lived and social experiences of those among their bounded association or group of conservative actors. Their inquiry is thus far limited to the project of understanding and organizing the articulation of the demand. This is Mouffe’s “political” arena, of contestation and conflict. To enter the arena of the politics, of process and procedure amongst a pluralist, broader public, the inquiry must be opened up to broader reasoning and investigation, the condition of entering the democratic institutional arena. Refusal of inquiry beyond the bounds of a single associative perspective can too easily lead to an “epistemology of certainty” which can often define populist projects (Moreira, 2022). Laclau’s populism embraces the contingency of the political, but the ultimate goal is critique, and the demand, which can often halt rather than evolving inquiry towards institutions or officials.

The condition of *responsiveness* reflects a need for democratic institutions to respond to the evolving needs and challenges of its people. As citizens, we expect our liberal democratic state institutions to be responsive towards changing social, cultural, and other conditions experienced by citizens, including threats posed to liberal rights and freedoms. Government representatives expect that associations of citizens will be responsive to reasons and conditions which represent the inclusive pluralist state’s diverse interests and goals. This dual sense of political responsiveness has become threatened in a world

where global, neoliberal economic policies have exacerbated inequality and made many governments generally more responsive to corporate and private interests and actors than to its own citizens. This, in turn, has made citizens groups more antagonistic.

Sant (2021) notes the rise of Chilean populism as fostered by global conditions which have fostered institutional rigidity and resistance to democratic movements for equality:

Chileans were told for thirty years that they were a democratic country, but there was little in their regime that signalled an equal distribution of powers and many felt that their dignity had never been restored. In Chile, as in many other countries, the 'neoliberal good life' was so institutionalised that there is not much scope for debate and none for equality. (p. 77)

Populist politics will continue to appeal to citizens as long as representatives of state institutions refuse to engage with citizen associations. As Peterson (2022) notes, populism has become legitimized “because the promises of equality and popular sovereignty central to democratic systems are not realized for everyone” (p. 1429). Yet this is a tricky premise when it comes to ethno-nationalist, anti-secular, and homophobic forms of populism which are threatening democratic liberal principles in Israel, Brazil and the United States. Civic or political groups which demand a selective historical narrative of nationhood presented in books or curriculum, which refuses an accurate, complex portrayal of a nation-state’s development and identity, will present interests which fail the democratic test of inclusivity. This does not mean that democratic institutions and representatives can justify an unresponsiveness towards these groups or interests. Government’s role is to be “an institutional device to master consequences in the interest of publics,” and much rides on “the manner in which the needs and views of the public are taken into consideration” (Frega, 2019, p. 192). In the end, democratic politics should, at the level of state institutions, provide “an initial descriptive and normative yardstick for analyzing democratic processes—their capacity to favor an inclusive constitution of publics” (Ibid.). Responsiveness to all groups and interests is the promise to be open to consideration of reasons and demands presented by citizens and civic associations, and to engage with conflict productively. This responsiveness is a requirement of all democratic groups and actors, both those within state institutions and those representing populist publics.

The failure of established political organizations and democratic processes to mediate and integrate conflict productively is problematic, which, in turn, provides undemocratic, authoritarian, racist, or populist parties and personalities the room

to participate in or even dominate politics and the governing process. (Peterson, Brunkhorst, & Seliger, 2022, p. 1343)

Responsiveness to agonist forms of politics requires not an acquiescence to illiberal demands of authoritarian groups, but likely requires that state institutions develop designs to better mediate and facilitate productive inquiry and deliberation around populist challenges, of all ideologies and stripes (Lowndes, & Paxton, 2018).

Finally, we come to the discussion of *deliberation* and its requisite facilitative conditions. Talk and reason-giving, over force and coercion, characterize democratic political principles. Deliberation is a quality of democratic decision-making and disagreement. Purist forms of deliberative political processes eschew simple majoritarian and aggregate forms of decision-making and are thus difficult to scale for even small liberal-democratic institutions. But to assert that deliberative processes of inquiry and exchange must be a central aspect of representative democracy decision-making is a rather uncontroversial claim or should be. Processes of deliberation are central to a pragmatist political theory and assume that participants enter with an ability to adapt their beliefs in the face of good reasons. As Frega (2012) notes,

The theory of inquiry states that processes of public deliberation are rational as long as they are backed by reference to experience and arguments in the give and take of reasons through which agents fix and transform their beliefs in their common search for shared solutions to problematic issues. (p. 273)

Deliberation is built upon dialogic exchange, and represents a core element of democratic legitimacy. Yet one of the tremendous challenges of present disagreements around schooling in pluralist societies are the strident and barn-burning forms of political exchange under which they are proposed. White and Neblo (2021) note the forms of affective polarization that have broken down productive political deliberation in many democratic societies. The controversies over masking during the COVID pandemic which took place in the U.S. and other places is a key example, and an incident that many trace to the expansion of populist politics in education today. In these debates, there was little room for compromise or middle ground; anti-masking families saw mask mandates as curtailing their fundamental liberties as parents. Maskers versus anti-maskers became positions which hardened into enemies on the political battlefield. Affective and belief polarization around various stances towards masking and vaccines quickly turned into intractable identity and lifestyle positions (Talisie, 2019). School districts in the U.S., caught in the middle between various positions and interests involved in these disputes, were set up for a legitimacy crisis as

any ground for deliberation became very narrow. “We will say that a crisis of legitimacy exists for a given agency to the degree that its policies are met with widespread or intensive resistance” (White, & Neblo, 2021, p. 175).

How does one deliberate with the Other? This is increasingly the question we ask ourselves — no matter what our position or status — in our polarized societies. When a policy-making body is approached by a citizen or a group of citizens with a demand, the initial response is to recoil, reject, or respond in kind, with conditions or counter-demands of our own. The deep pluralism we face in public life today strains the boundaries of deliberative imagination. Publics now form around the interests of healthy growth and development of gender non-binary children and youth, increasingly identified in many societies, and whose equal access to safe, inclusive spaces in state schooling is demanded. The very idea of gender as a social construct, as one example, is great flux, and has both emancipatory and threatening possibilities, depending on your positionality and interests. Non-binary gender identities are challenging to many on various grounds, including religious and cultural. If we consider democracy as a social-political formation that must evolve, or die, finding ways to deliberate about seemingly intractable positions, we can see that it will require a great deal of creative experimentation when it comes to bringing diverse publics to the table of exchange and negotiation (Shuffelton, 2022). This experimentation is essential, however, in the face of any populist challenge to liberal democratic institutions, and particularly those whose purposes are oriented towards children, an arena which crosses the public/private domain, and around which much parental fear circulates. Is it possible for educational institutions to build legitimacy through processes which build deliberative processes for decision-making, thereby making educational bureaucracies more responsive, more flexible, more informed by the pluralist societies they serve?

I have argued that populism can be democracy-enhancing for educational institutions when it helps propel state institutions to achieve liberal-democratic principles of inclusion and equality. Minimalist populism, when it consists of an association of citizens organizing on behalf of demands that are presently unheard or unacknowledged by state institutions of schooling, can enable greater legitimacy and stability for schools and education systems. These goals can emerge from a democratic politics which understand the state as a liberal-democratic institution that must be sensitive and responsive to the publics and associations that its citizens organically form over time. State-supported schooling in multiple liberal democratic nations is under the press of fundamental challenge by authoritarian, ethno-national, and religious orthodox forms of populist movements. These maximalist populisms evoke homogeneity over pluralism, and exclusivist over integrated public spheres. Listening to and engaging the fears, displacements, and uncertainties that motivate these movements

requires speaking to, and with, the people that bring these fears to the political arena in the form of anti-democratic demands. These interventions must happen at the legislative and school levels. Deliberations about curriculum must be transparent and, and balance the views of experts with responsiveness to the diverse, representative groups of families, students, and the broader citizenry. Questions of policy and practice must be subject to conditions of genuine inquiry and deliberation. Without such expansive moves in democratic governance and policy-making, our democracies cannot key hope to evolve beyond the present, proto-fascist moment of crisis.

REFERENCES

- Agbaria, A. K. (2018). The 'Right' Education in Israel: Segregation, Religious Ethnonationalism, and Depoliticized Professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1185642>
- Alvesa, M. A., Segattob, C. I., & Pinedaa, A. M. (2021). Changes in Brazilian Education Policy and the Rise of Right-Wing Populism. *British Educational Research Journal*, 47(2), 332–354. <https://doi.org/10.1002/berj.3699>
- Bailey, A. (2022, September 26). Moms for Liberty expands efforts to ban books. *Arkansas Times*. <https://arktimes.com/arkansas-blog/2022/09/26/moms-for-liberty-expands-efforts-to-ban-books>
- Bayless, K. (2022, April 14). 'Attack on public education.' Missouri's 'parents bill of rights' follows national strategy," *Kansas City Star*.
- Boyte, H. C. (2012). Populism—Bringing Culture Back In. *The Good Society*, 21 (2), 300-319.
- Brubaker, R. (2017). Why populism? *Theory and Society*, 46(5), 357–385.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. Henry Holt.
- Dewey, J. (1938). *Freedom and Culture*. Henry Holt.
- Diaz, J. (2022, March 28). Florida's Governor signs Controversial Law Opponents dubbed 'Don't Say Gay'. *National Public Radio*. <https://www.npr.org/2022/03/28/1089221657/dont-say-gay-florida-desantis>
- Frank, T. (2020). *The People, NO: A Brief History of Populism*. Metropolitan Books.
- Frega, R. (2010). What Pragmatism means by Public Reason. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, XII (1), 28–51.
- Frega, R. (2012). Equal Accessibility to All: Habermas, Pragmatism, and the Place of Religious Beliefs in a Post-Secular Society. *Constellations*, 19 (2), 267-287.
- Frega, R. (2019). *Pragmatism and the Wide View of Democracy*. Palgrave-MacMillan.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. Polity Press.
- Hussain, S. & Yudas, R. (2021). Right-wing Populism and Education: Introduction to the Special Issue. *British Educational Research Journal*, 47 (2), 247–263. <https://doi.10.1002/berj.3726>
- Knesset News (2018). Knesset passes Jewish naton-state bill into law. *The Knesset*. https://main.knesset.gov.il/EN/News/PressReleases/Pages/Pr13979_pg.aspx

- Knight Abowitz, K. (2014). *Publics for Public Schools: Democracy, Legitimacy, and Leadership*. Routledge.
- Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*. Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. Verso.
- Lowndes, V., & Paxton, M. (2018). Can Agonism be Institutionalised? Can Institutions be Agonised? Prospects for Democratic Design. *The British Journal of Politics and International Relations*, 20(3), 693–710. <https://doi.org/10.1177/1369148118784756>
- Mazzarella, W. (2019). The Anthropology of Populism: Beyond the Liberal Settlement. *Annual Review of Anthropology* 48, 45-60. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102218-011412>
- Moreira, P. G. (2022) Laclau's New Postmodern Radicalism: Politics, Democracy, and the Epistemology of Certainty. *Critical Review*, 34 (2,) 244-278. <https://doi.org/10.1080/08913811.2022.2060540>
- Mouffe, C. (2000, December). *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism*. Vienna: Institute for Advanced Studies.
- Mouffe, C. (2018). *For a Left Populism*. New York: Verso.
- Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*, 39 (4), 541-563. <https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x>
- Peterson, F. (2022). Pragmatist Democracy and the Populist Challenge. *Philosophy and Social Criticism* 48 (10), 1427-1444.
- Peterson, F., H. Brunkhorts, & Seeliger, M. (2022). Critical problems and pragmatist solutions. *Philosophy and Social Criticism*, 48(10), 1341–1352. <https://doi.org/10.1177/01914537221114916>
- Rogers, M. L. (2009). *The Undiscovered Dewey: Religion, Morality, and the Ethos of Democracy*. Columbia University Press.
- Rogers, M. L. (2010). Introduction: Revisiting *The Public and Its Problems*. *Contemporary Pragmatism*, 7(1), 1–7.
- Sant, E. (2021) *Political Education in Times of Populism*. Palgrave-Macmillan.
- Schwartz, S. (2021, updated January 12, 2023). Map: Where Critical Race Theory is Under Attack. *Education Week*. <https://www.edweek.org/policy-politics/map-where-critical-race-theory-is-under-attack/2021/06>
- Shuffelton, A. (2022). The Hard Truth of Cinderella's Gender Identity. *Philosophical Studies in Education* 22, (53), forthcoming.
- Silberberga, R., & Agbaria, A. (2021). Legitimising Populist Education in Israel: The Role of Religion. *British Educational Research Journal* 47 (2), 316–331. <https://doi.org/10.1002/berj.3693>
- Sullivan, D. (2019). *Education, Liberal Democracy and Populism: Arguments from Plato, Locke, Rousseau, and Mill*. Routledge.
- Talisse, R. (2019). *Overdoing Democracy: Why We must Put Politics in its Place*. Oxford University Press.
- Vasilev, G. (2015). On Mouffe's Agonism: Why it is not a Refutation of Consensus. *Democratic Theory*, 2 (1), 4–21. <https://doi.org/10.3167/dt.2015.020102>

- Waks, L. J. (2010). Dewey's Theory of the Democratic Public and the Public Character Of Charter Schools. *Educational Theory* 60, 6, 665-681.
- White, A., & Neblo, M. (2021). Capturing the Public: Beyond Technocracy & Populism in the U.S. Administrative State. *Daedalus*, 150(3), 172-187. https://doi.org/10.1162/DAED_a_01866
- Williams, P. (2022, November 7). Class warfare: School boards are being attacked by partisan saboteurs. *The New Yorker*, pp. 52-63.
- Zamora, J. S., & Santarelli, M. (2021). Populism or Pragmatism? Two Ways of Understanding Political Articulation. *Constellations*, 28, 496-510. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12522>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31221>

DEL DISCURSO PEDAGÓGICO A LA POLÍTICA: LA IRRUPCIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA AGENDA PÚBLICA

*From Pedagogical Discourse to Policy: The Irruption of
Educational Innovation in The Public Agenda*

Edgar QUILABERT, Mauro MOSCHETTI y Antoni VERGER

Universidad Autónoma de Barcelona. España.

edgar.quilabert@uab.cat; mauro.moschetti@uab.cat; antoni.verger@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0001-8260-6169>; <https://orcid.org/0000-0002-0162-6860>;

<https://orcid.org/0000-0003-3255-7703>

Fecha de recepción: 23/12/2022

Fecha de aceptación: 22/02/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo: Quilabert, E, Moschetti, M., y Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57-79. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>

RESUMEN

La innovación educativa ocupa un lugar central en el discurso pedagógico contemporáneo. La innovación se asocia a la introducción de mejoras educativas de distinta naturaleza, pero también, y en un sentido más amplio, a la configuración de la escuela como institución educativa moderna. A pesar de que tiende a ser concebida como un proceso *bottom-up*, e incluso espontáneo, la innovación educativa ha adquirido una gran centralidad en la agenda pública y en la política educativa gubernamental en algunos contextos. Este es el caso de Cataluña, donde la propuesta de la innovación

ha devenido un eje vertebrador de la acción política y administrativa en educación desde aproximadamente el año 2017 hasta la actualidad. En este artículo, combinamos diferentes teorías del proceso de políticas públicas para analizar cómo el discurso de la innovación ha penetrado en la agenda de la política educativa catalana. Las teorías del proceso de políticas nos permiten analizar la construcción de problemas educativos y sus soluciones, y las condiciones en que determinadas soluciones tienen más probabilidades de irrumpir en la agenda pública. Desde una aproximación centrada en el rastreo del proceso (*process tracing*), los resultados del estudio muestran cómo en Cataluña la propuesta de la innovación educativa se define por oposición a una educación transmisora de conocimientos y centrada en el profesorado (calificada a menudo como 'educación tradicional') y, en tanto que solución, promueve las ideas de personalización del aprendizaje y de educación competencial. Gracias a su aparente sencillez, pero también a su ambigüedad, la idea de la innovación ha operado como un 'coalition magnet' con capacidad de atraer actores educativos que antes operaban por separado y de organizarlos alrededor de una alianza pro-innovación con una influyente agenda de 'transformación educativa'. Esto, junto a la viabilidad de la propuesta, que emerge en un escenario político y económico singular, ha permitido que la innovación devenga buque insignia y elemento aglutinador de la política educativa catalana reciente.

Palabras clave: innovación pedagógica; agenda pública; política educativa; formación de políticas; análisis del discurso; Cataluña.

ABSTRACT

Educational innovation occupies a central place in contemporary pedagogical discourse. Innovation is associated to educational improvements of a different nature, but also, in a broader sense, to the configuration of schools as a modern educational institution. Although it tends to be conceived as a bottom-up and even spontaneous process, educational innovation has acquired great centrality in the public agenda and in governmental education policy in some contexts. This is the case of Catalonia, where the innovation proposal has become the backbone of the administrative-pedagogical action on the education system since 2017 approximately until today. In this article we combine different theories of the public policy process to analyse how the innovation discourse has penetrated the Catalan educational policy agenda. Policy process theories allow us to analyse the construction of educational problems and their solutions, and the conditions under which certain solutions are more likely to break into the public agenda. Drawing on a process tracing approach, the results of the study show how, in Catalonia, the proposal of educational innovation is defined in opposition to teacher-centred, knowledge-transmitting education (often referred to as 'traditional education') and, as a solution, it is rooted in the ideas of 'personalisation of learning' and 'competence-based education'. Thanks to its apparent simplicity, but also its ambiguity, the idea of innovation has operated as a 'coalition magnet' with the capacity to attract previously separate educational actors and to organise them around a pro-innovation alliance with an influential 'educational transformation' agenda. This, together with the viability of the proposal, which emerges in a unique

political and economic scenario, has allowed innovation to become the flagship and binding element of recent Catalan education policy.

Keywords: pedagogical innovation; agenda setting; educational policy; policy formation; discourse analysis; Catalonia.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación pedagógica ha jugado un rol primordial en la construcción de los sistemas educativos contemporáneos. Desde la consolidación de la profesión docente, la innovación ha devenido un elemento estructurante de la práctica educativa. En el discurso pedagógico, la innovación ha tenido un carácter predominantemente *bottom-up*: es impulsada por un profesorado que, haciendo valer su margen de autonomía profesional, buscan introducir mejoras en su práctica con las que enfrentar nuevos retos y escenarios educativos. Así pues, la innovación es un rasgo inherente de la práctica educativa, con un componente importante de autorregulación profesional. Más recientemente, sin embargo, se ha considerado también que la innovación se puede promover desde la acción política gubernamental y la regulación pública—esto es, de manera *top-down*. Distintos gobiernos han impulsado reformas educativas que giran alrededor del *motto* de la innovación con el objetivo de 'modernizar' sus sistemas educativos y mejorar sus resultados (e.g., Mentini y Levatino, 2023; Wubbels y van Tartwijk, 2017). Mientras que organismos internacionales como la OCDE, con una larga tradición de investigación educativa en el marco del CERI¹, han impulsado recientemente un conjunto de proyectos con los que identificar, evaluar y difundir prácticas innovadoras en educación a escala internacional (véase OCDE, 2014; Vincent-Lancrin *et al.*, 2019).

En el marco de los procesos de reforma educativa, se asocia cada vez más la innovación a la idea de “enfoques nuevos o significativamente mejorados para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el aula” (Looney, 2009, p. 6), así como a un conjunto restringido de prácticas como son la enseñanza centrada en el alumno, la educación competencial y el aprendizaje globalizado (Ellis y Bond, 2016; Serdyukov, 2017). No obstante, la naturaleza de los procesos de formación de estas políticas no ha sido todavía objeto de estudio sistemático. En este artículo reforzamos esta línea de investigación mediante el estudio del caso de Cataluña, donde la innovación pedagógica ha devenido el eje vertebrador de la política educativa en los últimos años. Poniendo el foco en el período 2015-2022, analizamos cómo el discurso pedagógico de la innovación se ha instaurado en la agenda de política educativa catalana y ha logrado cristalizar en un entramado normativo que procura modificar las prácticas docentes y organizativas. El análisis se basa en un enfoque analítico-metodológico del rastreo del proceso (o *process tracing*) (Berkovich, 2019),

1. Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

y en la conjunción de diferentes teorías del proceso de políticas (Kingdon, 1984; Leipold y Winkel, 2017).

El artículo se estructura de la siguiente manera. En el apartado siguiente, presentamos la perspectiva de análisis que, como decimos, gira en torno a diversas aportaciones de lo que se conoce como el 'análisis del proceso de políticas'. Seguidamente, se describe el contexto político que antecede al período de reforma analizado, destacando la imbricación de las agendas de política educativa a nivel estatal y autonómico, y de qué manera ello configura el proceso de reforma educativa en Cataluña. El cuarto apartado presenta los métodos de recogida de datos y las distintas fuentes² del estudio, a la vez que explicita la estrategia analítico-metodológica. La sección de resultados se divide en tres apartados que, siguiendo la tradición de los estudios de rastreo de procesos (Beach, 2017; Berkovich, 2019), procuran reconstruir de manera detallada el proceso de irrupción de la innovación en la agenda política: promoción inicial, adopción formal y cristalización en medidas concretas. En la última sección discutimos los resultados, prestando especial atención a las estrategias discursivas de los agentes que han protagonizado el proceso de cambio.

2. MARCO ANALÍTICO: ESTABLECIMIENTO DE AGENDA Y CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Desde la publicación de *Agendas, Alternatives and Public Policies*, de John Kingdon en el año 1984, el marco analítico de las 'corrientes múltiples' (MSF por sus siglas en inglés: *Multiple Streams Framework*) ha inspirado numerosos análisis del proceso de políticas (Jones *et al.*, 2016). Kingdon propone una heurística para estudiar el proceso de establecimiento de la agenda pública basada en tres corrientes: (a) la corriente del 'problema', que incluye las percepciones de los problemas públicos sobre los que el gobierno debe actuar - se trata de problemas que se pueden visibilizar a partir de eventos dramáticos—e.g., crisis—, pero también de procesos más convencionales como la evaluación de programas que llaman la atención de la opinión pública; (b) la corriente de las 'políticas públicas' (*policy*), que incluye las propuestas de analistas y expertos—de dentro o fuera del gobierno—que examinan los problemas y proponen soluciones; y (c) la corriente de la 'política' (*politics*), que incluye los factores que influyen en el cuerpo político—e.g., los vaivenes del 'estado de ánimo nacional' o las campañas de defensa de los grupos de interés.

La tesis central de Kingdon es que un cierto nivel de acoplamiento entre estas tres corrientes—que a menudo fluyen de manera independiente—es necesario para que un tema se establezca en la agenda pública. Concretamente, para que la política pública aborde un tema, las tres corrientes deben converger "en determinados

2. Dado el volumen de normativa mencionado y analizado en este artículo, se ha recogido todo en un apéndice que se referencia al final del artículo.

momentos críticos”—i.e., ‘ventanas de oportunidad política’ (*policy windows*)—, lo que genera que “las soluciones se unan a los problemas, y ambos se unan a las fuerzas políticas favorables” (Kingdon, 1984, p. 21). Estas ventanas de oportunidad pueden ser desencadenadas por eventos externos aparentemente desconectados de los problemas—e.g., crisis, accidentes—, por la presencia o ausencia de ‘emprendedores de política’ (*policy entrepreneurs*³), tanto al interior como al exterior del gobierno, o por eventos ‘institucionalizados’ como son las elecciones o las fechas límite de plazos presupuestarios. Ahora bien, el modelo no contempla una secuencia concreta en el proceso de acoplamiento, por lo que es habitual que haya tanto problemas en busca de soluciones como soluciones en busca de problemas.

El MSF asume que los actores, más que poseedores de una información y racionalidad perfectas, acostumbran a tener preferencias poco claras respecto a la mayoría de los temas. Por lo tanto, la incertidumbre es una variable clave en todo proceso de políticas, sobre todo en épocas de crisis y de cambio social. A su vez, la capacidad de los emprendedores de influir en la agenda depende de las condiciones estructurales del contexto—e.g., sociales, culturales, económicas, políticas—, la capacidad de movilización, legitimidad e influencia de las instituciones de las que forman parte, y la dependencia de la trayectoria política seguida hasta el momento (Rawat y Morris, 2016).

En última instancia, la hipótesis general del MSF es que “el cambio de agenda es más probable si (a) se abre una ventana de oportunidad, (b) las corrientes están listas para el acoplamiento, y (c) uno o varios emprendedores de política promueven el cambio de agenda” (Herweg *et al.*, 2015, p. 443). En el proceso de definición de la agenda, Kingdon (1993) enfatiza la importancia de las ‘ideas’ tanto en la construcción de un problema como en el planteamiento de una solución plausible. De hecho, como detallamos a continuación, el análisis de los discursos y del rol de las ideas ha ido ganando terreno en el estudio de los procesos de políticas públicas.

2.1. *Discurso y política en el establecimiento de agendas*

Desde perspectivas como el constructivismo crítico y el institucionalismo discursivo, más que la capacidad de los sujetos de producir discurso se ha tendido a acentuar la capacidad del discurso a la hora de producir sujetos. Con el objetivo de superar esta dicotomía y de incorporar la agencia de los actores que participan de los procesos de generación de políticas, Winkel y Leipold (2016) construyen un marco analítico que enfatiza la ‘agencia discursiva’ y una noción de ‘discurso de políticas’ que enfatiza el poder performativo del discurso, pero también su dimensión construida—y como proceso en construcción:

3. Para Kingdon (1984) los emprendedores de políticas son “personas que están dispuestas a invertir sus recursos en impulsar sus propuestas o problemas de preferencia”, por lo que se encargan “no sólo de que las personas importantes [i.e., *policymakers*] presten atención, sino también de acoplar las soluciones a los problemas y de acoplar tanto los problemas como las soluciones a la política” (p. 21).

un discurso de políticas es, por un lado, un esquema interpretativo (una estructura) que transforma las experiencias en “verdad” y, como tal, ejerce poder mediante una percepción dominante de la verdad. Por otro lado, tiene una dimensión de proceso. Se produce a través de agentes y, en consecuencia, está constantemente sujeto a cambios. Este doble carácter de un discurso como estructura y práctica—y la tensión resultante entre estabilidad (estructuras) y dinamismo (prácticas)—es la esencia del concepto de discurso de políticas (Winkel y Leipold, 2016, p. 112).

Según las autoras, los agentes que participan de los procesos de políticas no pueden ser aislados del contexto discursivo—estructural—en el que operan ya que “no están ‘ahí’ con una identidad estable e incuestionable, sino que necesitan constantemente (re)definir quiénes son y por qué son una voz relevante en un discurso político” (Winkel y Leipold, 2016, p. 121). La *agencia discursiva* se concibe así como la “capacidad de un actor de convertirse en un agente relevante en un discurso concreto al tomar constantemente decisiones sobre dónde, cuándo, cómo y si identificarse con una posición de sujeto concreta en líneas argumentales específicas dentro de este discurso” (Leipold y Winkel, 2017, p. 524).

En su intento por poner en valor la agencia de los actores involucrados en la construcción de discursos políticos, Leipold y Winkel (2017) destacan una serie de ‘prácticas estratégicas’. Estas prácticas “tienen como objetivo la creación (e institucionalización) de una verdad [de] política concreta sobre un tema y la posición de uno en relación con éste” (p. 525). Se trata de prácticas con un valor intrínseco, ya que se encuentran situadas material, legal, política, social y culturalmente. Ello implica que “incluso la línea argumental más coherente y convincente sobre un tema difícilmente tendrá éxito político si es sugerida por actores que se consideran incapaces de una acción política significativa” (p. 524) u ocupan una posición periférica en el campo de acción. Entre estas prácticas estratégicas encontramos: (a) la *construcción de coaliciones*, caracterizadas por argumentos y discursos compartidos, que son más bien fluidas en su afiliación y no necesariamente se coordinan más allá de compartir una línea argumental similar; (b) las *estrategias organizativas*, que cuestionan la organización estatal y la administración y gestión de determinadas políticas, es decir, ponen en entredicho la configuración de las instituciones políticas; (c) las *estrategias de gobernanza*, enfocadas a reestructurar el proceso de formulación de políticas y a construir arreglos de gobernanza en los que algún agente particular salga beneficiado; y (d) las *estrategias discursivas*, que incluyen todo el lenguaje y las actividades simbólicas que tienen por objetivo crear (o impedir la creación de) necesidades que precisen de una intervención política.

Dentro de las estrategias discursivas, Leipold y Winkel (2017) distinguen, a su vez, (i) la *producción de líneas argumentales y contra-argumentales*, destinadas a construir interpretaciones de eventos que sean consistentes con el discurso que se pretende defender; (ii) la *racionalización y cientifización* o la *emocionalización y la polarización* de los debates políticos; (iii) las *estrategias de exclusión* con el objetivo de desplazar u obviar a algún agente, problematización o política determinada; (iv) las *estrategias de*

deslegitimación del discurso del oponente político valorando como errónea o inapropiada su línea argumental; (v) *emplear el poder normativo*, lo cual implica la conexión lógica de determinados conceptos, agentes o políticas con conceptos que tienen una fuerte connotación positiva—i.e., cooperación—; (vi) la *re- y des-interpretación*, que incluye la re- y des-conexión de un tópico con una intervención específica; y (vii) *dividir y conquistar*, que se refiere a la división de (grupos de) agentes que conforman el campo de juego, y a la asociación de cada uno de ellos con valores sociales positivos o negativos, en función de a quien se quiere (des)legitimar.

Leipold y Winkel, (2017) han puesto de relieve que su perspectiva de análisis del discurso de políticas tiene numerosos puntos de conexión con el MSF, ya que permite profundizar en las prácticas discursivas de los actores involucrados en el establecimiento de la agenda. En este estudio aplicamos esta integración entre el MSF y el análisis del discurso político al proceso de reforma educativa reciente en Catalunya.

3. EL MARCO NORMATIVO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA CATALANA: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

Durante los años 2000, se produjo en Cataluña un intenso debate en la comunidad educativa sobre los fundamentos de una ley de educación propia, que debería ser impulsada en el contexto de la inminente aprobación de un nuevo estatuto de autonomía. Las ideas de autonomía escolar y rendición de cuentas estuvieron muy presentes en el debate y acabaron ocupando un lugar central en la que sería la primera Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009)⁴. El gobierno del momento abrazaba abiertamente los postulados de la llamada Nueva Gestión Pública (NGP), abogando por una gestión orientada a los resultados y nuevas formas de liderazgo escolar de carácter más gerencial, a la vez que criticaba abiertamente el carácter funcional y jerárquico del sistema público (Verges y Curran, 2014). En cierta medida, la LEC profundizaba en las propuestas de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que ya contemplaba reforzar la autonomía escolar, la figura del director de centro y la rendición de cuentas basada en resultados (Bolívar, 2010). En el ámbito curricular, la ley catalana reproduciría la organización del currículum proveniente de la LOE, cuyo rasgo más novedoso había sido la incorporación de la educación basada en competencias (Tiana, 2011). En ese período, numerosos estados de la Unión Europea, entre ellos España, estaban reformando sus currículos a partir del marco de competencias clave propuestas por el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa (Recomendación 2006/962/EC; Halász y Michel, 2011; Anderson-Levitt y Gardinier, 2021).

La LEC puede calificarse como una ley bisagra en el sentido que puede dar cabida a inquietudes y preferencias de diferentes grupos políticos. La ley es lo

4. Véase Apéndice I para una cronología de la normativa más relevante entre 2003 y 2022.

suficientemente amplia como para que distintos gobiernos, en función de sus preferencias ideológicas, puedan desarrollar selectivamente una parte de las disposiciones legales mientras ignoran otras. De hecho, el gobierno conservador que estuvo en el ejecutivo entre 2010 y 2015 paralizó la implementación de algunas medidas que impulsaba la ley, como la distribución de alumnado vulnerable entre centros públicos y concertados, mientras que reforzó la profesionalización de la dirección escolar y amplió sus competencias en ámbitos como la selección de personal (Collet-Sabé, 2017). Estas medidas, que se dieron en el contexto de los recortes presupuestarios profundos derivados de las políticas de austeridad adoptadas como consecuencia de la crisis financiera internacional, entroncaban con aspectos centrales de una nueva ley educativa —la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)— promulgada por el gobierno conservador español (Jover *et al.*, 2017). Además de la profesionalización de los equipos directivos, la LOMCE pretendía favorecer la publicación de resultados en pruebas estandarizadas para informar la elección escolar de las familias, la creación de una prueba externa a nivel estatal y una planificación educativa basada en la demanda—de la que, en muchos contextos, se beneficiaría la oferta concertada (Parcerisa, 2016). Asimismo, se actualizaron los decretos curriculares, a través de los cuales se enfatizaron sobre todo las competencias más instrumentales (Bernal, 2015).

3.1. *Nuevo giro progresista de la política educativa*

El gobierno conservador catalán fue crítico con la LOMCE porque restringía su autonomía en materia curricular y lingüística, pero también vio en la nueva ley una oportunidad de profundizar en algunas de las líneas de su agenda política, como por ejemplo la aprobación de los nuevos currículos alineados con el marco curricular español (Decret 119/2015; 187/2015). No obstante, la LOMCE nunca acabaría implementándose completamente ya que con el cambio de gobierno en 2019 fue derogada y se impulsó una nueva ley orgánica (LOMLOE⁵) que reconduciría el marco legislativo en educación a la orientación previa al intento de reforma conservadora. La LOMLOE, vigente desde el año 2020, se caracteriza por una apuesta todavía más ambiciosa en lo que respecta a la educación basada en competencias en el ámbito curricular, favorece la gratuidad en educación y una regulación más estricta de la enseñanza concertada, rechaza la segregación segregada, y está más abierta a la diversidad lingüística en los territorios con lenguas cooficiales.

Mientras tanto, en el sistema educativo catalán, después de una época de fuertes recortes en el sector educativo y de un selectivo despliegue de la LEC, la innovación educativa empezaría a adquirir un gran protagonismo (Torrent y Feu, 2020; Martínez-Celorrio, 2020; Quilabert y Moschetti, 2022). Concretamente, desde el año 2018, la innovación educativa ha ido ganando peso en la agenda del *Departament*

5. Ley Orgánica 3/2020 por la que se Modifica la LOE.

d'Educació, que ha impulsado la creación de programas de innovación destinados a los centros y lanzado convocatorias abiertas para certificar oficialmente las prácticas innovadoras de profesores y centros. Con la legislatura que empezó en el año 2021, el gobierno catalán ha intensificado su apuesta por la innovación, la cual ha ido más allá de lo que prescribe la LOMLOE en el ámbito curricular y ha incidido en diferentes ámbitos de la gobernanza educativa. En este artículo explicamos cuales han sido las condiciones y factores que han favorecido que se haya producido este giro tan pronunciado en el sistema educativo catalán.

4. MÉTODOS Y DATOS

Para reconstruir el proceso de formulación de políticas de innovación en Cataluña, hemos analizado el discurso y las prácticas de diferentes actores involucrados en dicho proceso. Las fuentes que informan este análisis son documentos y entrevistas. Por un lado, se analizan documentos de diversa índole⁶ (n = 35): veinte textos legislativos, seis documentos textuales y audiovisuales publicados por diferentes actores—gobierno catalán y sociedad civil—y siete publicaciones de organizaciones internacionales—OCDE, UNESCO y Unión Europea. Los textos legislativos corresponden a una búsqueda de palabras claves⁷ relacionadas con la innovación en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, y una búsqueda intencional de todos los decretos aprobados durante el período estudiado—i.e., 2015-2022—de los que se han seleccionado manualmente los más relevantes para el estudio. Respecto a los documentos no-legales, se han incorporado tres publicaciones oficiales—entre las que se incluye un texto de prioridades que el *Departament* envía a las direcciones de los centros escolares al inicio de cada curso y una publicación del ejecutivo catalán en la que se trazan las líneas estratégicas de la legislatura—y tres documentos relacionados con la alianza Escola Nova 21⁸, un actor determinante en la promoción de la innovación educativa en el contexto catalán. Por último, las publicaciones de organizaciones internacionales han sido seleccionadas a partir de las referencias que aparecen en los documentos mencionados arriba.

Si bien el núcleo del análisis lo constituyen los documentos seleccionados, complementariamente, se han realizado 13 entrevistas semiestructuradas a informantes clave—*policymakers*—de la política educativa catalana⁹ a fin de triangular

6. Véase Apéndice II.

7. Los términos clave son: “innovación”, “innovación educativa”, “innovación pedagógica”, “transformación educativa”, “transformación pedagógica”.

8. Pese a la abundante producción discursiva y documental de esta alianza, se ha optado por seleccionar los tres documentos que se han considerado de mayor relevancia para analizar su discurso: el acto de lanzamiento del programa (Fundació Bofill, 2016), el acto de cierre (Fundació Bofill, 2019), y el documento de evaluación (Martí y Tarrasón, 2020). Véase Apéndice II.

9. Realizadas en el marco del proyecto de investigación Reformed (ref. ERC 680172).

y constatar o rechazar interpretaciones. Para seleccionar a los entrevistados se ha seguido una estrategia de muestreo intencional (Teddlie y Yu, 2007), identificando a actores estatales clave de la reforma educativa catalana desde la aprobación de la LEC y a actores no estatales de la órbita de la alianza *Escola Nova 21*. El guion de las entrevistas tiene por objetivo recoger los problemas del sistema educativo que los actores identifican, así como sus propuestas de política pública para abordarlos, los elementos que consideran relevantes en el proceso de adopción e implementación de las políticas, y las fuentes ideacionales de las que se nutren (Fontdevila, 2019).

La estrategia que seguimos para el análisis y la presentación de los resultados está basada en el enfoque del rastreo del proceso (*process tracing*; cf. Beach, 2017; Meegdenburg, 2023). Estudios recientes consideran que la combinación del enfoque del rastreo del proceso y el MSF permite identificar vínculos causales complejos en los procesos de cambio en el ámbito de la política educativa (e.g., Berkovich, 2019; Malandrino, 2023). Si bien hay numerosas aproximaciones al rastreo de procesos, en este artículo tratamos de explicar las causas del resultado específico de un proceso en un caso único (Gerring, 2006), por lo que no se buscan inferencias. Así, desde este enfoque, buscamos reconstruir cronológicamente y de manera detallada la secuencia de eventos y sus vínculos causales a partir del rastreo del discurso enunciado por diferentes actores relevantes (LeGreco y Tracy, 2009). La codificación tanto de documentos como de entrevistas ha seguido un proceso de codificación flexible (cf. Deterding y Waters, 2021) a partir del marco analítico de las corrientes múltiples. Concretamente, se han construido categorías referentes a las diferentes corrientes, a las prácticas estratégicas de los actores y a los principales ejes de la política educativa catalana. De esta manera, hemos podido identificar la secuencia de eventos que se presenta a continuación.

5. RESULTADOS: CONFLUENCIA ENTRE PROBLEMAS, SOLUCIONES Y POLÍTICA

En los años posteriores a la crisis financiera que estalló en 2008, las políticas de austeridad en el sector público marcaron la política educativa y el debate público en educación. Se produjeron recortes presupuestarios importantes que se ensañaron particularmente con las condiciones laborales del profesorado —aumento de ratios, incremento de horas lectivas, congelación salarial y desinversión en políticas de desarrollo profesional¹⁰— y con la calidad educativa —eliminación de la sexta hora lectiva— (Bonal y Verger, 2013). Posteriormente, a raíz del conflicto territorial entre Cataluña y España que estalla en 2012, pero que es particularmente agudo entre los años 2016 y 2019, la política educativa catalana se mantuvo en un segundo plano y, en cierta manera, en

10. Entre 2010 y 2015, el presupuesto dedicado a la formación permanente del profesorado se redujo de 8 millones de euros a tan solo 100.000 €. A partir del año 2016 se intentó recuperar esta partida, estableciéndola en 2,5 millones de euros. Desde entonces se ha ido incrementando progresivamente hasta los 5,3 millones de euros de los presupuestos del año 2022.

suspense. La centralidad del proceso de independencia de Cataluña —que culminaría con un referéndum de independencia en 2017 y la inmediatamente posterior intervención de la autonomía por parte del gobierno central— monopolizó la actividad política, la agenda mediática y el debate público. Dicha coyuntura abrió espacios de acción política a agentes no estatales y no convencionales en el ámbito educativo.

5.1. Crisis, vacíos y agentes no-estatales en la promoción de la innovación

En el año 2016, se configura una alianza de organizaciones privadas¹¹ para promover un programa de innovación educativa llamado *Escola Nova 21* (EN21). El lanzamiento y los primeros pasos de la iniciativa fueron ampliamente cubiertos por los medios de comunicación y tuvieron eco en la comunidad educativa, con casi 500 escuelas de toda Cataluña solicitando unirse al programa durante su primer año (Aznar, 2016). Con el objetivo de demostrar que las escuelas podían transitar de un modelo de ‘educación tradicional’ a un modelo de ‘escuela avanzada’, la iniciativa planteaba dos objetivos complementarios: por un lado, sensibilizar a la comunidad educativa catalana sobre la necesidad de introducir cambios sustanciales en el sistema educativo y, por otro lado, implementar un programa de innovación en un grupo impulsor de escuelas que pudiera ser escalable y, eventualmente, alcanzar a todo el sistema.

En el lanzamiento de la iniciativa, su director justificaba la necesidad de “un cambio de paradigma [...], iniciar un camino de no retorno hacia el sistema educativo avanzado que nos hace falta” mediante la construcción del “marco de escuela avanzada hacia el que tenemos que hacer tender a todo el sistema” (Fundació Bofill, 2016; véase Apéndice II). El modelo de ‘escuela avanzada’ estaría caracterizado por cuatro puntos: un propósito educativo orientado a proporcionar competencias para la vida; unas prácticas de aprendizaje basadas en los principios del aprendizaje personalizado e inclusivo; un sistema de evaluación alineado con el propósito de la educación competencial; y una organización escolar autónoma, abierta y en actualización constante (Fundació Bofill, 2016; véase Apéndice II).

A la hora de operacionalizar la propuesta de la innovación educativa, EN21 se basó en fuentes de la OCDE sobre el tema (e.g., OCDE, 2013; 2015; 2017; véase Apéndice II), pero también en modelos de cambio y liderazgo organizacional provenientes del campo de los *business studies*, como el de Kotter y Rathgeber (2016). La iniciativa también forjaba su legitimidad y viabilidad en la legislación educativa catalana vigente y, en particular, en los decretos de autonomía escolar (Decreto 102/2010) y de currículum por competencias (Decreto 119/2015; 187/2015) aprobados después de la LEC. La alianza abogaba por profundizar en la vertiente competencial del currículum a partir de los ‘siete principios del aprendizaje’ sintetizados en documentos de la OCDE

11. La Fundación Bofill, la UNESCOcat—ahora llamada CATESCO—, la Fundación laCaixa, y la Universitat Oberta de Catalunya.

(Dumont *et al.*, 2010; véase Apéndice II; OCDE, 2013; véase Apéndice II), que son: poner el aprendizaje en el centro del proceso educativo; entender el aprendizaje como proceso social y colaborativo; la importancia de las emociones y la motivación para aprender; la atención a las diferencias individuales; un nivel de exigencia adecuado; la importancia de una evaluación formativa; y la conexión horizontal entre las diferentes actividades y áreas de aprendizaje. EN21 organizó conceptualmente su propuesta en base a estos principios, que servirían “como directrices de referencia para el diseño de toda actividad y relación en entornos de aprendizaje” (OCDE, 2013, p. 16; véase Apéndice II), y reforzar la eficacia de dichos entornos. En gran medida, a la hora de elaborar su propuesta, la alianza EN21 realizaría una labor de recontextualizar recomendaciones de organizaciones internacionales, principalmente de la OCDE, aunque en un plano más normativo, recurriría a menudo a los productos de la UNESCO, como el informe *Repensar la Educación*.

El marco conceptual de la alianza EN21 acopló exitosamente las corrientes del problema y de las políticas públicas. En un momento en el que discurso oficial sobre política educativa estaba poco elaborado, la alianza consiguió mover el foco de los problemas de financiamiento y de recortes que habían ocupado la centralidad del debate en los años anteriores hacia la problematización del sistema educativo catalán como ‘pedagógicamente anticuado’, por lo que era necesario iniciar una “actualización disruptiva” (Fundació Bofill, 2016; véase Apéndice II). Ello fue posible gracias a una intensa labor de ‘*advocacy*’ que giraba en torno a una línea argumental sencilla, a la vez que lo suficientemente amplia como para acomodar las perspectivas y expectativas de diferentes actores. El discurso de la alianza se caracterizaba también por una cierta *cientifización* —puesta de manifiesto particularmente al recurrir a la evidencia producida por la OCDE— y *emocionalización* del discurso —por ejemplo, al vincular la propuesta de la innovación a los derechos infantiles y a los valores de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Además, la propuesta tenía un tono marcadamente normativo y propositivo, aludiendo constantemente a la necesidad de cambio, avance y cooperación. Algunos observadores de la administración educativa entrevistados atribuyen parte del éxito de la campaña al estilo de comunicación de la campaña, que importaba elementos de la *advocacy* norteamericana, y que resultaba llamativo y disruptivo en el contexto catalán.

La iniciativa llenó así un vacío de acción política que el gobierno catalán, entregado al proceso independentista, había dejado en el campo educativo¹². Además, la alianza surgió en un momento en el que los severos recortes presupuestarios derivados de la crisis financiera todavía hacían mella. Como se ha mencionado, estos recortes se ensañaron en particular con la política de desarrollo profesional y

12. Como dato de contexto, la *Consellera d'Educació* nombrada en julio de 2017, Clara Ponsatí, era un perfil sin experiencia en el mundo de la educación obligatoria, cuya función primordial consistió en abrir las escuelas para la celebración del referéndum de independencia.

capacitación docente. En este escenario, EN21 generó numerosos espacios de debate y formación pedagógica que fueron bien recibidos por muchos docentes y directores ante la decaída de la oferta formativa pública. Por lo tanto, la alianza encontró otra oportunidad política también en el ámbito de la formación y desarrollo docente.

5.2. *Adopción de la propuesta de la innovación por parte de la administración*

Hasta 2017 la administración educativa catalana no había articulado una política explícita en torno a la innovación, al menos en los términos planteados en el marco de la campaña de EN21¹³. Tanto el Departamento de Educación como las administraciones locales disponían de programas destinados a impulsar iniciativas y prácticas innovadoras en las escuelas, pero como parte de una amplia variedad de programas de apoyo a los centros educativos. En 2017, sin embargo, cuando EN21 estaba en pleno apogeo, la administración educativa comenzó a dar señales de acercamiento al posicionamiento de la campaña por lo que respecta al diagnóstico de los problemas del sistema educativo y al potencial de la innovación como principal solución a los mismos.

Dicho acercamiento se evidenció, en un primer momento, con la publicación de un documento que, a pesar de no tener poder prescriptivo, marcaría un punto de inflexión. Con el *Marco de la Innovación Pedagógica en Cataluña*, el *Departament* pretendía conceptualizar lo que la administración entendía por innovación educativa (*Departament d'Ensenyament*, 2017). En el documento se observan intertextualidades recurrentes—aunque sin referenciar—con el marco discursivo de la alianza EN21, y se compartían referencias a informes de organizaciones internacionales, e incluso a la literatura sobre liderazgo e innovación empresarial. Igual que EN21, el documento sitúa el sistema educativo ante un ‘cambio de paradigma’:

[...] hoy en día nos encontramos en un contexto que pide afrontar los retos que nos propone nuestra sociedad actual; una sociedad dinámica, compleja, sometida a cambios constantes y donde la gestión del conocimiento ha devenido un aspecto de importancia capital. Nos encontramos inmersos en momentos de cambio de paradigma social, económico, tecnológico y científico. Este cambio de paradigma lo siente y recoge, especialmente, el mundo educativo (*Departament d'Educació*, 2017, p. 3; véase Apéndice II).

El documento del *Departament* también concibe la innovación pedagógica como solución a los principales retos que enfrenta el sistema educativo catalán, por lo que ésta “debe estar al alcance de todo el mundo, como proceso de transformación y

13. Cabe decir que antes de cerrar la legislatura en 2015, como se ha comentado anteriormente, el gobierno catalán tramitó nuevos currículums de educación primaria y secundaria, que mezclaban la organización por contenidos y materias con una ligera profundización competencial (*Decret 119/2015; 187/2015*) en línea con la legislación curricular estatal aprobada en 2014 (*Real Decreto 126/2014; 1105/2014*). También se aprobó una orden de reconocimiento de la innovación pedagógica, que desarrollaba los artículos 84 y 85 de la LEC (*Ordre ENS/303/2015*) y en la que se expresaba la necesidad de construir un marco de la innovación para poder acreditar las prácticas innovadoras.

mejora del sistema educativo” (Departament d’Educació, 2017, p. 5; véase Apéndice II). Así pues, se “apuesta por la innovación como instrumento de transformación sistémica y de mejora estructural del sistema” (Departament d’Educació, 2017, p.4; véase Apéndice II). De forma general, el documento suscribe la propuesta de los ‘entornos de aprendizaje innovadores’ y el imperativo de transformar las escuelas para adaptarlas a las ‘necesidades del siglo XXI’ (OCDE, 2013; 2017; véase Apéndice II; UNESCO, 2015; 2021; véase Apéndice II).

Las referencias al legado catalán de la innovación educativa, que a menudo se remonta a principios del siglo XX, también están presentes en el discurso oficial a la hora de fundamentar el énfasis actual en el tema. Concretamente, el legado histórico de la *renovación pedagógica*¹⁴ justificaría el impulso contemporáneo a la innovación. Aunque de nuevo, la referencia al ‘pasado renovador’ de la educación catalana se encuentra también presente en la alianza EN21. De hecho, el concepto mismo de “Escola Nova” es una referencia directa a un movimiento pedagógico de finales del siglo XIX, que pretendía impulsar una educación activa y combatir el formalismo, la competitividad, el sistema memorístico, la pasividad del alumnado y la desatención de sus intereses que predominaba en la educación de la época.

En gran medida, con el *Marco de la Innovación Pedagógica en Cataluña*, el *Departament* comparte la identificación del problema y la consecuente alternativa política articulada por EN21. Emerge así una *coalición pro-innovación*, que aglutina actores públicos y privados en una misión compartida¹⁵. Ahora bien, entre los años 2017 y 2019, el acoplamiento entre las corrientes del problema y de las políticas, por un lado, y la corriente de la política, por el otro, no fue total debido en parte a las reticencias del *Conseller d’Educació* de la época, Josep Bargalló (2018-2020), quien no consideraba la innovación educativa como su principal prioridad. Como veremos a continuación, si bien en el marco de su mandato se asumió convertir la propuesta de EN21 en una política pública, el Conseller daría este paso más por motivaciones políticas que de convencimiento con la propuesta.

Aun así, desde su publicación, el Marco de la Innovación Pedagógica derivó en un goteo de programas de innovación a través de numerosas resoluciones¹⁶, en

14. Para un análisis sobre la sustitución del término renovación pedagógica—de gran importancia para los movimientos de lucha por la educación pública durante el franquismo y el posfranquismo—por el de innovación, véase Besalú (2019) y Pérez (2022).

15. Esta relación se intensificó en el contexto de Barcelona. En 2017 el *Consorci d’Educació de Barcelona* (CEB)—la autoridad educativa de la ciudad—impulsa una alianza público-privada liderada por el CEB en que la que formaban parte Escola Nova 21, pero también entidades con mucho más bagaje en la promoción de la innovación educativa como son la Asociación de Maestros Rosa Sensat y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (Díaz-Gibson *et al.*, 2022; Quilabert y Moschetti, 2022).

16. Resolució ENS/881/2017; Resolució ENS/1363/2017; Resolució ENS/2094/2017; Resolució ENS/2185/2017; Resolució ENS/1769/2018; Resolució ENS/2037/2018; Resolució ENS/2038/2018; Resolució EDU/423/2019; Resolució EDU/1464/2019; Resolució EDU/1635/2019; Resolució EDU/597/2021. Véase Apéndice II.

su mayoría de participación voluntaria, y permitió abrir convocatorias anuales para la certificación de prácticas innovadoras dirigidas a escuelas de todos los niveles¹⁷. A fines de 2019, el *Departament d'Educació* absorbió EN21. Según distintos informantes clave, el programa era percibido en el *Departament* como una fuente de competencia a sus propios programas de innovación y los desarrollados por otras administraciones locales. La absorción, si bien fue proclamada por parte de la coalición pro-innovación como un éxito de la campaña de EN21, fue también una manera de neutralizar la alianza y recuperar el liderazgo en la materia por parte de la administración pública. La toma de control de EN21 se promulgó a través de una iniciativa de I+D+i dentro de la administración pública y fue financiada por Fondos Europeos. La estructura resultante ha sido denominada 'Laboratorio de Transformación Educativa' (LTE) y su objetivo es desarrollar un modelo de mejora y transformación de todo el sistema. Entre las funciones del LTE está la implementación del Programa de Aceleración de la Transformación Educativa (PACTE), que resulta de la absorción del programa diseñado e implementado por EN21. No obstante, la innovación no devendrá una política educativa insignia hasta la siguiente legislatura.

5.3. *Articulación de una política centrada en la innovación educativa*

El 2020 fue un año de transición entre gobiernos y de cambio de *conseller* de educación, y que además estuvo muy marcado por la emergencia educativa generada por la pandemia. En el año 2021, sin embargo, con la entrada del nuevo gobierno, la prioridad política del Departamento pasa a ser, de forma decidida, la 'transformación educativa'. Así, se impulsan programas de innovación destinados a reelaborar los proyectos educativos de las escuelas alineándolos con los objetivos de la innovación, se fomenta el trabajo en red entre escuelas y se abren convocatorias para certificar oficialmente las prácticas innovadoras de docentes y escuelas. El giro a la innovación lo impulsan diferentes unidades administrativas dentro del *Departament*, que incluso han sido reorganizadas y renombradas para incluir las palabras 'innovación' y 'transformación' en sus denominaciones. Destaca por ejemplo que la Secretaría de Política Educativa pasa a denominarse Secretaría de Transformación Educativa. Además, la unidad administrativa a cargo del currículum también ha quedado subsumida en la dirección general de innovación (Decreto 251/2021; 59/2022).

En la etapa anterior, las propuestas de innovación educativa circularon o bien por fuera de la administración —EN21— o en forma de documentos cuasi-legales producidos por administraciones educativas, pero sin poder prescriptivo para las escuelas. Hasta ese momento, el *Departament d'Educació* había mantenido una línea discreta pero sostenida de oferta de programas de innovación de adscripción voluntaria para las escuelas. A partir de 2021, sin embargo, se formaliza y da más visibilidad y estatus legal

17. Por ejemplo: Resolución EDU/3415/2021, o Resolución EDU/3348/2022. Véase Apéndice II.

a la política de innovación a través de diversos decretos y resoluciones que prescriben cambios pedagógicos y organizativos en las escuelas, a la vez que se incrementan las acciones de formación a docentes y equipos directivos para acompañarlos en el proceso de cambio hacia nuevas metodologías y formas de organización y liderazgo.

La política de innovación, como se desprende de la legislación aprobada, requiere de la profundización de la autonomía escolar—tanto pedagógica como organizativa—, el impulso de nuevas metodologías de aprendizaje, un énfasis en el liderazgo pedagógico de los equipos directivos, y el fomento de la colaboración inter-escolar a través de redes de escuelas. En el marco del programa de la innovación se considera imprescindible avanzar, por un lado, en la desburocratización de la gobernanza del sistema educativo, y, por el otro, en la personalización del aprendizaje y en una pedagogía que sitúe al estudiante en el centro del proceso educativo. En el documento marco actualizado que se envía a las direcciones de los centros a principio de cada curso lectivo, el *Departament* enfatiza esta última idea:

[...] el objetivo prioritario del sistema educativo catalán es desarrollar un modelo educativo [...] que se basa en el trabajo competencial, con una capacidad de adaptación a los cambios constantes, que sitúe los y las alumnas como protagonistas activos de su proceso de aprendizaje (Departament d'Educació, 2021, p. 66; véase Apéndice II).

Sin duda, uno de los elementos más llamativos de esta nueva etapa es el hincapié en la regulación pública de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. El énfasis en que los docentes modifiquen las prácticas pedagógicas e incorporen metodologías 'activas' y 'personalicen el aprendizaje' es especialmente recurrente. Por ejemplo, en el mismo documento, el *Departament* prioriza prácticas pedagógicas centradas en el alumno/a entre las que destacan "las metodologías de aprendizaje integradoras de carácter vivencial y experimental que favorecen el desarrollo de las capacidades y competencias del alumnado" (Departament d'Educació, 2021, p. 48; véase Apéndice II). Asimismo, en el marco de los currículos recientemente aprobados se considera un principio pedagógico clave la personalización del aprendizaje entendida como "métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos, la variabilidad del aprendizaje y los estilos cognitivos de los y las alumnas, que favorecen la capacidad de aprender por sí mismos y promueven el trabajo en equipo" (Decreto 175/2022, p. 6; véase Apéndice II). También son principios pedagógicos centrales el aprendizaje competencial y la transversalidad de los aprendizajes, que apuntan a formas de hacer converger diferentes materias y áreas, típicamente a través del trabajo por proyectos, diluyendo así el peso del ordenamiento por materias. En última instancia, el *Departament* plantea un 'horizonte común de cambio educativo' que, a través de instrumentos como el LTE, ayude a los centros y a otros agentes educativos "a actualizar cíclicamente" sus prácticas educativas, de evaluación y organizativas de acuerdo con "el paradigma de la mejora continua" (Departament d'Educació, 2021, p. 4; véase Apéndice II).

En cuanto a la formación y acompañamiento en la 'transformación de los centros educativos', destacan el Programa de Aceleración de la Transformación Educativa (PACTE),

dedicado exclusivamente a esta cuestión, y el programa Magnet, que vincula la innovación educativa a objetivos de reducción de la segregación escolar. Estos programas, que forman parte del goteo de programas de innovación mencionados anteriormente, son implementados mediante resoluciones legislativas¹⁸, y ponen en valor la apuesta por la política de innovación. Según el Mapa de Innovación Pedagógica, en el período 2015-2020 (última actualización), existen en las escuelas 295 proyectos de innovación reconocidos y 74 prácticas innovadoras han sido certificadas por el *Departament d'Educació*¹⁹. En el contexto de estos programas, se concibe la “transformación global del sistema educativo” como un “proceso planificado” que “se fundamenta en un aprendizaje centrado en el alumno que implica cambios significativos en los proyectos educativos de los centros que afectan las prácticas y metodologías docentes, la organización y el funcionamiento de los centros, en un escenario de autonomía, descentralización y corresponsabilidad” (Resolución EDU/1855/2021, p. 1; véase Apéndice II).

Asimismo, el Centro de Recursos Pedagógicos Específicos de Soporte a la Innovación y la Investigación Educativa (CESIRE) constituye un órgano administrativo dependiente del *Departament* que, pese a haber sido creado en 2014 (Orden ENS/354/2014; véase Apéndice II), adquiere más protagonismo en esta etapa. El CESIRE realiza formaciones específicas a docentes y libera numerosos recursos pedagógicos destinados a implementar el currículum competencial y otras prácticas innovadoras²⁰. También se han actualizado las funciones de la inspección educativa con el objetivo de incorporar tareas de seguimiento y evaluación de la innovación en los centros escolares (Decreto 12/2021; véase Apéndice II), y se fomenta que los planes de mejora escolar pasen ahora a llamarse planes de innovación. En este sentido, se pretende alinear también la política de evaluación y rendición de cuentas con el marco de la innovación.

En este último periodo, el acoplamiento de las corrientes del problema y de las políticas es mucho más evidente. La ventana de oportunidad generada por la nueva ley de educación estatal, la LOMLOE, unida al compromiso del nuevo gobierno de la Generalitat con el marco de la innovación explica en gran medida que se produzca dicho acoplamiento. El proceso de institucionalización de la política de la innovación, no obstante, es tributario de las aportaciones de una multiplicidad de actores gubernamentales y no-gubernamentales y de relaciones que se suceden entre diferentes niveles de gobernanza—i.e., estatal y autonómico. De hecho, las nociones de la educación tradicional como problema y la educación innovadora como solución siguen conceptualizadas tal como lo propuso la coalición pro-innovación, sin matices ni añadidos por parte del nuevo gobierno. Más bien, desde 2021 la acción legislativa del *Departament* ha consistido en intentar poner orden y transversalizar

18. Rango legal más bajo, solo necesita de aprobación de directores generales o secretarios de los departamentos. Están enfocadas a operativizar actuaciones de la administración pública.

19. Véase <https://analisi.transparenciacatalunya.cat/Educaci-/Mapa-d-innovaci-pedag-gica/yrwq-ftxx>

20. En su página web se encuentran tanto las funciones principales de este centro como los recursos que publica: <https://xtec.gencat.cat/ca/innovacio/cesire/>

la propuesta de la innovación—se incluye en objetivos relacionados con ámbitos de gobernanza tan diferentes como la dirección de centro o la inspección. También se ha puesto énfasis en certificar las prácticas innovadoras de los docentes y los centros y en regular aquellas propuestas con más solvencia y recorrido—como el programa Magnet. En este sentido, es particularmente relevante el hecho de que las medidas emprendidas—a través de decretos y resoluciones—no han necesitado de trámites parlamentarios, por lo que no han encontrado prácticamente resistencia política.

Ahora bien, el hecho de que la regulación pública y el discurso oficial hayan incidido de forma tan explícita y prescriptiva en el ámbito de la pedagogía ha sido recibido por un sector del cuerpo docente como una injerencia en su autonomía profesional y pedagógica. Concretamente, el hecho de que las pedagogías ‘innovadoras’ estén siendo conceptualizadas, fomentadas y legisladas con tanta intensidad está generando reticencias entre una facción del profesorado. Este es especialmente el caso del profesorado de secundaria, con una formación disciplinar más académica y más inclinado a utilizar pedagogías centradas en el docente. Se está forjando así una coalición anti-innovación que, por diferentes motivos, está adquiriendo creciente visibilidad en las redes sociales, en la esfera pública e incluso en sindicatos mayoritarios. No obstante, dicha coalición canaliza el malestar docente con una serie de políticas que incluyen, pero van más allá de la política de innovación, y cuyo recorrido político todavía es incierto.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El modelo del MSF ofrece claves interpretativas relevantes para analizar la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública, así como su recorrido en el contexto educativo catalán. Para empezar, constatamos cómo un grupo de emprendedores de políticas—articulados inicialmente alrededor de la campaña EN21—tuvo un rol preponderante a la hora de desencadenar este cambio. La campaña contribuyó al acoplamiento de las corrientes del problema y de la solución, y aprovechó la apertura de una ventana de oportunidad política para fomentar el debate público sobre el tema de la innovación. En el marco de una crisis económica y política de gran calado, el gobierno de la Generalitat, falto de propuestas y de una agenda de reforma propia, cedió un amplio espacio para que actores no-estatales generaran una propuesta de cambio que, sobre todo en una primera fase, la comunidad educativa recibió con gran expectación. La innovación educativa representaba un marco propositivo y positivo de transformación educativa en un sector que arrastraba años de políticas de austeridad y de reformas educativas poco ilusionantes y que, de hecho, generaron un gran rechazo entre miembros de la comunidad educativa, como la misma LOMCE.

La coalición pro-innovación constaba de un núcleo inicial de actores muy definido, pero tuvo un crecimiento exponencial y una capacidad de atraer personal docente, centros y administraciones educativas sin precedentes en ningún otro programa anterior. Las redes de trabajo, iniciativas de formación y talleres que se

organizaron en el contexto de la campaña contrarrestaron parcialmente la desinversión pública en formación docente y atrajeron un volumen importante de profesorado ávido de formación. El impacto mediático también fue de gran calado, con apariciones regulares de los portavoces de la campaña en las principales televisiones públicas y rotativos. Ante la presión ejercida, el gobierno se vio obligado a darles respuesta y, en parte para contener el movimiento y recuperar el liderazgo del debate educativo, optó por hacerse suya la propuesta, inicialmente sin voluntad de profundizarla. En 2021, sin embargo, la coyuntura política permitió acoplar definitivamente las tres corrientes: problema, solución y política. La aprobación de la nueva ley de educación estatal—que obliga a las Comunidades Autónomas a adoptar un nuevo currículum—y la nueva *Conselleria d'Educació*—mucho más alineada con y convencida de la propuesta de la innovación pedagógica—inauguraron un intenso período de acción legislativa con la innovación educativa como eje vertebrador.

Más allá de las alianzas y de una buena articulación con las élites y con los medios, la estrategia discursiva de la coalición pro-innovación es clave para entender su éxito. En primer lugar, las líneas argumentales de la coalición eran claras y sencillas, e interpelaban al sentido común —e.g., adaptar la educación a los retos de una sociedad dinámica, compleja, y sometida a cambios constantes. El discurso fue persuasivo, aunque a menudo ello implicara recurrir a metáforas y dicotomías entre soluciones y problemas que sobre-simplificaban el fenómeno educativo —e.g., educación avanzada vs. tradicional, modelo competencial vs. memorístico-transmisivo, pedagogía activa vs. pasiva, entre otros. Cabe destacar que el mismo concepto de *innovación* tiene una fuerte connotación normativa, de deseabilidad social y de positividad—¿quién estaría en contra de aquello que se presenta como innovador, avanzado y superador?—. Es precisamente la asociación entre innovación y valores positivos la que dificultó que, al menos en sus primeros pasos, fuera difícil articular una respuesta o alternativa a la coalición.

En segundo lugar, la propuesta interpelaba a una multiplicidad de actores, expectativas y audiencias. Conectaba con la opinión pública—concretamente, con un creciente sector de la clase media que aspira a una educación más estimulante para sus hijos e hijas—y enlazaba también con educadores en busca de ideas pedagógicas que les ayudasen a conectar mejor con su alumnado. De igual forma, atraía a *policymakers* partidarios de formas menos burocráticas de gobernar la educación. Y también con directores de centros que reclaman más capacidad de toma de decisión y margen de maniobra en sus proyectos educativos y de dirección.

En tercer lugar, el discurso apelaba a las emociones y a principios normativos socialmente muy aceptados—con referencias constantes a los derechos de la infancia, los objetivos de las Naciones Unidas y la necesidad de poner el alumnado y su bienestar en el centro del proceso educativo—, a la vez que se apoyaba en evidencia científica, sobre todo en aquella evidencia producida o compilada por organismos internacionales con un interés por la educación. En concreto, destaca el esfuerzo de EN21 por articular y hacer converger—a menudo por la vía de la simplificación—las

propuestas de organismos internacionales con agendas educativas muy diferentes como son la OCDE y la UNESCO en un programa de reforma común.

Y, en cuarto lugar, la propuesta de la innovación se planteaba como incluyente, de aplicación viable y casi universal. Se proyectaba la idea de que la propuesta podría funcionar en todo tipo de contextos, con todo tipo de alumnado y en colegios con *ethos* y formas de organización muy diferentes—ya sean públicos o privados. Estas diferencias, que acostumbran a ser claves a la hora de entender la estructuración de los sistemas educativos, se desvanecían ante la universalidad del planteamiento. Daba así la sensación de que la innovación sería una política con la que todo el mundo ganaría y nadie tendría nada que perder, lo cual la convierte no solo en políticamente viable sino también en deseable. La propuesta resultaba, además, económicamente factible. Es más, puede ser implementada a coste casi nulo, sobre todo si se centra en fomentar que las escuelas ‘convencionales’ aprendan de y emulen las prácticas de las escuelas ‘avanzadas’, y en que el rol del gobierno se limite a facilitar relaciones entre centros y certificar buenas prácticas. Tampoco requiere de reformas legislativas de calado ya que la propuesta de la innovación se acopla bien con la apuesta por la autonomía de centro, los currículums competenciales y nuevas formas de liderazgo escolar que contemplan tanto la legislación educativa catalana como la española.

Todos estos componentes hicieron que la propuesta tuviera un carácter ilusionante y que aglutinara diferentes actores educativos, aunque lo hicieran desde perspectivas y posicionamientos políticos diferentes. Gracias a su aparente sencillez, pero también a la ambigüedad y amplitud del planteamiento, la idea de la innovación ha operado como un ‘*coalition magnet*’ con capacidad de organizar un amplio conjunto de actores gubernamentales y no-gubernamentales alrededor de una agenda de ‘transformación educativa’. Cabe decir, no obstante, que, aunque la agenda de la innovación ha ganado una gran centralidad en la acción pública, no la ha colapsado. Además de las políticas de innovación mencionadas, durante el período analizado también se han aprobado medidas de equidad importantes como los decretos de inclusión (Decret 150/2017; véase Apéndice II) y la regulación del proceso de admisión del alumnado (Decret 11/2021; véase Apéndice II).

Ahora bien, a pesar del consenso que la agenda de la innovación generó en el período analizado, tanto en el campo político como en el pedagógico, su aplicación práctica genera importantes tensiones. Su regulación e intento de escalarla a nivel de sistema levanta voces discrepantes y de escepticismo²¹. La crítica más beligerante ha venido por el lado de un sector del profesorado, que percibe la innovación como un dispositivo desde el que gobernar el trabajo docente y resignificar la educación de calidad, lo cual cuestiona identidades profesionales muy establecidas—sobre

21. Incluso el *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*, que administra las pruebas de aprendizaje del *Departament* en las escuelas, constató la falta de impacto de la propuesta de EN21 en el rendimiento escolar.

todo entre el profesorado de educación secundaria. En la actualidad, al mismo tiempo que se está adoptando el nuevo currículum, se ha organizado una coalición antagónica que puede comprometer la implementación de la propuesta. Si bien el nuevo currículum valida muchas de las propuestas de la agenda de la innovación, también está generando nuevas tensiones en el campo educativo. Estas tensiones pueden resolverse del lado de la coalición pro-innovación, pero también pueden intensificar la distancia entre el marco normativo y el día a día de muchas escuelas.

APÉNDICES

- Apéndice I: cuadro-resumen de los cambios normativos más relevantes en el sistema educativo catalán (educación obligatoria)

- Apéndice II: normativa citada y documentos analizados

Pueden descargarse del siguiente enlace: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7657554>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson-Levitt, K., & Gardinier, M. P. (2021). Introduction: contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>
- Aznar, L. (2016) Llums i Ombres de l'Escola 21. *Crític*. <https://www.elcritic.cat/investigacio/llums-i-ombres-de-lescola-21-10395>
- Beach, D. (2017). Process Tracing Methods in the Social Sciences. In *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.176>
- Berkovich, I. (2019). Educational governance transition in a social democratic country: A process-tracing analysis. *Journal of Educational Change*, 20(2), 193-219. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09340-8>
- Bernal, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1–21.
- Besalú, X. (2019). *La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI. Discurs de recepció com a member numerari*. Institut d'Estudis Catalans.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación Educativa*, 13, 8–25.
- Bonal, X., & Verger, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Fundació Jaume Bofill.
- Collet-Sabé, J. (2017). 'I do not like what I am becoming but...': transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141–158. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873>
- Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible Coding of In-depth Interviews: A Twenty-first-century Approach. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 708–739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>

- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M. C., & Sabat, M. C. (2022). From Professional School Networks to Learning Ecosystems: The Case of Networks for Change in Barcelona. En P. W. Armstrong & C. Brown (Eds.), *School-to-School Collaboration: Learning Across International Contexts* (pp. 187-207). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-668-820221012>
- Ellis, A. K., & Bond, J. B. (2016). *Research on Educational Innovations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617145>
- Fontdevila, C. (2019). *Researching the adoption of school autonomy with accountability reforms: a methodological note on country case studies*. Reformed Methodological Notes n°1. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3557302>
- Gerring, J. (2006). Single-Outcome Studies. *International Sociology*, 21(5), 707-734. <https://doi.org/10.1177/0268580906067837>
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>
- Herweg, N., Huß, C., & Zohlhöfer, R. (2015). Straightening the three streams: Theorising extensions of the multiple streams framework. *European Journal of Political Research*, 54(3), 435-449. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12089>
- Jones, M. D., Peterson, H. L., Pierce, J. J., Herweg, N., Bernal, A., Lamberta Raney, H., & Zahariadis, N. (2016). A River Runs Through It: A Multiple Streams Meta-Review. *Policy Studies Journal*, 44(1), 13-36. <https://doi.org/10.1111/psj.12115>
- Jover, G., Prats, E., & Villamor, P. (2017). Educational Policy in Spain: Between Political Bias and International Evidence. In M. Y. Eryaman & B. Schneider (Eds.), *Educational Governance Research* (Vol. 6, pp. 63-78). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_4
- Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Little, Brown.
- Kingdon, J. W. (1993). How do Issues Get on Public Policy Agendas? In W. J. Wilson (Ed.), *Sociology and the Public Agenda* (pp. 40-53). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483325484>
- Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2016). *Our Iceberg Is Melting: Changing and Succeeding Under Any Conditions*. Nueva York: Portfolio.
- LeGreco, M., & Tracy, S. J. (2009). Discourse Tracing as Qualitative Practice. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1516-1543. <https://doi.org/10.1177/1077800409343064>
- Leipold, S., & Winkel, G. (2017). Discursive Agency: (Re-)Conceptualizing Actors and Practices in the Analysis of Discursive Policymaking. *Policy Studies Journal*, 45(3), 510-534. <https://doi.org/10.1111/psj.12172>
- Looney, J. W. (2009). Assessment and Innovation In Education. *OECD Education Working Papers* 24. Paris. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Malandrino, A. (2023). *Migrant Languages in Education: Problems, Policies, and Politics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-15794-3>
- Martínez-Celorrio, X. (2020). Educational equity based on teachers' reflective autonomy. *Catalan Social Sciences Review*, 10, 21-42. <https://doi.org/10.2436/20.3000.02.50>

- Meegdenburg, H. van. (2023). Process Tracing. In *Routledge Handbook of Foreign Policy Analysis Methods* (pp. 405–420). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003139850-31>
- Mentini, L., & Levatino, A. (2023). A “three-legged model”: (De)constructing school autonomy, accountability, and innovation in the Italian National Evaluation System. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041221148280>
- OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. *Educational Research and Innovation*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora & privatización en la educación: el caso de la LOMCE & la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política & Sociedad*, 1(1), 11–42.
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas: pedagogía libertaria & nueva educación*. Virus.
- Quilabert, E., & Moschetti, M. C. (2022). ‘Most Likely You Go Your Way (and I’ll Go Mine)’: School-level enactment of an educational innovation policy in Barcelona. *European Educational Research Journal*, <https://doi.org/10.1177/14749041221121477>
- Rawat, P., & Morris, J. C. (2016). Kingdon’s “Streams” Model at Thirty: Still Relevant in the 21st Century? *Politics & Policy*, 44(4). <https://doi.org/10.1111/polp.12168>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn’t, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* 10(1): 4–33. <https://doi.org/10.1108/jrit-10-2016-0007>
- Teddle, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63(1), 63–75.
- Torrent, A., & Feu, J. (2020). Educational change in Spain: between committed renewal and innocuous innovation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 253–298. <http://www.jceps.com/archives/8255>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019*. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Winkel, G., & Leipold, S. (2016). Demolishing Dikes: Multiple Streams and Policy Discourse Analysis. *Policy Studies Journal*, 44(1), 108–129. <https://doi.org/10.1111/psj.12136>
- Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Evidence Informed Innovation of Education in the Netherlands: Learning from Reforms. En M. Y. Eryaman & B. Schneider (Eds.), *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* (pp. 125–142). https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_7

LA EDUCACIÓN Y LO PÚBLICO EN LA PEDAGOGÍA LIBERAL Y EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA¹

Education and The Public in Liberal Pedagogy and Critical Pedagogy

Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ y Miriam PRIETO EGIDO

Universidad Autónoma de Madrid. España.

noelia.fernandezg@uam.es; miriam.prieto@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-2883-2207>; <https://orcid.org/0000-0001-5396-2404>

Fecha de recepción: 01/12/2022

Fecha de aceptación: 08/02/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo/ How to cite this article: Fernández González, N., y Prieto Egido, M. (2023). La educación y lo público en la Pedagogía liberal y en la Pedagogía crítica [*Education and The Public in Liberal Pedagogy and Critical Pedagogy*]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 81-97. <https://doi.org/10.14201/teri.31096>

RESUMEN

En las últimas décadas, las comprensiones privatizadoras e individualizadoras de la educación se han extendido con fuerza de la mano de discursos y políticas neoliberales. En respuesta a ellas, la investigación educativa viene explorando en los

1. Este artículo se enmarca en los proyectos de investigación *EduCommon* y *LobbyingTeachers*. El proyecto *EduCommon* ha recibido financiación del programa de innovación e investigación Horizonte 2020 de la Unión Europea bajo el acuerdo de financiación Marie Skłodowska-Curie, núm. 101027465, y del proyecto *Lobbying Teachers. Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España* (PID2019-104566RA-I00), financiado por la Convocatoria 2019 «Proyectos de I+D+i». Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad.

últimos años los distintos sentidos de “lo público” en relación con la educación que estas políticas vendrían a erosionar. Este trabajo pretende ofrecer un aporte dentro de este debate que indaga sobre la relación entre la educación y “lo público” a partir de un diálogo entre dos tradiciones, frecuentemente consideradas opuestas, en el campo de la Teoría de la educación: la propuesta liberal de la educación como iniciación formulada por Peters y la de la pedagogía crítica latinoamericana desarrollada por Paulo Freire. Este trabajo se apoya en una revisión de los trabajos centrales que sintetizan ambas propuestas, rastreando las huellas de “lo público”, entendido como los propósitos educativos dirigidos hacia el bien común y también como los espacios compartidos de construcción del bien común. Esta revisión nos ha permitido identificar cuatro *puntos de distancia-encuentro* entre ambas propuestas, es decir, espacios argumentales que, dentro de lo alejado de sus postulados, comparten cierto suelo común en el que cristalizan huellas comunes de “lo público”. En primer lugar, a través de su atención a las categorías *tradición/cultura*, ambos autores enmarcan la educación en lenguajes públicos compartidos por la sociedad. En segundo lugar, identificamos un paralelismo en las nociones de *diálogo/conversación* con esos lenguajes compartidos que ambas propuestas postulan como definitorias del proceso educativo. En tercer lugar, ambas propuestas entienden la *crítica* como una forma de participación en los lenguajes comunes que se construyen. En cuarto y último lugar, con el fin de construir sujetos libres, comparten el rechazo a las pedagogías espontaneístas que entienden la libertad educativa como un mero “dejar hacer” al educando/a.

Palabras clave: teoría de la educación; educación; libertad; pensamiento crítico; teoría crítica; liberalismo.

ABSTRACT

In recent decades, privatizing and individualizing understandings of education have extended due to neoliberal discourses and policies. In response to them, educational research has explored the different meanings of "the public" in relation to education that those neoliberal policies would erode. This paper aims to make a contribution to this debate by exploring the relationship between education and "the public" through a dialogue between two traditions, usually understood as incompatible, in the field of educational theory: the liberal theory of education as initiation formulated by Peters and that of Latin American critical pedagogy developed by Paulo Freire. This paper is based on a review of the central works that synthesize both approaches, tracing the marks of "the public", understood both as the educational aims oriented towards the common good as well as the shared spaces in which the common good is built. This review has allowed us to identify four *points of distance-encounter* between both proposals, i.e., argumentative spaces that, within the distance between their postulates, share certain common ground where the traces of "the public" crystallize. First, through their attention to the categories *tradition/culture*, both authors frame education in public languages shared by society. Second, we identify a parallelism in the notions of *dialogue/conversation*

with those shared languages that both theories postulate as defining the educational process. Thirdly, both approaches understand *the critique* as a form of participation in those common languages that are constructed. Fourthly and finally, to build free subjects, they share the rejection of spontaneist pedagogies that understand educational freedom as a mere "letting the learner do".

Keywords: educational theory; education; freedom; critical thinking; critical theory; liberalism.

1. INTRODUCCIÓN

Stanley Richard Peters y Paulo Freire son dos referentes de tradiciones consideradas enfrentadas dentro del campo educativo y, en lo que aquí nos ocupa, dentro de la Teoría de la Educación; la educación como iniciación y la pedagogía crítica. Mientras la contribución de Peters se inscribe dentro del espectro del liberalismo — en particular, dentro de lo que Degenhardt (2010, p. 126) denomina “liberalismo no-elitista” por su preocupación ante la desigualdad—, Freire es un exponente de la tradición crítica en su versión latinoamericana, la Educación Popular, marcada por el pensamiento marxista. El objetivo de este artículo es exponer un conjunto de *puntos de distancia-encuentro* entre ambos pensadores que entendemos que redundan en un aspecto central para pensar las relaciones entre la educación y la política: el papel nuclear que desempeña el mundo público en la educación. Conscientes de que los dos autores aluden a esta relación desde distintos sentidos de “lo público”, utilizamos la expresión “puntos de distancia-encuentro” para referirnos a argumentos en torno a la educación que, formulados desde posiciones ideológicas y preocupaciones opuestas (de distancia), al mismo tiempo comparten cierto suelo común en torno al carácter relacional y social de la educación (de encuentro). En un contexto de auge de concepciones privatizadoras e individualizadoras, por un lado, y de cuestionamiento y necesidad de redefinición del carácter público de la educación, por otro, consideramos que las concepciones educativas de estos autores pueden servir para guiar el debate necesario para reelaborar la condición pública de la educación.

En el tránsito de un modelo de Estado de bienestar a un modelo de Estado neoliberal (Fraser y Jaeggi, 2019), se han expandido las políticas de privatización educativa con la introducción en la escuela pública-estatal de modelos de gestión procedentes del ámbito empresarial y de formas de financiación y de provisión basadas en la participación de agentes privados (Ball y Youdell, 2007; Rizvi, 2016; Verger *et al.*, 2016). A esto hay que añadir una creciente comprensión de la educación como proceso de autocapitalización (Rizvi y Lingard, 2013), lo que además es consistente con el auge de lógicas de individualización promovidas por corrientes educativas que sitúan la finalidad de la educación en el desarrollo de un individuo

atomizado, solipsista, centrado en sí mismo y separado de todo contexto —social, político, económico— (Prieto, 2018; Cabanas e Illouz, 2019; Díez-Gutiérrez y Bernabé Martínez, 2022; Ecclestone y Hayes, 2009).

A rebufo del auge de estudios centrados en estas dos dinámicas, la investigación también ha explorado qué significa ese “público” que la privatización vendría a amenazar (ver Clarke *et al.*, 2021; Higgins y Abowitz, 2011). Una primera idea clara es que “lo público”, lejos de ser un término unívoco, es un constructo discursivo que se moviliza estratégicamente al servicio de los diversos proyectos políticos e ideológicos (Clarke *et al.*, 2021, p. 5). En el marco del liberalismo, *lo público* se configura como la esfera estatal en oposición al mercado, que sería “lo privado”: los exhaustivos estudios de Foucault (2007) y Polanyi (2019) revelan cómo esta dicotomía es la base de la construcción del Estado moderno liberal. En el paso del capitalismo gestionado por el Estado en torno al modelo del estado de bienestar al capitalismo neoliberal (Fraser y Jaeggi, 2019), la frontera entre lo público-estatal y lo privado-mercantil se diluye a través de diversas políticas de privatización y mercantilización de servicios sociales estatales, que se introducen también ampliamente en el campo educativo (y han sido extensamente estudiadas en las últimas décadas).

Más allá del liberalismo y del Estado moderno, Castoriadis (1996), teórico autonomista, propone una tríada transhistórica de tres esferas: la pública, que es la del poder explícito y donde se desarrolla la política (democrática o no); la privada, que sería la del hogar; y la público-privada, que incluye espacios como el mercado o la escuela, donde interseccionan las otras dos. A estas tres esferas, añade la categoría de “lo político”, que designa las relaciones de poder que atraviesan a las sociedades en todas sus esferas. Desde esta idea de “lo político” se comprende, por ejemplo, el grito feminista de que “lo personal es político”, con el que se pretendía trasladar a la esfera de lo público el debate sobre la situación de la mujer. “Lo político” es foco de atención dentro de las teorías radicales de la democracia, interesadas por desvelar las exclusiones sociales que configuran todo orden social y modelan los límites de la esfera pública (Mouffe, 2007; Rancière, 2012).

Para completar este breve repaso sobre algunos sentidos de “lo público”, cabe mencionar el trabajo de diversos/as estudiosos/as neomarxistas que, en las últimas décadas, han buscado superar la dicotomía liberal de lo público-estatal *versus* lo privado-mercantil desde el presupuesto de que existe una alianza histórica entre el Estado y el capital que, en la etapa neoliberal, continúa mercantilizando más áreas de la vida. Desde *lo común* exploran fórmulas democráticas de base que escapan tanto a la lógica mercantil como a la lógica estatal (para una revisión global, véase Pérez Fernández y Zamora García, 2023). Desde un prisma afín, algunas iniciativas de educación popular se autodefinen como “públicas no estatales” (Fernández González, s/f).

Con estos breves apuntes sobre el amplio debate en torno a “lo público”, observamos que la expresión “educación pública” más que describir, anuncia un debate de carácter político e ideológico que vincula la educación con otras nociones igualmente contenciosas, como “democracia”, “igualdad”, “política” o “lo común”. Ante

la diversidad de rutas de indagación sobre lo público de la educación, este trabajo explora una de ellas entre las varias que Clarke y sus colegas (2021) enumeran: las características de la educación y si estas la configuran como un bien individual o social (p. 5). Así, el objetivo de este artículo es exponer cómo “lo público”, cristaliza en ambos autores, Peters y Freire, como un eje que define la educación. Para elaborar este diálogo partimos del análisis de algunos trabajos centrales de ambos pensadores en los que hemos identificado cuatro puntos de distancia-encuentro en torno a las siguientes categorías: (1) tradición/cultura; (2) conversación/diálogo; (3) libertad y (4) crítica. Los distintos anclajes teórico-políticos y contextuales de ambos pensadores se plasman en lenguajes también muy diferentes, por lo que este trabajo de diálogo entre ambos es al mismo tiempo un esfuerzo de traducción mutua que rastrea las huellas de “lo público”.

2. EDUCACIÓN, TRADICIÓN/CULTURA; CONVERSACIÓN/DIÁLOGO

Convenimos con Freire (1975) que “toda práctica educacional implica una postura teórica por parte del educador. Y esta postura teórica implica —a veces más, a veces menos implícitamente—, una interpretación del mundo y del hombre” (p. 10). En este orden de cosas, y como ya avanzábamos previamente, las posturas teóricas de Peters y Freire son muy diferentes.

Filósofo inglés y profesor de universidad especializado en filosofía de la educación, Peters se propuso revitalizar la formación docente en un momento en el que ésta adquiriría el rango de estudios universitarios en Reino Unido (décadas de 1960 y 1970). Su propósito era elevar el contenido intelectual, no sólo de la formación del profesorado, sino también en las escuelas, de forma que se consolidara el conocimiento pedagógico como conocimiento científico. Para ello, consideró necesario elevar el nivel de análisis filosófico de la educación. Como consecuencia de su influencia, disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología adquirieron predominancia en la formación docente en aquellos años. La centralidad de la dimensión intelectual en la conceptualización de educación que Peters elabora se debe a este propósito (Walks, 2013). Peters es enmarcado en lo que Degenhart (2010) denomina liberalismo *no-elitista* (p. 126), una corriente iniciada en los sesenta del siglo pasado en Reino Unido y que tenía como finalidad hacer accesible a todos/as las formas de pensamiento características de las diversas áreas de conocimiento. Desde esta perspectiva, entiende la educación en continuidad con la *tradición pública*, desde donde postula que la educación “implica que algo valioso es o ha sido intencionalmente transmitido de una manera moralmente aceptable” (1966, p. 25), e identifica ese algo valioso en el “mundo público” (1977b) en el que los/as nuevas generaciones deben ser iniciadas.

En un contexto muy diferente, el pedagogo brasileño Paulo Freire, también profesor de universidad especializado en filosofía de la educación, adquirió reconocimiento internacional por sus trabajos como educador popular a finales de los

cincuenta del siglo XX en programas de alfabetización para campesinos/as adultos/as. Como militante de izquierdas próximo a la filosofía de la liberación, se comprometió con las luchas revolucionarias de la región, por lo que su trabajo como educador camina unido a su compromiso político. Así, su posición teórica está marcada por la crítica del capitalismo de base marxista (Torres, 1980) y decolonial (Fernández Mouján, 2018), desde donde elabora un aporte crucial a la tradición latinoamericana de la Educación Popular, que considera al pueblo —“los pobres” (Freire, 2015) o “los oprimidos” (Freire, 2005)— como el sujeto pedagógico protagonista. Desde este prisma, la educación constituye un trabajo político emancipatorio: “un proceso de organización y lucha de los educandos para transformar las condiciones de injusticia que los mantienen en su condición de oprimidos y excluidos” (Torres Carrillo, 2016, p. 10). El enfoque marxista imprime en Freire una comprensión conflictiva de “lo público”: el orden social está atravesado por los distintos tipos de conflicto social —de clase, de género y colonial-racista— que traen causa en el capitalismo.

Desgranemos la comprensión de Peters sobre la educación. Identifica *lo valioso* a transmitir por la educación en el *mundo público*, un mundo representado por el lenguaje, estructurado por las normas (1977b), que precede al sujeto que se educa y que, por lo tanto, es compartido con los demás (Martin, 2010). Como vemos, es clara la dimensión social de *lo valioso* para Peters. Este *mundo público* debe leerse en sintonía con la idea de *tradición*, entendida también como un lenguaje, una forma constitutiva de entender el mundo y, de este modo también, una herramienta al servicio de propósitos, creencias y sentimientos —ya que el lenguaje no es un instrumento de expresión del mundo, sino un ejercicio de construcción— (Peters, 1966). En este orden de cosas, la iniciación en las formas de pensamiento de una tradición que la educación desarrolla es una condición que hace al ser humano libre al habilitarle para dar cuenta de sus propias decisiones tanto a nivel individual como en el espacio público (Peters, 1977a). Dicho de otra manera, la educación es una condición para participar en libertad en *lo público*. Sin embargo, no todos los componentes de la tradición o del mundo público son valiosos, sino solo aquellos que atienden a los rasgos inherentes del ser humano y que son los que caracterizan a la persona educada (aquí reside el peso de lo intelectual en Peters). Son los rasgos que involucran actividades de carácter cognitivo superior y que exigen el dominio de un cuerpo de conocimientos y una comprensión de los principios sobre los que se asientan esos conocimientos (Peters, 1977b). Implica también integridad del carácter y pensamiento crítico. En síntesis, la educación desarrolla las capacidades de racionalidad que nos hacen eminentemente humanos; y que residen en *lo valioso* de la tradición.

En Freire, igualmente, la educación es lo que hace al ser humano plenamente humano. Sin embargo, frente a la tradición y la *racionalidad*, Freire identifica en la *cultura* y la *historicidad* los elementos en los que el ser humano realiza su vocación de humanización. En primer lugar, entiende que la humanización del ser humano reside en su capacidad de *existir*, que va más allá de *vivir* (Freire, 2015).

La *existencia* es la capacidad de trascender la inmanencia de lo biológico y esto es lo que distingue al ser humano de los demás animales: “conseguimos hacer de nuestra existencia algo más que meramente vivir (...) nos pusimos de pie, liberamos las manos y la liberación de las manos es en gran parte responsables de lo que somos” (Freire, 2003, p. 20). La *historicidad* y la *cultura* son los soportes de la *existencia*. La capacidad del lenguaje es el signo principal de cultura y es en la producción y creación cultural, y no en la reproducción-adaptación, donde se realiza como sujeto cultural. En segundo lugar, el ser humano se constituye como sujeto histórico porque, siendo inacabado y temporal, es consciente de ello, lo que lo distingue también del resto de animales y alimenta su voluntad de “ser más” (Freire, 2015, 2005). Los pueblos colonizados y las masas desposeídas, que constituyen el sujeto pedagógico de Freire, han sido despojados, no sólo del sustento material de sus vidas biológicas, sino también de la cultura y la capacidad histórica que hacen a la humanización del ser humano. Por eso, la *verdadera educación* debe desarrollar ambos elementos, permitiendo que realice su vocación de humanización e intervenga en el flujo de la Historia (Freire, 2005).

En lo expuesto hasta aquí identificamos el primer punto de distancia-encuentro. Con distintas expresiones —el mundo público en Peters y el orden social capitalista en Freire—, lo que es signo de la distancia en sus posicionamientos y motivaciones, ambos comienzan sus reflexiones enmarcando la educación en la sociedad. A partir de este enmarque, derivan *lo valioso* de la educación de sus respectivos posicionamientos ante la sociedad. En Peters lo valioso del mundo público y de la tradición se dirime en la dimensión racional e intelectual del ser humano; en Freire lo valioso de la educación reside en su potencial para la transformación social a partir de su crítica del capitalismo. Así, identificamos la distancia en las motivaciones que cada uno imprime a la educación: con el foco en la dimensión cultural e histórica del ser humano, Freire orienta el fin de la educación hacia la transformación social al entender ambas nociones atravesadas por el conflicto social; mientras, Peters se mueve en un razonamiento más conservador por el que la educación transmite la tradición, confiriendo un lugar central al legado y el conocimiento que las sociedades van construyendo. A pesar de esta distancia, el suelo común de sus reflexiones es la dimensión social de las ambas categorías, *tradición* y *cultura*, con las que designan lenguajes compartidos por la sociedad, lenguajes públicos por tanto, a partir de los cuales definen el contenido de la educación, ya sea mediante transmisión (en Peters) o mediante problematización (en Freire).

Peters emplea el término “transmisión” para definir el acto educativo. Justamente, esta idea de educación como *transmisión* es objeto de crítica por Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970/2005). Desde la expresión “educación bancaria”, critica la lógica de transmisión que observa en la escuela, y que define como “depositar hechos, informaciones semi-muertas” (Freire, 1971, p. 24) en los/as educandos/as con el objetivo de “mistificar la realidad” (p. 24) para *adaptarlos/as* a este orden de dominación. De esta manera, entiende que la educación se constituye en una

herramienta de reproducción del orden de desigualdad capitalista. Este modelo bancario se apoya en una relación jerárquica y autoritaria entre educador/a-educando/a que Freire identifica como una relación de opresor-oprimido al interior de la relación educativa (más adelante veremos la dialéctica hegeliana desde la que piensa esta relación opresor-oprimido). Este modelo bancario deshumaniza al educando/a, que es pensado/a como una vasija vacía, a la que por lo tanto no se le atribuye voz. Frente a ello, Freire (2005) propone un modelo educativo dialógico basado en la *problematización*. En este carácter dialógico se dirime el respeto al educando y educanda. La idea crucial es que el/la docente no puede reproducir al interior de la relación pedagógica la lógica opresora, por lo que debe convocar la palabra del alumnado mediante una relación de igualdad, escucha y comunicación. De este modo, la cultura de las clases populares y de los pueblos silenciados entra en el acto de conocimiento que es para Freire la “verdadera educación” (Freire, 2005). Dentro de este modelo dialógico, *problematizar* constituye un ejercicio de reflexión crítica dirigido a cuestionar el sentido común, la cultura dominante; es un cuestionamiento de lo que se presenta como dado e incuestionable.

La propuesta liberal de Peters, si bien se articula en torno a la transmisión de formas de pensamiento existentes en el seno de una disciplina, entiende que la educación no es en ningún caso mera reproducción. La iniciación no implica una repetición mecánica y adoctrinadora de la tradición, sino la recepción de los conocimientos y habilidades necesarios para participar en un campo de conocimiento, también mediante el análisis crítico del conocimiento existente y legitimado, lo que separa la iniciación del adoctrinamiento (McDonough, 2011). La educación desarrolla la racionalidad humana, transmite cuerpos de conocimientos y, rasgo esencial de la iniciación, permite el acceso a sus principios subyacentes. En la medida en que la educación responde a estos propósitos, introduce al/la educando/a en la vida reflexiva, lo que permite que construya sus propias razones (Warnick, 2010) avanzando hacia el pensamiento crítico, donde la lógica de transmisión se torna en una lógica de conversación. A este respecto, las reflexiones de Oakeshott (1991) completan la visión de educación como iniciación con la de conversación. Las personas que ya han sido iniciadas pueden participar de la conversación de la tradición y, por lo tanto, de la política, de *lo público*.

Veamos el segundo punto de distancia-encuentro. El tipo de sujeto pedagógico que tienen en mente los aleja en sus reflexiones: Freire ancla su noción de educación a un sujeto pedagógico colectivo, el de los oprimidos/as, lo que es consistente con su posicionamiento; Peters, por su parte, construye su concepto de educación a partir de la consideración individual del sujeto, como es propio desde miradas liberales. A pesar de esta distancia, ambos dirigen los fines de la educación hacia la participación en la vida pública mediante la conversación y el diálogo, expresiones en las que identificamos un paralelismo. En Freire, la educación dialógica tiene como objetivo habilitar a los colectivos oprimidos como sujetos históricos y por ello insiste en que la educación es política (Freire e Íllich, 1975, p. 6; Freire en Torres, 1985, p. 118;

Freire en Freire y Shor, 2014, p. 78). En Peters, la gramática individualista no borra sin embargo lo social de la educación, que reside en su atención a la tradición y el mundo público, entendidos como lenguajes compartidos con los demás. La idea de educación como conversación con la tradición completa el carácter público de la educación como iniciación.

3. EDUCACIÓN, LIBERTAD, CRÍTICA

Desde sus respectivos posicionamientos teórico-políticos, ambos pensadores prestan atención a las nociones de *libertad* y *crítica*. Peters arranca en lo que se conoce como *libertad negativa*, propia del liberalismo (Berlin, 1988), desde donde postula un equilibrio entre el pensamiento crítico y la transmisión de conocimientos en el curso del desarrollo educativo. Por su parte, Freire se apoya en el *existencialismo* para establecer una relación dialéctica entre *libertad* y *crítica* en términos de *liberación*, aproximándose así hacia una comprensión de libertad positiva. Como veremos, para ambos, la crítica apunta al cuestionamiento del lenguaje público (*tradición/cultura*) y conecta con una idea de libertad que trasciende la dimensión individual.

Peters (1984) desarrolla sus argumentos en torno a la libertad a partir de tres distinciones que considera especialmente útiles para aplicar a las relaciones escolares. Comencemos por dos de ellas, estrechamente vinculadas: la idea de un sujeto elector y la de autonomía. En primer lugar, identifica la libertad en la capacidad de elegir los propios cursos de acción, lo que exige una pluralidad de opciones, ya que sin opciones entiende que asistiríamos a sombríos escenarios, que son justamente contra los que el liberalismo configura los derechos del individuo. Obsérvese que esta comprensión negativa de libertad arranca en una gramática individualista, propia del liberalismo, que define la libertad como ausencia de restricciones, permitiendo la libre acción individual (Berlin, 1988). Esta libertad negativa reside en el individuo y, entiende Peters, se apoya en el supuesto de un ser humano con capacidad *racional* para escoger, por lo que enumera una serie de patologías mentales como ejemplos en los que el individuo no puede escoger en libertad al estar su racionalidad inhibida (1984, pp. 154-155). Con ello, sitúa de nuevo la racionalidad humana en el centro de sus argumentos.

Este foco en la racionalidad conduce a la segunda dimensión: la *autonomía*, que a su vez conduce a la necesidad de pensamiento crítico. La autonomía “sugiere una evaluación crítica de las creencias y las prácticas y el desarrollo de independencia de criterio como resultado” (Peters, 1977b, p. 80). Se traduce, por tanto, en *no seguir las normas* en caso de no estar de acuerdo con ellas; lo que exige un criterio propio para justificar tal desacuerdo. De tal manera que la libertad para escoger solo es libertad en la medida en que el individuo pueda enmarcar sus acciones en un código de conducta, es decir, en la medida en que puede dar razones de sus elecciones (Cuyper, 2010). De este modo, *elección* y *autonomía* constituyen dos caras de la misma moneda.

Estrechamente vinculado a este sujeto elector y a la autonomía en la que se dirime su libertad, Peters presta atención al pensamiento crítico. Para él, la educación es una combinación equilibrada de conocimientos y pensamiento crítico. Dentro de esta combinación, la autonomía se sitúa en un punto intermedio entre la reproducción acrítica del conocimiento y el desarrollo de tesis originales. De esta manera, la educación se aleja de la repetición mecánica y del adoctrinamiento: se aleja de la función de reproducción que en esos mismos años algunas teorías críticas atribuyen a la escuela (Baudelot y Establet, 1987; Bourdieu y Passeron, 1977). Pero, puntualiza Peters, no se puede someter todo a una crítica constante; en primer lugar, porque en el marco de la educación, la crítica se sitúa en un momento posterior a la adquisición de conocimiento; y, en segundo lugar, porque el ejemplo, la instrucción y la influencia —que no necesariamente suponen caer en el dogma— son, en la perspectiva de Peters (1977b) definitorios de la educación, especialmente, en las primeras etapas de la vida humana, donde las personas aprenden por imitación e identificación con las figuras de autoridad.

En línea con ello, metodológicamente Peters aboga por el método socrático como la vía para desarrollar el pensamiento crítico en el contexto escolar. En esta metodología, el/la maestro/a presenta el conocimiento mediante preguntas y respuestas, lo que obliga al alumnado a explicar y argumentar su pensamiento. El/la educador/a debe guiar, mediar y, ante todo, conocer las preguntas que abren la puerta al cuestionamiento y la reflexión para permitir que el/la educando/a llegue “a cuestionar sus propias suposiciones, y a reformular una y otra vez lo que piensa o se propone hacer, hasta que da con algo a lo que no le es posible oponer objeción alguna” (Peters, 1969). Así, tanto *libertad* como *crítica* implican para Peters dar razones, y presentar estas razones ante los otros, esto es, hacerlas públicas, situarlas en el espacio público, lo que permite su discusión.

Veamos ahora cómo reflexiona Freire ambas nociones. Mientras Peters postula una relación de *equilibrio* entre pensamiento crítico y autonomía como requisito del sujeto que elige en libertad, Freire establece una relación *dialéctica* entre *crítica* y *libertad*. Desde el existencialismo que informa su trabajo (Torres, 1980), entiende la *existencia* humana —en los términos descritos en la sección anterior— como un camino de decisiones que exige compromiso histórico, lo que en cierto sentido es similar a la libertad como capacidad de escoger con responsabilidad de la que habla Peters. Pero, siendo una formulación similar, Freire deposita sobre estas decisiones el peso de la historia, cuya construcción quedará así en manos de los hombres y de las mujeres. En este elemento histórico cristaliza lo público de la educación, al orientar sus fines hacia la transformación del orden social. Desde este prisma, la libertad comienza a construirse cuando el ser humano “llega a ser existencia social percibida, cuando su conciencia logra captar las determinantes históricas de su accionar” (Torres, 1980, p. 9) o, dicho más llanamente, cuando el/la educando/a “comprenda su posición dentro de su contexto” (Freire, 2015, p. 55), entendido este contexto en clave marxista. De este modo, *libertad* y *crítica* se construyen en relación dialéctica en términos de liberación (Fernández Mouján, 2018).

Metodológicamente, este camino de la crítica debe ajustarse al modelo dialógico y de problematización, lo que significa reflexionar sobre “la profundidad en la interpretación de los problemas” (Freire, 2015). Dicho de otra manera, el modelo dialógico se guía por un ejercicio de problematización, donde problematizar significa “ejercer un análisis crítico sobre la realidad-problema” (Freire, 2005, p. 220): repensar el orden social como realidad-problema y no como mera realidad naturalizada. Esta comprensión problematizadora de la realidad permite, por ejemplo, superar la idea meritocrática de que la pobreza es fruto de la pereza de las clases populares:

La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversión de la culpa indebida. Esto corresponde a la “expulsión” del opresor de “dentro” del oprimido, en cuanto sombra invasora, sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y responsabilidad. (Freire, 1997, p. 81)

Freire insiste en que pasar de oprimido a opresor no constituye un camino de liberación, ya que en ese tránsito se sigue reproduciendo la lógica opresor-oprimido. Él piensa la liberación desde la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo, donde el amo-opresor, aunque está en un lugar de superioridad, tampoco es libre, ya que su posición y su conciencia dependen de la opresión sobre el esclavo, a quien en un gesto de deshumanización se le niega la condición de sujeto-histórico. La liberación implica la superación de este orden y es una liberación protagonizada por los oprimidos, pero en comunión con los opresores (Freire, 2005). Se trata, en definitiva, de una idea de liberación en sintonía con los postulados marxistas (Torres, 1980) y con la lectura del trabajo decolonial de Fanon (Fernández Mouján, 2018).

Identificamos un tercer punto de distancia-encuentro. Alejados en el fin que le atribuyen a la educación, la crítica es definitoria de la propuesta freiriana en la medida en que este pedagogo es parte de la teoría crítica en el campo educativo. A pesar de ello, vemos que Peters también otorga un papel central a la crítica. Así, identificamos un espacio de encuentro en el papel que le prestan a la crítica a través de sus propuestas dialógica (en Freire) y socrática (en Peters). Ambas fórmulas metodológicas postulan una relación de cuestionamiento entre educador/a y educando/a que viene a borrar cualquier posición dogmática, alentando así la crítica. De la misma manera, la idea que Peters formula de que el pensamiento crítico implica el reconocimiento de los principios subyacentes al conocimiento guarda parecido con la propuesta problematizadora de Freire. Para ambos, la crítica constituye un requisito para la participación en lo público. En Peters, se trata de compartir argumentos con los demás mediante el método socrático; mientras que en Freire el diálogo problematizador habilita la voz de los/as oprimidos/as, hasta entonces silenciados históricamente. De esta manera, conectamos su atención a la crítica con el papel deseable que otorgan a la participación en lo público.

Para cerrar esta sección, profundizaremos en cómo ambos pensadores conciben las relaciones educativas a través de la noción de libertad. A pesar de la distancia en sus posturas, un punto común en ambos es su crítica a ciertas pedagogías progresistas que entienden la libertad educativa como un *dejar hacer* a los/as educandos/as. Aquí, la propuesta de Neill (1979) es quizás el ejemplo paradigmático de libertad educativa entendida en estos términos. Este debate se conoce en el terreno educativo como una discusión en torno a la “directividad”. La directividad se predica generalmente de las pedagogías en las que el/la educador/a asume un rol directivo de tintes más tradicionales. En contraposición, las pedagogías activas y espontaneístas ponen el foco en la “espontaneidad” de los y las niñas como eje del proceso educativo. Se debate así si la acción educativa debe ser más o menos directiva o, incluso, hay pedagogos que postulan la total ausencia de directividad, como Neill. Tanto Peters como Freire rechazan las posturas que confían en la “espontaneidad” de los/as niños/as. Veamos desde qué argumentos lo hacen.

A través de la tercera distinción en torno a la libertad —ya hemos expuesto las otras dos: el sujeto elector y la autonomía—, Peters (1984) considera la libertad como un principio social. De acuerdo con las teorías políticas liberales del contrato social, Peters parte del supuesto de un estado de naturaleza en el que, en ausencia de cualquier tipo de restricción impuesta por la ley o la costumbre, imperará la ley del más fuerte, lo que se traduce en restricciones injustificadas hacia los más débiles. Desde este supuesto, identifica la “paradoja de la libertad”: es necesario introducir mediante la ley y la costumbre —que son parte del orden civil por contraposición al estado de naturaleza— determinadas restricciones niveladoras entre las personas. En sus palabras, “la libertad solo prevalecerá si hay un sistema general de regulación que proteja estas esferas contra la interferencia de otros” (Peters, 1984, p. 151). Estas esferas a proteger son los derechos individuales de todos/as. Extrapolando estos argumentos a las relaciones educativas, Peters entiende que esta paradoja se da particularmente en los contextos escolares y por ello defiende la necesidad de establecer límites de conducta en las aulas, con el objetivo de evitar que sean “los traviesos o grupos de compañeros” quienes impongan sus restricciones a los/as demás estudiantes. Así, subraya la importancia de la autoridad educativa para imponer ciertas normas niveladoras.

En este orden de cosas, recordemos que Peters aboga, junto con el método socrático, por fórmulas como la educación mediante el ejemplo y la instrucción, que implican dinámicas de sujeción del/la aprendiz al educador. Esto pudiera parecer una contradicción entre el objetivo educativo de llegar a pensar por uno/a mismo/a y la sujeción a los/as otros/as que está involucrada en tales fórmulas. Sin embargo, esta aparente contradicción, que es una manera en que se despliega la paradoja de la libertad en la educación, simplemente hace evidente la condición social y la naturaleza intersubjetiva tanto del ser humano como del aprendizaje (Martin, 2010): nos hacemos conscientes de nosotros y nosotras mismas a través de la relación con los demás y de la participación en el lenguaje público. De esta manera, las

preguntas que conciernen al ejercicio de la autonomía, la toma de decisiones sobre los cursos de acción a seguir y las razones que damos de nuestras elecciones, son en realidad preguntas públicas cuya respuesta requiere la deliberación compartida con otros (Peters, 1977b). A pesar de que Peters parte de una noción liberal del ser humano y de que sitúa al individuo como objetivo último del proceso educativo, otorga a los demás un papel destacado en el proceso de iniciación, tanto en la figura del educador/a, como en la forma del mundo público que tiene como objeto la educación (English, 2010). Así, en este sentido, la autoridad docente debe servir para orientar el proceso educativo hacia lo valioso de la tradición, contrarrestando otras posibles influencias por fuera del espacio educativo.

Veamos ahora cómo Freire aborda esta cuestión. En primer lugar, el brasileño impugna las premisas del debate en torno a la “directividad” (en Freire y Shor, 2014): en la medida en que la educación nunca es neutral —porque se orienta, o bien, hacia la reproducción-adaptación, o bien, hacia la transformación social— siempre queda marcada por unos fines de los que el/la educador/a debe hacerse cargo. Así, no existe la posibilidad de pedagogías no directivas. En segundo lugar, si bien la educación dialógica debe convocar la palabra del educando o educanda, esto no implica una postura espontaneísta, no solo porque tal postura sea imposible para Freire, como acabamos de señalar, sino porque además, el espontaneísmo constituye para él un *laissez faire* educativo en el que los/as educandos/as quedan abandonados/as:

Por una parte, no puedo ser autoritario y, por otra, no puedo caer en el *laissez faire*. Debo ser radicalmente democrático, responsable y directivo. No directivo de los estudiantes, sino directivo del proceso en el que los estudiantes están conmigo. En tanto que dirigentes del proceso, el profesor liberador no está haciendo nada a los estudiantes, sino con los estudiantes (Freire y Shor, 2014, p. 79).

Así, consciente de las relaciones de dominación-alienación que justamente la educación liberadora se propone desvelar, el/la educador/a no puede mantenerse neutral, sino que en su compromiso crítico le imprime conscientemente una determinada dirección al diálogo, sin caer nunca en el autoritarismo de la educación bancaria. En este sentido, Freire insiste en que una educación dialógica debe arrancar en el sentido común del educando/a para convocar así su voz. En sus propias palabras, el punto de partida radica en “el sentido común de los estudiantes y no en el rigor del educador” (Freire en Torres, 1985, p. 121). Pero, partir de su sentido común, justamente es “partir” porque implica no quedarse en ese sentido común. Aquí juega un papel clave, el/la educador/a que guía el trayecto. Por todo ello, Freire entiende que la relación entre educador/a-educando/a no es una relación entre iguales, porque “en el momento en que el profesor empieza el diálogo, él sabe mucho, primero, en términos de conocimiento y, después, en términos del horizonte al que quiere llegar” (Freire en Freire y Shor, 2014, p. 166). Pero, siendo así, debe articularse como una relación democrática y no autoritaria (p. 150).

Llegamos así al cuarto punto de distancia-encuentro. Ambos autores arrancan su reflexión en concepciones muy diferentes de libertad: una idea individualista de libertad negativa en Peters, y una noción de libertad como liberación dialéctica opresor-oprimido en el caso de Peters. A pesar de esta distancia, ambos convergen en su rechazo al espontaneísmo de las pedagogías denominadas no directivas. Así, coinciden en que la libertad en las relaciones educativas no debe traducirse en un “dejar hacer libremente al educando/a”. Entienden que verlo así, lejos de orientar la educación hacia la libertad, constituye una dejación de su tarea por parte del educador/a. Por eso, Peters habla de la necesidad de una autoridad niveladora y Freire hace un llamado a los/las educadores/as a hacerse cargo de su posición en la relación pedagógica —que no es en igualdad con los/as educandos/as—. En síntesis, tanto Freire como Peters entienden que para orientar la educación hacia la libertad, es preciso manejar una noción de este concepto más compleja que la de “dejar hacer”, lo que en las relaciones educativas interpela especialmente a la tarea de los/as educadores/as: deben saber guiar el proceso de problematización (en Freire) o socrático (en Peters).

4. ENCUENTROS INESPERADOS

La educación como iniciación sitúa en un plano central de la educación la tradición y el desarrollo intelectual. La pedagogía liberadora, por su parte, resalta la justicia social y la liberación de los grupos sociales oprimidos. Esto supone, a menudo, una crítica a la tradición, lo que revela que existe una tensión sustancial entre ambas teorías. A pesar de esta tensión, este artículo no es el primero que pone en relación ambas concepciones de la educación (ver Beckett, 2017; Endres, 2002). En este caso, sin embargo, la alusión a ambas teorías no tiene como objetivo abogar por la elección entre una u otra, tampoco por la necesidad de integrar ambas. El análisis del pensamiento de Peters y Freire que ha ocupado las páginas precedentes se sitúa en la necesidad de recuperar el debate público en torno a la educación así como de repensar el carácter público de la educación, en un contexto de auge de concepciones privatizadoras e individualizadoras de la educación. Ante los múltiples sentidos que se le atribuye, en este trabajo hemos entendido “lo público” como los propósitos educativos orientados hacia un bien social (Clarke *et al.*, 2021) y como el espacio de construcción de sentidos compartidos sobre el bien común (Higgins y Abowitz, 2011). Desde esta comprensión, hemos rastreado en los trabajos de ambos autores las huellas de lo público. Para ello, y a la luz de sus postulados, proponemos como conceptos clave sobre los que puede pivotar la discusión sobre el carácter público de la educación las categorías que hemos identificado como centrales en su pensamiento: *tradición/cultura*; *conversación/diálogo*; *crítica y libertad*. En estas categorías identificamos cuatro espacios ambivalentes, de distancia y a la vez de encuentro, entre ambas propuestas. Son puntos de distancia porque a través de ellas ambos autores elaboran reflexiones muy diferentes en atención a

sus respectivos posicionamientos teórico-políticos; sin embargo, comparten cierto suelo común en el que cristaliza esa dimensión social que vincula la educación a *lo público*. El hecho de que cada autor conciba estos conceptos desde posiciones diferentes, e incluso enfrentadas, no resta, a nuestro juicio, legitimidad a la discusión y el pensamiento compartidos; muy al contrario, avala el carácter plural que toda discusión que se pretenda pública no puede sino adquirir, así como da cuenta de la complejidad de la tarea, si bien no exime de abordarla.

El primer punto de encuentro identificado es el enmarque social desde el que conceptualizan la educación. Desde expresiones diferentes —el *mundo público* y la *tradicición* en Peters, y el orden social capitalista y la *cultura* en Freire—, ambos autores desarrollan su posicionamiento ante la sociedad, a partir del cual derivan *lo valioso* de la educación. Identificamos así un claro paralelismo entre *tradicición* y *cultura*, ya que ambas apuntan a lenguajes públicos compartidos a partir de los cuales se dirime el contenido de la educación. Hemos identificado un segundo punto de encuentro en el paralelismo entre las nociones de *diálogo*, crucial en Freire, y de *conversación*, que completa la propuesta de Peters. Si bien el sujeto pedagógico es diferente en cada propuesta, mediante el *diálogo/conversación* el educando/a entra a participar del lenguaje público compartido, ya sea este pensado como *tradicición* o como *cultura*. La atención a la *crítica* en ambos autores constituye el tercer punto de distancia-encuentro. Es un punto de distancia porque la crítica tiene una centralidad distinta en cada autor: la pedagogía freireana es parte de la tradición crítica, lo que implica un cuestionamiento del orden social capitalista; no así Peters, que se inscribe dentro del espectro del liberalismo. A pesar de la distancia, ambos consideran la *crítica* un momento crucial del acto educativo, definitorio de los métodos que proponen: el método dialógico (Freire) y socrático (Peters). Finalmente, en la categoría de libertad identificamos el cuarto punto. Desde su postura liberal, Peters arranca en una comprensión negativa de libertad; mientras que Freire establece una relación dialéctica con la crítica en términos de liberación. A pesar de las diferencias, ambos convergen en su comprensión de la libertad educativa como una noción más compleja que un mero “dejar hacer” al educando o educanda. Desde un rechazo compartido a las teorías espontaneístas y no directivas, entienden que la construcción de sujetos libres a través de la educación exige del educador y de la educadora un papel activo, ya sea como autoridad niveladora (Peters) o mediante un compromiso consciente con su posicionamiento político (Freire).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.

- Beckett, K. (2017). John Dewey's conception of education: Finding common ground with R. S. Peters and Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 380-389. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1365705>
- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Laia.
- Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 83, 593-610.
- Clarke, M., Mills, M., Mockler, N., & Singh, P. (2021). What is the public in public education? Mapping past, present and future educational imaginaries of Europe and beyond. *European Educational Research Journal*, 21(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/14749041211030063>
- Cuypers, S. E. (2010). Autonomy in R. S. Peters' Educational Theory. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 189-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00733.x>
- Degenhardt, M. A. B. (2010). R.S. Peters: Liberal Traditionalist. En R. Bailey, R. Barrow, D. Carr & C. MacCarthy (Eds.), *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (pp. 125-138). Sage.
- Díez-Gutiérrez, E. J., & Bernabé-Martínez, C. (2022). Neoliberal educational free choice versus the conception of education as a common and public good. *Revista de Educación*, 395, 199-223. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520>
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), 371-389. <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- Endres, B. (2002). Critical pedagogy and liberal education: Reconciling tradition, critique, and democracy. *Philosophy of Education Archive*, (0), 59-68.
- English, A. (2010). Transformation and Education: The Voice of the Learner in Peters' Concept of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 75-95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00716.x>
- Fernández González, N. (s/f). Re-enchanting Education: *Bachilleratos Populares* in Argentina as a Commoning Experience. (En elaboración).
- Fernández Mouján, I. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-17.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Fraser, N. y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*. Morata.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *Sobre la acción cultural*. Icirá.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.

- Freire, P., e Íllich, I. (1975). *Diálogo Paulo Freire - Iván Íllich*. Ediciones Búsqueda.
- Higgins, C., & Abowitz, K. K. (2011). What makes a public-school public? A framework for evaluating the civic substance of schooling. *Educational Theory*, 61(4), 365-380. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00409.x>
- Martin, C. (2010). The Good, the Worthwhile and the Obligatory: Practical Reason and Moral Universalism in R. S. Peters' Conception of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 143-160. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00767.x>
- McDonough, T. (2011). Initiation, not Indoctrination: Confronting the grotesque in cultural education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(7), 706-723. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00554.x>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. FCE.
- Neill, A. (1979). *Hijos en libertad*. Gedisa.
- Oakeshott, M. (1991). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Liberty Press.
- Pérez Fernández, D., y Zamora García, J. (2023). Auroras de los comunes: La contribución del colectivo Midnight Notes al discurso contemporáneo de los comunes. En L. Lloredo y R. Cueva. (Eds.), *El comunismo de los bienes comunes*. Tirant Lo Blanch. (En prensa).
- Peters, R. S. (1966). *Ethics & Education*. George Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Paidós.
- Peters, R. S. (1977a). *Education and the education of teachers*. Routledge & Kagan Paul.
- Peters, R. S. (1977b). *Filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. FCE.
- Polanyi, K. (2019). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Virus.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo*. Nueva Visión.
- Rizvi, F. (2016). Privatization in Education: Trends and Consequences. *Education Research and Foresight Series*, No. 18. UNESCO. <https://en.unesco.org/node/262287>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Torres Carrillo, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- Torres, C. A. (1980). Las corrientes filosóficas que fecundan la filosofía de Paulo Freire. *Colección Pedagógica Universitaria*, 9, 7-26.
- Torres, R. M. (1985). Sobre Educación Popular: entrevista a Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 8(1-2), 117-160.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Walks, L. (2013). Education as Initiation Revisited: General Rituals and the Passage to Adulthood. *Philosophy of Education Archive*, 133-141. <https://doi.org/10.47925/2013.133>
- Warnick, B.R. (2010). Ritual, Imitation and Education in R. S. Peters. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00735.x>

EDUCATION AND THE PUBLIC IN LIBERAL PEDAGOGY AND CRITICAL PEDAGOGY¹

La educación y lo público en la Pedagogía liberal y en la Pedagogía crítica

Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ & Miriam PRIETO EGIDO

Universidad Autónoma de Madrid. España.

noelia.fernandezg@uam.es; miriam.prieto@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-2883-2207>; <https://orcid.org/0000-0001-5396-2404>

Fecha de recepción: 01/12/2022

Fecha de aceptación: 08/02/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Fernández González, N., y Prieto Egado, M. (2023). Education and the Public in Liberal Pedagogy and Critical Pedagogy [La educación y lo público en la Pedagogía liberal y en la Pedagogía crítica]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 81-97. <https://doi.org/10.14201/teri.31096>

ABSTRACT

In recent decades, privatizing and individualizing understandings of education have surged due to neoliberal discourses and policies. In response to them, educational research has explored the different meanings of "the public" in relation to education

1. This article is part of the research projects *EduCommon* and *LobbyingTeachers*. *EduCommon* project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No. 101027465. The project *Lobbying Teachers. Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España* (PID2019-104566RA-I00), has received funding from the Call for Projects 2019 «Proyectos de I+D+i». Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad.

that those neoliberal policies would erode. This paper aims to contribute to this debate by exploring the relationship between education and "the public" through a dialogue between two traditions, usually understood as incompatible, in the field of educational theory: the liberal theory of education as initiation formulated by Peters and that of Latin American critical pedagogy developed by Paulo Freire. This paper is based on a review of the central works that synthesize both approaches, tracing the marks of "the public", understood both as the educational aims oriented towards the common good as well as the shared spaces where the common good is built. This review has allowed us to identify four *points of distance-encounter* between both proposals, i.e., argumentative spaces that, within the distance between their postulates, share certain common ground where the traces of "the public" crystallize. First, through their attention to the categories *tradition/culture*, both authors frame education in public languages shared by society. Second, we identify a parallelism in the notions of *dialogue/conversation* with those shared languages that both theories postulate as defining the educational process. Thirdly, both approaches understand *the critique* as a form of participation in those common languages that are constructed. Fourthly and finally, to build free subjects, they share the rejection of spontaneist pedagogies that understand educational freedom as a mere "letting the learner do".

Keywords: educational theory; education; freedom; critical thinking; critical theory; liberalism.

RESUMEN

En las últimas décadas, las comprensiones privatizadoras e individualizadoras de la educación se han extendido con fuerza de la mano de discursos y políticas neoliberales. En respuesta a ellas, la investigación educativa viene explorando en los últimos años los distintos sentidos de "lo público" en relación con la educación que estas políticas vendrían a erosionar. Este trabajo pretende ofrecer un aporte dentro de este debate que indaga sobre la relación entre la educación y "lo público" a partir de un diálogo entre dos tradiciones, frecuentemente consideradas opuestas, en el campo de la Teoría de la educación: la propuesta liberal de la educación como iniciación formulada por Peters y la de la pedagogía crítica latinoamericana desarrollada por Paulo Freire. Este trabajo se apoya en una revisión de los trabajos centrales que sintetizan ambas propuestas, rastreando las huellas de "lo público", entendido como los propósitos educativos dirigidos hacia el bien común y también como los espacios compartidos de construcción del bien común. Esta revisión nos ha permitido identificar cuatro *puntos de distancia-encuentro* entre ambas propuestas, es decir, espacios argumentales que, dentro de lo alejado de sus postulados, comparten cierto suelo común en el que cristalizan huellas comunes de "lo público". En primer lugar, a través de su atención a las categorías *tradición/cultura*, ambos autores enmarcan la educación en lenguajes públicos compartidos por la sociedad. En segundo lugar, identificamos un paralelismo en las nociones de *diálogo/conversación* con esos lenguajes compartidos que ambas propuestas postulan como definitorias del proceso educativo. En tercer

lugar, ambas propuestas entienden la *crítica* como una forma de participación en los lenguajes comunes que se construyen. En cuarto y último lugar, con el fin de construir sujetos libres, comparten el rechazo a las pedagogías espontaneístas que entienden la libertad educativa como un mero “dejar hacer” al educando/a.

Palabras clave: teoría de la educación; educación; libertad; pensamiento crítico; teoría crítica; liberalismo.

1. INTRODUCTION

In the field of the Theory of Education, Stanley Richard Peters and Paulo Freire are proponents of traditions widely considered as clashing: education as initiation and critical pedagogy. While Peters's contribution falls within the spectrum of liberalism-particularly in what Degenhardt (2010, p. 126) calls "non-elitist" because of its concern about inequality, Freire is a proponent of the Latin American version of the critical tradition, Popular Education, marked by Marxist thought. The purpose of this article is to lay out a set of *points of distance-encounter* between the two writers that reflect a key aspect for thinking about the relationship between education and politics: the core role of the public world in education. Aware that the two authors allude to that relationship from different meanings of "the public", we use the expression "distance-encounter points" to refer to arguments on education that are formulated from opposing ideological positions and concerns (the distance) but nevertheless share some common ground in terms of the relational and social nature of education (the encounter). In a context of increasingly privatizing and individualizing conceptions on one hand and of questioning and the need to redefine the public nature of education on the other, these two authors' conceptions of education may help guide the badly needed debate to redevelop the public condition of education.

In the shift from a welfare state model to a neoliberal state model (Fraser & Jaeggi, 2019), the politics and policies of privatizing education have expanded with the introduction of models of management from the business world and ways of funding and provision based on the participation of private sector agents (Ball & Youdell, 2007; Rizvi, 2016; Verger et al., 2016). Added to this is an increasingly common understanding of education as a process of self-capitalization (Rizvi & Lingard, 2013), which also consists of the surge of logics of individualization fostered by educational currents that place the aim of education at the development of atomized individuals centered on themselves and separate from any social, political, or economic context (Cabanas & Illouz, 2019; Díez-Gutiérrez & Bernabé Martínez, 2022; Ecclestone & Hayes, 2009; Prieto, 2018).

In the wake of a surge in studies aimed at these two dynamics, research has also explored what is meant by that "public" that privatization is claimed to be

threatening (see Clarke et al., 2021; Higgins & Abowitz, 2011). One clear idea at the forefront is that, far from having a single accepted definition, "public" is a discourse construct "strategically mobilized in the service of various political and ideological projects" (Clarke et al., 2021, p. 5). In the framework of liberalism, public is configured as the state sphere in contrast to the market, which would be "private": thorough studies by Foucault (2007) and Polanyi (2019) reveal that this dichotomy is the basis for the construction of the modern liberal state. In the switch from a welfare state-managed capitalism to neoliberal capitalism (Fraser & Jaeggi, 2019), the boundary between public-state and private-mercantile becomes blurred because of a wide range of policies of privatization and mercantilization of state social services, which also broadly enter the field of education (and have been extensively studied in recent decades).

Beyond liberalism and the modern State, Castoriadis (1996), a theoretical autonomist, proposes a trans-historical triad of three spheres: the public, which is the sphere of explicit power and where politics are done (democratic or not); the private, which is the sphere of home; and the public-private, which includes spaces such as the marketplace and schools, where the other two intersect. He adds one more sphere to these other three: "the political", which denotes the power relationships that run through societies in all their spheres. This idea of "the political" sheds light, for example on the feminist outcry that "the personal is political", aimed at moving the situation of women into the public sphere. "The political" takes the limelight in radical theories of democracy interested in revealing the social exclusions that make up every social order and model the limits of the public sphere (Mouffe, 2007; Rancière, 2012).

To complete this brief review of some meanings of what is "public", mention must be made of the works of a number of different neo-Marxist scholars who have been seeking to overcome the liberal dichotomy between the public-state versus the private-mercantile from the suggestion that there is a historical alliance between the State and the capital that, in the neoliberal stage, keeps mercantilizing more areas of life. From the common, they explore underlying democratic formulas that defy mercantile and state logic alike (for an overview, see Pérez Fernández & Zamora García, 2023). Similarly, some initiatives in popular education define themselves as being "non-state public" (Fernández González, s/f).

These brief notes amid the broader debate on "the public" show that the expression "public education", rather than describing, announces a political and ideological debate that links education to other equally contentious notions such as "democracy", "equality", "politics", and "commonality". Faced with the diversity of paths for exploring the public in education, this article explores one of the many listed by Clarke (2021) and his colleagues: "the *purposes* of education and whether it is conceived as a societal or an individual good" (p. 5). Therefore, the purpose of this article is to lay out how "the public" takes form in both authors, Peters and

Freire, as a dimension that defines education. This dialog starts with an analysis of some of the key works by the two authors, noting four points of distance-encounter around the four following categories: (1) tradition/culture; (2) conversation/dialog; (3) freedom and (4) critique. The two authors' theoretical-political and contextual anchors are expressed in very different languages, which makes the present work of dialog between them also an endeavor of mutual translation to uncover the designs of what is "public".

2. EDUCATION, TRADITION / CULTURE: CONVERSATION / DIALOG

As Freire (1970) rightly stated, "all educational practice implies a theoretical stance on the educator's part. This stance in turn implies —sometimes more, sometimes less explicitly— an interpretation of man and the world" (pp. 5-6). Along these lines, as mentioned above, Peters and Freire hold very different theoretical stances.

An English philosopher and university professor specialized in the Philosophy of Education, Peters set about revitalizing teacher training just as it was becoming a university-level degree program in the UK (in the 1960s and 1970s). His goal was to raise the intellectual content not only of teacher training but also at schools so as to consolidate pedagogical knowledge as scientific knowledge. To achieve that, he thought it necessary to raise the level of philosophical analysis of education. As a result of his influence, disciplines such as philosophy, history, and sociology gained prominence in teacher training in those years. The centrality of the intellectual dimension in Peters' conceptualization of education stems from that aim (Walks, 2013). Peters falls within what Degenhart (2010) calls non-elitist liberalism (p. 126), a current begun in the 1960s in the UK aimed at giving everyone access to the characteristic ways of thinking in the different areas of knowledge. From this perspective, he understands education to be a continuation with the public tradition, from which he postulates that education "implies that something worthwhile is being or has been intentionally transmitted in a morally acceptable manner" (1966, p. 25) and identifies that worthwhile something in the "public world" (1977b) into which the new generations must be initiated.

In a very different context, the Brazilian pedagogue Paulo Freire, also a university professor specialized in the Philosophy of Education, gained international recognition for his work as a popular educator in the late 1950s in literacy programs for adult rural farmers. As a militant leftist with leanings toward liberation philosophy, he was committed to revolutionary struggles in the region, which joined his work as a teacher to his political commitment. Thus, his theoretical stance is underscored by Marxist (Torres, 1980) and decolonial (Fernández Mouján, 2018) criticism of capitalism. From there he draws up a crucial contribution to the Latin American tradition of Popular Education, which considers the people --"the poor" (Freire,

2015) or "the oppressed" (Freire, 2005)--as the main pedagogical subject. Through this prism, education constitutes an emancipatory political work: "a process of the learners' organization and struggle to transform the conditions of injustice that keep them oppressed and excluded" (Torres Carrillo, 2016, p. 10). The Marxist approach imbues Freire with a conflictual understanding of what is "public": the social order is riddle with different types of social conflict--class, gender, racist-colonial--that originate in capitalism.

Peters has a different understanding of education. He identifies the worthwhile for education to transmit in the public world, a world represented by language, structured by norms (1977b), that precedes the subject being taught and therefore is shared with everyone else (Martin, 2010). To Peters, the worthwhile has a clear social dimension. This public world should be read in keeping with the idea of tradition, also understood as a language, a constitutive way of making sense of the world, and thus also a tool for resolutions, beliefs, and feelings--since language is not a instrument for expressing the world but an exercise of construction (Peters, 1966). In this way, the initiation in the ways of thinking of a tradition that education develops is a condition that sets human beings free by enabling them to undertake their own decisions both as individuals and in the public space (Peters, 1977a). In other words, education is a condition for participating freely in the public sphere. Nevertheless, not all components of tradition or the public world are worthwhile, only the ones that attend to inherently human traits and are the one that characterize the learner (here lies the weight of the intellectual in Peters). These traits involve activities of a higher cognitive nature and demand mastery of a body of knowledge and a grasp of the principles on which such knowledge is built (Peters, 1977b). It also implies integrity of character and critical thinking. In synthesis, education develops the capabilities of rationality that make us imminently human, and reside in *the worthwhile* of tradition.

In Freire, similarly, education is what makes humans fully human. However, in the face of tradition and rationality, Freire turns to culture and historicity for elements in which humans realize their vocation of humanization. Firstly, he understands that humanization of human beings lies in their capability to *exist*, which goes beyond their ability to *live* (Freire, 2015). Existence is the ability to transcend the immanence of the biological, and this is what distinguishes human beings from all the other animals: "we manage to make our existence something more than merely living (...) we stood up, we freed our hands and our freed hands are largely responsible for who we are" (Freire, 2003, p. 20). *Historicity* and *culture* are the supports of *existence*. The capability of language is the main sign of culture, and it is in cultural production and creation, and not in reproduction-adaptation, where humans become cultural subjects. Secondly, humans are constituted as historical subjects because, being unfinished and temporal, they are aware of it, which also distinguishes them from other animals and feeds their will to "be more" (Freire,

2015, 2005). Colonized peoples and the dispossessed masses that make up Freire's pedagogical subject have been stripped not only of the material sustenance of their biological life, but also of the culture and historical capability that humanize human beings. Therefore, *true education* should develop both elements, allowing them to undertake their vocation of humanization and intervene in the flow of History (Freire, 2005).

Here, then, is the first point of distance-encounter. With different expressions- the public world in Peters and the capitalist social order in Freire, a sign of the distance in their stances and motivations, both begin their reflections by framing education in society. On the basis of that framework, they derive the worthwhile of education from their respective stances toward society. In Peters, the worthwhile of the public world and tradition becomes the rational and intellectual dimension of human beings; in Freire, the worthwhile of education lies in its potential for social transformation based on its critique of capitalism. Here then is the distance in the motivations each of them impresses on education: with the focus on the cultural and historical dimension of human beings, Freire turns the purpose of education toward social transformation by understanding that both notions as riddled with social strife. In contrast, Peters operates on a more conservative reasoning by which education transmits tradition, conferring a central role on the legacy and knowledge that societies go about constructing. Despite this distance, the common ground in their reflections is the social dimension of both categories, *tradition* and *culture*, with which they designate languages shared by society, therefore public languages, used to define the content of education, whether by transmission (in Peters) or by questioning (in Freire).

Peters uses the term "transmission" to define the educational act. Indeed, this idea of education as transmission was an object of criticism by Freire in *Pedagogy of the Oppressed* (1970/2005). Coining the expression "the banking model of education", he criticizes the logic of transmission he sees at school, and defines it as "depositing facts, semi-dead information" (Freire, 1971, p. 24) in learners for the purpose of "mystifying reality" (p. 24) to *adapt them* to this order of domination. In this way, he understands education as being a tool for reproducing the capitalist order of inequality. This banking model is grounded on a hierarchical authoritative relationship between teacher and learner that Freire identifies as that of oppressor-oppressed inside the educational relationship (in a Hegelian dialectic explored later in this article). This banking model dehumanizes learners, who are deemed empty vessels that therefore are given no voice. In contrast, Freire (2005) proposes a dialogic learning model based on *problem-posing*. In this dialogic nature, respect for the learner is ensured. The crucial idea is that the teacher cannot reproduce the oppressing logic inside the pedagogical relationship, thereby having to call on the learner's word through a relationship of equality, listening, and communication. Thus, the culture of the popular classes of the silenced peoples enters into the

act of knowledge, which for Freire is "true education" (Freire, 2005). Within this dialogic model, problem-posing constitutes an exercise in critical reflection aimed at questioning the common sense, the dominant culture; it is a questioning of what is presented as given and unquestionable.

Although Peters' liberal proposal is articulated around the transmission of existing ways of thinking at the core of a discipline, it understands education as never being mere reproduction. Initiation does not mean rote repetition and indoctrination of tradition, but rather, reception of knowledge and skills needed to participate in a field of knowledge, also through critical analysis of the existing legitimated knowledge, which separates initiation from indoctrination (McDonough, 2011). Education develops human rationality, transmits bodies of knowledge and, as an essential feature of initiation, allows access to its underlying principles. To the extent that education addresses these purposes, it introduces the learners to reflective life, allowing them to construct their own reasons (Warnick, 2010), moving towards critical thinking, where the logic of transmission becomes a logic of conversation. In this regard, the reflections of Oakeshott (1991) complete the view of education as initiation with that of conversation. People already initiated can take part in the conversation on tradition, and therefore, on politics and *the public*.

The second point of distance-meeting is as follows. The type of pedagogical subject they have in mind pushes them apart in their reflections: Freire anchors his notion of education to a collective pedagogical subject: the oppressed, which is consistent with his stance; Peters, however, constructs his concept of education out of an individual consideration of the subject, which is a common liberal approach. Despite this distance, both turn the purposes of education toward participation in public life by conversation and dialog, expressions that show a degree of parallelism. In Freire, dialogic education has the objective of enabling oppressed groups as historical subjects and therefore he insists that education is political (Freire & Illich, 1975, p. 6; Freire in Torres, 1985, p. 118; Freire in Freire & Shor, 2014, p. 46). In Peters, his individualistic grammar does not, however, erase the social aspect of education, which lies in its attention to tradition and the public world, understood as languages shared with others. The idea of education as a conversation with tradition completes the public character of education as initiation.

3. EDUCATION, FREEDOM, CRITIQUE

From their respective theoretical-political positions, both authors take interest in the notions of *freedom* and *critique*. Peters starts with what is known as *negative freedom*, typical of liberalism (Berlin, 1988), from which he postulates a balance between critical thinking and the transmission of knowledge in the course of learning. For his part, Freire relies on existentialism to establish a dialectic relationship

between *freedom* and *critique* in terms of *liberation*, thereby approaching an understanding of positive freedom. For both, criticism points toward questioning the public language (*tradition/culture*) and connects with an idea of freedom that transcends the individual dimension.

Peters (1984) develops his arguments about freedom on the basis of three distinctions he deems particularly useful to apply to school relationships. The first two of them are closely connected: the idea of an elector subject and the idea of autonomy. In the first place, he identifies freedom in the ability to choose one's own courses of action, which requires a plurality of choices or options, since having no options would mean murky scenarios that liberalism's individual rights are meant to deter. It is worth noting that this negative understanding of freedom starts from an individualist grammar, typical in liberalism, that defines freedom as the absence of restrictions, thereby allowing free individual action (Berlin, 1988). This negative freedom resides in the individual and, as Peters sees it, is based on the assumption of a human being with the *rational* capacity to choose. He therefore lists a series of mental pathologies as examples in which the individual cannot choose freely because his rationality is inhibited (1984, pp. 154-155). This once again places human rationality at the center of his arguments.

This focus on rationality leads to the second dimension: *autonomy*, which in turn leads to the need for critical thinking. Autonomy "suggests a critical appraisal of beliefs and practices and the development of independence of mind as a result" (Peters, 1977b, p. 80). It therefore becomes *not following the rules* if one does not agree with them; this requires having one's own criterion to justify such disagreement. Thus, the freedom to choose is only freedom to the extent that the individual can frame his actions in a code of conduct, that is, to the extent that he can state reasons for his choices (Cuypers, 2010). In this way, *choice* and *autonomy* are two sides of the same coin.

In close connection to this elector subject and to the autonomy in which his freedom is exercised, Peters takes note of critical thinking. To him, education is a balanced combination of knowledge and critical thinking. Within this combination, autonomy is situated at a point halfway between acritical reproduction of knowledge and the development of original theses. Thus, education moves away from mechanical repetition and indoctrination: it moves away from the reproduction function that some critical theorists from those years attribute to schools (Baudelet & Establet, 1987; Bourdieu & Passeron, 1977). However, Peters points out, not everything can be subject to constant criticism; firstly, because in the framework of education, criticism comes after acquisition of knowledge; and, secondly, because example, instruction, and influence -which do not necessarily imply falling into dogma- are, in Peters' (1977b) view, defining features of education, especially in the early stages of human life, when people learn by imitation and identification with authority figures.

Accordingly, Peters advocates the Socratic method as the way to develop critical thinking in the school context. In this methodology, the teacher presents knowledge through questions and answers, which forces learners to explain and argue their thinking. The teacher must guide, mediate and, above all, know the right questions that open the door to questioning and reflection to allow learners to "question their own assumptions, and to reformulate again and again what they think or propose to do, until they come up with something to which they can no longer object" (Peters, 1969). Thus, to Peters, both freedom and criticism involve giving reasons and presenting these reasons to others, i.e., making them public, putting them out in the public space, which lets them be discussed.

Freire, however, has a different way of reflecting on the two notions. While Peters postulates a relationship of *balance* between critical thinking and autonomy as a requirement of the subject who chooses in freedom, Freire establishes a *dialectical* relationship between *critique* and *freedom*. From the existentialism that informs his work (Torres, 1980), he sees human *existence*--in the terms described in the section above--as a road full of decisions that requires historical commitment, which in some ways is not unlike seeing freedom as the ability to make responsible choices as Peters asserts. However, despite the similar formulation, Freire lades these decisions with the weight of history, whose construction is left to the hands of the people. This historical element crystallizes public part of education by turning its purposes toward transformation of the social order. From this point of view, freedom begins to be constructed when human beings "become a perceived social existence, when their awareness manages to grasp the historical determinants of their actions" (Torres, 1980, p. 9) or, more simply put, when learners "understand their position within their context" (Freire, 2015, p. 55), this context being understood in a Marxist perspective. Thus, *freedom* and *critique* are constructed in dialectical relation in terms of liberation (Fernández Mouján, 2018).

Methodologically, this path of criticism must fit in with the dialogic and problematization model, which means reflecting on "the depth in the interpretation of problems" (Freire, 2015). In other words, the dialogic model is guided by an exercise of problematization, where problem-posing "means critical analysis of a problematic reality" (Freire, 2005, p. 168): rethinking the social order as a problem-reality and not as a mere naturalized reality. This problem-posing understanding of reality, for example, is what can allow overcoming the meritocratic idea that poverty is the result of lazy popular classes:

Literacy in an area of abject poverty, for example, only makes sense in the human dimension if, with it, a kind of historical-political-social psychoanalysis is carried out of the extroversion of the undeserved blame. This corresponds to "expelling" the oppressor "inside" the oppressed, as an invasive shadow that, once expelled by the oppressed, must be replaced with his autonomy and responsibility. (Freire, 1997, p. 81)

Freire insists that going from oppressed to oppressor does not constitute a path to liberation, since it only perpetuates the oppressor-oppressed logic. He considers liberation from the Hegelian dialectic of the master and the slave, where the master-oppressor, despite his superior position, is not free, either, since his position and conscience depend on oppressing the slave, to whom, in a gesture of dehumanization, he denies the condition of historical-subject. Liberation entails overcoming this order and is a liberation led by the oppressed, but in communion with the oppressors (Freire, 2005). This idea of liberation is in keeping with Marxist postulates (Torres, 1980) and the reading of decolonial work by Fanon (Fernández Mouján, 2018).

Next comes the third point of distance-encounter. Though the two authors hold distant positions regarding the purpose they attribute to education, criticism is a defining point in both. Freire's pedagogical proposal is part of critical theory in the field of education. Peters also grants a key role to criticism. Here, then, is a space of encounter in the role they give to criticism through their dialogic (in Freire) and Socratic (in Peters) proposals. Both methodological formulas postulate a questioning role between teacher and learner that wipes away any dogmatic stance, thereby encouraging critical thinking. In this way, the idea Peters formulates of critical thinking involving recognition of the underlying principles of knowledge resembles Freire's problem-posing model. For both, criticism is a prerequisite for participating in the public sphere. In Peters, it is about sharing arguments with others through the Socratic method; whereas in Freire problem-posing dialog enables the voice of the oppressed, until then historically silenced. Thus, his attention to criticism can be connected to the desirable role they give to participation in the public sphere.

Lastly, to end this section, it should be pointed out that both authors conceive educational relationships through the notion of freedom. Despite the distance between their stances, a point both have in common is their criticism of certain progressive pedagogies that understand educational freedom as *letting* the learners do it. Here, Neill's (1979) proposal is perhaps the paradigmatic example of educational freedom understood in these terms. In the field of education, this debate is known as a discussion around "directivity". Directivity is generally a hallmark of pedagogies in which the teachers take on a more traditional role as leaders or directors. In contrast, active, spontaneist pedagogies highlight the children's "spontaneity" as core to the learning process. The debate is then whether the teaching activity should be more or less directed, or absent completely, as some pedagogies advocate. Both Peters and Freire reject stances that rely on the children's "spontaneity". Some of their arguments for doing so are as follows.

Through the third distinction regarding freedom --the other two have been outlined above: the elector subject and autonomy-- Peters (1984) considers freedom as a social principle. In accordance with the liberal political theories of the social

contract, Peters assumes a state of nature in which, in the absence of any type of restriction imposed by law or custom, the law of the strongest will prevail, which translates into unjustified restrictions on the weakest. From that assumption, he identifies the "paradox of freedom": law and custom-- which are part of the civil order in contrast to the natural state--must be used to make certain levelling restrictions between people. In his words, "Freedom will only prevail if there is a general regulatory system that protects these spheres from outside interference" (Peters, 1984, p. 151). These spheres to protect are everyone's individual rights. Extrapolating these arguments to educational relationships, Peters understands that this paradox arises especially in school contexts. Therefore, he defends the need to set limits to classroom behavior in order to prevent "the mischievous or groups of classmates" from being the ones to impose their restrictions on all the other students. Thus, he underscores the importance of teacher authority in imposing certain leveling rules.

In this line of thinking, Peters advocates, together with the Socratic method, formulas such as education by example and instruction, which imply dynamics of subjection of the learner to the teacher. This may seem to be a contradiction between the teaching objective of learning to think for oneself and the subjection to others that is involved in such formulas. However, this apparent contradiction, which is one way the paradox of freedom in education unfolds, simply underscores the social condition and intersubjective nature of both human beings and learning (Martin, 2010): we become aware of ourselves through our relationship with others and participation in the public language. Thus, the questions concerning the exercise of autonomy, decision-making on courses of action to take and the reasons for our choices are in fact public questions whose answer requires shared deliberation with others (Peters, 1977b). Even though Peters starts from a liberal notion of human beings and situates the individual as the ultimate objective of the educational process, he grants other people a major role in the initiation process, both in the figure of the teacher and in the form of the public sphere that has education as an object (English, 2010). Thus, the teacher's authority must help guide the educational process toward the worthwhile of tradition, offsetting other potential influences from beyond the educational space.

Freire, however has a different view of this matter. Firstly, he challenges the premises of the debate on "directivity" (in Freire & Shor, 2014): to the extent that education is never neutral - because it is oriented either towards reproduction-adaptation or towards social transformation- it is always marked by goals it is the teacher's duty to reach. This makes non-directive pedagogies ultimately impossible. Secondly, although dialogic education should call upon the voice of the learner, it does not imply a spontaneist stance, not only because such a stance is impossible for Freire, as noted above, but also because spontaneism constitutes for him an educational *laissez faire* in which learners are abandoned:

I cannot leave the students by themselves because I am trying to be a liberating educator. Laissez-faire! I cannot fall into laissez-faire. On the other hand, I cannot be authoritarian. I have to be radically democratic and responsible and directive. Not directive of the students, but directive of the process, in which the students are with me. As director of the process, the liberating teacher is not doing something to the students but with the *students*. (Freire & Shor, 2014, p. 46)

Thus, aware of the domination-alienation relationships that liberating education is meant to uncover, teachers cannot remain neutral. Rather, in their critical commitment they consciously imprint a specific direction to dialog, never succumbing to the authoritarianism of the banking model of education. Therefore, Freire insists that a dialogic education must start off from the learners' common sense in order to invoke their voice. In his own words, the starting point lies in "the common sense of the students rather than in the rigor of the educator" (Freire in Torres, 1985, p. 121). However, their common sense is indeed just a starting point, since it does not imply remaining at that common sense. This is where the teacher's role becomes key. Therefore, Freire understands that the relationship between teacher and learner is not one of peers, because "at the moment the teacher begins the dialogue, he or she knows a great deal, first in terms of knowledge and second in terms of the horizon that she or he wants to get to" (Freire in Freire & Shor, 2014, p. 103). Nevertheless, it should be articulated as a democratic relationship rather than authoritarian (p.107).

This leads to the fourth point of distance-encounter. Both authors commence their reflection on very different conceptions of freedom: an individualistic idea of negative freedom in Peters, and a notion of freedom as dialectic oppressor-oppressed liberation in the case of Freire. Despite this distance, both converge at their rejection of the spontaneism in so-called non-directive pedagogies. Thus, they coincide in that freedom in educational relationships ought not be interpreted as "leaving it freely to the learner". They understand that not only does such a view fail to guide education toward freedom, it constitutes a dereliction of duty on the teacher's part. Thus, Peters, speaks of the need for a leveling authority and Freire calls on teachers to take charge of their position in the pedagogical relationship, which is not one of equals with the learners. To synthesize, both Freire and Peters find that to orient education toward freedom, a broader notion of that concept is needed than simply "letting them do it", which in educational relationships especially questions the teachers' task: they need to know how to guide the problem-posing (Freire) or Socratic (Peters) process.

4. UNEXPECTED ENCOUNTERS

Education as initiation places tradition and intellectual development front and center in education. A pedagogy that liberates highlights social justice and the liberation of oppressed social groups. This often involves taking a critical look at tradition,

which reveals a substantial tension between the two theories. Despite that tension, this article is not the first to relate both conceptions of education (see Beckett, 2017; Endres, 2002). In this case, however, reference to both theories is not intended to advocate a choice between one or the other, nor the need to integrate them both. The analysis of Peters' and Freire's philosophy that has occupied the preceding pages is based on the need to take back the public debate on education as well as to rethink the public nature of education, in a context of the rise of privatizing and individualizing conceptions of education. Given the multiple meanings attributed to it, this paper has taken "the public" to mean the educational purposes oriented towards a social good (Clarke et al., 2021) and the space for the construction of shared meanings about the common good (Higgins & Abowitz, 2011). From this understanding, this paper has scoured the works of both authors for traces of what is public. In light of their postulates, the following key concepts are proposed here as pivotal for the discussion on the nature of the public nature of education: *tradition/culture*; *conversation/dialog*; *critical thinking* and *freedom*. In these categories, four ambivalent spaces have been identified between the two proposals: spaces that are at the same time ones of distance and of encounter. They are points of distance because through them both authors draw up very different reflections regarding their respective theoretical and political stances. However, they also share a certain amount of common ground that crystallizes that social dimension that binds education to the public. The fact that each author conceives of these notions from different, even contrary, positions does not, in our opinion, detract from the legitimacy of the shared discussion and ideas. Rather, it underscores the plural nature that any public discussion must take on, and accounts for the complexity of the task even if it fails to cover it completely.

The first point of encounter identified here is the social framework from which they conceptualize education. From different expressions, i.e., the *public world* and *tradition* in Peters, and the capitalist social order and *culture* in Freire, both authors develop their stance toward society and derive from it what they find *worthwhile* of education. A clear parallelism is found between tradition and culture, since both point to shared public languages from which to derive the content of education. The second point of encounter is found in the parallelism between notions of *dialog*, crucial in Freire, and of *conversation*, which completes the proposal by Peters. Although the pedagogical subject is different in each proposal, through *dialog / conversation* the learner participates in the shared public language, whether this is thought of as *tradition* or as *culture*. Both authors' attention to the critical constitutes the third point of distance-encounter. It is a point of distance because critical thinking has a different key role in each author: Freire's pedagogy is part of the critical tradition, which entails questioning the capitalist social order, whereas Peters inscribes it within the spectrum of liberalism. Despite the distance, the two authors consider criticism to be a crucial moment in the educational act, definitive of the methods they propose: the dialogic method in Freire, and the Socratic method in Peters. Finally, the fourth

point is found in the category of freedom. From his liberal stance, Peters starts out from a negative understanding of freedom. In contrast, Freire establishes a dialectic relationship with criticism in terms of liberation. Despite their differences, both authors converge on their understanding of educational freedom as a more complex notion than that of merely "letting learners do it". In their shared rejection of spontaneist and non-directive theories, they understand that the construction of free subjects by means of education requires the teacher to take an active role, be it as a levelling authority (Peters) or a conscious commitment with a political stance (Freire).

REFERENCES

- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Beckett, K. (2017). John Dewey's conception of education: Finding common ground with R. S. Peters and Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 380-389. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1365705>
- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre sobre la libertad*. Alianza.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Laia.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 83, 593-610.
- Clarke, M., Mills, M., Mockler, N., & Singh, P. (2021). What is the public in public education? Mapping past, present and future educational imaginaries of Europe and beyond. *European Educational Research Journal*, 21(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/14749041211030063>
- Cuypers, S. E. (2010). Autonomy in R. S. Peters' Educational Theory. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 189-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00733.x>
- Degenhardt, M. A. B. (2010). R. S. Peters: Liberal Traditionalist. En R. Bailey, R. Barrow, D. Carr & C. MacCarthy (Eds.), *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (pp. 125-138). Sage.
- Díez-Gutiérrez, E. J., & Bernabé-Martínez, C. (2022). Neoliberal educational free choice versus the conception of education as a common and public good. *Revista de Educación*, 395, 199-223. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520>
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), 371-389. <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- Endres, B. (2002). Critical pedagogy and liberal education: Reconciling tradition, critique, and democracy. *Philosophy of Education Archive*, (0), 59-68.
- English, A. (2010). Transformation and Education: The Voice of the Learner in Peters' Concept of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 75-95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00716.x>
- Fernández González, N. (s/f). Re-enchanting Education: *Bachilleratos Populares* in Argentina as a Commoning Experience. (En elaboración).

- Fernández Mouján, I. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-17.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Fraser, N. y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review.
- Freire, P. (1971). *Sobre la acción cultural*. Icirá.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., e Ílllich, I. (1975). *Diálogo Paulo Freire - Iván Ílllich*. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Higgins, C., & Abowitz, K. K. (2011). What makes a public-school public? A framework for evaluating the civic substance of schooling. *Educational Theory*, 61(4), 365-380. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00409.x>
- Martin, C. (2010). The Good, the Worthwhile and the Obligatory: Practical Reason and Moral Universalism in R. S. Peters' Conception of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 143-160. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00767.x>
- McDonough, T. (2011). Initiation, not Indoctrination: Confronting the grotesque in cultural education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(7), 706-723. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00554.x>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. FCE.
- Neill, A. (1979). *Hijos en libertad*. Gedisa.
- Oakeshott, M. (1991). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Liberty Press.
- Pérez Fernández, D., y Zamora García, J. (2023). Auroras de los comunes: La contribución del colectivo Midnight Notes al discurso contemporáneo de los comunes. En L. Lloredo y R. Cueva. (Eds.), *El comunismo de los bienes comunes*. Tirant Lo Blanch. (Forthcoming).
- Peters, R. S. (1966). *Ethics & Education*. George Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Paidós.
- Peters, R. S. (1977a). *Education and the education of teachers*. Routledge & Kagan Paul.
- Peters, R. S. (1977b). *Filosofía de la educación*. FCE.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. FCE.
- Polanyi, K. (2019). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Virus.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo*. Nueva Visión.
- Rizvi, F. (2016). Privatization in Education: Trends and Consequences. *Education Research and Foresight Series*, 18. UNESCO. <https://en.unesco.org/node/262287>
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

- Torres Carrillo, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- Torres, C. A. (1980). Las corrientes filosóficas que fecundan la filosofía de Paulo Freire. *Colección Pedagógica Universitaria*, 9, 7-26.
- Torres, R. M. (1985). Sobre Educación Popular: entrevista a Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 8(1-2), 117-160.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Walks, L. (2013). Education as Initiation Revisited: General Rituals and the Passage to Adulthood. *Philosophy of Education Archive*, 133-141. <https://doi.org/10.47925/2013.133>
- Warnick, B. R. (2010). Ritual, Imitation and Education in R. S. Peters. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00735.x>

UNA TEORÍA PARA LA MEJORA SISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

A Theory For Systemic Improvement of Education in Latin America

Axel RIVAS

Universidad de San Andrés. Argentina.

arivas@udesa.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0003-4714-3511>

Fecha de recepción: 12/01/2022

Fecha de aceptación: 03/03/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Rivas, A. (2023). Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina [A Theory For Systemic Improvement of Education in Latin America]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 99-120. <https://doi.org/10.14201/teri.31102>

RESUMEN

El estudio de la mejora de los sistemas educativos tiene un escaso desarrollo en la tradición de la investigación en América Latina. La aparición de las evaluaciones estandarizadas, que permiten la comparación en el tiempo de los logros, ha generado interpretaciones sesgadas o simplistas sobre las causas de los resultados de aprendizajes. La propuesta de una teoría de la mejora sistémica parte de estas advertencias y busca generar un marco que escape a los sesgos de las evaluaciones con una actitud pragmática que pueda interpretarlas y usarlas para consolidar una visión de la complejidad de los sistemas educativos.

La teoría fundamentada que se presenta está basada en múltiples investigaciones previas y se organiza en base a cuatro ejes analíticos combinados: 1-la gobernanza

sistémica, 2-la expansión de capacidades de los actores del sistema, 3-la alineación de la rendición de cuentas y 4-la coherencia en la traducción curricular. Estos ejes requieren entrar en la caja negra del funcionamiento de los sistemas educativos y advertir las múltiples capas que median entre las políticas y las prácticas de enseñanza. Para lograr avanzar en esta dirección se plantean una serie de derivaciones metodológicas que favorezcan testeos empíricos de la propuesta teórica. Finalmente, se aborda el problema epistemológico y político de la definición de los procesos de "mejora sistémica" y la necesidad de usar y al mismo tiempo ir más allá de las evaluaciones estandarizadas.

Palabras clave: mejora sistémica; sistemas educativos; educación comparada; América Latina; política educativa; evaluaciones estandarizadas; calidad de la educación; gobernanza educativa.

ABSTRACT

The study of the improvement of educational systems has little development in the tradition of research in Latin America. The appearance of standardized assessments, which allow the comparison of student's achievement over time, has generated biased or simplistic interpretations of the causes of learning outcomes. The proposal for a theory of systemic improvement is based on these warnings and seeks to generate a framework that escapes evaluation biases with a pragmatic attitude that can interpret and use them to consolidate a vision of the complexity of educational systems.

The grounded theory that is presented is based on multiple previous research and is organized based on four combined analytical axes: 1-systemic governance, 2-the expansion of capacities of the education system actors, 3-the alignment of accountability and 4-coherence in curricular translation. These axes require entering the black box of the functioning of educational systems and noticing the multiple layers that mediate between policies and teaching practices. In order to advance in this direction, a series of methodological derivations are proposed that favor empirical testing of the theoretical proposal. Finally, the epistemological and political problem of defining the processes of "systemic improvement" and the need to use and at the same time go beyond standardized evaluations are addressed.

Keywords: systemic improvement; educational systems; comparative education; Latin America; educational policy; standardized assessments; quality of education; educational governance.

1. INTRODUCCIÓN

En América Latina las evaluaciones estandarizadas que miden los aprendizajes aparecieron en la mayoría de los países a comienzos de los años 1990 (Martínez Rizo, 2008). En estos largos 30 años surgieron también las pruebas comparadas internacionales que se aplican en la región: PISA de la OECD para nivel secundario y ERCE de la UNESCO para nivel primario. América Latina se pobló de mediciones

que permiten comparar la evolución de los resultados en el tiempo. Sin embargo, casi no existen antecedentes de investigación sobre la mejora de los sistemas educativos a partir de estos datos. Mucho menos podemos hablar de un campo de investigación sobre la temática. Justamente cuando es posible medir la evolución de los sistemas y *señalar* quiénes mejoran o empeoran en los titulares de los periódicos, no parece ser objeto de atención desde el campo de la investigación.

Esta es la paradoja de las pruebas estandarizadas: echan luz sobre los sistemas hasta encegecerlos. Las pruebas son muchas veces mal interpretadas o utilizadas políticamente. Generan malestar en casi todos los sistemas. Incluso los que mejoran muchas veces no lo saben porque la noticia es el “bajo nivel”, siempre detectable en una región con tan amplias deudas sociales (Ravela, 2003). Identificar los casos de mejora parece ser un trabajo cómplice con estos reflectores estandarizados que se posan sobre los sistemas. Aparecen las dudas, los temores, las excusas y el desinterés por la “mejora medible”, como si fuese un mero efecto de poder de quienes usan las pruebas para juzgar desde fuera lo que ocurre dentro de los sistemas.

Ese vacío del campo de la investigación es llenado de manera apresurada por intérpretes no especializados que realizan análisis superficiales o por la impronta tecnocrática de los organismos internacionales que buscan establecer relaciones de causalidad para realizar recomendaciones de política.

La ausencia de estudios comparados profundos y rigurosos sobre la mejora de los sistemas educativos en la región es el punto de partida de este artículo. En su base está la búsqueda de una comprensión más elaborada sobre cómo funcionan los sistemas, cómo pueden llegar a mejorar y qué significados tiene el concepto de “mejora”. Con ese fin propongo una teoría para analizar la mejora de los sistemas educativos en América Latina que pueda escapar a las conclusiones apresuradas y a las desconfianzas en las mediciones. Una visión teórica de la mejora sistémica es un paso necesario ante la avalancha de discursos no especializados que realizan hipótesis ingenuas o incompletas sobre los resultados de las pruebas. Al mismo tiempo, es un eslabón necesario entre la investigación empírica y las recomendaciones de política.

Para abordar este propósito propongo comenzar por identificar algunos de los obstáculos que enfrenta el estudio de la mejora sistémica en la región.

En primer lugar, debemos enfrentar las limitaciones metodológicas de las pruebas. En estudios previos hemos demostrado que las propias pruebas PISA han tenido cambios metodológicos que hacen incomparables los resultados posteriores a las ediciones 2006 con las previas en los países de América Latina (Rivas y Scasso, 2021). Es posible advertir esto a partir de la transparencia de las bases de datos y los marcos metodológicos de la prueba PISA. Sin embargo, las pruebas nacionales de calidad de la educación en los países de la región muchas veces no presentan la información abierta y no aclaran hasta qué punto es válida la comparación intertemporal (Fernández-Cano, 2016).

En segundo lugar, la limitación de las pruebas más conocida es la referida al recorte particular del sistema educativo y a los posibles incentivos para focalizar

la enseñanza en aquello que es medido. Muchos estudios previos han analizado los efectos de la “enseñanza para la prueba” de las políticas basadas en resultados (Verger *et al.*, 2018, Lewis, y Lingard, 2015). Los incentivos de las evaluaciones pueden generar sesgos en el currículum y limitar la visión del aprendizaje a aquello que es medido. El exceso de presión de los resultados también puede generar un efecto de agotamiento en los docentes y acelerar su salida del sistema educativo (Gundlach *et al.*, 2010).

En tercer lugar, debemos encontrar la manera de mirar la educación latinoamericana en su propio contexto. El análisis regional de los sistemas educativos permite una comparación más equidistante, poniendo en relieve aspectos culturales, económicos y sociales que comparten los países de América Latina, más allá de sus evidentes diferencias. La mirada regional en la educación comparada es especialmente adecuada para evitar el foco en países o sistemas individuales o saltar a comparaciones de contextos muy diferentes.

Para adentrarnos en el contexto de América Latina, este artículo plantea el desarrollo de una teoría fundamentada (*grounded theory*) de la mejora sistémica de la educación. En base a distintas investigaciones previas (Rivas y Scasso, 2020; Rivas, 2021, Rivas, 2022), junto con un amplio equipo de colaboradores hemos elaborado concepciones que dialogan con la evidencia empírica recolectada sobre la mejora de los sistemas educativos a nivel nacional y subnacional en América Latina. Hemos comparado durante dos décadas cientos de sistemas educativos en la región a partir de numerosas variables y metodologías. El diálogo entre esta evidencia empírica y las teorías internacionales sobre la mejora sistémica alimenta la propuesta teórica de este artículo.

2. UN OBJETO DE ESTUDIO ELUSIVO

El análisis de la mejora de los sistemas educativos reconoce una larga línea de estudios de la tradición comparada de la educación que ha buscado casos de éxito mundial para copiar las “recetas” en otros contextos. Con la aparición de las evaluaciones estandarizadas internacionales esta literatura emergió con más fuerza al tener un parámetro de medición de los aprendizajes (Barber, y Mourshed, 2007; OECD, 2010; Tucker, 2011; Steward, 2012; Creese *et al.*, 2015; Schleicher, 2018; Crato, 2021).

Pero estas eran las miradas sobre “los mejores del mundo”, no sobre los que lograban mejorar en el tiempo. Los estudios sobre la mejora de los sistemas y subsistemas educativos reconocen una trayectoria más prolongada en la comparación subnacional de distritos y estados en Estados Unidos, un país que combina la fuerte descentralización con la medición de los aprendizajes (Murphy, y Hallinger, 1988; Snipes *et al.*, 2002). Las historias de los casos de éxito de los distritos comenzaron a ser analizadas: el distrito 2 de Nueva York, Long Beach, el distrito Sanger de California y San Diego, entre otros.

En una perspectiva más internacional, el documento que marca un antes y un después en esta literatura es el informe de la consultora McKinsey sobre 20 casos de mejora sistémica en distintos lugares del mundo (Mourshed *et al.*, 2010). El estudio encontró una serie de estadios de crecimiento de los sistemas educativos que están marcados por fases evolutivas de recetas universales de políticas. Este estudio fue criticado por sus criterios blandos de comparación, que desconocen la complejidad de los contextos históricos y culturales de los países estudiados (Coffield, 2012).

Como analizamos en una revisión sistemática de la literatura sobre la mejora de los sistemas educativos (Barrenechea, Beech y Rivas, 2022), existen otros numerosos antecedentes de estudios de casos individuales de mejora: Ontario en Canadá, (Osmond y Campbell 2018), Shanghai en China (Pang y Miao, 2017), Londres en Inglaterra (McAleavy y Elwick, 2016), Polonia (Zawistowska, 2014), Gales (Harris y Jones, 2017) y Sudáfrica (Fleisch, 2016).

Esta literatura gira en torno de distintos ejes analíticos, donde predominan las perspectivas de cambio cultural de los sistemas educativos (Fullan, 2016). El influente estudio de Elmore (2004) caracterizan a los procesos de mejora sistémica como integrados, multidimensionales, altamente focalizados en objetivos comunes y con coherencia en las intervenciones. Hopkins (2007) destaca que las reformas que logran mejoras sistémicas construyen capacidades a nivel de las escuelas con apoyo externo combinado con crecimiento endógeno de autonomía pedagógica.

Esta literatura se ocupa predominantemente de los países desarrollados. Existen algunos antecedentes clásicos que analizan la mejora en países en vías de desarrollo con escasos recursos y capacidades instaladas (Dalin, 1994). Otros estudios se han concentrado en analizar los factores asociados a los resultados educativos, especialmente en las nuevas tendencias que se concentran en sistematizar las evaluaciones de impacto (Masino y Niño-Zarazúa, 2016).

En América Latina el campo de investigación sobre la mejora de los sistemas educativos es limitado. El estudio de Carnoy (2007) analizó los casos de Brasil, Chile y Cuba, aunque no en base a la mejora en las pruebas sino en el resultado estático que mostraba a Cuba con los mejores resultados de la región en las pruebas de la UNESCO. Nuestro propio estudio pionero elaboró algunas hipótesis luego de comparar a lo largo de 15 años las políticas y los resultados educativos de siete países de la región (Rivas, 2015). Otro antecedente es la investigación comparada de estados y municipalidades en Brasil que lograron mejoras en sus resultados (Carnoy *et al.*, 2017). El estudio reciente del proyecto RISE analizó casos internacionales de mejora sistémica de la educación en países en vías de desarrollo e incluyó algunos de América Latina (Crouch, 2020).

Estudios más específicos se han centrado en el análisis individual de los casos: Perú (Cueto *et al.*, 2016), Ceará (Vieira *et al.*, 2019), Sobral (Cruz y Loureiro, 2020) y Pernambuco (Neto, 2017). Nuestra investigación comparada sobre 12 casos de mejora a nivel subnacional retoma varios de estos trabajos previos en el primer

análisis en profundidad de varios casos de mejora en distintos países de la región (Rivas, 2021).

La construcción de teoría sobre la mejora sistémica de la educación no termina de hallar forma en un campo con tan pocos antecedentes empíricos. Los organismos internacionales de crédito han elaborado algunos modelos teóricos basados en la nueva gestión pública y la creación de mecanismos de incentivos basados en la competencia de mercado (Vegas y Petrow, 2008). Otros estudios complementarios a esa perspectiva buscaron las claves de la economía política que favorecen las reformas basadas en la descentralización y la presión de la competencia (Grindle, 2004).

Las pruebas de la UNESCO en la región dieron lugar a documentos sobre los factores asociados a los logros en las pruebas (LLECE-UNESCO, 2013), aunque todavía resta investigar en profundidad sobre los contextos y las políticas de los países que han logrado mejoras en la región.

La ausencia de un campo de investigaciones sobre la mejora de los sistemas educativos se ve contrastada en América Latina por la emergencia reciente del campo de las escuelas efectivas, una temática cercana en términos teóricos y metodológicos. Este campo de investigación es abundante y tiene sus anclajes en publicaciones claves (Murillo, 2007, Bellei *et al.*, 2014), revistas académicas e incluso congresos internacionales. Con una audiencia más concentrada en los directivos escolares, esta literatura ha consolidado distintos marcos teóricos que convergen en un campo de investigación consolidado. En cambio, la mejora de los sistemas educativos es todavía un terreno poco explorado, que no parece llamar la atención de la investigación académica pese a la existencia de múltiples casos nacionales y subnacionales para comparar luego de tres décadas de evaluaciones. Tampoco ha sido objeto de debates teóricos o de la búsqueda de distintas metodologías para abordar las preguntas que dejan abiertas estas evaluaciones.

3. CONDICIONES TEÓRICAS

Toda teoría asume referencias filosóficas, políticas y epistemológicas que conviene explicitar. El campo de estudio de la mejora de los sistemas educativos está atravesado por disputas que van más allá de lo metodológico y reconstruyen modelos de razonamiento científico, campos disciplinares y tradiciones teóricas.

Para estudiar la mejora de los sistemas educativos, propongo una primera condición teórica referida a un abordaje epistemológico que permita escapar a la disputa entre el positivismo y la hermenéutica interpretativa como paradigmas dominantes de la educación comparada (Crossley, y Watson, 2003). En las posiciones más cercanas al positivismo, que encuentran su vertiente clásica en Edmund King, se propone asimilar los métodos de las ciencias naturales para encontrar fórmulas generalizables, leyes predictivas del comportamiento de los sistemas educativos. En la tradición interpretativa se encuentran las visiones arraigadas en la educación comparada de Brian Holmes, que analiza la historia y los contextos en profundidad,

buscando ampliar la comprensión de los sistemas y no la aplicación de recetas de política.

La búsqueda de leyes universales tiene un apego por los métodos cuantitativos que las evaluaciones estandarizadas han favorecido. La impronta positivista se conecta con el interés práctico de la investigación para la toma de decisiones y con realizar recomendaciones “basadas en evidencia”. En su análisis del campo del estudio de la efectividad escolar, Fuller y Clarke (1994) llamaban a quienes pertenecen a esta tradición los “mecánicos de la política”. Las soluciones parecen no tener fronteras: basta encontrar una práctica educativa que funcione para llevarla a otro contexto totalmente distinto. En cambio, los “culturalistas del aula” responden a paradigmas interpretativos donde las políticas se encuentran con distintas tradiciones y sentidos que no pueden extraerse de sus contextos (Fuller y Clarke, 1994). En esta segunda perspectiva, las prácticas pedagógicas, los materiales de enseñanza, los procesos de socialización que atraviesan los alumnos están inevitablemente atravesados por los significados culturales en los cuales se insertan, lo cual limita la replicabilidad de las políticas.

La disputa epistemológica clásica entre la generalización y la especificación puede ser eludida desde una tercera tradición, que asumimos en nuestra posición teórica: la actitud pragmática. Lars Mjøset (2006) presenta esta corriente teórica para el campo de la educación comparada. La actitud pragmática continua una tradición empirista con un fuerte desarrollo teórico. La teoría es definida como una acumulación reflexiva de conocimiento empírico que realiza un ejercicio en espiral de constatación y reformulación. Las metodologías cualitativas permiten mayor flexibilidad para esta actitud pragmática que busca “el estudio sistemático de constelaciones de factores individuales” (Mjøset, 2006, p. 350).

Además de una actitud pragmática, se propone un abordaje holístico que sea capaz de analizar la complejidad de los sistemas educativos situados en contextos culturales, sociales y políticos específicos. Las miradas simplistas sobre los resultados educativos son un obstáculo epistemológico. Resulta tentador buscar grandes factores para explicar la mejora: un cambio de gobierno, el aumento del financiamiento educativo o ciertas políticas estelares. Sin embargo, los procesos de cambio de prácticas de enseñanza a gran escala tienen una complejidad que impide el análisis lineal de causa-efecto. Nuestro postulado es que si no se entra en esa “caja negra” de los procesos de cambio de las prácticas de enseñanza no es posible conceptualizar la mejora sistémica.

Nuestra perspectiva teórica toma como referencia los estudios previos sobre la complejidad de los sistemas educativos (Burns, y Köster, 2016; OECD, 2015; Snyder, 2013). En esta perspectiva, los resultados no pueden ser explicados por vía de los componentes singulares de intervenciones sino en base a los flujos de interacción entre sujetos e instituciones educativa a gran escala. Los sistemas educativos son estructuras orgánicas no lineales que evolucionan en múltiples capas de retroalimentación de interacciones simultáneas (Sabelli, 2006).

Este abordaje implica combinar saberes de distintas disciplinas. El campo de la ciencia política permite analizar los sistemas de gobierno y las relaciones de poder entre las instancias centrales estatales y las instituciones locales de educación. El campo de la didáctica y el currículum permiten conceptualizar la estructura del conocimiento y la enseñanza, sus modos y posibilidades de cambio en base a influencias externas o internas de los actores. Al mismo tiempo, la sociología favorece las reflexiones sobre la distribución de los aprendizajes y los efectos sociales de las políticas y estructuras educativas. Incluso una mirada más epistemológica, filosófica y antropológica nos abre las puertas para pensar los significados de la mejora medible en las pruebas y cómo conceptualizar las ideas sobre los aprendizajes más valiosos para una sociedad y sus individuos.

El análisis de estos procesos solo puede profundizarse de manera localizada. Nuestra hipótesis teórica es que la mejorar sistémica cobra rasgos específicos en contextos regionales como América Latina, con una amplia tradición compartida de modos de organización de la educación, capacidades instaladas en los actores del sistema y recursos disponibles en sociedades desiguales con amplios niveles de pobreza. Estas condiciones, más allá de las enormes diferencias entre países, permiten situar los umbrales de actuación de la política pública en contextos específicos.

4. UNA TEORÍA FUNDAMENTADA DE LA MEJORA SISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN

Siguiendo la tradición pragmática de la teoría fundamentada (Glaser, 1992), los postulados que aquí se proponen están basados en múltiples investigaciones previas (Barrenechea, Beech y Rivas, 2022). En particular, la más relevante ha sido el estudio comparado de 486 sistemas educativos subnacionales en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú (Rivas y Scasso, 2020). Allí comparamos todos los indicadores educativos durante el período 2004-19, identificando casos de mejora en cada uno de los países y constatándolos a partir de una consulta con expertos. La selección de 12 casos de mejora sistémica prolongada en el tiempo nos permitió estudiarlos en profundidad con entrevistas a los actores clave. Este trabajo fue desarrollado por un equipo de 19 investigadores de los seis países y permitió construir el desarrollo de una teoría fundamentada de la mejora sistémica para el contexto de América Latina que se presenta en este artículo.

La teoría propone cuatro grandes ejes analíticos combinados:

1. la gobernanza sistémica
2. la expansión de capacidades de los actores del sistema
3. la alineación de la rendición de cuentas
4. la coherencia en la traducción curricular.

La gobernanza sistémica refiere a las capacidades estatales de gestión de un proceso de mejora. Una amplia literatura sobre las capacidades estatales permite situar este eje en las teorías provenientes de las ciencias políticas. El clásico estudio de Mann señala la importancia del poder infraestructural del estado, como un tejido de legitimidad que permite penetrar en las creencias y prácticas de la sociedad dentro de un territorio (Mann, 1984). A diferencia del poder despótico, el poder infraestructural implica relaciones de cooperación y confianza entre los ciudadanos y su gobierno.

Los estudios sobre capacidades estatales destacan la necesidad de priorizar entre demandas múltiples, hacer un uso eficaz de los recursos, coordinar objetivos contradictorios en un todo coherente y lograr estabilidad institucional de las políticas, entre otras cuestiones (Weaver y Rockman, 1993). En el campo educativo, algunas investigaciones han propuesto una sistematización de las dimensiones que definen la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos (López Rupérez *et al.*, 2020) y las capacidades estatales en la conducción de las políticas educativas (IIEP-UNESCO, 2012).

El análisis específico de las capacidades estatales en América Latina ha sido un tema ampliamente estudiado (Repetto, 2022; Grassi y Memoli, 2016; Soifer, 2012; Kurtz, 2013). El trabajo reciente del Banco Interamericano de Desarrollo se concentra en el concepto de la confianza como eje vertebrador de la calidad y la sustentabilidad de las políticas públicas en la región (Keefer y Scartascini, 2022). Esto coincide con el enfoque de Ehren y Baxter (2021) y los estudios de Cerna (2014) sobre la importancia de la confianza en la gestión de las políticas educativas.

Nuestra investigación previamente citada nos ha permitido elaborar una conceptualización de las capacidades estatales en la gobernanza de los sistemas educativos que lograron mejorar en América Latina. Con base en la evidencia empírica recolectada, allí destacamos las siguientes características de las capacidades estatales que inciden en la mejora de los sistemas educativos subnacionales de la región:

- (1) otorgar prioridad política a la educación y blindarla de las batallas partidarias de corto plazo
- (2) comprender la cultura del sistema educativo, escuchar sus voces y respetar a los docentes
- (3) tener un liderazgo serio, reflexivo y flexible para generar acuerdos y legitimidad en las acciones
- (4) desarrollar equipos profesionales en la gestión de las políticas
- (5) generar articulaciones con distintos actores dentro y fuera del sistema educativo.

Estas características se combinan con un enfoque incremental de la política pública, que parece especialmente relevante en la inestabilidad política y social de América Latina. A diferencia de los estudios que concentran su foco en recetas de políticas a implementar más allá de los contextos, como el conocido Informe

Mckinsey (Mourshed *et al.*, 2010), lo que encontramos en nuestras investigaciones previas es que la mejora se construye de manera dinámica y flexible. Como señalaba Oszlak (1980), el intento de planificación excesiva no brinda las dosis de realismo necesario de los territorios inestables de actores en América Latina. A diferencia de los enfoques *ex ante*, la tradición incremental señala la importancia de los pasos intermedios o de efectos “bola de nieve” de políticas que se abren paso ganando legitimidad y continuidad.

Esto se constata en los enfoques de iteraciones de resolución de problemas (Andrews *et al.*, 2017): es más importante lograr avanzar a paso cierto y generar confianza en la capacidad de solucionar temas relevantes para los actores del sistema que seguir unas recetas universales de política. Gracias a estos giros de retroalimentación se genera más confianza en las distintas esferas de gobierno y se construye un camino flexible con foco en la mejora por vía de distintas puertas al sistema. Este enfoque construye lo que hemos llamado en estudios anteriores, una “plataforma de gobierno de la educación”, sin la cual no es posible implementar de manera efectiva las complejas políticas que alteran los resultados de aprendizaje a gran escala (Rivas y Scasso, 2020).

La gobernanza sistémica genera efectos combinados en la dimensión simbólica y material del espacio y el tiempo de los sistemas educativos. En el campo simbólico afianza en los actores del sistema una serie de prioridades, motivaciones y visiones compartidas. En el plano de la secuencia temporal genera garantías de continuidad y sostenibilidad de las políticas.

El segundo eje, referido a las capacidades de los actores del sistema, define las condiciones de la dinámica y horizontalidad de los procesos de mejora. Las prácticas educativas tienen la característica de ser muy descentralizadas e interpersonales: operan en el nivel micro de las aulas mediadas por la intervención personal de miles de docentes individuales. No se puede forzar la mejora ni digital desde fuera: es necesaria la participación, el involucramiento y la subjetivación de los procesos encarnados en numerosos actores individuales y colectivos.

Burns y Koster (2016) desarrollan un enfoque de las capacidades de un sistema educativo en cuatro niveles: individual, institucional (a nivel escolar), sistémico y societal. El nivel individual se define a partir de las posibilidades que tienen los sujetos del sistema de desarrollar nuevas ideas en el contexto local a partir del conocimiento existente. Esto se expande a partir del nivel institucional donde es clave la dirección escolar para generar ambientes de aprendizaje y reflexión constante.

Este eje puede implicar la generación, expansión y liberación de capacidades dentro del sistema educativo, tres procesos diferentes que pueden combinarse entre sí. Lo relevante en este eje es la construcción de una dinámica creciente de aprendizaje, reflexión y poder de agencia por parte de los educadores. Sin este enfoque dinámico los procesos de mejora pueden suceder en una etapa (quizás más instrumental y tecnocrática) pero no sostenerse en el tiempo. Avanzar en esta dirección implica la construcción de un cierto ecosistema donde se valoren y comuniquen de

manera efectiva los procesos de aprendizaje a nivel local para que no se dispersen y, de esta manera, evitar la dependencia de las políticas que intervienen desde fuera hacia dentro o desde arriba hacia abajo en términos jerárquicos.

En América Latina encontramos contextos diversos de interacción de los actores educativos. En algunos sistemas educativos como el caso de Colombia, existe una fuerte tradición de autonomía de las escuelas y docentes, mientras en otros casos como México hay mecanismos de regulación pedagógica centralizada más rígidos y estructurados (como los libros de texto que produce el Estado y entrega a todos los alumnos del país). Más allá de ciertas características compartidas en la región, esta dimensión varía ampliamente tanto en los circuitos de formación docente inicial como en las prácticas de regulación y control de las escuelas.

El tercer eje refiere a los procesos de rendición de cuentas que expresan la alineación y el control de los sistemas educativos. La rendición de cuentas indica la existencia de una serie de objetivos compartidos, definidos con claridad, comunicables y alcanzables, que son monitoreados con regularidad y producen cierta consistencia sistémica entre las prácticas, las motivaciones y las expectativas de los actores e instituciones educativas.

La rendición de cuentas depende de la creación de un tablero de control de datos que permiten identificar responsabilidades y logros a escala de las instituciones educativas. En todos los casos estudiados de mejora sistémica, esta base de información sistémica y detallada aparece como una condición necesaria para la planificación de acciones y para la asignación compartida de responsabilidades. Esto es lo que llamamos en estudios anteriores el “enfoque multifocal” de la mejora: un dispositivo de flujo de información constante sobre los logros de cada escuela en múltiples indicadores para poder definir un plan de mejora, asistencia externa y/o incentivos para impulsar a los diversos actores del sistema en objetivos compartidos.

Estudios previos se han centrado particularmente en los esquemas de rendición de cuentas como el núcleo de la mejora sistémica. Pritchett (2015) desarrolló un modelo teórico centrado en la coherencia sistémica. La coherencia se construye cuando el equilibrio es balanceado en la autonomía, las capacidades y la rendición de cuentas que tienen los actores del sistema; cuando la información fluye de manera clara y compacta para definir los propósitos; y cuando estos propósitos son coherentes a escala del sistema completo, demarcando un rumbo compartido (Pritchett, 2015).

Nuestra hipótesis teórica en este punto es que los procesos de rendición de cuentas en América Latina son indisolubles de la gobernanza sistémica: necesitan de instituciones de gobierno sólidas, confiables y perdurables para asentarse en los actores de una manera no excesivamente rígida ni sofocante. Los casos de mejora sistémica que hemos estudiado previamente muestran la importancia de los sistemas de rendición de cuentas: en Ceará, Pernambuco (estados de Brasil) y Puebla (estado de México) encontramos sistemas alineados de objetivos, incentivos y mediciones constantes. Sin embargo, estos sistemas estaban acompañados de grandes dosis de confianza en las instituciones de gobierno y procesos de apoyo

constante a las escuelas que tienen condiciones más adversas. No se trata de sistemas de competencia excluyente sino que combinan una “presión positiva” por los resultados con mecanismos de apoyo preventivos basados en la colaboración y coordinación entre escuelas.

El cuarto eje abre la caja negra de los procesos de mejora y se refiere a la estructura de la traducción del conocimiento escolar. En palabras de Basil Bernstein (2000) nos referimos a los procesos de recontextualización pedagógica que condensan la organización y gestión sistémica del currículum.

La gobernanza curricular nos remite a los estudios sobre el flujo pedagógico que viaja de las políticas a las aulas. El trabajo pionero de Cohen y Spillane (1992) señalaba la importancia de combinar consistencia, especificidad y claridad con los niveles de prescripción, jerarquización y secuenciación del currículum. Quizás el estudio más emblemático de esta corriente teoría es el libro “*Why Schools Matter*”, que estudió el flujo de la política curricular en los 54 países participantes de la prueba TIMMS. Allí se destacaba que los países con mejores resultados tienen una estructura curricular con más foco, claridad, articulación y rigurosidad (Schmidt *et al.*, 2001).

La hipótesis detrás de este cuarto eje de la teoría es que no se puede producir una mejora sistémica sin comprender la dinámica interna de gestión del conocimiento escolar. En algunos casos de sistemas educativos subnacionales se pueden producir procesos de mejora con relativa independencia de la estructura de gobierno curricular, pero estas mejoras estarán siempre limitadas por un factor externo no controlable que puede ser potenciado por las agencias que tienen mayor capacidad de regulación curricular (en muchos países estas atribuciones están en manos nacionales, mientras los gobiernos locales tienen facultades curriculares acotadas).

La capacidad de adecuación curricular y pedagógica requiere una combinación de conocimientos técnicos, diálogos con los actores del sistema y continuidad en el tiempo. Estos tres factores escasean en América Latina. Quizás esa sea una de las razones por las cuales es tan difícil encontrar procesos de mejora sistémica en la región. En estudios previos en la región se destaca el bajo nivel de claridad, foco y rigor en los instrumentos curriculares (Valverde, 2009). Una investigación comparada sobre los sistemas educativos de Cuba, Chile y Brasil destacaba cómo Cuba lograba mejores resultados educativos en base a una fuerte integración entre el currículum, la formación docente y los materiales para la enseñanza (Carnoy, 2007).

Los casos que hemos hallado en nuestra propia investigación sobre los sistemas educativos subnacionales en América Latina van en la misma dirección. Los casos de Ceará y Pernambuco en Brasil, Córdoba en Argentina y Puebla en México tuvieron una capacidad destacada de gestión curricular, con fuertes competencias técnicas y dispositivos coordinados que producen materiales y guías en diálogo con los docentes y las escuelas (Rivas, 2021). Estos son ejemplos de conversión de los canales de política curricular y pedagógica en verdaderos dispositivos que traccionan en conjunto para lograr mejores resultados.

Nuevamente este eje se potencia con el desarrollo de los ejes analíticos anteriores. Por ejemplo, las políticas curriculares también se combinan con la legitimidad de las instituciones de gobierno. Estudios previos comparados indican que los países con mejores resultados en las evaluaciones estandarizadas tienen un sistema de gobierno curricular confiable que propone a los docentes contenidos que puedan interpretar, entender y aplicar, con procesos de retroalimentación y calibración constante (Schimdt y Prawat, 2006).

5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El marco teórico para el análisis de la mejora de los sistemas educativos en América Latina tiene una derivación empírica directa. En este apartado se presentan algunas estrategias metodológicas que permiten el análisis de los procesos de mejora utilizando este marco teórico.

5.1. *Multiplicar las fuentes de datos sobre los procesos de mejora y analizar la validez intertemporal de cada fuente*

La primera estrategia metodológica retoma uno de los obstáculos centrales de los estudios sobre la mejora de los sistemas educativos: la frágil validez metodológica de la comparación intertemporal de las evaluaciones estandarizadas (especialmente) y otros indicadores educativos.

Existen distintas estrategias metodológicas para enfrentar este obstáculo. La primera implica en análisis metodológico de la validez intertemporal de las evaluaciones estandarizadas. Un análisis de los documentos metodológicos de las pruebas es un primer paso, pero muchas veces en América Latina las pruebas no definen de manera explícita estos aspectos técnicos y es necesario realizar entrevistas con los agentes especializados oficiales para comprender mejor los posibles sesgos y problemas metodológicos de las pruebas. Lamentablemente las pruebas estandarizadas son instrumentos con alto margen de error y pueden terminar generando estudios sobre casos de mejora que en realidad solo cristalizan alguna falla metodológica en la aplicación de las pruebas.

Una segunda estrategia complementaria es la multiplicación de las fuentes de datos que permiten medir los casos de mejora. Si se analizan países se recomienda comparar distintas evaluaciones estandarizadas: las pruebas nacionales e internacionales (la mayoría de los países de América Latina tiene evaluaciones propias y participa de pruebas internacionales). Otra manera de multiplicar las fuentes es apelar a una visión más amplia del ecosistema de datos que tienen los países: datos de acceso a la educación, trayectorias de los alumnos, equidad educativa, entre otros. Así se pueden seleccionar casos de mejora en varios indicadores consistentes a lo largo del tiempo, evitando grandes saltos de un año a otro en las evaluaciones estandarizadas que pueden ser fruto de problemas estadísticos y no mejoras reales.

Otras estrategias cuantitativas más sofisticadas pueden permitir comprender el funcionamiento de distintas variables asociadas a las pruebas y en particular el efecto de valor agregado entre distintas ediciones, controlando otros factores como el contexto social de los estudiantes (Carnoy *et al.* 2017).

Finalmente, otra manera de escapar de las trampas de las evaluaciones estandarizadas es ampliar la mirada sobre qué significa la mejora sistémica. Por ejemplo, se pueden realizar entrevistas a expertos en los sistemas educativos analizados para encontrar posibles procesos de mejora que no sean captados en las evaluaciones o se puede consultar a los actores del sistema sobre aspectos educativos que no son evaluados de manera estandarizada.

5.2. Comparación de casos mediante múltiples variables cuanti y cualitativas

Para generar hipótesis sobre los procesos de mejora sistémica es clave apelar al análisis comparado de descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación simultánea (Beraday, 1964). Un caso que logra mejoras en su propia prueba puede ser analizado, pero la mirada comparada con otros casos que participan de pruebas comparadas internacionales o subnacionales permitirá poner en juego múltiples variables analíticas. Muchas de las explicaciones singulares pueden ser falsificadas a partir de la comparación con casos equiparables.

Las estrategias cuantitativas pueden servir si existen datos comparables que permitan medir factores asociados a lo largo del tiempo en un conjunto de casos. Esto permite realizar análisis de regresión múltiples para aislar variables.

El estudio de factores macro-estructurales que afectan los resultados educativos es una estrategia complementaria necesaria para evitar los posibles sesgos de las bases de datos disponibles. Por ejemplo, es clave estudiar las diferencias en los resultados en las pruebas estandarizadas en distintas áreas de aprendizaje y años evaluados para confrontar distintos tipos de políticas educativas implementadas.

El principio de la falsificación requiere comparar múltiples variables con distintos tipos de datos disponibles. Si la mejora se concentró en lectura pero no en matemática, ¿hay posibles hipótesis de intervenciones diferenciales de política? Si la mejora fue mayor en primaria que en secundaria, ¿fue porque hubo diferencias de políticas, de gobernabilidad del subsistema o de factores exógenos a la educación que afectaron más a un grupo etario que a otro? Si la mejora fue durante un período de tiempo y luego se detuvo, ¿hubo políticas específicas que se discontinuaron? Si la mejora fue en una edición de la prueba, ¿cuál es el plazo de los efectos de las políticas, considerando que los alumnos comienzan su escolarización mucho antes de ser evaluados y arrastran esos aprendizajes de manera longitudinal?

Para indagar estas grandes preguntas es importante mapear las políticas educativas en su contexto histórico. El análisis de documentos y la realización de entrevistas con actores claves son las metodologías más conocidas para esta tarea de reconstrucción de las trayectorias de las políticas (Gale, 2001). Esto permite construir un

mapa sistemático de intervenciones en un período de tiempo que debería retomar el momento en que comenzaron su recorrido educativo los alumnos evaluados en la primera edición de las pruebas que se están comparando hasta el año final de esas mismas pruebas. La secuenciación del contexto socio-económico y de cada una de las estrategias relevantes de política permitirá construir distintos escenarios y contrastar hipótesis que aparecen muchas veces a priori y que no sobreviven la comparación sistemática de variables en el tiempo y espacio.

5.3. *Analizar la recepción de las políticas educativas y la cultura del sistema*

El mapeo de políticas y variables macro-estructurales son herramientas vitales pero limitadas para comprender la complejidad de los sistemas educativos. Incluso los cuestionarios complementarios a las pruebas, que aportan información relevante de los actores e instituciones del sistema, tienen limitaciones metodológicas evidentes. Una tercera estrategia metodológica implica entrar en el tejido interno del sistema educativo para captar las traducciones de las políticas, las interpretaciones y las capacidades de los actores en su territorio. La realización de entrevistas con docentes, alumnos y actores de la comunidad educativa es un paso clave, pero requiere muchos recursos y tiempo para realizar muestras representativas. Cabe aquí remarcar que aunque no respondan a una muestra representativa estas entrevistas pueden ser importantes para tomar la temperatura del sistema y conocer desde los testimonios algunas visiones que permitan sofisticar o matizar argumentos macro-políticos.

Realizar entrevistas o grupos focales con directivos de escuelas puede ser una estrategia valiosa para captar las representaciones de los actores del sistema en una escala más acotada. Un paso más allá siempre deseable pero muy costoso para practicar es la observación o filmación de clases o los trabajos de corte etnográfico de observación participante de la vida diaria de las instituciones educativas. Esta vía permite encontrar las prácticas en su ambiente natural, no mediadas por las representaciones de los testimonios de los actores entrevistados.

El análisis del interior del sistema educativo favorece la reconstrucción de los recorridos, traducciones y reinterpretaciones de las políticas educativas. Esto permite revisar hipótesis muchas veces ingenuas o incompletas sobre los efectos de las políticas en los resultados educativos. A su vez, la visión de los actores del sistema (incluyendo a los estudiantes) es un camino recomendable para analizar qué significa la mejora más allá de las mediciones. En muchas entrevistas y observaciones se puede escapar a la prisión de los datos cuantitativos para interpretar cómo un sistema educativo genera múltiples efectos y aprendizajes que no pueden ser captados por sistemas estandarizados.

5.4. *Análisis del flujo curricular*

Una estrategia metodológica complementaria a las anteriores es el estudio del flujo de la política curricular. Esta estrategia permite abrir la caja negra de las traducciones de la estructura del conocimiento escolar. Algunos estudios internacionales han analizado el impacto del currículum prescripto, los libros de texto y la planificación docente en los resultados de las evaluaciones estandarizadas (Schmidt *et al.*, 2001; Westbury y Hsu, 1996). Estas líneas de investigación no se han aplicado en general en América Latina y queda mucho por conocer de los procesos de traducción curricular, su evolución en el tiempo y la comparación de contextos y países.

El propósito central de esta estrategia es comparar los modelos de organización, prescripción, coherencia y extensión curricular para comprender la manera en que afectan los procesos de aprendizaje.

6. DISCUSIÓN

Los cuatro ejes analíticos de la mejora sistémica son piezas que encajan en un rompecabezas. No pueden verse aisladamente. Es en la combinación que generan lo que podríamos llamar “la combustión” necesaria para la mejora sostenible continua. Esto no implica que los sistemas mejoren únicamente cuando están presentes estos cuatro ejes, desde ya que pueden estar más desarrollados unos que otros y sintonizar de distintas maneras en cada contexto con las tradiciones vigentes de ese sistema educativo.

El esquema teórico propuesto intenta dar un marco para desarrollar estudios empíricos. Viene de las investigaciones en sistemas comparados y vuelve a ellas. La teoría fundamentada se construye en base a mucha investigación previa que permite desarrollar categorías asentadas en evidencias concretas y un marco que pueda pasar por la verificación de múltiples casos de mejora.

Se trata de un modelo teórico que se apoya especialmente en los estudios previos compilados por Ehren y Baxter (2021). Allí las autoras desarrollan un marco analítico de las reformas sistémicas basado en tres ejes vertebradores: la confianza, la rendición de cuentas y las capacidades. Estas tres dimensiones son complementadas en nuestro marco teórico por una cuarta, referida al proceso de traducción curricular que brinda más relieve a las maneras en las cuales se vinculan las políticas macro con las prácticas locales con foco en la coherencia y alineación curricular del sistema.

A su vez, nuestra teoría busca un desarrollo específico para el contexto de América Latina. Partiendo del estudio de casos de mejora en la región y de la adecuación de las categorías a las particularidades del contexto, este artículo favorece una mirada comparada de los sistemas educativos basada en la yuxtaposición de factores de semejanza y cercanía. ¿Puede este mismo marco teórico ser útil para analizar la mejora sistémica en otros contextos? Desde luego que sí, pero partiendo de la concepción de la teoría fundamentada, basada en múltiples estudios empíricos

previos, resulta más adecuado plantear la propuesta teórica ajustada al contexto del cual parte.

El diálogo de este modelo teórico con algunos antecedentes relevantes en el campo de la política educativa es inevitable. Existe en particular un anclaje central en el estudio de la mejora sistémica que es el conocido Informe Mckinsey (Mourshed *et al.*, 2010). Nuestros estudios previos encuentran muchas similitudes con algunas de las conclusiones centrales de este informe. En particular, vemos el flujo que se produce entre la regulación centralizada para los contextos de bajo desarrollo y la extensión de las capacidades locales para lograr consolidar procesos de mejora. Sin embargo, nuestro enfoque se diferencia en un eje central que es el de la lectura de los contextos y el análisis de las modalidades de gobierno.

A diferencia de las recetas universales que plantea el Informe Mckinsey, nuestra teoría argumenta que la mejora es posible en condiciones de flexibilidad y con enfoques incrementales. No es tan decisivo qué políticas se implementan sino de qué manera se gobierna el sistema: es más importante lograr avances concretos, generar confianza, construir legitimidad y abrir puertas que aplicar una receta específica de manual. Los sistemas educativos de América Latina son frágiles e inciertos: lo que genera procesos de mejora es dinámico, contextualizado y fuertemente apoyado en la resolución de problemas concretos que viven los actores del sistema. Esta lógica más territorial, situada e incremental se combina con los otros ejes analizados: la construcción de capacidades; la definición clara de objetivos y la coherencia de la rendición de cuentas; y la alineación sistémica de los marcos curriculares que alimentan las prácticas pedagógicas.

Por último, cabe remarcar el punto ciego de nuestra teoría. Uno de los ejes que explican la baja densidad teórica y empírica del debate académico sobre la mejora de los sistemas educativos en América Latina es el significado que adquieren las mediciones estandarizadas de la calidad. Reducidas a recortes sesgados sobre los fines de la educación, las pruebas son una jaula de hierro para los sistemas. Cuando son fuertes marcas del camino a seguir (mediante rendiciones de cuentas de alto impacto) tienen el riesgo de reducir las áreas no evaluadas y enseñar para la prueba.

¿Puede esta teoría ser suficiente para escapar a este magnetismo de lo medible? Hay dos maneras de contestar esta pregunta. La primera es empírica y requiere estudios que analicen si las pruebas estandarizadas se correlacionan bien con los aprendizajes no medibles. Sabemos poco en este terreno, pero no es imposible avanzar desde la investigación en medir de maneras más amplias y en analizar aquello que no se mide con otras estrategias metodológicas.

La segunda respuesta está anclada en el posicionamiento político de nuestra propuesta teórica. No es necesario caer en una polarización “blanco-negro”. Las pruebas estandarizadas bien pueden tener o generar sesgos, pero también tienen un valor en sí mismo. Basta ver lo más básico: si los alumnos pueden o no leer y comprender un texto es un componente central de su derecho a la educación y

esto puede efectivamente medirse. Esta actitud pragmática, como la hemos definido, no cae en la mirada tecnocrática de las evaluaciones como espejos de los sistemas. Justamente es el estrato teórico el que permite conceptualizar la complejidad de lo que se mide y, sobre todo, de cómo se modifican las prácticas de un sistema completo para que sus resultados cambien.

Salir de los sesgos analíticos simplistas que proponen hipótesis lineales de explicación de los resultados es un paso necesario para revisar qué es y qué significa la mejora sistémica. Esperamos contribuir a esta búsqueda con una teoría que sea aplicable y abierta a la vez a otras visiones sobre cuáles son los objetivos de los sistemas educativos en contextos diversos y en un mundo cambiante e incierto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrews, M., Lant P., & Woolcock, M. (2017). *Building state capability: Evidence, analysis, action*. Oxford University Press.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barrenechea, I., Beech, J., & Rivas, A. (2022). How can education systems improve? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09453-7>
- Bellei, C., Contreras, C., Vanni, X., y Valenzuela, J. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Lom Ediciones.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart & Winston.
- Burns, T., & Köster, F. (2016). *Governing Education in a Complex World*. OECD Publishing.
- Carnoy, M. (2007). *Cuba's Academic Advantage*. Stanford University Press.
- Carnoy, M., Marotta, L., Lozano, P., Khavenson, T., Recch, F., Guimarães, F., & Carnauba, F. (2017). Intranational Comparative Education: What State Differences in Student Achievement Can Teach Us about Improving Education—the Case of Brazil. *Comparative Education Review*, 61(4), 726-759. <https://doi.org/10.1086/693981>
- Cerna, L. (2014). Trust: what it is and why it matters for governance and education. *OECD Education Working Papers*, no. 108 (November). <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcg0t6wl-en>
- Coffield, F. (2012). Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, 27(1), 131-149. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623243>
- Cohen, D., & Spillane, J. (1992). Chapter 1: Policy and practice: The relations between governance and instruction. *Review of Research in Education*, 18(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0091732X018001003>
- Crato, N. (2021). *In Improving a Country's Education*. Springer.
- Creese, B., Gonzales, A., & Isaacs, T. (2015). *Aligned instructional systems: Cross-jurisdiction benchmarking report*. Center for International Education Benchmarking.

- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education. Globalisation, context and difference*. Routledge Falmer.
- Crouch, L. (2020). Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya. RISE Insight Series. 2020/020. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/020
- Cruz, L., & Loureiro, A. (2020). *Alcançando um Nível de Educação de Excelência em Condições Socioeconômicas Adversas: O Caso de Sobral*. World Bank Group.
- Cueto, S., León, J., & Muñoz, I. G. (2016). Conductas, estrategias y rendimiento en lectura en PISA: análisis para el Perú. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 5-31. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001>
- Dalin, P. (1994). *How Schools Improve. An International Report*. Cassell.
- Ehren, M., & Baxter, J. (2021). *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform. Global Perspectives in Comparative Education*. Routledge.
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard Education Press.
- Fernandez Cano, A. (2016). A Methodological Critique of the PISA Evaluations. *Relieve*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>
- Fleisch, B. (2016). System-wide improvement at the instructional core: Changing reading teaching in South Africa. *Journal of Educational Change*, 17(4), 437-451. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9282-8>
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539- 544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Fuller, B., & y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157. <https://doi.org/10.3102/00346543064001119>
- Gale, T. (2001). Critical policy sociology: Historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Education Policy*, 16(5), 379-393. <https://doi.org/10.1080/02680930110071002>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.
- Grassi, D., & Memoli, V. (2016). Political determinants of state capacity in Latin America. *World Development*, 88, 94-106. H
- Grindle, M. (2004). *Despite the Odds. The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton University Press.
- Gundlach, G. T., & Cannon, J. P. (2010). "Trust but verify?" The performance implications of verification strategies in trusting relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 38, 399-417. <https://doi.org/10.1007/s11747-009-0180-y>
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement? *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38. <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Education.

- IIEP-UNESCO. (2012). *Strengthening of Education System*. IIEP-UNESCO.
- Keefer, P., y Scartascini, C. (2022). *La clave de la cohesión social y el crecimiento en América Latina y el Caribe*. BID.
- Kurtz, M. (2013). *Latin American State Building in Comparative Perspective: Social Foundations of Institutional Order*. Cambridge University Press.
- Lewis, S., & Lingard, B. (2015). The Multiple Effects of International Large-Scale Assessment on Education Policy and Research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 621–637. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1039765>
- LLECE-UNESCO. (2013). *Factores asociados al aprendizaje en el SERCE: Análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños*. OREALC-UNESCO Santiago.
- López Rupérez, F., Expósito-Casas, E., y García, I. (2020). Un marco analítico para la evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 53–76. <https://doi.org/10.35362/rie8313672>
- Mann, M. (1984). The autonomous power of the state: its origins, mechanisms and results. *Archives Européennes de Sociologie*, 25(2), 185–213. <https://www.jstor.org/stable/23999270>
- Martínez Rizo, F. (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina, *Cuadernos de Investigación*, 32, INEE.
- Masino, S., & Niño-Zarazúa, M. (2016). What works to improve the quality of student learning in developing countries? *International Journal of Educational Development*, 48, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.012>
- McAleavy, T., & Elwick, A. (2016). *School Improvement in London: A Global Perspective*. Education Development Trust.
- Mjøset, L. (2006). No fear of comparisons or context: on the foundations of historical sociology. *Comparative Education*, 42(3), 337–362. <https://doi.org/10.1080/03050060600875584>
- Mourshed, M., Barber, M., & Chijioke, C. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey & Company.
- Murillo, F. (Coord.). (2007), *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of educational research*, 81(3), 175–181. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885819>
- Neto, R. M., Medeiros, H. A., Mello, F. M., de Oliveira, F. M., Lira, M. H., & Paiva, F. (2017). Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados. *Cadernos Cenpec*, [S.l.], 6(2), junio. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.363>
- OECD. (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Governing Complex Education Systems – Framework for Case Studies*. OECD Publishing.

- Osmond-Johnson, P., & Campbell, C. (2018). Transforming an education system through professional learning: developing educational change at scale in Ontario. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(3), 241-256.
- Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES*, 3(2). <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3470>
- Pang, N. S., & Miao, Z. (2017). The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education Success. *Bulgarian Comparative Education Society*, 15. <https://eric.ed.gov/?id=ED574221>
- Pritchett, L. (2015). Creating education systems coherent for learning outcomes: Making the transition from schooling to learning. RISE-WP-15/005. <https://riseprogramme.org/publications/creating-education-systems-coherent-learning-outcomes>
- Ravela, P. (2003). *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* PREAL.
- Repetto, F. (2022). *Capacidad estatal: requisito para el mejoramiento de la política social en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, CIPPEC, Natura e Instituto Natura.
- Rivas, A. (2021). *La mejora sistémica de la educación. Estudio de casos en América Latina*. Fundación Santillana.
- Rivas, A. (2022). The long road to systemic improvement in education: a comparative multi-level case study in federal countries. *Comparative Education*, 59(1), 77-98. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2133860>
- Rivas, A., y Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.
- Rivas, A., & Scasso, M. (2021). Low stakes, high risks: the problem of intertemporal validity of PISA in Latin America. *Journal of Education Policy*, 36(2), 279-302. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1696987>
- Sabelli, N. (2006). Complexity, technology, science, and education. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 5-9. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1501_3
- Schleicher, A. (2018). *How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schmidt, W., McKnight, C., Houang, R., Wang, H., Wiley, D., Cogan, L., y Wolfe, R. (2001). *Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning*. Jossey-Bass.
- Schmidt, W.H., & Prawat, R.S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies*, 38, 641-658. <https://doi.org/10.1080/00220270600682804>
- Snipes, J., Doolittle, F., & Herlihy, C. (2002). *Foundations for Success: Case Studies of How Urban School Systems Improve Student Achievement*. Council of the Great City Schools.
- Snyder, S. (2013). *The Simple, the complicated, and the complex: educational reform through the lens of complexity theory*. OECD Education Working Papers, no.96.
- Soifer, H. (2012). Measuring state capacity in contemporary Latin America. *Revista de Ciencia Política* 32(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2012000300004>
- Steward, V. (2012). *A World-Class Education: Learning from International Models of Excellence and Innovation*. ASCD.

- Tucker, M. (2011). *Surpassing Shanghai. An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*. Harvard Education Press.
- Valverde, G. (2009). Estándares y evaluación. En S. Schwartzmann y C. Cox (Eds.), *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina* (pp. 57-68). CIEPLAN.
- Vegas, E., & Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*. Banco Mundial.
- Verger, A, Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2018). The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and Test-Based Accountabilities: A Political Sociology of Global Education Reforms. *Educational Review*, 71(1), 1–26. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Vieira, S. L., Plank, D. N., y Vidal, E. M. (2019). Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educação e Realidade*, 44(4). <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/87353>
- Weaver, K., y Rockman, B. (1993). *Do institutions matter?: government capabilities in the United States and abroad*. Brookings Institution Press.
- Westbury, I. y Hsu, C. (1996). Structures of curriculum governance and classroom mathematics. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 18, 123–139. <https://doi.org/10.2307/1164552>
- Zawistowska, A. (2014). The Black Box of the Educational Reforms in Poland: What Caused the Improvement in the PISA Scores of Polish Students? *Polish Sociological Review*, 187(3), 333-350.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31102>

A THEORY FOR SYSTEMIC IMPROVEMENT OF EDUCATION IN LATIN AMERICA

*Una teoría para la mejora sistémica de la educación en
América Latina*

Axel RIVAS
Universidad de San Andrés. Argentina.
arivas@udesa.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0003-4714-3511>

Date of receipt: 12/01/2022
Date accepted: 03/03/2023
Date of online publication: 01/07/2023

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Rivas, A. (2023). A Theory For Systemic Improvement of Education in Latin America [Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 99-120. <https://doi.org/10.14201/teri.31102>

ABSTRACT

The study of the improvement of educational systems has little development in the tradition of research in Latin America. The appearance of standardized assessments, which allow the comparison of student's achievement over time, has generated biased or simplistic interpretations of the causes of learning outcomes. The proposal for a theory of systemic improvement is based on these warnings and seeks to generate a framework that escapes evaluation biases with a pragmatic attitude that can interpret and use them to consolidate a vision of the complexity of educational systems.

The grounded theory that is presented is based on multiple previous research and is organized based on four combined analytical axes: 1-systemic governance,

2-the expansion of capacities of the education system actors, 3-the alignment of accountability and 4-coherence in curricular translation. These axes require entering the black box of the functioning of educational systems and noticing the multiple layers that mediate between policies and teaching practices. In order to advance in this direction, a series of methodological derivations are proposed that favor empirical testing of the theoretical proposal. Finally, the epistemological and political problem of defining the processes of "systemic improvement" and the need to use and at the same time go beyond standardized evaluations are addressed.

Keywords: systemic improvement; educational systems; comparative education; Latin America; educational policy; standardized assessments; quality of education; educational governance.

RESUMEN

El estudio de la mejora de los sistemas educativos tiene un escaso desarrollo en la tradición de la investigación en América Latina. La aparición de las evaluaciones estandarizadas, que permiten la comparación en el tiempo de los logros, ha generado interpretaciones sesgadas o simplistas sobre las causas de los resultados de aprendizajes. La propuesta de una teoría de la mejora sistémica parte de estas advertencias y busca generar un marco que escape a los sesgos de las evaluaciones con una actitud pragmática que pueda interpretarlas y usarlas para consolidar una visión de la complejidad de los sistemas educativos.

La teoría fundamentada que se presenta está basada en múltiples investigaciones previas y se organiza en base a cuatro ejes analíticos combinados: 1-la gobernanza sistémica, 2-la expansión de capacidades de los actores del sistema, 3-la alineación de la rendición de cuentas y 4-la coherencia en la traducción curricular. Estos ejes requieren entrar en la caja negra del funcionamiento de los sistemas educativos y advertir las múltiples capas que median entre las políticas y las prácticas de enseñanza. Para lograr avanzar en esta dirección se plantean una serie de derivaciones metodológicas que favorezcan testeos empíricos de la propuesta teórica. Finalmente, se aborda el problema epistemológico y político de la definición de los procesos de "mejora sistémica" y la necesidad de usar y al mismo tiempo ir más allá de las evaluaciones estandarizadas.

Palabras clave: mejora sistémica; sistemas educativos; educación comparada; América Latina; política educativa; evaluaciones estandarizadas; calidad de la educación; gobernanza educativa.

1. INTRODUCTION

In Latin America, standardized assessments that measure learning appeared in most countries in the early 1990s (Martínez Rizo, 2008). During these long 30 years, international comparative tests were also applied in the region: OECD's PISA for secondary level and UNESCO's ERCE for primary level. Latin America has been populated with measurements that make it possible to compare the evolution of educational results over time. However, there is almost no precedents of research on the improvement of education systems based on these data. Much less can we speak of a field of research on the subject. Precisely when it is possible to measure the evolution of the systems and to point out who is improving or worsening in the headlines of the newspapers, it does not seem to be the object of attention from the field of research.

This is the paradox of standardized tests: they shine a light on systems until they blind them. Tests are often misinterpreted or used politically. They generate discomfort in almost all systems. Even those that improve often do not know it because the news is the "low level", always detectable in a region with such large social debts (Ravela, 2003). Identifying cases of improvement seems to be an accomplice work with these standardized reflectors that rest on the systems. Doubts, fears, excuses and disinterest in "measurable improvement" appear, as if it were a mere power effect of those who use evidence to judge from the outside what happens within the systems.

This vacuum in the field of research is hastily filled by non-specialized interpreters who carry out superficial analyses or by the technocratic imprint of international organizations that seek to establish causal relationships in order to make policy recommendations.

The absence of in-depth and rigorous comparative studies on the improvement of education systems in the region is the starting point for this article. At its base is the search for a more elaborate understanding of how systems function, how they can improve and what meanings the concept of "improvement" has. To that end, I propose a theory for analyzing the improvement of educational systems in Latin America that can escape hasty conclusions and mistrust of measurement. A theoretical vision of systemic improvement is a necessary step in the face of the avalanche of non-specialized discourses that make naïve or incomplete hypotheses about test results. At the same time, it is a necessary link between empirical research and policy recommendations.

To address this purpose I propose to begin by identifying some of the obstacles facing the study of systemic improvement in the region.

First, we must confront the methodological limitations of the evidence. In previous studies we have shown that the PISA tests themselves have had methodological changes that make the results after the 2006 editions incomparable with the previous ones in Latin American countries (Rivas & Scasso, 2021). It is possible to notice thanks

to the transparency of the databases and methodological frameworks of the PISA test. However, national tests of the quality of education in the countries of the region often do not present open information and do not clarify to what extent the intertemporal comparison is valid (Fernández-Cano, 2016).

Secondly, the most well-known limitation of the tests is the one referred to the cutback of what educational system are and the possible incentives to focus teaching on what is measured. Many previous studies have analyzed the "teaching to the test" effects of performance-based policies (Verger et al., 2018, Lewis & Lingard, 2015). Assessment incentives can create biases in the curriculum and limit the view of learning to that which is measured. Excessive pressure for results can also generate a burnout effect on teachers and accelerate their exit from the education system (Gundlach et al., 2010).

Third, we must find a way to look at Latin American education in its own context. Regional analysis of education systems allows for a more equidistant comparison, highlighting cultural, economic and social aspects that Latin American countries share, beyond their obvious differences. The regional perspective in comparative education is especially appropriate to avoid focusing on individual countries or systems or jumping to comparisons of very different contexts.

In order to enter the Latin American context, this article proposes the development of a grounded theory of systemic improvement in education. Based on previous research (Rivas & Scasso, 2020; Rivas, 2021, Rivas, 2022), together with a large team of collaborators, we have developed conceptions that dialogue with the empirical evidence collected on the improvement of education systems at the national and subnational levels in Latin America. For two decades, we have compared hundreds of education systems in the region based on numerous variables and methodologies. The dialogue between this empirical evidence and international theories on systemic improvement feeds the theoretical proposal of this article.

2. AN ELUSIVE OBJECT OF STUDY

The analysis of the improvement of educational systems recognizes a long line of studies in the comparative tradition of education that has sought global success stories in order to copy "recipes" in other contexts. With the emergence of international standardized assessments this literature emerged more strongly by having a parameter for measuring learning (Barber & Mourshed, 2007; OECD, 2010; Tucker, 201; Steward, 2012; Creese et al., 2015; Schleicher, 2018; Crato, 2021).

But these were studies about "the best in the world," not aimed at those who managed to improve over time. Studies on the improvement of educational systems and subsystems recognize a longer trajectory of subnational comparison of districts and states in the United States, a country that combines strong decentralization with measurement of learning (Murphy & Hallinger, 1988; Snipes et al., 2002). District

success stories began to be analyzed: New York's District 2, Long Beach, California's Sanger District, and San Diego, among others.

In a more international perspective, the document that marks a before and after in this literature is the McKinsey consulting firm's report on 20 cases of systemic improvement in different parts of the world (Mourshed et al., 2010). The study found a series of stages of educational systems that are marked by evolutionary phases of universal policy prescriptions. This study was criticized for its soft criteria for comparison, which ignore the complexity of the historical and cultural contexts of the countries studied (Coffield, 2012).

As we analyzed in a systematic review of the literature on improving education systems (Barrenechea, Beech & Rivas, 2022), there are numerous other antecedents of individual case studies of improvement: Ontario in Canada, (Osmond & Campbell, 2018), Shanghai in China (Pang & Miao, 2017), London in England (McAlevy & Elwick, 2016), Poland (Zawistowska, 2014), Wales (Harris & Jones, 2017), and South Africa (Fleisch, 2016).

This literature revolves around different analytical axes, where the cultural change perspectives of educational systems predominate (Fullan, 2016). The influential study by Elmore (2004) characterizes systemic improvement processes as integrated, multidimensional, highly focused on common objectives and with coherence in interventions. Hopkins (2007) highlights that reforms that achieve systemic improvement build capacity at the school level with external support combined with endogenous growth of pedagogical autonomy.

This literature is predominantly concerned with developed countries. There are some classic precedents that analyze improvement in developing countries with scarce resources and installed capacities (Dalin, 1994). Other studies have focused on analyzing the factors associated with educational outcomes, especially in the new trends that focus on systematizing impact evaluations (Masino & Niño-Zarazúa, 2016).

In Latin America, the field of research on the improvement of educational achievement systems is limited. Carnoy's study (2007) analyzed the cases of Brazil, Chile and Cuba, although not based on test-based improvement but on the static result that showed Cuba with the best results in the region in UNESCO tests. Our own pioneering study developed some hypotheses after comparing over 15 years the educational policies and results of seven countries in the region (Rivas, 2015). Another antecedent is the comparative research of states and municipalities in Brazil that achieved improvements in their results (Carnoy et al., 2017). The recent RISE project study analyzed international cases of systemic improvement in education in developing countries and included some from Latin America (Crouch, 2020).

More specific studies have focused on individual case analysis: Peru (Cueto et al., 2016), Ceará (Vieira et al., 2019), Sobral (Cruz & Loureiro, 2020) and Pernambuco (Neto, 2017). Our comparative research on 12 cases of improvement at the

subnational level takes up several of these previous works in the first in-depth analysis of several cases of improvement in different countries in the region (Rivas, 2021).

The construction of theory on the systemic improvement of education has not yet found its way into a field with so few empirical antecedents. International lending agencies have developed some theoretical models based on new public management and the creation of incentive mechanisms based on market competition (Vegas & Petrow, 2008). Other studies complementary to that perspective sought the political economy keys that favor reforms based on decentralization and competitive pressure (Grindle, 2004).

UNESCO tests in the region led to papers on the factors associated with achievement in the tests (LLECE-UNESCO, 2013), although in-depth research on the contexts and policies of the countries that have achieved improvements in the region remains to be done.

The absence of a field of research on the improvement of education systems is contrasted in Latin America by the recent emergence of the field of effective schools, a topic that is close in theoretical and methodological terms. This field of research is abundant and has its anchors in key publications (Murillo, 2007, Bellei et al., 2014), academic journals and even international congresses. With an audience more focused on school managers, this literature has consolidated different theoretical frameworks that converge into a consolidated field of research. In contrast, the improvement of education systems is still an underexplored terrain, which does not seem to attract the attention of academic research despite the existence of multiple national and subnational cases for comparison after three decades of standardized assessments. Nor has it been the subject of theoretical debates or the search for different methodologies to address the questions left open by these assessments.

3. THEORETICAL CONDITIONS

Every theory assumes philosophical, political and epistemological references that should be made explicit. The field of study of the improvement of educational systems is crossed by disputes that can be traced on different models of scientific reasoning, disciplinary fields, and theoretical traditions.

To study the improvement of educational systems, I propose a first theoretical condition referring to an epistemological approach that allows us to escape the dispute between positivism and interpretative hermeneutics as the dominant paradigms of comparative education (Crossley & Watson, 2003). In the positions closest to positivism, which find their classic reference in Edmund King, it is proposed to assimilate the methods of the natural sciences to find generalizable formulas, predictive laws of the behavior of educational systems. The interpretative tradition is rooted in the comparative education of Brian Holmes, who analyzes history and

contexts in depth, seeking to broaden the understanding of systems and not the application of policy prescriptions.

The search for universal laws has an attachment to quantitative methods that standardized assessments have favored. The positivist imprint is connected with the practical interest of research for decision-making and with making "evidence-based" recommendations. In their analysis of the field of the study of school effectiveness, Fuller & Clarke (1994) called those who belong to this tradition the "policy mechanics". The solutions seem to have no boundaries: it's enough to find an educational practice that works to transfer it to a totally different context. In contrast, the "classroom culturalists" respond to interpretive paradigms where policies encounter different traditions and meanings that cannot be extracted from their contexts (Fuller & Clarke, 1994). In this second perspective, pedagogical practices, teaching materials, and socialization processes that students go through are inevitably traversed by the cultural meanings in which they are inserted, which limits the replicability of policies.

The classical epistemological dispute between generalization and specification can be circumvented from a third tradition, which we assume in our theoretical position: the pragmatic attitude. Lars Mjøset (2006) presents this theoretical current for the field of comparative education. The pragmatic attitude continues an empiricist tradition with a strong theoretical development. Theory is defined as a reflexive accumulation of empirical knowledge that performs a spiraling exercise of ascertainment and reformulation. Qualitative methodologies allow more flexibility for this pragmatic attitude that seeks "the systematic study of constellations of individual factors" (Mjøset, 2006, p. 350).

In addition to a pragmatic attitude, a holistic approach is proposed that is capable of analyzing the complexity of educational systems situated in specific cultural, social and political contexts. Simplistic views of educational outcomes are an epistemological obstacle. It is tempting to look for big factors to explain improvement: a change of government, increased educational funding or certain stellar policies. However, large-scale processes of change in teaching practices have a complexity that precludes linear cause-effect analysis. Our postulate is that without entering this "black box" of the processes of change in teaching practices, it is not possible to conceptualize systemic improvement.

Our theoretical perspective takes as reference previous studies on the complexity of educational systems (Burns & Köster, 2016; OECD, 2015; Snyder, 2013). In this perspective, outcomes cannot be explained via singular components of interventions but on the basis of interaction flows between subjects and educational institutions on a large scale. Educational systems are non-linear organic structures that evolve in multiple feedback layers of simultaneous interactions (Sabelli, 2006).

This approach combines knowledge from different disciplines. The field of political science approaches governance systems and power relations between central state bodies and local educational institutions. The field of didactics and curriculum allows us to conceptualize the structure of knowledge and teaching, their modes

and possibilities of change based on external or internal influences of the actors. At the same time, sociology favors reflections on the distribution of learning and the social effects of educational policies and structures. Even a more epistemological, philosophical and anthropological gaze opens doors to think about the meanings of measurable improvement in tests and how to conceptualize ideas about the most valuable learning visions for a society and its individuals.

The analysis of these processes can only be deepened in a localized way. Our theoretical hypothesis is that systemic improvement takes on specific features in regional contexts such as Latin America, with a broad shared tradition of ways of organizing education, capacities installed in the actors of the system and resources available in unequal societies with high levels of poverty. These conditions, beyond the enormous differences between countries, make it possible to situate the thresholds of public policy action in specific contexts.

4. A GROUNDED THEORY OF SYSTEMIC IMPROVEMENT OF EDUCATION

Following the pragmatic tradition of grounded theory (Glaser, 1992), the postulates proposed here are based on multiple previous studies (Barrenechea, Beech & Rivas, 2022). In particular, the most relevant has been the comparative study of 486 subnational educational systems in Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Mexico and Peru (Rivas & Scasso, 2020). In that project we compared all educational indicators during the period 2004-19, identifying cases of improvement in each of the countries and ascertaining them from a consultation with experts. The selection of 12 cases of systemic improvement over time allowed us to study them in depth with interviews with key actors. This work was carried out by a team of 19 researchers from the six countries and led to the development of a grounded theory of systemic improvement for the Latin American context, which is presented in this article.

The theory proposes four major combined analytical axes:

1. systemic governance
2. expansion of system actors' capabilities
3. alignment of accountability
4. coherence in curriculum translation

Systemic governance refers to state capabilities to manage an improvement process. An extensive literature on state capabilities allows us to situate the first theoretical axis in the field of political science. Mann's classic study points out the importance of the infrastructural power of the state, as a fabric of legitimacy that allows it to penetrate the beliefs and practices of society within a territory (Mann, 1984). Unlike despotic power, infrastructural power involves relations of cooperation and trust between citizens and their government.

Studies on state capabilities highlight the need to prioritize among multiple demands, make efficient use of resources, coordinate conflicting objectives into a coherent whole and achieve institutional stability of policies, among other issues (Weaver & Rockman, 1993). In the educational field, some research has proposed a systematization of the dimensions that define the quality of governance of educational systems (López Rupérez et al., 2020) and state capacities to coordinate educational policies (IIEP-UNESCO, 2012).

The specific analysis of state capacities in Latin America has been a widely studied topic (Repetto, 2022; Grassi & Memoli, 2016; Soifer, 2012, Kurtz, 2013). Recent work by the Inter-American Development Bank focuses on the concept of trust as the backbone of the quality and sustainability of public policies in the region (Keefer & Scartascini, 2022). This coincides with the approach of Ehren & Baxter (2021) and the studies of Cerna (2014) on the importance of trust in the management of educational policies.

Our previously cited research has allowed us to elaborate a conceptualization of state capacities in the governance of education systems that managed to improve in Latin America. Based on the empirical evidence collected, we highlight the following characteristics of state capacities that influence the improvement of subnational education systems in the region:

- (1) to make education a political priority and shield it from short-term partisan battles
- (2) understanding the culture of the education system, listening to its voices and respecting teachers
- (3) having serious, reflective and flexible leadership to generate agreements and legitimacy in actions
- (4) to develop professional teams in policy management
- (5) generate articulations with different actors within and outside the educational system.

These characteristics are combined with an incremental approach to public policy, which seems especially relevant in the political and social instability of Latin America. Unlike studies that concentrate their focus on policy prescriptions to be implemented beyond contexts, such as the well-known McKinsey Report (Mourshed et al., 2010), what we found in our previous research is that improvement is constructed in a dynamic and flexible manner. As Oszlak (1980) pointed out, the attempt at excessive planning does not provide the necessary doses of realism of the unstable territories of actors in Latin America. Unlike *ex ante* approaches, the incremental tradition points to the importance of intermediate steps or "snowball" effects of policies that make their way through gaining legitimacy and continuity.

This is found in problem-solving iterations approaches (Andrews et al., 2017): it's more important to achieve step-wise progress and build confidence in the ability to solve issues relevant to system actors than to follow universal policy prescriptions. Thanks to these feedback loops, more trust is generated in the different spheres of government and a flexible path is built with a focus on improvement through different doors to enter the educational system. This approach builds what we have called in previous studies, an "education governance platform," without which it is not possible to effectively implement the complex policies that alter learning outcomes on a large scale (Rivas & Scasso, 2020).

Systemic governance generates combined effects in the symbolic and material dimensions of the space and time of educational systems. In the symbolic field, it entrenches a series of priorities, motivations and shared visions in the actors of the system. In terms of temporal sequence, it generates guarantees of policy continuity and sustainability.

The second axis, referring to the capacities of the system's actors, defines the conditions for the dynamics of improvement processes. Educational practices have the characteristic of being highly decentralized and interpersonal: they operate at the micro level of classrooms mediated by the personal intervention of thousands of individual teachers. Improvement cannot be forced or digitized from outside: participation, and involvement of individual and collective actors are necessary.

Burns & Koster (2016) develop an approach to the capabilities of an educational system at four levels: individual, institutional (at the school level), systemic and societal. The individual level is defined from the possibilities that the subjects of the system have to develop new ideas in the local context from existing knowledge. This expands from the institutional level where school management is key to generate learning environments and constant reflection.

This axis may involve the generation, expansion and liberation of capacities within the educational system, three different processes that can be combined with each other. What is relevant in this axis is the construction of a growing dynamic of learning, reflection and power of agency on the part of educators. Without this dynamic approach, improvement processes can happen in one first stage (perhaps more instrumental and technocratic) but not be sustained over time. Moving in this direction implies the construction of a certain ecosystem where learning processes are valued and effectively communicated at the local level so that they are not dispersed and, in this way, avoid dependence on policies that intervene from the top down in hierarchical terms.

In Latin America we find diverse contexts of interaction of educational actors. In some educational systems, such as Colombia, there is a strong tradition of autonomy of schools and teachers, while in other cases, such as Mexico, there are more rigid and structured centralized pedagogical regulation mechanisms (such as textbooks produced by the State and delivered to all students in the country). Beyond certain

shared characteristics in the region, this dimension varies widely both in initial teacher training circuits and in school regulation and control practices.

The third axis refers to accountability processes that express the alignment and control of education systems. Accountability indicates the existence of a set of shared, clearly defined, communicable and achievable objectives that are regularly monitored and produce a certain systemic consistency between the practices, motivations and expectations of educational actors and institutions.

Accountability depends on the creation of a data dashboard that indicates achievements at the level of educational institutions. In all the studied cases of systemic improvement, this systemic and detailed information base appears as a necessary condition for action planning and for the shared allocation of responsibilities. This is what we called in previous studies the "multifocal approach" to improvement: a constant information flow mechanism that informs the achievements of each school on multiple indicators to define an improvement plan, external assistance and/or incentives to push the various actors towards shared goals.

Previous studies have particularly focused on accountability schemes as the core of systemic improvement. Pritchett (2015) developed a theoretical model on systemic coherence. Coherence is built when there is a balance between autonomy, capabilities, and accountability. This process relates to clear information flows that define purposes. These purposes should be coherent at the scale of the whole system, demarcating a shared direction (Pritchett, 2015).

Our theoretical hypothesis here is that accountability processes in Latin America are inseparable from systemic governance: they need solid, reliable and enduring governance institutions to settle on actors in a way that is neither excessively rigid nor stifling. The cases of systemic improvement we have previously studied show the importance of accountability systems: in Ceará, Pernambuco (Brazilian states) and Puebla (Mexican state) we found aligned systems of objectives, incentives and constant measurement. However, these systems were accompanied by large doses of trust in government institutions and processes of constant support to schools with more adverse conditions. These are not systems of exclusionary competition but combine "positive pressure" for results with preventive support mechanisms based on collaboration and coordination between schools.

The fourth axis opens the black box of improvement processes and refers to the structure of school knowledge translation. In the words of Basil Bernstein (2000) we refer to the processes of pedagogical recontextualization that condense the systemic organization and management of the curriculum.

Curriculum governance refers to studies on the pedagogical flow that travels from policies to classrooms. The pioneering work of Cohen & Spillane (1992) pointed out the importance of combining consistency, specificity and clarity with levels of curriculum prescription, hierarchization and sequencing. Perhaps the most emblematic study of this current theory is the book "Why Schools Matter", which studied the flow of curriculum policy in the 54 countries participating in

the TIMMS test. There it was highlighted that the countries with the best results have a curriculum structure with more focus, clarity, articulation and rigor (Schimdt et al., 2001).

The hypothesis behind this fourth axis of the theory is that systemic improvement cannot occur without understanding the internal dynamics of school knowledge management. In some cases of small subnational educational systems, improvement processes can occur relatively independently of the curricular governance structure. But in these cases, improvement will always be limited by a non-controllable external factor that can be enhanced by the agencies that have the greatest capacity for curricular regulation (in many countries these attributions are in national hands, while local governments have limited curricular powers).

The capacity for curricular and pedagogical adaptation requires a combination of technical knowledge, dialogue with multiple stakeholders and continuity over time. These three factors are scarce in Latin America. Perhaps this is one of the reasons why it is so difficult to find systemic improvement processes in the region. Previous studies in the region have highlighted the low level of clarity, focus and rigor in curricular instruments (Valverde, 2009). A comparative research on the educational systems of Cuba, Chile and Brazil highlighted how Cuba achieved better educational results based on a strong integration between the curriculum, teacher training and teaching materials (Carnoy, 2007).

The cases we have found in our own research on subnational education systems in Latin America confirm these hypotheses. The cases of Ceará and Pernambuco in Brazil, Córdoba in Argentina and Puebla in Mexico had an outstanding capacity for curriculum management, with strong technical competencies and coordinated devices that produce materials and guides in dialogue with teachers and schools (Rivas, 2021). These are examples of the use of curricular and pedagogical policy channels to work together to achieve better results.

Again, this axis is strengthened by the development of the previous analytical axes. For example, curricular policies are also combined with the legitimacy of government institutions. Previous comparative studies indicate that countries with better results in standardized assessments have a reliable curricular governance system that offers teachers content that they can interpret, understand and apply, with constant feedback and calibration processes (Schimdt & Prawat, 2006).

5. METHODOLOGICAL STRATEGIES

The theoretical framework for the analysis of the improvement of educational systems in Latin America has a direct empirical derivation. This section presents some methodological strategies to apply the theoretical framework in future studies.

5.1. *Multiplying sources of data on improvement processes and analyzing the intertemporal validity of each source*

The first methodological strategy takes up one of the central obstacles of studies on the improvement of educational systems: the fragile methodological validity of the intertemporal comparison of standardized assessments and other educational indicators.

There are different methodological strategies to face this obstacle. The first involves methodological analysis of the intertemporal validity of standardized assessments. An analysis of the methodological documents of the tests is a first step, but often in Latin America the tests do not explicitly define these technical aspects and it is necessary to conduct interviews with the official specialized agents to better understand the possible biases and methodological problems of the tests. Unfortunately, standardized tests are instruments with a high margin of error and can end up generating studies on cases of improvement that in reality only crystallize some methodological flaw in the application of the tests.

A second complementary strategy is to multiply the sources of data to measure processes of improvement. We recommend comparing different standardized assessments: national and international tests (most Latin American countries have their own evaluations and participate in international tests). Another way of multiplying sources is to appeal to a broader vision of the data ecosystem that countries have: data on access to education, students' trajectories, educational equity, among others. In this way, it is possible to select cases of improvement in various indicators that are consistent over time, avoiding large jumps from one year to the next in standardized assessments that may be the result of statistical problems rather than real improvements.

Other more sophisticated quantitative strategies is to compare different variables associated with the tests and in particular the value-added effect between different test editions, controlling for other factors such as the social context of the students (Carnoy et al. 2017).

Finally, another way to escape the pitfalls of standardized assessments is to broaden the perspective on what systemic improvement means. For example, interviews can be conducted with experts in the education systems analyzed to find possible improvement processes that are not captured in the evaluations, or system actors can be consulted on educational aspects that are not evaluated in a standardized manner.

5.2. *Comparison of cases using multiple quantitative and qualitative variables*

In order to generate hypotheses on the processes of systemic improvement, it's key to use the comparative method of description, interpretation, juxtaposition and simultaneous comparison (Beraday, 1964). An individual case that achieves improvements in its own test has notable limitations that can be overcome by the comparative method analyzing multiple cases that participate in international or subnational comparative tests. Many of the singular explanations can be falsified by comparing similar cases.

Quantitative strategies can be useful if comparable data exist to measure associated factors over time in a set of cases. This allows multiple regression analysis to isolate variables.

The study of macro-structural factors that affect educational outcomes is a necessary complementary strategy to avoid the possible biases of the available databases. For example, it is key to study differences in standardized test scores in different learning areas and years assessed to confront different types of educational policies implemented.

The falsification principle requires comparing multiple variables with different types of available data. If the improvement process was concentrated in reading but not in mathematics, are there possible hypotheses of differential policy interventions? If the improvement was greater in primary than in secondary education, was it because there were differences in policies, subsystem governance, or factors exogenous to education that affected one age group more than the other? If the improvement was over a period of time and then stopped, were there specific policies that were discontinued? If the improvement was in one edition of the test, what is the time frame of the effects of the policies, considering that students begin their schooling long before they are assessed and carry those learnings longitudinally?

To investigate these major questions, it is important to map educational policies in their historical context. Document analysis and interviews with key actors are the best known methodologies for this task of reconstructing policy trajectories (Gale, 2001). It's key to construct a systematic map of interventions over a period of time that should go back to the moment when the students participating in the first edition of the tests being compared began their educational journey up to the final year of those same tests. The sequencing of the socio-economic context and of each of the relevant policy strategies will make it possible to construct different scenarios and contrast hypotheses that often appear a priori and that do not survive the systematic comparison of variables in time and space.

5.3. *Analyzing the reception of educational policies and the culture of the system*

Policy mapping and macro-structural variables are vital but limited tools for understanding the complexity of education systems. Even questionnaires complementary to tests, which provide relevant information on the actors and institutions of the system, have obvious methodological limitations. That is why it's so important to implement a third methodological strategy to grasp the complexity of an educational system. Conducting interviews with teachers, students and actors of the educational community is a key step, but it requires a lot of resources and time in order to achieve representative samples. It should be noted here that even if they do not correspond to a representative sample, these interviews can be important to take the temperature of the system and to learn from the testimonies some visions that allow for the sophistication or nuance of macro-political arguments.

Conducting interviews or focus groups with school principals can be a valuable strategy to capture the representations of the actors in the system on a more limited scale. A further step, always desirable but very costly to practice, is the observation or filming of classes or the ethnographic work of participant observation of the daily life of educational institutions. This approach makes it possible to analyze the practices in their natural environment, unmediated by the representations of the testimonies of the actors interviewed.

The analysis of the interior of the educational system favors the reconstruction of the paths, translations and reinterpretations of educational policies. This makes it possible to review often naïve or incomplete hypotheses about the effects of policies on educational outcomes. In turn, the vision of the actors in the system (including students) is a recommendable way to analyze what improvement means beyond measurements. Many interviews and observations can escape the prison of quantitative data to interpret how an educational system generates multiple effects and learning that cannot be captured by standardized systems.

5.4. *Curriculum flow analysis*

A methodological strategy complementary to the previous ones is the study of the flow of curriculum policy. This strategy makes it possible to open the black box of translations of the structure of school knowledge. Some international studies have analyzed the impact of the prescribed curriculum, textbooks and teacher planning on the results of standardized assessments (Schmidt et al., 2001; Westbury & Hsu, 1996). These lines of research have not generally been applied in Latin America and much remains to be known about the processes of curriculum translation, its evolution over time and the comparison of contexts and countries.

The central purpose of this strategy is to compare models of curriculum organization, prescription, coherence and extension in order to understand how they affect learning processes.

6. DISCUSSION

The four analytical axes of systemic improvement are pieces that fit together in a jigsaw puzzle. They cannot be viewed in isolation. It is in combination that they generate what we might call the "combustion" necessary for continuous sustainable improvement. This does not imply that systems improve only when these four axes are present, since some may be more developed than others and may be tuned in different ways in each context to the existing traditions of that educational system.

The proposed theoretical framework is intended to provide a framework for the development of empirical studies. It comes from and returns to research in comparative systems. Grounded theory is built on the basis of previous research that allows the development of categories based on concrete evidence and a framework that can pass through the verification of multiple cases of improvement.

It is a theoretical model that relies especially on the previous studies compiled by Ehren & Baxter (2021). These scholars developed an analytical framework of systemic reforms based on three backbones: trust, accountability and capabilities. These three dimensions are complemented in our theoretical framework by a fourth one, referring to the process of curriculum translation, which gives more emphasis to the ways in which macro policies are linked to local practices with a focus on the system's curriculum coherence and alignment.

In turn, our theory seeks a specific design for the Latin American context. Based on the study of improvement cases in the region and the adaptation of the categories to the particularities of the context, this article favors a comparative view of educational systems based on the juxtaposition of similarity and proximity factors. Can this same theoretical framework be useful for analyzing systemic improvement in other contexts? Of course, but starting from the conception of grounded theory, based on multiple previous empirical studies, it is more appropriate to present the theoretical proposal adjusted to the context from which it starts.

The dialogue of this theoretical model with some relevant antecedents in the field of educational policy is inevitable. There is a central anchor in the study of systemic improvement which is the well-known McKinsey Report (Mourshed et al., 2010). Our previous studies find many similarities with some of the central findings of this report. We see the flow that occurs between centralized regulation for low development contexts and the extension of local capabilities to achieve consolidate improvement processes. However, our approach differs in a central axis, which is the reading of contexts and the analysis of governance modalities.

Unlike the universal recipes proposed by the McKinsey Report, our theory argues that improvement is possible under conditions of flexibility and with incremental approaches. It's not so decisive what policies are implemented but how the system is governed: it's more important to achieve concrete progress, generate trust, build legitimacy and open doors than to apply a specific textbook

recipe. Latin American education systems are fragile and uncertain: what generates improvement processes is dynamic, contextualized and strongly supported by the resolution of concrete problems experienced by the system's actors. This more territorial, situated and incremental logic is combined with the other axes analyzed: capacity building; the clear definition of objectives and the coherence of accountability; and the systemic alignment of curricular frameworks that feed pedagogical practices.

Finally, it is worth noting the blind spot of our theory. One of the axes that explain the low theoretical and empirical density of the academic debate on the improvement of educational systems in Latin America is the meaning acquired by standardized measurements of quality. Reduced to biased cut-offs on the purposes of education, tests are an iron cage for education systems. When they are strong markers of the way forward -through high-stake assessments- they have the risk of reducing non-assessed areas and teaching to the test.

Can our theory be capable of escaping the magnetism of the measurable? There are two ways to answer this question. The first is empirical and requires studies that analyze whether standardized tests correlate well with non-measurable learning. We know little in this area, but it is possible to advance from research in measuring in broader ways and in analyzing that which is not measured with other methodological strategies.

The second answer is anchored in the political positioning of our theoretical proposal. It is not necessary to fall into a "black-white" polarization. Standardized tests may well have or generate biases, but they also have a value in themselves. It's enough to look at the most basic: whether students can read and understand a text is a central component of their right to education and this can indeed be measured. This pragmatic attitude, as we have defined it, does not fall into the technocratic view of assessments as mirrors of education systems. It is precisely the theoretical layer that allows us to conceptualize the complexity of what is measured and, above all, how the practices of an entire system are modified so that its results change.

Moving away from simplistic analytical biases that propose linear hypotheses to explain the results is a necessary step to review what systemic improvement is and what it means. We hope to contribute to this search with a theory that is both applicable and open to other visions of what are the goals of educational systems in diverse contexts and in a changing and uncertain world.

REFERENCES

- Andrews, M., Lant P., & Woolcock, M. (2017). *Building state capability: Evidence, analysis, action*. Oxford University Press.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barrenechea, I., Beech, J., & Rivas, A. (2022). How can education systems improve? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09453-7>
- Bellei, C., Contreras, C., Vanni, X., y Valenzuela, J. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Lom Ediciones.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart & Winston.
- Burns, T., & Köster, F. (2016). *Governing Education in a Complex World*. OECD Publishing.
- Carnoy, M. (2007). *Cuba's Academic Advantage*. Stanford University Press.
- Carnoy, M., Marotta, L., Lozano, P., Khavenson, T., Recch, F., Guimarães, F., & Carnauba, F. (2017). Intranational Comparative Education: What State Differences in Student Achievement Can Teach Us about Improving Education—the Case of Brazil. *Comparative Education Review*, 61(4), 726-759. <https://doi.org/10.1086/693981>
- Cerna, L. (2014). Trust: what it is and why it matters for governance and education. *OECD Education Working Papers*, no. 108 (November). <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswc-g0t6wl-en>
- Coffield, F. (2012). Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, 27(1), 131-149. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623243>
- Cohen, D., & Spillane, J. (1992). Chapter 1: Policy and practice: The relations between governance and instruction. *Review of Research in Education*, 18(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0091732X018001003>
- Crato, N. (2021). *In Improving a Country's Education*. Springer.
- Creese, B., Gonzales, A., & Isaacs, T. (2015). *Aligned instructional systems: Cross-jurisdiction benchmarking report*. Center for International Education Benchmarking.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education. Globalisation, context and difference*. Routledge Falmer.
- Crouch, L. (2020). Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya. RISE Insight Series. 2020/020. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/020
- Cruz, L., & Loureiro, A. (2020). *Alcançando um Nível de Educação de Excelência em Condições Socioeconômicas Adversas: O Caso de Sobral*. World Bank Group.
- Cueto, S., León, J., & Muñoz, I. G. (2016). Conductas, estrategias y rendimiento en lectura en PISA: análisis para el Perú. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 5-31. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001>
- Dalin, P. (1994). *How Schools Improve. An International Report*. Cassell.

- Ehren, M., & Baxter, J. (2021). *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform. Global Perspectives in Comparative Education*. Routledge.
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard Education Press.
- Fernandez Cano, A. (2016). A Methodological Critique of the PISA Evaluations. *Relieve*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>
- Fleisch, B. (2016). System-wide improvement at the instructional core: Changing reading teaching in South Africa. *Journal of Educational Change*, 17(4), 437-451. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9282-8>
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539- 544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157. <https://doi.org/10.3102/00346543064001119>
- Gale, T. (2001). Critical policy sociology: Historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Education Policy*, 16(5), 379-393. <https://doi.org/10.1080/02680930110071002>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.
- Grassi, D., & Memoli, V. (2016). Political determinants of state capacity in Latin America. *World Development*, 88, 94-106. H
- Grindle, M. (2004). *Despite the Odds. The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton University Press.
- Gundlach, G. T., & Cannon, J. P. (2010). 'Trust but verify?' The performance implications of verification strategies in trusting relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 38, 399-417. <https://doi.org/10.1007/s11747-009-0180-y>
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement? *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38. <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Education.
- IIEP-UNESCO. (2012). *Strengthening of Education System*. IIEP-UNESCO.
- Keefer, P., y Scartascini, C. (2022). *La clave de la cohesión social y el crecimiento en América Latina y el Caribe*. BID.
- Kurtz, M. (2013). *Latin American State Building in Comparative Perspective: Social Foundations of Institutional Order*. Cambridge University Press.
- Lewis, S., & Lingard, B. (2015). The Multiple Effects of International Large-Scale. Assessment on Education Policy and Research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 621-637. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1039765>
- LLECE-UNESCO. (2013). *Factores asociados al aprendizaje en el SERCE: Análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños*. OREALC-UNESCO Santiago.

- López Rupérez, F., Expósito-Casas, E., y García, I. (2020). Un marco analítico para la evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 53-76. <https://doi.org/10.35362/rie8313672>
- Mann, M. (1984). The autonomous power of the state: its origins, mechanisms and results. *Archives Européennes de Sociologie*, 25(2), 185-213. <https://www.jstor.org/stable/23999270>
- Martínez Rizo, F. (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina, *Cuadernos de Investigación*, 32, INEE.
- Masino, S., & Niño-Zarazúa, M. (2016). What works to improve the quality of student learning in developing countries? *International Journal of Educational Development*, 48, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.012>
- McAleavy, T., & Elwick, A. (2016). *School Improvement in London: A Global Perspective*. Education Development Trust.
- Mjøset, L. (2006). No fear of comparisons or context: on the foundations of historical sociology. *Comparative Education*, 42(3), 337-362. <https://doi.org/10.1080/03050060600875584>
- Mourshed, M., Barber, M., & Chijioke, C. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey & Company.
- Murillo, F. (Coord.). (2007), *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of educational research*, 81(3), 175-181. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885819>
- Neto, R. M., Medeiros, H. A., Mello, F. M., de Oliveira, F. M., Lira, M. H., & Paiva, F. (2017). Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados. *Cadernos Cenpec*, [S.l.], 6(2), junio. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.363>
- OECD. (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Governing Complex Education Systems – Framework for Case Studies*. OECD Publishing.
- Osmond-Johnson, P., & Campbell, C. (2018). Transforming an education system through professional learning: developing educational change at scale in Ontario. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(3), 241-256.
- Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES*, 3(2). <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3470>
- Pang, N. S., & Miao, Z. (2017). The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education Success. *Bulgarian Comparative Education Society*, 15. <https://eric.ed.gov/?id=ED574221>
- Pritchett, L. (2015). Creating education systems coherent for learning outcomes: Making the transition from schooling to learning. RISE-WP-15/005. <https://riseprogramme.org/publications/creating-education-systems-coherent-learning-outcomes>
- Ravela, P. (2003). *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* PREAL.

- Repetto, F. (2022). *Capacidad estatal: requisito para el mejoramiento de la política social en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, CIPPEC, Natura e Instituto Natura.
- Rivas, A. (2021). *La mejora sistémica de la educación. Estudio de casos en América Latina*. Fundación Santillana.
- Rivas, A. (2022). The long road to systemic improvement in education: a comparative multi-level case study in federal countries. *Comparative Education*, 59(1), 77-98. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2133860>
- Rivas, A., y Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.
- Rivas, A., & Scasso, M. (2021). Low stakes, high risks: the problem of intertemporal validity of PISA in Latin America. *Journal of Education Policy*, 36(2), 279-302. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1696987>
- Sabelli, N. (2006). Complexity, technology, science, and education. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 5-9. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1501_3
- Schleicher, A. (2018). *How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schmidt, W., McKnight, C., Houang, R., Wang, H., Wiley, D., Cogan, L., y Wolfe, R. (2001). *Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning*. Jossey-Bass.
- Schmidt, W.H., & Prawat, R.S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies*, 38, 641-658. <https://doi.org/10.1080/00220270600682804>
- Snipes, J., Doolittle, F., & Herlihy, C. (2002). *Foundations for Success: Case Studies of How Urban School Systems Improve Student Achievement*. Council of the Great City Schools.
- Snyder, S. (2013). *The Simple, the complicated, and the complex: educational reform through the lens of complexity theory*. OECD Education Working Papers, no.96.
- Soifer, H. (2012). Measuring state capacity in contemporary Latin America. *Revista de Ciencia Política* 32(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2012000300004>
- Steward, V. (2012). *A World-Class Education: Learning from International Models of Excellence and Innovation*. ASCD.
- Tucker, M. (2011). *Surpassing Shanghai. An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*. Harvard Education Press.
- Valverde, G. (2009). Estándares y evaluación. En S. Schwartzmann y C. Cox (Eds.), *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina* (pp. 57-68). CIEPLAN.
- Vegas, E., & Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*. Banco Mundial.
- Verger, A, Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2018). The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and Test-Based Accountabilities: A Political Sociology of Global Education Reforms. *Educational Review*, 71(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Vieira, S. L., Plank, D. N., y Vidal, E. M. (2019). Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educação e Realidade*, 44(4). <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/87353>

- Weaver, K., y Rockman, B. (1993). *Do institutions matter?: government capabilities in the United States and abroad*. Brookings Institution Press.
- Westbury, I. y Hsu, C. (1996). Structures of curriculum governance and classroom mathematics. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 18, 123–139. <https://doi.org/10.2307/1164552>
- Zawistowska, A. (2014). The Black Box of the Educational Reforms in Poland: What Caused the Improvement in the PISA Scores of Polish Students? *Polish Sociological Review*, 187(3), 333-350.

LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: UNA REFLEXIÓN SOBRE SU RELEVANCIA Y UNA PROPUESTA SOBRE SU CONTENIDO

The Politics of Education in University Teaching: A Reflection on Its Relevance and A Proposal on Its Content

Patricia VILLAMOR MANERO
Universidad Complutense de Madrid. España.
pvillamo@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-8154-8451>

Fecha de recepción: 29/11/2022
Fecha de aceptación: 13/01/2023
Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo: Villamor Manero, P. (2023). La política de la educación en la enseñanza universitaria: una reflexión sobre su relevancia y una propuesta sobre su contenido. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 121-138. <https://doi.org/10.14201/teri.31071>

RESUMEN

En este artículo se defiende la necesidad de que la asignatura de Política de la Educación se incluya en todos los grados universitarios del ámbito de la educación. Se parte una breve presentación de la materia y de los problemas con los que se ha encontrado en los últimos años de su desarrollo, entre ellos la gran desafección de los jóvenes por la política y el desplazamiento de la responsabilidad de la toma de decisiones en favor de expertos técnicos, que instrumentalizan las finalidades educativas. Para afrontar dichos problemas se propone repensar la noción de lo político

como contenido de dicha asignatura, en tres aspectos determinantes: como relación; la búsqueda de lo común; y la propuesta de una participación inteligente en los términos de una conversación sobre lo anterior. La política surge en el seno de una relación “entre” individuos que conversan sobre los asuntos que les son comunes, se dirige a la discusión de lo que precede a las decisiones y debe permitir la entrada de cualquiera en la conversación. En el caso de la Política de la Educación, este encuentro debe siempre considerar como plano de análisis prioritario el pedagógico. Finalmente, se incluyen algunas reflexiones sobre el valor específico que puede aportar el aula de Política de la Educación en la formación de los educadores y educadoras del futuro. Se apuntan algunas conclusiones sobre el espacio del aula como el espacio público reservado para tratar lo común y apropiarse de lo que como educadores nos es propio, esto es, el análisis pedagógico de la realidad que nos acontece.

Palabras clave: Política de la Educación; formación de formadores; participación; educación política; estudios universitarios.

ABSTRACT

This article defends the need for the subject of Education Policy to be included in all university degrees in the field of education. It is based on the analysis of the subject and the problems that it has encountered in recent years of its development, including the great disaffection of young people for politics and the displacement of decision-making responsibility towards technical experts, who instrumentalize the educational purposes. To face these problems, it is proposed to rethink the notion of the political as content of that subject, in three determining aspects: as a relationship; the search for the common; and the proposal of an intelligent participation in the terms of a conversation about the two above. Politics arises within a relationship “between” individuals who talk about issues that are common to them, it addresses the discussion of what precedes decisions and must allow anyone to enter the conversation. In the case of Education Policy, this meeting should always be considered as a priority level of pedagogical analysis. Finally, some reflections on the specific value that the Education Policy classroom can bring to the training of future educators are included. Some conclusions are pointed out about the classroom space as the public space reserved to deal with the common and appropriate what as educators is our own, that is, the pedagogical analysis of the reality that happens to us.

Keywords: Education Policy; training of trainers; participation; political education; university studies.

1. INTRODUCCIÓN

“Si yo quisiera explicar lo que era entonces para mí la política, no sabría. Yo creía en la cultura, en la educación, en la justicia. Amaba mi profesión y me entregaba a ella con afán. ¿Todo eso era política?”
(Aldecoa, 1996, p.107).

La Política de la Educación es una disciplina con cierta trayectoria en la formación inicial de los y las educadoras. En estos momentos en los que las diferentes crisis políticas y económicas no provocan sino un descontento generalizado traducido habitualmente en una desconfianza hacia la clase política y las decisiones que toman sobre el devenir de las diferentes sociedades, este es un buen lugar para reclamar, con más fuerza, la posición de esta asignatura y el valor que aporta en la formación de estudiantes universitarios que se están preparando para el campo profesional de la educación.

Sin embargo, es también el momento de volver a pensar hacia dónde queremos dirigir la mirada de la Política de la Educación y analizar cómo es y cómo podría ser su manera de abordar los problemas educativos. Este artículo nace de la reflexión de más de veinte años acompañando a estudiantes a caminar y avanzar desde la demanda de conocimientos técnicos sobre el sistema educativo para comprender su regulación normativa, hacia la inmersión en estos conocimientos posibilitando su participación y compromiso en una conversación sobre el análisis pedagógico de la realidad de lo que nos es común; pues estamos seguros de que la Pedagogía puede llegar a ser el motor de la reflexión política y la acción (Van Manen, 1998, p. 216). A pesar de que ya se ha explicado en otro lugar la necesidad de superar la invasión política de la Pedagogía (la politización de todo fenómeno educativo), reclamando una nueva manera de articular los vínculos entre lo político y lo educativo (Villamor Manero, 2009), ahora se hace prioritario superar la desafección de la juventud hacia la política que conduce de manera natural al aislamiento de la Política de la Educación. Para superar esta desvinculación y desinterés, la Política de la Educación ha de empezar a pertenecer a todo maestro, pedagogo y educador en lugar de formar parte de la agenda de unas pocas personas expertas en ella. En definitiva, este artículo nace de las muchas ocasiones en que distintas personas han solicitado cambiar el nombre a esta asignatura para que resulte más atractiva o se ha pretendido diluirla a través de la introducción de contenidos o competencias transversales fragmentadas en otras asignaturas. No hay mejor manera de hacer desaparecer la Política de la Educación que llamándola de otro modo, convirtiéndola en otra cosa. La Política de la Educación requiere un espacio propio en la formación de educadores y educadoras, veamos por qué.

2. ENSEÑAR (O ESTUDIAR) POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

La Política de la Educación, como disciplina académica en las Facultades españolas nació en el año 1974 (Fernández Soria, 2016, p. 372), reconociendo de ese modo la dimensión política de la educación (Jover, 1999). Su presencia en los distintos planes de estudio es irregular, aunque siempre ha ocupado un lugar desde entonces. Se puede encontrar como asignatura (aunque lamentablemente en algunos casos solamente como materia optativa) en la mayoría de los Grados de Pedagogía en todo el territorio nacional, pero se manifiesta su ausencia en los Grados de Maestro (datos de un estudio de la Unidad de Investigación en Política de la Educación de la Universitat de Valencia, citados en Fernández Soria, 2016). A la vista de estos hechos, cabe interrogarse sobre si la Política de la Educación puede ofrecer algo significativamente necesario en la formación de docentes y no sólo en la de pedagogos.

Sin profundizar de manera detallada en el modo de conocimiento de dicha disciplina, por no ser este el objetivo de estas páginas es necesario reconocer el carácter simultáneamente descriptivo, explicativo, normativo y valorativo que presenta. Es decir, su ámbito propio de conocimiento debe situarse en el plano de las condiciones empíricas y jurídicas y el de las aspiraciones éticas siempre condicionadas por el contexto histórico y social (Jover, 1999, p. 109), y todo ello bajo el prisma de una mirada pedagógica, tanto para analizar la norma como los propios ideales que guían a las sociedades civiles y políticas. De este modo, aunque la Política de la Educación ha sido definida a menudo como el estudio científico de las políticas educativas, es muy importante recordar que el ordenamiento jurídico por sí solo no cambia la realidad educativa (Jiménez, Jiménez, y Palmero, 2006, p. 254). En este ámbito de conocimiento deben confluír, en cambio, como ya proponía Jover (1999), diferentes planos normativos (jurídico, crítico y pedagógico) que abran distintas posibilidades de desarrollo y de análisis. Sin necesidad de articular jerárquicamente estos tres planos, lo que se defiende es la necesidad de que los educadores logren conocerlos y reconocerlos en los acontecimientos político-educativos de nuestro entorno, no sólo en la normativa reguladora del sistema de enseñanza, sino también en los discursos, en las influencias de los organismos internacionales y en la construcción misma del ideal pedagógico al que aspiran cada una de las sociedades. Así pues, la Política de la Educación, en tanto que disciplina, constituye un *corpus* de conocimiento científico capaz de diagnosticar problemas de educación y de establecer un conocimiento pedagógico sobre el modo de alcanzar los fines perseguidos por el conjunto de la sociedad (Jiménez, Jiménez, y Palmero, 2006). Más aún, la Política de la Educación nos proporciona conocimiento para poder discutir y establecer tales fines; tal es quizá el objetivo más importante de la enseñanza de esta materia en la formación de los educadores (grupo profesional entendido en sentido amplio tal y como se detallará a lo largo del texto).

En los últimos años, a pesar de su gran valor, esta asignatura se enfrenta a algunos problemas y a unas nuevas formas de desarrollo que impiden su expansión y sobre todo su reconocimiento entre los estudiantes de las Facultades de Educación.

En primer lugar, la Política de la Educación, no ha resultado muy atractiva para el estudiantado de los diferentes grados. Por un lado, hay que señalar el desprestigio alcanzado por la política general y la política educativa española en particular, frecuentemente acusada de no promover la estabilidad y avance del sistema educativo (Llorent Bedmar, y Cobano-Delgado, 2018; Puelles, 2007) -al aprobar durante la democracia once leyes orgánicas generales, seis de ellas en 30 años (entre 1990 y 2020) lo que supone al menos una por legislatura- ha provocado una gran desconfianza entre la población más joven. En realidad, este desprestigio se arrastra desde hace tiempo y en varias ocasiones ha sido señalada la falta de confianza en la política por las recientes generaciones (Jover 1999, p. 108) así como la apatía política (Fernández Soria, 2013).

Esta desafección provoca que los estudiantes sientan que los asuntos políticos les son ajenos y lo que es más grave aún, que deben permanecer así. El efecto de esta creencia es una clara separación entre la política y la educación y una desatención a la dimensión política del fenómeno educativo, que, sin embargo, se materializa (y condiciona quizá nuestras vidas) a diario en asuntos tales como el tipo de respuesta de un centro ante el acoso escolar, la orientación hacia la que se dirigen los proyectos de innovación educativa, los modelos de elección y financiación de centros adoptados por las distintas administraciones educativas o los modelos de formación e inserción profesional del profesorado; o dicho de otra manera, en el día a día de la vida escolar, seamos conscientes o no, la dimensión política de la educación se hace presente en todas las decisiones pedagógicas que se pueden adoptar.

Es posible suponer que en la actualidad universitaria asistimos pues a una representación de la Política de la Educación muy asentada en dicha desafección de la política, porque, entre otras razones, los estudiantes entienden que lo político está solo orientado por consideraciones partidistas. Ser conscientes de esto es importante si lo que queremos es, precisamente, repensar la noción de lo político para poder recuperar la enseñanza de la Política de la Educación con el sentido y el valor que debe tener.

Porque no se trata sólo de una materia de un currículo, sino que responde a una visión del mundo en tanto que mundo *común*. En cierto sentido, la educación, una palabra que diariamente aparece en la prensa y en otros medios de información, sigue siendo la gran ignorada. A menudo aparece en informes oficiales y en otro tipo de documentos como la varita mágica portadora de todas o casi todas las soluciones a nuestros problemas sociales. Cuando algo va mal en la sociedad, suele decirse que es un «problema de educación» o un problema que reclama, suelen afirmar los políticos, hacer más «pedagogía», como si lo socialmente justificado estuviese ya, por eso mismo, pedagógicamente justificado (Villamor Manero, 2009, p. 296). Esta

proyección de lo social en lo pedagógico tiene como consecuencia la subrogación de lo propiamente educativo a lo social y más aún, coloca a la escuela en un lugar de fracaso continuo ya que no puede resolver todas esas cuestiones de manera unilateral. Cada vez que se alude a una crisis de la educación se abordan cuestiones puntuales, que sin duda son importantes y merecen toda nuestra atención.

Parece haberse instalado en la sociedad la idea de que la educación está en crisis permanente, por decirlo ahora con Hannah Arendt, a la que volveremos después, atribuyendo la causa a que sus fines son fijados *ideológicamente* desde la parcialidad que inevitablemente marcan las distintas opciones políticas. Es difícil establecer tales fines desde un marco objetivo; en realidad, no parece posible. No hay experto que pueda orientar las finalidades, pero como indican Jiménez, Jiménez y Palmero (2006, p. 253), el diseño de la política educativa debería buscarse en la convergencia de criterios que permitan un consenso sobre los modelos pertinentes en cada momento.

Otro de los problemas a los que se enfrenta la supervivencia de la Política de la Educación como contenido en la formación de los educadores, ha emergido en las últimas dos décadas con la aparición de una nueva política basada en evidencias, y por tanto, pretendidamente desprovista de carga ideológica¹ (incluyendo la ideología pedagógica) y apoyada en una supuesta objetividad de las decisiones tomadas. Esta nueva forma de abordar la Política de la Educación y también, la política educativa internacional, viene avalada por organismos supranacionales que han impulsado múltiples instrumentos de evaluación (el Programa PISA, *Programme for International Student Assessment*, puesto en marcha por la OCDE, *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, es sin duda el más claro ejemplo de esta nueva manera de analizar las realidades educativas), que pretenden mostrar datos (donde antes se mostraban normas jurídicas como referente único de la política) que justifiquen decisiones consideradas unívocas. Desaparecen de este modo los planos de análisis combinados que se presentaban al comienzo de este texto como forma de entender la esencia discursiva de la política.

Las justificaciones de las reformas son ahora imperativos científicos y no ideológicos. La educación se desubica ideológicamente, apartándola así de la confrontación política, la argumentación se centra en una racionalidad instrumental, eclipsando la conversación sobre los propósitos de la educación (Jover, Prats, y Villamor, 2017, p. 67). En parte, esta tendencia podría considerarse heredera del positivismo, que en su origen generó una separación radical entre la teoría y la práctica, provocando una tecnocracia y la supremacía del experto (Jiménez, Jiménez, y Palmero, 2006, p. 258).

1. Al referirme a estos conceptos tengo en cuenta lo que José Ortega y Gasset escribió en *Ideas y creencias* al señalar que "no hay vida humana que no esté desde luego constituida por ciertas creencias básicas [...] vivir es tener que habérselas con algo: con el mundo y consigo mismo". (Ortega y Gasset, 1964, p. 18). Si es cierto que "en la creencia se está" y que "las ideas se tienen" el debate y la discusión en Política de la Educación no puede evitar ambas, pero en la enseñanza de esta materia, debemos esforzarnos pedagógicamente en superar la dimensión puramente de las creencias.

La teoría viene entonces avalada por el conocimiento científico, pero la práctica se somete a la incertidumbre de la acción libre, por lo que para poder atribuir a las ciencias sociales la objetividad necesaria se requiere del principio de neutralidad valorativa.

La citada tecnificación de la política arrastra tras de sí una despolitización de la Política de la Educación. El valor de la objetividad hace que la política no tenga cabida en la formación, en el debate y sobre todo, en la definición del bien común. Asistimos a una educación individualista, en la que las familias sólo están legitimadas para tomar decisiones sobre la educación privada (individual) y los docentes son condicionados para promover una educación basada en los resultados señalados fuera de la propia institución. Aun aceptando como dicen Simons y Masschelein (2014, p. 33) la necesidad de que el espacio escolar sea un espacio de suspensión de las reglas que rigen la familia o el resto de los grupos sociales, también es cierto que la participación de las familias en las decisiones escolares es imprescindible para dar ese paso hacia la discusión comunitaria sobre el bien común que se propone en este texto.

Es difícil en esta sociedad global, gobernada por el modelo neoliberal económico, definir, o mejor dicho, redefinir, el contenido de la disciplina de la Política de la Educación como disciplina académica. Lo político no debe reducirse a la solución de problemas sociales como la segregación, la discriminación o las desigualdades, pero tampoco limitarse a las altas gestiones de los asuntos del Estado, lugar en el que estamos ahora, donde sólo los expertos (en la política o en la educación) pueden tomar decisiones sobre el qué y sobre el cómo; quizá también sobre el cuándo.

3. REPENSAR LO POLÍTICO

Llegado este momento, es importante, tal y como pretendió hacerlo Hannah Arendt, tratar de redefinir lo político para, desde ahí, pensar después cómo debe ser el aula de Política de la Educación y cuál es su valor o importancia para los educadores en formación. Es cierto que siempre que definimos dejamos algo fuera de lo definido, pues definir es delimitar, y al delimitar separamos, discernimos. En este caso, se trata de delimitar lo mejor posible la noción de lo político, aunque corramos algunos riesgos con ello, pues nos tendremos que adentrar, al menos parcialmente, en aspectos más o menos filosóficos sobre la política.

La noción de la política no pasa tanto por una cuestión meramente epistemológica cuanto ontológica, es decir, no es un asunto referido a los modos de justificación y fundamentación del saber que funda lo político, sino algo que compromete un cierto modo de vivir, de ser y estar en comunidad. Política o político son términos susceptibles de una fuerte confrontación interpretativa; esto es inevitable. Pero lo político, o la política, no tienen que ver con una esencia inmutable. Lo que aquí nos interesa, conviene insistir en ello, es preguntarnos qué significa lo político en el campo de la Política de la Educación considerando, como decíamos en las páginas previas, que este contenido está sujeto a los diferentes contextos históricos y sociales concretos.

Fina Birulés ha dicho, en su exploración del pensamiento de Hannah Arendt, que sus reflexiones sobre lo político nada tienen que ver con la pregunta acerca de cuál es la mejor forma de gobierno, ni con una radical retirada del mundo, sino que poseen el carácter de ejercicios, de tentativas hechas por alguien que trata de responder al desafío de los acontecimientos del presente (2007, p. 65).

Birulés señala que Arendt trata de repensar la política intentando rescatar su dignidad y autonomía propias, sobre todo de acuerdo con la época que a esta pensadora le tocó vivir, en una Europa arrasada por los totalitarismos. Ni siquiera la filosofía, comenta Birulés, puede estar al margen de los asuntos humanos, como lo son los de la política. Lo político no es ni lo social ni los asuntos del Estado y su administración. Tampoco se reduce al juego de los partidos políticos y sus luchas.

Como se va a tratar de mostrar ahora, lo político o la política supone, y esto dota de gran contenido sustantivo a una Política de la Educación, una *relación*, una referencia a lo *común*, y una *conversación*. Se presentarán los tres aspectos de manera independiente, aunque es evidente que están íntimamente relacionados.

1. *Relación*. En *¿Qué es la política?*, Arendt dice que "la política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres", es decir, en la evidencia de que lo que gobierna la Tierra es la *pluralidad*², en un mundo donde todos somos iguales y diferentes al mismo tiempo. Además, "la política trata del estar juntos", o lo que es igual, que "la política surge en el *entre* y se establece como relación» (Arendt, 1997, pp. 45-46; cursiva en el original). La política, como la libertad que se le supone, emerge de ese *entre*, de ese estar juntos los seres humanos, que unen sus fuerzas, inteligencias y acciones para lograr un propósito común. La política, entonces, como la educación misma, se orienta al mundo y lo que hace, según la interpretación que Bárcena (2006) ofrece de las ideas de esta autora, es mundanizar el mismo mundo, o sea, contribuye a tornarlo humano.

La política es, claro, una expresión de lo político en tanto tiene que ver con lo procedimental de éste, y lo político, como lo define Díaz (2003, p. 50), se refiere a lo que *emerge* y se construye en un tipo de relación humana. El argumento es, como puede apreciarse, netamente arendtiano. Lo político trata entonces de todos, no de unos pocos, por lo que no es competencia exclusiva de especialistas. Díaz cree, además, que el no ejercicio de lo político finalmente nos deshumaniza. Recordemos, sin embargo, lo que acabamos de decir: que la política no es algo esencial al hombre en tanto que tal, sino que nace en el *entre* de los seres humanos que se unen de cara a obtener algún propósito común. Como la educación misma, la política es una relación.

2. Conviene matizar que la pluralidad de la que habla Hanna Arendt aquí no se identifica con el pluralismo, es decir, las distintas opciones que los individuos tienen en relación con los asuntos comunes que ella identifica con lo político (Birulés, 2007).

Así pues, lo político no refiere una mera resolución más o menos técnica de problemas, ni tampoco cabe reducirla a la gestión de los asuntos del Estado, que cada vez más parece estar en manos de «expertos», sino que es un espacio intermedio entre lo social y el Estado mismo, como hemos apuntado. Como algunos autores han afirmado, la gestión de lo político, entendido este término como lo que se refiere a los asuntos comunes, involucra una única competencia: la competencia de cualquiera interesado en tales asuntos. Así lo dice explícitamente Jacques Rancière: "La política se vincula a esa universalización de la capacidad de cualquiera. [...] cualquiera es capaz de acción política" (Rancière, 2011, p. 239). Si esta afirmación es correcta, lo que hay que extender y multiplicar, entonces, es esa capacidad -habilitarla, formarla, educarla-, lo que es indispensable en un mundo, como el propio Rancière señala en otro momento del texto citado, que es demasiado "sólido", demasiado marcado por las "pertenencias".

Es así necesario abrir un *lugar* (los lugares se habitan, a diferencia de los espacios, que se recorren o de los que se apropian algunos) para que la comunidad pueda de nuevo participar en los asuntos comunes; lugares que, cada vez más, han sido ocupados por expertos con sus evaluaciones objetivas y sus ansias de datos (Biesta, 2011). Naturalmente, una capacidad semejante supone formar las destrezas intelectuales y éticas necesarias para participar de una conversación humana sobre la política, cuyo tema es el mundo común, tal y como se presenta en la vida democrática de una comunidad. Tal es, en parte, el contenido de la enseñanza de la Política de la Educación, como luego veremos.

Este asunto, que no es menor, reclama una reflexión más detenida sobre las relaciones entre la educación y la política, que es sin duda una cuestión sumamente compleja. Sabemos -es una declaración quizá obvia, pero hay que recordarla aquí- que al formar parte de un sistema social más amplio, innegablemente el diseño de un sistema educativo responde a las demandas que emanan de la sociedad en la que se inscribe, y precisamente por eso es posible afirmar, como a menudo se ha señalado, que "toda educación es política", y lo es "en el sentido de que actúa no únicamente sobre una dimensión propia de la persona individual, sino, al mismo tiempo, sobre el contexto social, su comunidad" (Vázquez, 2015, p. 12).

2. *Lo común*. En su obra *La condición humana*, Arendt decía que en el mundo, en tanto que común, "nos adentramos al nacer y dejamos al morir". Y dice que "trasciende a nuestro tiempo vital tanto hacia el pasado como hacia el futuro; estaba allí antes de que llegáramos y sobrevivirá a nuestra breve estancia". El mundo es común no sólo con nuestros contemporáneos, "sino también con quienes estuvieron antes y con los que vendrán después de nosotros. Pero tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público" (Arendt, 2009, p. 64). El mundo es común no porque lo habiten seres humanos, sino porque se conversa en público sobre él, porque se analiza, se atiende o se estudia. Y se mantiene como tal cada vez que se transmiten cosas del mundo a las

nuevas generaciones. El pasaje con el que la propia Arendt concluye su ensayo *La crisis en la educación* lo dice de este modo:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (2019, p. 301).

Como recuerda Jorge Larrosa en su texto "Impedir que el mundo se deshaga" -y aquí sigue a Hannah Arendt-, la educación, la escuela, tienen que ver con la renovación del mundo común: "La escuela está para el mundo, para que los niños y los jóvenes se interesen por el mundo, para que les presten atención, para que lo cuiden y lo renueven, para impedir que el mundo se deshaga" (Larrosa, 2020, p. 78). Esta advertencia contrasta con el hecho evidente de que en nuestra realidad política actual, los partidos políticos se han apropiado *técnicamente* de lo político. Es como si únicamente existiera lo común en la medida en que es compartido con un partido o con una ideología determinada; o, por el contrario, lo que a menudo acontece también, que si alguien, por decisión personal, queda fuera de cualquier partido o grupo político, entonces no hay ya nada común que pensar o que pueda comprometerle. En este sentido se comparte plenamente la idea de Marina Garcés según la cual "el despertar del pensamiento pasa por una transformación íntima del sujeto, por su desplazamiento de lo propio y privado al territorio de lo común, de una razón común" (Garcés, 2013, p. 14).

En este texto, Larrosa cita una interesante distinción que Santiago Alba Rico hace sobre tres tipos de relación con las cosas; las cosas de comer, las cosas de usar y las cosas de mirar.

Las cosas de comer sirven para mantener la vida; las cosas de usar sirven para mantener la sociedad; las cosas de mirar sirven para mantener el mundo. El juego mismo de la cultura humana ha consistido básicamente en esta división y en la posibilidad, por tanto, de considerar las cosas desde al menos tres puntos de vista diferentes (como comida, como herramienta, como monumento) (Alba Rico, 2011, pp. 112-113).

El ser humano es un ser fabricante de utensilios que intensamente se sustituyen por otros nuevos, impidiendo que alcancen cierta memoria. Y están las cosas que, por valer solamente por sí mismas, sin otra utilidad a la vista, permiten producir mundo. En palabras de Larrosa:

La sociedad capitalista convierte todo en útil y en instrumento, mide todas las cosas por su función y por su eficacia. Además, la lógica de la renovación permanente y de la obsolescencia programada impide que los útiles ganen presencia y tengan alguna forma de permanencia, no les da tiempo para que puedan tener pasado, pasar de generación

en generación, adquirir un alma. Nuestra sociedad destruye todo lo que se ha convertido en inútil, en anticuado, en pasado de moda, en viejo, y lo convierte en deshecho, en residuo, en desperdicio. Nuestra sociedad funciona como una gigantesca producción de objetos de consumo y de objetos de producción, de cosas de comer y de cosas de usar, pero funciona también como una gigantesca producción de basura en la que también los seres humanos son reducidos a utilizables o desechables. Las teorías del capital humano o de los recursos humanos mostrarían esta lógica en la que los hombres se convierten, ellos también, en cosas de comer o en cosas de usar (Larrosa, 2020, p. 81).

Lo que aquí nos interesa es percibir hasta qué punto esa lógica dominante de la que habla el autor citado no solamente impide la creación de lo común, sino que además contribuye a que eso común, en términos de un mundo posible, se deshaga.

3. *Conversación y participación*. Lo político, estamos diciendo, es lo común, pero lo común no en cuanto nos vemos cada uno de nosotros como ciudadanos, reflejados en nuestros intereses privados, sino que es común antes de mí como individuo, o con otras palabras: es común mientras sea el objeto de comunicación y encuentro entre generaciones. Es común sólo por el hecho de permitir una conversación. El filósofo político Michael Oakeshott, en una obra ya clásica, dijo algo interesante para lo que nos ocupa, ya que aprender a intervenir en esa conversación que vamos a referir es sin duda parte del objetivo de la Política de la Educación:

Como seres humanos civilizados, somos los herederos no de una investigación acerca de nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo de información acumulada, sino de una conversación, iniciada en los bosques primitivos y extendida y vuelta más articulada en el curso de los siglos. Es una conversación que se desenvuelve en público y dentro de cada uno de nosotros [...] Es la capacidad para participar en esta conversación, y no la capacidad para razonar convincentemente, para hacer descubrimientos acerca del mundo, o para inventar un mundo mejor, lo que distingue al ser humano del animal y al hombre civilizado del bárbaro. Propiamente hablando, la educación es una iniciación en la habilidad y la participación en esta conversación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones apropiadas para la expresión, y donde adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación. Y es esta conversación la que, en última instancia, da un lugar y un carácter a toda actividad y expresión humanas (Oakeshott, 1991, pp. 490-491).

Fijémonos en que este autor subraya que la conversación no pretende "inventar un mundo mejor". Se trata de adquirir "los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación". Es un asunto de educación pues como dice Carbonell "la educación es una conversación continua y la pregunta es la gran puerta de acceso al conocimiento [...] es el mejor entrenamiento que puede tener un ser humano para ser un ser humano" (Carbonell, 2019, pp. 70-71). En oposición a la actividad económica, cuyo territorio es principalmente la esfera privada, la política se ejerce preferiblemente en los espacios públicos (Fernández Soria, 2013, p. 67). La Política de la Educación pretende pues devolver al espacio público (empezando por el espacio público que es la Universidad, e incluso la propia aula) todo lo que se ha pensado

sobre cómo se gobierna nuestra sociedad, cómo se gestionan los asuntos que nos son comunes, utilizando distintos planos de análisis para que la conversación sea más enriquecedora y no quede dogmatizada. La apropiación o colonización privada de los espacios públicos pasa por la superación del apoyo incuestionable en la tecnificación, ya sea la tecnificación del lenguaje o la *expertización* en los procesos, ya que de ese modo se contribuye a la descomunización e individualización. Como ha escrito Wendy Brown, refiriéndose a la educación superior:

Por primera vez en la historia de la humanidad, las políticas y la práctica de la educación superior se orientaban hacia la multitud, con lo que la destinaban de modo tácito a la participación inteligente en el mundo, más que a la servidumbre económica o a la mera supervivencia. A este respecto, una educación humanista generalizada en toda la sociedad hacía mucho más que propiciar la movilidad de clase y la igualdad de oportunidades. Por el contrario, el ideal de la democracia se llevaba a cabo en una nueva manera en la medida en que el demos se preparaba a través de la educación para una vida de libertad, entendida a la vez como soberanía individual (elección y búsqueda de los fines propios) y participación en el autogobierno colectivo (Brown, 2015, p. 251).

El neoliberalismo en el que estamos inmersos supone una radical ruptura con el planteamiento anterior y con la idea misma de la comunidad, con una visión pública o común del mundo, vaciando la esfera pública y dirigiendo todos los asuntos a lo privado (Bauman, 2014). Este neoliberalismo está proporcionando un mayor conformismo en la sociedad, en la medida en que lo realmente importante se decide fuera del espacio público y, por tanto, se decide al margen de una posible conversación inteligente de la ciudadanía, esto es, en la esfera económica y en los mercados. Lo común y lo solidario son sustituidos por lo individual y lo privado (Fernández Soria, 2016, p. 362). Como han dicho Posca y Bárcena,

la imagen económica del mundo que despliega el neoliberalismo, promueve una visión de la vida enteramente ligada al mundo del trabajo, de la productividad, de la competencia. El ser humano es representado como *homo oeconomicus*, como un sujeto que se ha empresarializado en cada intersticio, y que se configura, exclusivamente, como «capital humano (Posca y Bárcena, 2022, p. 45).

Asistimos por tanto a una nueva dirección de la Política de la Educación. Por un lado se reduce a las normas, a las leyes, que son las que identifican una representación del mundo de un único grupo, representación no dialogada que, por tanto, condiciona la expulsión de la comunidad educativa a los márgenes del debate; no únicamente de las políticas concretas que expresan una toma de decisiones final, sino también del debate que se debería realizar sobre el modelo de sociedad que queremos y las finalidades del sistema educativo que, de un modo u otro, va a ayudar a formar esa sociedad. Las leyes no deben ser tratadas solamente como instrumentos que pretenden regular la educación, sino que en realidad están al servicio de modelos de sociedad existentes o deseables. Y ese servicio puede afectar tanto a

cuestiones materiales más o menos objetivables, al mantenimiento o generación de creencias, como, en fin, a la proliferación de medias verdades o mentiras absolutas y no necesariamente sólo por parte de los legisladores (Cabrera, 2016).

Como se ha pretendido describir un poco más arriba, el alejamiento y desconfianza hacia los políticos ha traído consigo una escasa participación en los asuntos comunes en los jóvenes dentro de las aulas universitarias, pero también de las comunidades educativas en los órganos de representación o en las asociaciones de familia de los centros educativos o de los vecinos en las asociaciones de barrio.

No es tanto la educación política, y mucho menos si la misma se entiende desde una noción meramente social de lo que significa ser un ciudadano, lo que se defiende aquí, sino la participación (insistamos, inteligente, culta, formada) desde y en lo común, desde esa sensibilidad que piensa que lo que pasa siempre es, también, lo que nos pasa a todos. Porque si no logramos esta implicación y participación, nunca rescataremos de manos de los expertos las competencias de gestión de lo común.

La renovación está en manos de los educadores, se alimenta de la gran conversación sobre la educación como algo que tiene que ver con el mundo, sobre lo que la comunidad desea compartir. En esa conversación no se busca perpetuar lo que siempre ha sido, sino que se aspira a asentar el cambio sobre la continuidad, rescatando del pasado lo mejor. La Política de la Educación como disciplina académica en la formación de educadores, aporta lo necesario para dicha renovación. Porque esta disciplina muestra el mundo tal y como está regulado, conduce a la comprensión de su funcionamiento, aplica análisis multidimensional sobre las normas y leyes que configuran la educación, mostrando el camino de las aspiraciones comunes al servicio de una configuración compartida del mundo y que, en tanto que tal, puede renovarse. Y son los recién llegados al mundo, por usar los mismos términos que emplea Arendt, quienes deben conocerlo para poder renovarlo, en vez de destruirlo o deshacerlo.

4. EL AULA DE POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Lo que se postula aquí finalmente, es el valor de la asignatura de Política de la Educación en la formación de educadores. Tras el análisis de la asignatura y de lo que debe ser considerado en la dimensión política de la educación, es el momento de valorar su contribución en la formación de los estudiantes. Es interesante centrar el análisis en lo que aportará en cuanto a su formación profesional como educadores, entendiendo esta profesión en su sentido más amplio, incluyendo a pedagogos/as, educadores/as sociales y por supuesto, maestros/as y profesores/as de secundaria.

Para empezar, quizá sería conveniente recordar que la palabra aula (nosotros solemos decir "clase") significa "un espacio y un tiempo". Es un espacio que hay que cuidar pues, como dice Larrosa en una conversación con Karen Rechia, "es

el lugar fundamental de oficio, como si dijéramos, el taller del profesor, el lugar esencial de su hacer" (Larrosa y Rechia, 2018, p. 59). Da lo mismo lo que en ella se enseñe, el aula es un lugar único, un espacio destinado a habitarse y un tiempo separado de todo lo que es externo, donde sin embargo el mundo entra de algún modo estudiando algo (López, 2019).

En primer lugar, y quizá como aportación más relevante, el aula de Política de la Educación proporciona un lugar, con espacio y tiempo propio, que se configura como un espacio público que permite la exploración de una interesante conversación en los términos en los que ha sido definida en el apartado anterior. Es sin duda el lugar al que pertenece la adquisición de los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación (Oakeshott, 1991, pp. 490-491). Es el lugar en palabras de Simons y Masschelein (2014) que lleva a los estudiantes hasta el presente, sin un objetivo de preparación para el futuro, un espacio del medio:

La escuela, como una cuestión de suspensión, no sólo implica la interrupción temporal del tiempo (pasado y futuro), sino también la eliminación de cualquier tipo de expectativas, exigencias, papeles y deberes conectados a un espacio determinado fuera de la escuela. En este sentido, el espacio escolar es abierto y no fijado. El espacio escolar no se refiere a un espacio de paso o de transición (del pasado al presente), ni a un espacio de iniciación o de socialización (del hogar a la sociedad). Más bien debemos concebir la escuela como una especie de medio puro. La escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado. Imaginemos un nadador que intenta cruzar un ancho río. Parece que nada simplemente de un margen al otro (es decir, de la tierra de la ignorancia a la tierra del conocimiento). Pero esto significaría que el propio río no tiene ningún sentido, que sería una especie de medio sin densidad, un lugar vacío, como volar por el aire. Eventualmente, es claro que el nadador llegará a la orilla opuesta, pero lo más importante es el espacio entre los márgenes (el medio, un lugar que incluye todas las direcciones). Este tipo de "espacio del medio" no tiene orientación o destino pero hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones. Quizá la escuela sea otra palabra para este espacio del medio donde los profesores llevan a los jóvenes hacia el presente (Simons y Masschelein, 2014, pp. 37-38).

Para Fernández Soria (2013, p. 68), el aprendizaje experiencial que simboliza la relación entre educación y sociedad es necesario para que los estudiantes entiendan el funcionamiento de la política; y a la inversa, la adecuada enseñanza de la política mejora las experiencias didácticas basadas en la experiencia. Para el propósito que nos ocupa, es más interesante la segunda parte de la afirmación que la primera. En cualquier caso, no se trata de reproducir debates, ficcionar elecciones o crear nuevos partidos, sino que se trata de pensar, participar reflexionando y colaborando en la definición de eso común que antecede a las decisiones tomadas en las políticas educativas. Se trata quizá de explorar en el aula lo *común*, la *relación* de la que surge y habitar y experimentar la *conversación*, lo que Wendy Brown llama

"participación inteligente", y todo ello a partir de la lectura de textos, la propuesta de temas para el aula, la revisión de creencias establecidas, etc. No es únicamente cuestión de competencias discursivas, sino que se trata de un tiempo y un espacio reservado para tratar lo común y apropiarse de lo que como educadores nos es propio, esto es, el análisis pedagógico de la realidad que nos acontece. El objetivo no es conocer la historia de la política educativa de un país o la normativa reguladora ni incluso saber interpretarla. El estudio de esta materia nos ayuda a conocer lo que hace que el mundo educativo sea lo que es, y también a saber lo que queremos que sea. No es una participación basada en la acción ni en un único modo de ser en el aula, basta con pararse a pensar en lo que hacemos (como si eso fuese poco), caer en la cuenta, prestar atención (Bárcena, 2012, p. 35) mientras habitamos este "espacio del medio".

La única precaución es resistir ante la tendencia general de pensar que lo común es lo que compartimos por la identificación con un partido político, por el ideario defendido o por el acuerdo o desacuerdo con una medida política.

Es la pedagogía, a través del estudio de la Política de la Educación, la que puede como indican Vázquez (2015, p. 85) y Villamor Manero (2009) rescatar la dimensión política de la educación y resistir de ese modo, a la asunción totalitaria de la educación por parte de la política. Se trata de recuperar con orgullo la posición de los educadores en la discusión sobre el modelo de sociedad y las aspiraciones del sistema educativo y la educación no formal, desbancando de ese modo a los expertos que pretenden marcar la agenda educativa a través de documentos y evaluaciones objetivas. Los estudiantes, en tanto que estudiosos de la educación, no deben dejar las decisiones a otros, pero no las decisiones individuales, sino las colectivas. Es parte del contenido de la asignatura hacer presente algo interesante que merece nuestra atención compartida en el espacio público y ante todos y permitir la participación comprometida de cada uno de los estudiantes, futuros educadores (Larrosa y Venceslao, 2021).

De hecho, esa condición de futuros educadores es la que justifica en otro sentido diferente la necesidad de la inclusión de esta asignatura en todos los grados de su formación de origen. Todos los espacios educativos, ya sean escolares o pertenecientes a la educación no formal, representan espacios políticos, donde también es importante recuperar la voz por parte de la comunidad educativa y los agentes implicados en estos procesos: familias, vecinos, los propios estudiantes de enseñanzas no universitarias... Todos estos colectivos también han sido desplazados de una conversación sobre lo común que les incumbe. Desde hace años las familias, por ejemplo, han sido excluidas de las escuelas, incluso de las decisiones más relevantes de los órganos de representación colegiada, decisiones a las que solamente se accede por poseer conocimientos y sabiduría experta. En determinadas ocasiones, ciertos estudiantes (futuros docentes) que son interpelados sobre el papel de las familias en las escuelas, afirman que estas suelen entorpecer las funciones docentes

o de los educadores en general³. Y esto lo dicen sin experiencia de participación en comunidades educativas y sin experiencia docente relevante, es decir, se posicionan reproduciendo jerarquías de conocimientos que asumen sin reflexión, porque no sienten que es su responsabilidad hacer política educativa en el centro escolar ni ser el motor de impulso hacia la participación de las familias; más bien quieren ser quienes frenen dicha participación. Esta creencia se basa en asumir el centro como un espacio no público y no político y en pensar la presencia de las familias como una expresión de deseos individuales y no comunes y no comprometerse en reorientarlas, en crear ese nuevo lugar. Pero del mismo modo que el aula universitaria de Política de la Educación debe ser el lugar donde conversar sobre lo común desde la pedagogía, las escuelas deben representar proyectos comunes y no mera expresión de visiones individuales, deben poder convertirse en un lugar público de encuentro para la comunidad educativa, donde todos estén invitados a participar. La Política de la Educación debería contribuir a la formación de las y los estudiantes para que colaboren en la apertura de los espacios de conversación pedagógica.

Pero finalmente, no puedo evitar el deseo de trascender el aula, de poner la Política de la Educación al servicio de la democracia. Lo común, lo público, la conversación, deben llegar a otros lugares, a otros centros, a otras aulas. No deseo que se llenen de expertos en políticas educativas. Deseo que se llenen de educadores que inviten a los demás a participar e implicarse en la conversación sobre lo que nos es común.

Si un educador no se forma en Política de la Educación, si no la siente como un ámbito propio, no podrá hacer del espacio público y político un espacio de pertenencia y por tanto tampoco de los jóvenes a los que enseña el mundo. Seguirá creyendo que la política está inevitablemente politizada y que el único deseo posible para un educador es actuar y pensar en una educación objetiva, sin juicio pedagógico alguno.

3. Esta percepción sobre el papel de las familias se basa fundamentalmente en la propia experiencia docente de la autora, pero en cierto sentido se pudo constatar en los trabajos relacionados con el proyecto de investigación “PROFICIENCYIN+EDU: Formación colaborativa en competencias docentes para la inclusión y la excelencia” (Referencia: RTI2018-096761-B-I00 MINECO/FEDER) donde una de las competencias trabajadas con las y los docentes en ejercicio era la de “Vínculos con la comunidad” que implicaba la relación con las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Rico, S. (2011). *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Akal.
- Aldecoa, J. (1996). *Historia de una maestra*. Punto de Lectura.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2019). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Península.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 24(2), 25-57. <https://doi.org/10.14201/10354>
- Bauman, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos beneficia a todos?* Paidós.
- Biesta, G. (2011). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Birilés, F. (2007). *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Herder.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Cabrera, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14991>
- Carbonell Sebarroja, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto socialización política. *Reflexión Política*, 5(9), 48-58.
- Fernández Soria, J. M. (2013). Problems and challenges for the Politics of Education before the change of prominence experienced by educational actors. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(2), 63-71. <https://doi.org/10.7821/naer.2.2.63-71>
- Fernández Soria, J. M. (2016). Reivindicación de la política en la formación de ciudadanos y alumnos de las Facultades de Educación. En A. Colom y C. Lisón (Eds.), *Antropología, Cultura y Educación* (pp. 357-380). Tirant lo Blanch.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra.
- Jiménez, A., Jiménez, J., y Palmero, C. (2006). La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 249-272.
- Jover, G. (1999). La configuración de la Política de la Educación. En F. Bárcena, F. Gil y G. Jover, *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política* (pp. 107-120). Desclée de Brouwer.
- Jover, G., Prats, E., y Villamor, P. (2017). Educational Policy in Spain: Between Political Bias and International Evidence. En M. Y. Eryaman & B. Schneider (Eds.), *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* (pp. 63-78). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_4

- Larrosa, J., y Rechia, K. (2018). Aula. En Autores, *P de profesor* (pp. 58-61). Noveduc.
- Larrosa, J. (2020) Impedir que el mundo se deshaga. En J. Larrosa, K. C. Rechia, y C. J. Cubas (Eds.), *Elogio del profesor* (pp. 77-120). Miño & Dávila.
- Larrosa, J., y Venceslao, M. (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Llorent Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: Una perspectiva crítica. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26 (125), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2855>
- López, M. V. (2019). Sobre el Estudio: ocio, melancolía y cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 69-86. <https://doi.org/10.14201/teri.21145>
- Simons, M., y Masschelein, J.(2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Oakeshott, M. (1991). *Rationalism in Politics and other Essays*. Liberty Press.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Ideas y creencias*. Espasa Calpe.
- Posca, M., y Bárcena, F. (2022). Ser profesor: una forma de vida. En B. Sáenz-Rico de Santiago y L. Rayón Rumayor (Coords.). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales* (pp. 33-57). Graó.
- Puelles Benítez, de M. (2007). ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- Rancière, J. (2011). Universalizar las capacidades de cualquiera. En Autor, *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética* (pp. 233-244). Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k53n.16>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vázquez, G. (2015). La necesidad educativa de lo político. En G. Vázquez Gómez, A. J. Colom Cañellas, J. L. García Garrido, P. M. Pérez Alonso-Geta, T. Rodríguez Neira, J. Sarramona López y J. M. Touriñán López, *Política y Educación. Desafíos y propuestas* (pp. 11-38). Dykinson.
- Villamor Manero, P. (2009). Política y educación: una reflexión acerca de la invasión política de la pedagogía. En J. A. Ibáñez-Martín (Ed.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 295-302). Dykinson.

LA ENSEÑANZA COMO IMPROVISACIÓN

Teaching as Improvisation

Carl Anders SÄFSTRÖM* y Johannes RYTZLER**

**Maynooth University. Irlanda.*

University of Southern. Australia.

carlanders.safstrom@mu.ie

<https://orcid.org/0000-0003-1517-9819>

***Mälardalen University. Suecia.*

johannes.rytzler@mdu.se

<https://orcid.org/0000-0002-9518-4089>

Fecha de recepción: 23/08/2022

Fecha de aceptación: 08/11/2022

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Säfström, C. A., y Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación [Teaching as Improvisation]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 139-155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>

RESUMEN

En este artículo discutimos la centralidad de la improvisación en la enseñanza, basándonos en particular en lecturas de Cassin (2014, 2020), Rancière (1991, 1999, 2020) y Bailey (1992). Nuestro punto de partida es que no puede haber enseñanza sin improvisación, es decir, la delicada práctica de responder a, situar y sintonizar con sucesos dentro de los encuentros educativos que no pueden preverse, sino que requieren constantemente nuestra atención y acción aplicando la más refinada virtud de nuestro intelecto. En el artículo seguimos las premisas de los primeros sofistas,

para los que la improvisación implicaba la capacidad de hablar sobre cualquier cosa dejándose guiar por la oportunidad (Cassin, 2014). Afirmaremos que la improvisación del profesor sofista es una virtud intelectual y corporal que requiere tanto disciplina como *poësis*, y tanto *technê* como *praxis*. En resumen, la improvisación como una forma específica de performatividad educativa. De la mano de Rancière (1991, 2020), DiPiero (2020) y Bailey (1992), tratamos de mostrar cómo la improvisación en la enseñanza conecta con nuestros sentidos y pone en marcha simultáneamente la compartición y la unicidad de la sensación como tal, reflejada en el concepto de Rancière de *le partage du sensible* (la división de lo sensible). La improvisación, concluimos, puede entenderse como el producto de encuentros contingentes entre sujetos, objetos y entornos, donde emerge en la ruptura entre forma y contenido (DiPiero, 2020). De este modo, permite otras formas de hablar y estar en el mundo que las que desea la institucionalización de un determinado *orden político* (fijando un *partage du sensible* particular e innegociable) y por tanto se convierte, sugerimos, en un elemento central en una realización democrática de la práctica de la enseñanza.

Palabras clave: enseñanza; improvisación; democratización; sofista; platónico-aristotélico; *Partage du Sensible*.

ABSTRACT

In this article, we discuss the centrality of improvisation for teaching, based particularly on readings of Cassin (2014, 2020), Rancière (1991, 1999, 2020), and Bailey (1992). Our starting point is that there simply can be no teaching without improvisation, i.e., the delicate practice of responding to, situating, and attuning to events within educational encounters that cannot be foreseen, but constantly call for attention and action through the finest virtue of our intellect at play. In the article, we go along with the early Sophists for whom improvisation meant to be able to speak about everything by allowing oneself to be led by opportunity (Cassin, 2014). We will be claiming that improvisation of the Sophist teacher is both an intellectual and bodily virtue, requiring discipline as well as *poësis* and *technê* as well as *praxis*. In short, improvisation as a specific form of educational performativity. Together with Rancière (1991, 2020), DiPiero (2020), and Bailey (1992) we intend to show how improvisation in teaching speaks to our senses and sets into motion simultaneously the sharing and uniqueness of sensing as such, captured by Rancière's understanding of *le partage du sensible*. Improvisation, we conclude, can be understood as the product of contingent encounters between subjects, objects, and environments, where it emerges in the rupture between form and content (DiPiero, 2020). As such, it allows for other ways of speaking and being in the world than those desired by the institutionalisation of a certain police order (fixing a particular and non-negotiable *partage du sensible*) and therefore becomes, we suggest, a central element in a democratic realization of teaching practice.

Keywords: teaching; improvisation; democratization; sophist; platonian-aristotelian; *Partage du Sensible*.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza no puede existir sin improvisación. La práctica docente y su éxito se basan sencillamente en la capacidad del profesor de equilibrar el curso planificado de los acontecimientos con rupturas repentinas y respuestas imprevistas por parte de los alumnos y de la dinámica general de cualquier situación en el aula. En resumen, los profesores han de ser capaces de improvisar, y cuanto más experiencia tengan, mayor será su competencia en este delicado arte de responder a, situar y sintonizar con sucesos dentro de los encuentros educativos que no pueden preverse, sino que requieren constantemente nuestra atención y acción inmediata. La improvisación en la enseñanza y en otras prácticas educativas no es un tema nuevo en la investigación y la filosofía de la educación. Al abordar la improvisación en educación, hay varias discusiones que apuntan a la importancia de, por ejemplo, el tacto educativo, la escucha educativa y la sensibilidad educativa (Caranfa, 2007; McGuirk, 2021; van Manen, 2015; Todd, 2003). Además, en la literatura sobre improvisación se encuentran referencias a la práctica de la enseñanza. Un libro popular entre los músicos que quieren explorar los aspectos creativos de la música es *Free Play*, de Stephen Nachmanovitch (1990). En él, Nachmanovitch afirma:

Planificar un programa de aprendizaje sin saber quiénes van a estar presentes, cuáles son sus puntos fuertes y débiles y cómo interactúan impide las sorpresas e impide el aprendizaje. El arte del profesor es conectar, en tiempo real, los cuerpos vivos de los alumnos con el cuerpo vivo del conocimiento (1990, p. 20).

Incluso si la improvisación se considera un elemento importante en la práctica docente, la noción de improvisación *en sí misma* rara vez se teoriza. En este artículo sostenemos que la improvisación no es un extra que añade sabor al repertorio de los profesores o un método para el profesor experto. En cambio, afirmamos que es una parte integral y *esencial* de la práctica docente. Como tal, la improvisación es «una práctica que hace la práctica» (Britzman, 1991), evitando los efectos en ocasiones distanciadores y borrosos de la teoría. En la literatura sobre improvisación, como en la de la práctica docente, se encuentran varias descripciones de su naturaleza de *kairós*, es decir, la experiencia de fluir, y la capacidad de mantener y aprovechar un momento creativo específico. Sin embargo, la improvisación en sí misma rara vez se teoriza como un arte educativo, sino que se discute de forma más o menos explícita como parte del aspecto ético-práctico de la práctica docente (Saugstad, 2002; van Manen, 2015) o como parte integral de la naturaleza estética de los fenómenos y los procesos educativos (Caranfa, 2007; English & Doddington, 2019; Lewis, 2012). En los últimos años se han realizado tentativas de incorporar la improvisación como parte necesaria de las competencias docentes (véase p. ej. Aadland *et al.*, 2017). Además, ha habido tentativas de desarrollar una comprensión profesional y teóricamente fundamentada de la improvisación en la enseñanza. Por

ejemplo, una revisión de la literatura de Holdhus *et al.* (2016), con el propósito de lograr una contextualización educativa de la improvisación, explora las raíces de las prácticas improvisacionales y se centra específicamente en los dominios de la música, el teatro y la retórica. Basándose en estas raíces y en la revisión de la literatura, los autores señalan cuatro categorías principales y esenciales de los enfoques de la improvisación en la enseñanza: diálogo/comunicación, estructura/diseño, repertorio y contexto. No obstante, aunque estas categorías resumen los principios básicos de la improvisación, tienden a apoyarse en una comprensión teleológica de la educación, en la que la enseñanza necesita la improvisación para alcanzar ciertos objetivos predefinidos. Esta comprensión de la educación y la improvisación es en cierto modo problemática y corre el riesgo de reducir la improvisación a un método de enseñanza, en lugar de a algo de mayor importancia educativa. Puesto que la improvisación se entiende principalmente desde el punto de vista estético, nos gustaría dejar claro que la estética y la política están conectadas muy estrechamente entre sí, y que esta conexión implica una comprensión democrática de la educación y la enseñanza (McGuirk, 2021; Rancière, 2006; Rytzler, 2017, 2021; Säfström, 2014).

En este artículo tratamos de discutir específicamente el sentido, la importancia y la centralidad de la improvisación para las prácticas de enseñanza *democráticas* y su papel fundamental en la educación pública (véase p. ej. Biesta, 2022; Thoilliez, 2022). En particular, nuestra discusión se basa por un lado en una crítica de lo que denominamos una noción platónica/aristotélica de la educación y, por el otro, en una reevaluación de la pedagogía de los sofistas y su dependencia del arte de la improvisación (Cassin, 2014, 2020). La improvisación del profesor sofista era una virtud intelectual y corporal que requería tanto disciplina como *poësis*, y tanto *technê* como *praxis*. De este modo, la improvisación se convierte en una forma específica de performatividad educativa (Bailey, 1992; DiPiero, 2020; Rancière, 1991, 2020). La improvisación en la enseñanza conecta con nuestros sentidos y pone en marcha simultáneamente la compartición y la unicidad de la sensación como tal, reflejada en el concepto de Rancière de *le partage du sensible* (la división de lo sensible). Siguiendo los métodos de enseñanza de los primeros sofistas, podemos entender la improvisación como algo que no solo perturba la ortodoxia de la filosofía platónica/aristotélica (Cassin, 2014), sino que también destaca un aspecto vital en la práctica docente. Esto nos ayuda a formular una noción de la enseñanza que se aleja de la instrumentalización y la desdemocratización continuas y aceleradas de la educación pública (Säfström & Månsson, 2021). La improvisación, concluimos, puede entenderse como el producto de encuentros contingentes entre sujetos, objetos y entornos, donde emerge en la ruptura entre forma y contenido (DiPiero, 2020). De este modo, permite otras formas de hablar y estar en el mundo que las que desea la institucionalización de un determinado *orden político*, es decir, una distribución fija y específica de nuestro reino sensible que hace que sea posible oír, decir y pensar algunas cosas (e imposible para otras) (Rancière, 1999, 2006). Así, la

improvisación se convierte en un elemento central en una realización democrática de la práctica de la enseñanza.

2. ENSEÑANZA PLATÓNICA/ARISTOTÉLICA

La división entre la enseñanza sofista y la enseñanza platónica/aristotélica radica en sus dos formas esencialmente diferentes de entender el propósito de la educación. Por un lado, la enseñanza sofista se centra en la manera en que vivimos nuestra vida cotidiana junto a otras personas. Por el otro, la enseñanza platónica/aristotélica trata de educar al hombre aristocrático como un medio de perfeccionamiento del Estado, lo que provoca una distinción absoluta entre una élite y la vida de las personas ordinarias. La enseñanza en un universo de este tipo persigue la purificación del noble, es decir, el hombre hábil y capaz, y solo él. Aquel que es capaz de llevar a cabo su destino eterno de perfeccionar el Estado (Jaeger, 1939). Hay sobre todo dos aspectos de la enseñanza platónica/aristotélica que encontramos problemáticos. El primero es su forma de conectar pasado y futuro (2.1.). El segundo es su forma de conectar hombre [sic] y Estado (2.2.). Discutiremos brevemente estos aspectos a continuación.

2.1. *Conexión de pasado y futuro*

Un punto importante de nuestro argumento es que, para Platón y Aristóteles, la *areté* es claramente una expresión del hombre noble, el hombre capaz que, por definición, solo podía significar el aristócrata (para Homero igual que para ellos). Para Platón y Aristóteles, la educación es el proceso a través del cual el aristócrata alcanza su potencial, lo que él y solo él es capaz de hacer. La capacidad, el ser capaz de actuar, es fundamental para toda la cultura griega, pero está reservada a la aristocracia. La enseñanza es el proceso a través del cual las capacidades del aristócrata se refinan con el fin de reproducirse en el tiempo. La educación se interpreta como aquello que une el pasado con el futuro mediante la reproducción de esas capacidades, que se consideran basadas en «las verdades permanentes» (Jaeger 1939, p. 11) y a través de las cuales la aristocracia, la élite, se distingue del hombre ordinario (desde la sangre y el honor del campo de batalla hasta la perfección moral).

Por tanto, implantada en la misma concepción del pensamiento educativo científico platónico/aristotélico hay una comprensión particular del tiempo educativo como el de la reproducción de ciertas personas que ya son capaces de actuar, vinculando necesariamente el tiempo de la educación con la reproducción de la desigualdad del orden social aristocrático. De este modo, la enseñanza es una práctica que ordena indefectiblemente la esfera social y cultural a través de una desigualdad fundamental entre aquellos que por definición tienen la capacidad de actuar y aquellos que no; entre aquellos que deciden sobre el destino de la sociedad y la historia y aquellos que padecen pasivamente sus consecuencias. El *tiempo* en

educación se convierte aquí en la reproducción circular perpetua de una estructura basada en la desigualdad. Esta comprensión particular de la temporalidad, que ya evidencia la desigualdad, fija la educación como aquello que garantiza un *statu quo* en términos de desarrollo social. La educación se convierte en el proceso a través del cual los aristócratas se distinguen claramente de la vida de tipo vegetal, tal como Aristóteles la definió, de los hombres comunes, «las mujeres, los niños, los animales y los esclavos» (Cassin, 2014, p. 6), que en lugar de ser sujetos de sus propios actos son objetos de otros que ejercen su *areté*. En otras palabras, la educación y la enseñanza platónicas/aristotélicas dominantes funcionan como una performatividad de la deshumanización. Esta performatividad se basa en una distinción absoluta entre quién y qué es humano y quién y qué no lo es, una distinción que confirma una desigualdad absoluta entre el humano (el hombre noble capaz) y el inhumano (todo y todos los demás). La enseñanza debe entenderse como un proceso de reproducción de privilegios y de ejercicio de determinadas estructuras de poder, en lugar de desestabilizarlas para que aparezca algo nuevo. Aquí no puede haber improvisación, ya que el sentido del proceso está dado; su meta, su resultado y su contenido se reproducen, genera más de lo mismo.

2.2. Conexión de hombre y Estado

La escena social original, que debe reproducirse mediante la educación y la enseñanza, es para Platón asimismo una imagen de un Estado perfecto por llegar. Esta imagen del Estado perfecto es como un organismo que une pasado, presente y futuro. Todas sus partes tratan de realizar este todo de perfección mediante la educación y la enseñanza. El organismo del Estado solo puede aceptar la diversidad si y solo si la diversidad ya está definida como una parte del todo y se entiende en relación con este todo, es decir, a través de un centro de poder. Solo puede crear diversidad en la medida en que esta diversidad esté definida como tal desde un punto de partida determinado, desde un centro de poder fijo que se reproduce a sí mismo como una desigualdad necesaria. La educación platónica/aristotélica no debe perturbar esta desigualdad ni esta imagen, y en cambio se valora en función de su capacidad de reproducir las posibilidades de su realización. Aquí, el éxito de la educación está ligado a su capacidad de garantizar la estabilidad social reproduciendo la *areté* del hombre capaz, el hombre que actúa, el aristócrata, la élite. Su capacidad de reproducir lo mismo de siempre. Por tanto, la educación no puede consistir en el cambio, y la enseñanza no puede basarse en la improvisación, sino en cómo reproducir y fijar el orden social para garantizar la estabilidad en el tiempo. Es decir, la propia educación tiene que ser una expresión de una realidad fija que minimiza las sorpresas, al tiempo que ejecuta la enseñanza reproduciendo y fijando lo social como si fuera en sí mismo esencialmente desigual e inmutable.

La labor educativa altamente sistematizada de Platón y Aristóteles posee un propósito claro: controlar la vida cotidiana, y todo lo que hay en ella, elevando a

una sección del pueblo para representar la meta más elevada de lo social, y que por tanto tiene el derecho natural de dominar a todos los demás ejerciendo su *areté*, refinada mediante la educación y la enseñanza. Esta educación naturaliza la desigualdad, en lugar de politizarla, al excluir el cambio y minimizar la impredecibilidad, la incertidumbre y la ambigüedad. En consecuencia, la teoría socio-psicológica de la educación trata de unir a todos los ciudadanos en un organismo común del Estado, que incorpora y divide simultáneamente dentro de la imagen de su propia superioridad. Esto es, el pensamiento educativo platónico/aristotélico se basa en y establece una determinada ontología de dominación, diversificación y fijación de la desigualdad como fundamento. Esta realidad educativa excluye la improvisación por definición, ya que la improvisación ejemplifica la posibilidad de cambio y de nuevos comienzos.

Enmarcada en la ontología definida por una ciencia educativa fija, no resulta sorprendente que la improvisación rara vez se discuta en las ciencias de la educación. Para entender adecuadamente el papel de la improvisación en la enseñanza y, en particular, qué convierte a la enseñanza en un proceso de democratización, debemos alejarnos de una comprensión puramente científica de la educación y su manera de producir relaciones fijas entre la historia y el futuro (2.1.), así como entre el hombre y el Estado (2.2.). Esto no significa que la improvisación deba verse como una expresión de aleatoriedad en la educación, sino más bien como una *intervención* necesaria en las desigualdades generadas por la fijación de estas relaciones. Más concretamente, la improvisación en educación es una intervención performativa discursiva en una ontología de desigualdad. Por tanto, es también una celebración de la *poësis* del momento y, de este modo, autotélica en sus expresiones estéticas. Para entender correctamente la improvisación en la enseñanza, sugerimos que hay que adoptar una visión sofista de la enseñanza como una práctica que se hace en la práctica, como un arte, y como *technê* y *poësis* al mismo tiempo. A fin de explorar la comprensión sofista de la enseñanza, y cómo esta comprensión se relaciona con la improvisación, debemos recurrir al campo contemporáneo de la Estética. Ahí podemos encontrar nociones de improvisación que están en consonancia con la práctica de la enseñanza democrática de los sofistas.

3. IMPROVISACIÓN. EN LA VIDA, EN LA MÚSICA Y EN LA EDUCACIÓN

En la Estética contemporánea, la improvisación parece ser un concepto elusivo que necesita defenderse desde la teoría. De acuerdo con Derek Bailey (1992), la falta de teoría sobre improvisación en música guarda relación con la naturaleza de la propia improvisación, ya que se trata de la práctica de la práctica, en lugar de la teoría de la práctica. Bailey señala que la mayoría de los libros sobre improvisación parecen ahondar en teoría musical, prácticas específicas y relatos curiosos de improvisadores particulares, en lugar de en la propia improvisación. Esto guarda relación con ciertas dificultades obvias de abordar un fenómeno exclusivamente

práctico. Como la improvisación es una forma particular de práctica de la práctica, solo puede abordarse en o a través de la práctica. Por tanto, no puede teorizarse de una manera inteligible, en términos de *theoria*, ya que no existe fuera de sí misma; solo existe en la medida en que se realice *in situ*: «En todos sus roles y apariciones, la improvisación puede considerarse una celebración del momento» (Bailey, 1992, p. 142). La improvisación comienza y termina en la práctica, en el momento. El resultado es que «la improvisación se vuelve invisible como un fenómeno de acción, y algo prácticamente inconcebible como una cuestión de teoría» (Preston, 2012, p. 44). Por ello, hablar sobre improvisación suele tender en gran medida al razonamiento abstracto y el discurso metafórico. No obstante, la adopción de un enfoque estético, especialmente en la línea de la comprensión de la estética de Rancière (1999) y su noción de *le partage du sensible* (la división de lo sensible), abre una vía de pensamiento fructífera. Este enfoque puede ayudar a conformar una práctica de la enseñanza de una manera que contribuye a establecer un territorio para concebir la educación en el que su naturaleza impredecible e incierta, así como sus territorios éticamente vulnerables, se vuelven *concebibles y comprensibles*.

La enseñanza, al igual que las actuaciones musicales, puede ir desde la planificación absoluta por adelantado hasta la improvisación total, ya que se despliega mediante la interrelación y las interacciones entre sus participantes. No obstante, lo importante para nuestro argumento es que no hay ninguna contradicción entre un curso planificado de los acontecimientos y la aparición de giros y cambios inesperados a medida que estos acontecimientos se desarrollan en la práctica de la enseñanza. Sugeriríamos incluso que son precisamente esos momentos de improvisación los que identifican la enseñanza como una práctica de democratización, con independencia de lo bien planificado que esté un evento docente. Todas las actuaciones contienen elementos de improvisación. Por tanto, la marca distintiva de una improvisación no se encuentra en la discriminación entre lo planificado/compuesto y lo improvisado. En cambio, de acuerdo con Dan DiPiero (2020), la improvisación tiene que ver con una actitud específica hacia la potencialidad de lo nuevo. Señala un nuevo comienzo. Así, tiene que ver con la aparición de una «constelación singular de posibilidades e imposibilidades, virtualidades y realizaciones que es inconmensurable con cualquier otra improvisación» (DiPiero, 2020, p. 209). DiPiero sostiene que la improvisación, cuando se desconecta de las premisas culturales o jerárquicas de un género (o discurso) específico, puede entenderse como un encuentro contingente. Para él, la improvisación «...es realmente singular cada vez que se realiza, incluso dentro del mismo género o paradigma discursivo» (DiPiero, 2020, p. 208). La noción de improvisación conecta así con la educación, ya que las prácticas educativas implican a seres humanos que, en su individualidad única, introducen algo nuevo en un orden existente, y cuestiona este orden por su mera aparición.

De acuerdo con Bertram (2021), las improvisaciones se caracterizan por una esencia específica que nunca es estática. Sostiene que las improvisaciones funcionan

a través de la dialéctica entre lo esperado y lo inesperado, en un juego colectivo de impulsos y respuestas. Por lo tanto, en una improvisación no hay un auténtico comienzo. Cada impulso es también una respuesta. De este modo, la improvisación se despliega a través de la creación colectiva de expectativas, en la que el improvisador habilidoso puede reconocer y afirmar lo inesperado para incorporarlo al curso de los acontecimientos que se desarrollan de un momento a otro. Así, la improvisación consiste en la aplicación instantánea de normas construidas mediante la práctica. No obstante, también reconoce la posibilidad de cambiar las normas en caso necesario, a través de la capacidad de respuesta activa de sus participantes (Bertram, 2021). Por tanto, la improvisación, como algo que se despliega colectivamente en el presente, no se basa en la atención al presente, sino en la atención a la intersección, o la brecha, entre pasado y futuro. De este modo, representa *un partage du sensible*, una división de nuestro reino sensible, que interrumpe el *telos* de predictibilidad, de organización social y de reproducción del mismo orden jerárquico en el tiempo (Rancière, 1999). Así, en la educación *democrática*, la improvisación funciona como una intervención en el reino de los sentidos que interrumpe la hegemonía psico-social de la educación platónica/aristotélica. En lugar de reproducir la desigualdad como su condición de posibilidad, hace posible otras formas de pensar, hablar y actuar, es decir, encarna la democracia.

Para entender mejor la naturaleza improvisacional de la educación democrática, es importante conectar la improvisación con algo que va más allá de las acciones individuales. De acuerdo con Massumi (2015, al cual se hace referencia en DiPiero, 2020), la improvisación es más bien un marco de técnicas afectivas y relacionales que son directamente colectivas. Son fundamentalmente participativas porque se activan en situaciones de encuentro. Por tanto, deben verse como factores del evento, en lugar de como intenciones (DiPiero, 2020). La enseñanza como improvisación, sostenemos, debe perseguir siempre esta colectividad abordando y respondiendo a la pluralidad, así como a la unicidad. De este modo, la enseñanza se convierte en una forma de estar con otros en la que uno no despliega su propio «genio», sino que busca un desarrollo continuo de momentos en y a través del colectivo. Bailey ha afirmado que:

La capacidad de improvisar no puede forzarse y depende en primer lugar del entendimiento, desarrollado desde una familiaridad completa, del contexto musical en el que uno improvisa o desea improvisar. A medida que este entendimiento se desarrolla, también puede desarrollarse la capacidad de improvisar (1992, p. 7).

La improvisación en la práctica docente alude al delicado arte de identificar nuevos territorios y nuevos espacios para la percepción. Por tanto, alude a la liberación de nuestros sentidos y brinda oportunidades para la experiencia concreta de compartir y sentir la materialidad del momento (*es decir*, el despliegue estético de *le partage du sensible*; cf. Bertrand, 2020; Rancière, 1999). La improvisación en la música, al igual que en la enseñanza, es la capacidad de atender a lo que escapa

de los contornos, las superficies y las formas ideales –es decir, ruidos, sonidos y texturas–, lo que constituye el auténtico material de cualquier práctica educativa digna de ese nombre. Se trata, tal como afirma Nachmanovitch (1990), de pasar de la competencia a la presencia. Para Bertrand (2020), la improvisación puede entenderse como una práctica normativa que se basa en habilidades performativas, perceptuales y evaluativas.

Estas nociones de la improvisación están en sintonía con debates críticos que exploran formas de pensar que nos ayudan a romper con esos círculos de anquilosamiento, identificación y dominación que se reproducen constantemente en el ideal platónico/aristotélico de la educación. En particular, la estética de Rancière promueve una performatividad que nos permite abordar la improvisación en la enseñanza en términos de confrontaciones creativas, más que como una búsqueda de un desarrollo inteligible. En lugar de poner el aprendizaje –es decir, aprendizaje para adaptarse al *statu quo* de un orden desigual– como meta definitiva de la enseñanza, la práctica docente como improvisación consistiría en ser consciente constantemente de las posibilidades para que todos los que participan aporten o añadan algo relevante al curso de los acontecimientos. La enseñanza, en el sentido platónico/aristotélico, afirma y reproduce un orden político (es decir, un *partage du sensible* fijo), ignorando todo lo que se desvía de este orden o lo que el propio orden vuelve invisible o inconcebible. Sin embargo, la enseñanza como improvisación debe tratar siempre de afrontar un cierto «esplendor de lo insignificante» (Kaltenecker, 2020, p. 103) que surge en el caso de una redistribución repentina del reino de lo sensible. Solo entonces, en el caso de una reconfiguración de los sentidos y las sensibilidades, aquello que no tenía cabida y aquellos que no tenían voz pueden participar en la pluralidad colectiva de la improvisación dentro del evento de enseñanza democrática. Esto es posible si nos alejamos del paradigma científico de la enseñanza y nos acercamos a la enseñanza basada en la improvisación de los sofistas.

4. IMPROVISACIÓN Y ENSEÑANZA SOFISTAS COMO DEMOCRATIZACIÓN

La improvisación, como elemento integral de la práctica docente, no puede entenderse mediante los ideales teóricos de la educación platónica/aristotélica. En esta versión científica e idealista de la educación, la improvisación estaría relacionada con el instrumentalismo de un determinado *telos*, en el que cada momento conduce al siguiente en el orden para que el todo final de realización dé sentido a la cadena completa de acontecimientos que lo preceden (es decir, fijando los vínculos entre historia y futuro, hombre y Estado). Los pasos ya están dados en relación con el objetivo final y, en la enseñanza, han de tener un objetivo establecido para su reproducción fuera del propio momento. Este objetivo da sentido a cada momento de improvisación y, por tanto, ya fija el acto como imperativo para un objetivo determinado fuera de sí mismo. Esta comprensión de la improvisación

parece sustraer algunos aspectos muy importantes del acto, reduciéndolo a un instrumento para objetivos determinados, en lugar de ser un juego en el momento. Sitúa la improvisación como una herramienta para que un profesor actúe en relación con un objetivo establecido, en lugar de ser dependiente del juego y de un sentido de relacionalidad colectiva elevada, implícita en un juego que rompe con la reproducción constante de lo mismo. La improvisación en la educación democrática siempre debe indicar una especie de presencia de relacionalidad elevada, de estar *con* otros (cf. McGuirk, 2021), más allá de ser fijado por otros. De este modo, corresponde a una forma de pensar y estar en el mundo como la establecida por los sofistas, en la que la educación se centra en cómo moverse entre y con los otros en la cotidianeidad espacio-temporal del mundo y, en última instancia, encarnar las virtudes de la democracia.

La improvisación no es una forma particular de hacer las cosas, sino más bien una capacidad para navegar en la trama interactiva de sujetos, objetos y entornos (DiPiero, 2020). Es una capacidad no discriminatoria, que no poseen solamente ciertas personas, sino que comparten equitativamente los seres humanos y, de este modo, parece ser el *modus operandi* fundamental de la enseñanza sofista. La enseñanza sofista no era la aplicación de una teoría ideal que replicara la eternidad de las ideas y de la que debía derivarse la práctica. Esta relacionalidad colectiva dependía de la capacidad de actuar en concierto con otros y sin perseguir un objetivo existente fuera del momento de la propia improvisación. La enseñanza de los sofistas no trataba de purificar la esencia del hombre como reflejo de un determinado Estado (y mentalidad) que debía perfeccionarse, sino que consistía en cómo vivir bien con otras personas a través de la diferencia en el aquí y el ahora. Los sofistas eran demócratas para los que la igualdad era fundamental. Por tanto, la enseñanza sofista era una práctica específica, generada desde la propia práctica y aludiendo a la propia práctica. Esto era posible gracias a su delicado uso de las habilidades improvisacionales, ejecutadas en concierto con todos los participantes en la práctica docente, «guiados por la oportunidad» (Cassin 2014, p. 92), en lugar de por un mapa predefinido. Esta enseñanza basada en la improvisación consistía en estar «bien despierto», empleando la expresión de Maxine Greene (1995), así como en sintonía con el desarrollo del presente en el que las personas vivían su vida. Por lo tanto, como profesor, uno debía ser plenamente «consciente» de la propia situación y de la situación de los otros. El contenido de la enseñanza sofista estaba relacionado con cómo moverse en concierto con los otros con los que uno vivía, con independencia de si eran hombres comunes, mujeres, niños, animales o esclavos. Las competencias improvisacionales de los sofistas, junto con las funciones estéticas de la propia improvisación, introducían así una apertura en «lo mismo de siempre» de la educación elitista enfatizando la *poësis* del acto docente como característica inherente de la enseñanza. Esta *poësis* era el elemento que podía revelar algo nuevo dentro del evento de la enseñanza y de este modo introducir una posibilidad, para los participantes en el evento, de «des-identificarse» (Rancière, 1991, p. 98) con el orden establecido de desigualdad. El mensaje de la enseñanza sofista

era que *cualquiera* podía ser enseñado, no solo la élite. Los sofistas sostenían que la enseñanza podía conducir a una *areté* encarnada en toda la ciudad-Estado, y para ellos *cualquiera* podía ser enseñado para encarnar la *areté* como una expresión de cultura democrática, es decir, para encarnar la igualdad como primer principio de una vida política y ética.

La enseñanza sofista era la voz de la práctica *en* la práctica y, por tanto, improvisacional en su esencia. La *improvisación* en la enseñanza, tal como la practicaban los sofistas, *ejemplifica* así la posibilidad de la diferencia y la pluralidad mediante la desestabilización del orden dado de desigualdad «ontológica». Además, como representación de *le partage du sensible*, la improvisación problematiza la desigualdad como condición necesaria para la educación. Nos saca de la dominación del pensamiento educativo científico platónico/aristotélico mediante la práctica diaria de una enseñanza en la que la improvisación es una necesidad. Por tanto, sugerimos que la improvisación debe entenderse como *autotélica* en sus expresiones y, de este modo, como algo que rompe con los órdenes fijos al portar su propia finalidad. La improvisación siempre anuncia lo nuevo. Señala un nuevo comienzo que depende necesariamente de la relacionalidad. También señala el estar en un momento que porta su propio propósito, desplegándose sucesivamente en el presente. De este modo, la improvisación rompe con la educación científica platónica/aristotélica, que no puede tolerar un cambio que no esté incluido ya en el *telos* de predictibilidad. Para los sofistas, la improvisación señala más bien la experiencia estética de la *poésis*; señala lo nuevo, y ofrece un nuevo comienzo en el presente que conduce a la aparición del *kairós*. El *kairós* es «el momento de la apertura de posibilidades» (Cassin, 2014, p. 93), reconocible en la enseñanza como el momento en el que uno aborda al alumno como una persona más allá de su identidad o como un alumno de un orden particular. Este momento se caracteriza al mismo tiempo por «la apertura y el corte» (p. 93) en el orden en el que el alumno se identifica como perteneciente a un lugar particular en el orden jerárquico de desigualdad. Es un momento en la enseñanza en el que una persona habla de una manera de la que nunca antes había hablado, sin repetir lo que ya se ha dicho ni responder a los deseos de la institución, y por tanto crea algo nuevo que no existía antes. Un momento que se despliega desde dentro del acto de la enseñanza.

Technê en la enseñanza es el arte de escuchar y verificar que alguien está hablando (en su sentido más completo) y guiando el desarrollo de la novedad del momento. No obstante, la improvisación en la práctica docente no puede y no debe estar encadenada al aquí y el ahora del momento único *singular*. Por supuesto, la enseñanza se basa en una cierta atención al aquí y el ahora, pero es también una práctica que atiende a una pluralidad de momentos. Por tanto, no se trata de buscar la unidad con la forma de estar, sino de explorar otras formas posibles de estar, en concierto con una pluralidad de personas y sus contribuciones a la escena. La importancia de la enseñanza como una serie de momentos o acontecimientos en desarrollo es también la razón por la que los efectos de la enseñanza son únicos

en su *poësis* y singularidad y no pueden generalizarse. Al mismo tiempo, la *technê* en la enseñanza es el arte de mantener el proceso en movimiento, y la enseñanza se convierte en *praxis*, un proceso de democratización de los acontecimientos que se desarrollan mediante la participación de otros.

La educación platónica/aristotélica actúa contra la democratización y el acto poético en la enseñanza, en el momento exacto en el que la singularidad del que habla se generaliza y conceptualiza, para volver a través de la Teoría (ciencia, científico, cientificismo) a *dominar* el habla de todos los implicados. Esta educación y esta enseñanza dominan a través de cómo una persona hablante se convierte en una cosa (concepto) en la escolarización, a través del establecimiento de un *telos* fuera de la singularidad del momento y al que todos tienen que adaptarse, «y todo lo que tenemos que hacer es seguir la ruta predeterminada» (Cassin, 2014, p. 94). Este *telos* cierra y restringe la actividad poética en la educación. Controla la *poësis* a través de la *technê* cuando esta última se convierte en una ciencia, controlando la enseñanza y vinculándola a una ruta predeterminada hacia un objetivo establecido. La improvisación, la actividad poética en la enseñanza, abre una pluralidad de posibilidades en esos momentos en los que se desarrollan continuamente múltiples comienzos y propósitos. Comparar esos comienzos y vincularlos es una manera de ampliar quién puede ser visto y oído y de introducir múltiples maneras en las que uno puede moverse *con* otras personas diferentes en el aula (y en el mundo en general). Así, la naturaleza improvisacional de la enseñanza impide que la enseñanza sea una actividad que asegure la *stasis* de una escena original de lo social. En lugar de buscar la reproducción de la organización del Estado, alude a una escena social diferente en la que la democratización se sitúa precisamente en el desarrollo de nuevos comienzos, que tienen lugar en la multitud de voces y momentos improvisacionales en el aula concreta. La enseñanza democrática de los sofistas y su naturaleza improvisacional permiten la presencia de los alumnos como seres únicos, y sus posibilidades para ocupar un lugar en el mundo de otros seres únicos.

5. LA ENSEÑANZA COMO IMPROVISACIÓN

Cada clase es única en cada situación nueva debido al contexto, a sus participantes y a sus diferentes respuestas al tema tratado, que el profesor presenta de manera diferente cada vez. No obstante, si un propósito específico de la enseñanza es investigar y buscar gestos improvisacionales, uno debe entrenar la propia capacidad de actuar conforme a lo nuevo e inesperado, es decir, desarrollar «...la disciplina de conciencia mutua, consideración, escucha y voluntad para ser sutil» (Nachmanovitch, 1990, p. 97). En la música improvisada, el sentido y la importancia de una nota particular siempre aparecen en relación con las notas que se han tocado antes y las que se tocarán después. De igual modo, el proceso de la enseñanza depende de la capacidad del profesor para dejar que el momento lo guíe en su encuentro con los alumnos. La enseñanza no existe con independencia de los alumnos o

del tema particular. Se basa en el desarrollo constante de momentos y situaciones puestos en movimiento en un juego dinámico entre situaciones, objetos y personas en el aula vivida, así como en la vida cotidiana. En este artículo hemos abordado la centralidad de la improvisación para la enseñanza, contrastando la noción de la enseñanza sofista con la enseñanza platónica/aristotélica (Säfström, 2022; Cassin, 2014, 2020). Además, al combinar esta crítica con una comprensión estética y política de la improvisación, tanto como práctica musical como educativa (Rancière, 1991, 2020; DiPiero, 2020; Bailey, 1992), hemos destacado las especificidades *educativas* de la enseñanza sofista, en la que la improvisación actúa como un elemento integral y fundamental de «colectividad». En la noción platónica/aristotélica de la educación, el objetivo o finalidad de la enseñanza nunca es una sorpresa, al menos no por parte del profesor, puesto que la *virtud* que adquieren los alumnos es una *virtud* externa perteneciente a ciertas personas que ya existía en ellas o en la cultura a la que pertenecen. Así, se mide, clasifica y jerarquiza a los alumnos en relación con la *virtud* definitiva del noble, el hombre capaz, reproduciendo en última instancia una desigualdad absoluta. Por tanto, esta noción no puede ser la base de una enseñanza que busque el desarrollo de personas únicas en una comunidad democrática basada en la igualdad. Además, no puede funcionar como una respuesta ética y política a la pluralidad de la condición humana; en cambio, trata de superar dicha pluralidad.

Para poder reconocer la improvisación que tiene lugar en cualquier aula, en cualquier situación de enseñanza, y hacerla concebible y comprensible como un elemento necesario en la práctica docente, debemos alejarnos de la concepción platónica/aristotélica de la educación. En su lugar, debemos seguir la enseñanza de los primeros sofistas, que no se centraba en la reproducción de un determinado orden de desigualdad que solo tenía sentido para algunos, a costa de otros. Siguiendo a los sofistas, la improvisación es lo que convierte a la enseñanza en una práctica de democratización. La improvisación para los sofistas significaba ser capaz de hablar de todo y con todos, y trabajar con lo que se da en cada situación educativa particular. La improvisación significa reconocer la igualdad en el habla, así como la posibilidad de que todos tengan una voz. La *virtud* sofista es la igualdad, y la enseñanza es necesariamente verificar la igualdad. La improvisación del profesor sofista era una *virtud* intelectual y corporal que requería tanto disciplina como *poësis*, y tanto *technê* como *praxis*. Por lo tanto, esta enseñanza hace práctica de la práctica para conectar mundos diferentes a través de la diferencia; la enseñanza se convierte en un acto de democratización. De este modo, amplía el abanico del espacio y el lugar democráticos, y amplía la posibilidad de aparecer en una escena social que se renueva constantemente a sí misma.

La conexión necesaria entre *poësis* y *technê* en la improvisación queda bien reflejada en las palabras del músico afroamericano Leo Wadada Smith, que afirma: «...para el improvisador, la técnica no es un consumo arbitrario de un método estandarizado abstracto, sino una sintonización directa con la energía mental, espiritual y mecánica necesaria para expresar un impulso creativo completo» (entrevistado por

Derek Bailey, en Bailey, 1992, p. 99). Por tanto, el profesor improvisacional habilidoso es alguien que ha desarrollado una sensibilidad elevada hacia lo concreto y hacia la naturaleza espiritual de la práctica docente, ya que cobra vida en un despliegue relacional y dinámico en el presente. Esto requiere una capacidad creativa en consonancia con las palabras de Stephen Nachmanovitch:

No hay caos; hay un vasto mundo vivo en el que las reglas para especificar el patrón son tan complicadas que, después de ver algunas de ellas, quedas agotado. El acto creativo extrae una forma o una progresión más inclusivas que reúnen una inmensa cantidad de complejidad en una noción sencilla y satisfactoria. (Nachmanovitch, 1990, p. 106).

Sostenemos que la naturaleza improvisacional de la práctica docente puede entenderse como una especie de vigilancia creativa. El profesor improvisacional siempre llega preparado, se mantiene alerta y presta atención al despliegue de la colectividad del presente. En lugar de conectar pasado y futuro en términos de una reproducción de ciertas posturas en lo social, vigila y nutre el despliegue sucesivo de la novedad de cada momento singular. La improvisación en la enseñanza consiste en atender específicamente a la delicadeza de los acontecimientos educativos a medida que se despliegan de un momento a otro (cf. McGuirk, 2021). Se trata de abrir caminos y posibilidades para todos los implicados que ni el profesor ni los alumnos sabían que existían. La enseñanza, como improvisación, consiste en gran medida en la tarea de la rendición (Bailey, 1992), en afirmar el riesgo de la educación (Säfström, 2003); consiste en aceptar la premisa de actuar en el lapso temporal de una inspiración. Se trata de saber qué podría ocurrir, pero no qué *ocurrirá* realmente. Se trata de desarrollar una actitud de comodidad con el desconocimiento. Se trata de atreverse a ir a por ello y ser capaz de fallar y luego continuar desde donde uno se perdió. El profesor improvisacional es responsable de la inserción y de la exclusión del «centro tonal» del evento de la enseñanza.

6. FINAL

Con el profesor sofista en mente, la enseñanza improvisacional es la delicada práctica de responder a, situar y sintonizar con sucesos dentro de los encuentros educativos que no pueden preverse, sino que requieren constantemente nuestra atención y acción aplicando la más refinada virtud de nuestro intelecto. Requiere, como sostiene Nachmanovitch (1990, p. 97), «la voluntad de ser sutil». Por tanto, implica democratización al ser una práctica colectiva que hace la práctica, una praxis en la que todos los participantes ocupan su lugar a lo largo del momento en desarrollo, y en el que aparecen como seres hablantes en escena. Permite la liberación de un orden político dado para explorar nuevas formas de estar con otros en las que entra en juego la igualdad implícita del momento estético en lo colectivo. Hace que los nuevos territorios resulten concebibles y comprensibles, le da sentido a la enseñanza, o más bien, es enseñanza con sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, T. E. (2017). Towards a Typology of Improvisation as a Professional Teaching Skill: Implications for Pre-service Teacher Education Programmes. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. British Library National Sound Archive.
- Bertram, G. W. (2021). Improvisation as Normative Practice. En A. Bertinetto, & M. Rutta (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy and Improvisation in the Arts*. Routledge.
- Bertrand, L. (2020). *Musique concrète* and the Aesthetic Regime of Art. En J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancièrè and Music* (pp. 27-46). Edinburgh University Press.
- Biesta, G. (2022). Why the Form of Teaching Matters: Defending the Integrity of Education and of the Work of Teachers Beyond Agendas and Good Intentions. *Revista de Educación*, 395, 13-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- Britzman, D. (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. State University Press.
- Caranfa, A. (2007). Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 113-127.
- Cassin, B. (2014). *Sophistical Practice. Toward a Consistent Relativism*. Fordham University Press.
- Cassin B. (2020). *Jacques the Sophist. Lacan, Logos, and Psychoanalysis*. Fordham University Press.
- DiPiero, D. (2020). Rancièrè and Improvisation: Reading Contingency in Music and Politics. En J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancièrè and Music* (pp. 207-229). Edinburgh University Press.
- English, A., & Doddington, C. (2019). Dewey, Aesthetic Experience, and Education for Humanity. En S. Fesmire (Ed.), *The Oxford Handbook of Dewey*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190491192.013.37>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol I. Archaic Greece the Minds of Athens*. Oxford University Press.
- Kaltenecker, M. (2020). Wandering with Rancièrè: Sound and Structure under the Aesthetic Regime. En J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancièrè and Music* (pp. 97-116). Edinburgh University Press.
- Lewis, T. E. (2012). *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancièrè and Paulo Freire*. Bloomsbury.
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity.
- McGuirk, J. (2021). Improvisation in the Classroom: Towards an Aspectual Account of Improvisatory Practice. En S. Ravn, S. Høffding, & J. McGuirk (Eds.), *Philosophy of Improvisation: Interdisciplinary Perspectives on Theory and Practice*. Routledge.

- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play. Improvisation in Life and Art*. Jeremy P. Tarcher/Putnamn.
- Preston, B. (2012). *A Philosophy of Material Culture*. Routledge.
- Rancière, J. (1987, tr. 1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement. Politics and Philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2006). *Texter om politik och estetik*. Site edition 2.
- Rancière, J. (2020). A Distant Sound. En J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancière and Music* (pp. 353-365). Edinburgh University Press.
- Rytzler, J. (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention*. Doctoral thesis. Mälardalen university.
- Rytzler, J. (2021). Teaching at the Margin – Didaktik in the Sphere of Attention. *Ethics and Education*, 16(1), 108-121.
- Saugstad, T. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373-390.
- Säfström, C. A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19-29.
- Säfström, C. A. (2014). The Passion of Teaching at the Border of Order. [Electronic version] *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(4), pp. 337-346.
- Säfström, C. A. (2022). Please Show Me Your World! A Sophistical Practice of Teaching. *Revista de Educación*, 395, 35-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-521>
- Säfström, C. A. & Månsson, N. (2021). The Marketisation of Education and the Democratic Deficit. *European Educational Research Journal*, 20(1), 83-101.
- Thoilliez, B. (2022). Conserve, Pass on, Desire. Edifying Teaching Practices to Restore the Publicness of Education. *Revista de Educación*, 395, 61-83. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-527>
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other. Levinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Left Coast Press.

TEACHING AS IMPROVISATION

La enseñanza como improvisación

Carl Anders SÄFSTRÖM* & Johannes RYTZLER**

**Maynooth University. Ireland.*

University of Southern. Australia.

carlanders.safstrom@mu.ie

<https://orcid.org/0000-0003-1517-9819>

***Mälardalen University. Sweden.*

johannes.rytzler@mdu.se

<https://orcid.org/0000-0002-9518-4089>

Date of receipt: 23/08/2022

Date accepted: 08/11/2022

Date of online publication: 01/07/2023

How to cite this article / Cómo citar este artículo: Säfström, C. A., & Rytzler, J. (2023). Teaching as Improvisation [La enseñanza como improvisación]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 139-155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>

ABSTRACT

In this article, we discuss the centrality of improvisation for teaching, based particularly on readings of Cassin (2014, 2020), Rancière (1991, 1999, 2020), and Bailey (1992). Our starting point is that there simply can be no teaching without improvisation, i.e., the delicate practice of responding to, situating, and attuning to events within educational encounters that cannot be foreseen, but constantly call for attention and action through the finest virtue of our intellect at play. In the article, we go along with the early Sophists for whom improvisation meant to be able to speak about everything by allowing oneself to be led by opportunity (Cassin, 2014). We

will be claiming that improvisation of the Sophist teacher is both an intellectual and bodily virtue, requiring discipline as well as *poësis* and *technê* as well as *praxis*. In short, improvisation as a specific form of educational performativity. Together with Rancière (1991, 2020), DiPiero (2020), and Bailey (1992) we intend to show how improvisation in teaching speaks to our senses and sets into motion simultaneously the sharing and uniqueness of sensing as such, captured by Rancière's understanding of *le partage du sensible*. Improvisation, we conclude, can be understood as the product of contingent encounters between subjects, objects, and environments, where it emerges in the rupture between form and content (DiPiero, 2020). As such, it allows for other ways of speaking and being in the world than those desired by the institutionalisation of a certain *police order* (fixing a particular and non-negotiable *partage du sensible*) and therefore becomes, we suggest, a central element in a democratic realization of teaching practice.

Keywords: teaching; improvisation; democratization; sophist; platonian-aristotelian; *Partage du Sensible*.

RESUMEN

En este artículo discutimos la centralidad de la improvisación en la enseñanza, basándonos en particular en lecturas de Cassin (2014, 2020), Rancière (1991, 1999, 2020) y Bailey (1992). Nuestro punto de partida es que no puede haber enseñanza sin improvisación, es decir, la delicada práctica de responder a, situar y sintonizar con sucesos dentro de los encuentros educativos que no pueden preverse, sino que requieren constantemente nuestra atención y acción aplicando la más refinada virtud de nuestro intelecto. En el artículo seguimos las premisas de los primeros sofistas, para los que la improvisación implicaba la capacidad de hablar sobre cualquier cosa dejándose guiar por la oportunidad (Cassin, 2014). Afirmaremos que la improvisación del profesor sofista es una virtud intelectual y corporal que requiere tanto disciplina como *poësis*, y tanto *technê* como *praxis*. En resumen, la improvisación como una forma específica de performatividad educativa. De la mano de Rancière (1991, 2020), DiPiero (2020) y Bailey (1992), tratamos de mostrar cómo la improvisación en la enseñanza conecta con nuestros sentidos y pone en marcha simultáneamente la compartición y la unicidad de la sensación como tal, reflejada en el concepto de Rancière de *le partage du sensible* (la división de lo sensible). La improvisación, concluimos, puede entenderse como el producto de encuentros contingentes entre sujetos, objetos y entornos, donde emerge en la ruptura entre forma y contenido (DiPiero, 2020). De este modo, permite otras formas de hablar y estar en el mundo que las que desea la institucionalización de un determinado *orden político* (fijando un *partage du sensible* particular e innegociable) y por tanto se convierte, sugerimos, en un elemento central en una realización democrática de la práctica de la enseñanza.

Palabras clave: enseñanza; improvisación; democratización; sofista; platónico-aristotélico; *Partage du Sensible*.

1. INTRODUCTION

Teaching cannot exist without improvisation. Teaching practice and its success are simply predicated on teachers' ability to balance the planned course of events with sudden ruptures and unforeseen responses on part of both the students and the overall dynamic of any classroom situation. In short, teachers need to be able to improvise, and the longer their experience, the greater becomes their competence in this delicate art of responding to, situating, and attuning to events within educational encounters that cannot be foreseen, but constantly call for attention and immediate action. Improvisation in teaching and other educational practices is not a new topic within educational research and educational philosophy. When approaching improvisation in education, there are several discussions that point towards the significance of, for example, educational tact, educational listening, and educational sensibility (Caranfa, 2007; McGuirk, 2021; van Manen, 2015; Todd, 2003). In addition, in literature on improvisation, one finds references to the practice of teaching. A popular book among musicians who wants to explore the creative aspects of music is *Free Play*, by Stephen Nachmanovitch (1990). In the book, Nachmanovitch states that

Planning an agenda of learning without knowing who is going to be there, what their strengths and weaknesses are, how they interact, prevents surprises and prevents learning. The teacher's art is to connect, in real time, the living bodies of the students with the living body of the knowledge (1990, p. 20).

Even if improvisation is considered to be an important element in teaching practice the very notion of improvisation *itself* is seldom theorized. In this article, we make the argument that improvisation is not something extra that adds flavour to teachers' repertoire or a method for the expert teacher. Rather, we claim, it is an integral and *essential* part of teaching practice. As such, improvisation is 'a practice that makes practice' (Britzman, 1991), cutting through the sometimes distancing and blurring effects of theory. In literature on improvisation as on teaching practice, one can find several accounts of their *Kairos*-nature, i.e., the experience of flow, and the ability to stay in and harness a specific creative moment in time. However, improvisation itself is seldom theorized as an educational art, but is rather discussed more or less explicitly as part of the ethical-practical side of teaching practice (Saugstad, 2002; van Manen, 2015) or as integral to the aesthetic nature of educational phenomena and processes (Caranfa, 2007; English & Doddington, 2019; Lewis, 2012). In recent years, attempts have been made to incorporate improvisation as part of the necessary part of teaching skills (see e.g., Aadland *et al.*, 2017). In addition, there are attempts to build a professional and theoretically grounded understanding of improvisation in teaching. For example, a

literature review by Holdhus *et al.* (2016), with the ambition to reach an educational contextualization of improvisation, explores the roots of improvisational practices and attends specifically to the domains of music, theatre, and rhetoric. Based on these roots and the following literary review, the writers point towards four major and essential categories of approaches to improvisation in teaching: dialogue/communication, structure/design, repertoire, and context. However, even if these categories sum up the basic tenets of improvisation they tend to lean towards a teleological understanding of education, where teaching needs improvisation to reach some predefined goals. This understanding of education and improvisation is somewhat problematic, and risks reducing improvisation into a method for teaching rather than something of further educational importance. As improvisation mostly is understood from aesthetic points of view, we would like to make clear that aesthetics and politics are very closely connected, and that this connection has bearing on a democratic understanding of education and teaching (McGuirk, 2021; Rancière, 2006; Rytzler, 2017, 2021; Säfström, 2014).

In this article, we attempt to discuss specifically the meaning, significance and centrality of improvisation for *democratic* teaching practices and their central role in public education (see e.g., Biesta, 2022; Thoilliez, 2022). Our discussion is based particularly on, on the one hand, a critique of what we refer to as a Platonian/Aristotelian notion of education and, on the other hand, a re-evaluation of the pedagogy of the Sophists and its dependence on the art of improvisation (Cassin, 2014, 2020). Improvisation of the Sophist teacher was both an intellectual and bodily virtue, requiring discipline as well as *poësis*, and *technê* as well as *praxis*. As such, improvisation becomes a specific form of educational performativity (Bailey, 1992; DiPiero, 2020; Rancière, 1991, 2020). Improvisation in teaching speaks to our senses and sets into motion simultaneously the sharing and uniqueness of sensing as such, captured by Rancière's understanding of *le partage du sensible*. Following the teaching methods of the early Sophists, we can understand improvisation as that which not only disrupts the orthodoxy of the Platonian/Aristotelian philosophy (Cassin, 2014), but also as that, which brings forth something vital in teaching practice. This helps us formulate a notion of teaching that breaks away from the ongoing and accelerating instrumentalization and un-democratization of public education (Säfström & Månsson, 2021). Improvisation, we will conclude, can be understood as the product of contingent encounters between subjects, objects, and environments, where it emerges in the rupture between form and content (DiPiero, 2020). As such, it allows for other ways of speaking and being in the world than those desired by the institutionalisation of a certain *police order*, i.e., a specific and fixed distribution of our sensible realm that makes some things possible (and other things impossible) to be heard, said, and thought (Rancière, 1999, 2006). Improvisation thus becomes a central element in a democratic realization of the teaching practice.

2. PLATONIAN/ARISTOTELIAN TEACHING

The split between Sophist teaching and Platonian/Aristotelian teaching is to be found in their two fundamentally different understandings of the purpose of education. On the one hand, Sophist teaching concerns the way in which we live our everyday life together with other people. On the other hand, Platonian/Aristotelian teaching strives to educate the aristocratic man as means for perfecting the state, resulting in an absolute distinction between an elite and the life of ordinary people. Teaching in such a universe is located as that which is to purify the noble, i.e., the able and capable man, and only him. He who is able to act out his eternal destiny in perfecting the state (Jaeger, 1939). There are especially two aspects of Platonian/Aristotelian teaching that we find problematic. The first aspect is their way of linking past and future (2.1.). The second aspect is their way of linking man [sic!] and state (2.2.). We will briefly discuss these aspects below.

2.1. *Linking past and future*

Important for our argument is that *arete'* for Plato and Aristoteles is firmly an expression of the noble man, the able man, which per definition only could mean the aristocrat (for Homer as well as for them). For Plato and Aristoteles, education is the process through which the aristocrat reaches his potential, which he and only he has the ability to do. Ability, being able to act, is central for all Greek culture but is owned by the aristocracy. Teaching is the process through which the given abilities of the aristocrat are refined in order to be reproduced over time. Education is construed as that which unities the past with the future by reproducing those abilities, which are considered to be founded on “the permanent truths” (Jaeger 1939, p.11) and through which the aristocracy, the elite, distinguishes itself from the ordinary man (all the way from blood and honour of the battle field to moral perfection).

Implanted within the very conception of Platonian/Aristotelian scientific educational thought then, is a particular understanding of educational time as that of reproduction of certain people as being able already to act, necessarily binding the time of education with the reproduction of the inequality of the aristocratic social order. Thus, teaching is a practice that inescapably orders the social and cultural sphere through a fundamental inequality between those who by definition has the ability to act and those who do not; between those who decides on the destiny of society and history and those who passively endure its consequences. *Time* in education here becomes the perpetual circular reproduction of a structure based on inequality. This particular understanding of temporality, as already signalling inequality, fixes education as that which guarantees a *status quo* in terms of social development. Education becomes the process through which the aristocrats are sharply distinguished them from the plant like life, as such life was defined by

Aristotle, of common men, 'women, child, animal and slave' (Cassin, 2014, p. 6) who rather than being subjects of their own acts are objects of others acting out their *arete*'. The dominant Platonian/Aristotelian education and teaching works, in other words, as a performativity of dehumanisation. This performativity is founded on an absolute distinction of who and what is and is not human, a distinction that confirms an absolute inequality of the human (the able noble man) and the inhuman (all and everyone else). Teaching is to be understood as the process of reproducing privilege and as exercising certain power structures, rather than to destabilise them in order for something new to appear. There can be no improvisation here since the meaning of the process is given, its aim, outcome as well as its content reproduced, it generate more of the same.

2.2. *Linking man and state*

The original social scene, to be reproduced through education and teaching, is for Plato also an image of a perfect state to come. This image of the perfect state is something of an organism that joints past, present, and future. Its parts all strive to fulfil this whole of perfection through education and teaching. The state organism can only accept diversity if and only if this diversity already is defined as a part of the whole and understood in relation to this whole, i.e., through a centre of power. It can only create diversity in so far as this diversity is defined as such from a given starting-point, from a fixed centre of power that reproduces itself as a necessary inequality. Platonian/Aristotelian education is not to disturb neither this inequality nor this image, and is rather valued in relation to how well it reproduces the possibilities of its realization. The success of education is here bound to how well it guarantees social stability by reproducing the *arete*' of the able man, the acting man, the aristocrat, the elite. How well it reproduces the same business as usual. Therefore, education cannot be about change, and teaching cannot be funded on improvisation, but about how to reproduce and to fixate the social order to ensure stability over time. That is, education itself has to be an expression of a fixed reality minimising surprises, while simultaneously performing teaching by reproducing and fixating the social as in and of itself as essentially unequal and unchangeable.

The highly systematised educational endeavour of Plato and Aristotle is given a clear aim: To control the everyday life, and all in it, by elevating a section of the people to be representing the highest aim of the social, and who therefore have the natural right to dominate all others through the acting out of their *arete*', refined through education and teaching. Such education naturalises inequality rather than politicising it by excluding change, and minimising unpredictability, uncertainty and ambiguity. The socio-psychological theory of education is hereafter to be uniting all citizens in a common organism of the state, which simultaneously incorporates as it divides within the image of its own superiority. That is, Platonian/Aristotelian educational thought relies on and establishes a certain ontology of domination, diversification as well as fixation

of inequality as its fundament. Such educational reality excludes improvisation by definition since improvisation instantiates the possibility of change and new beginnings.

Framed by the ontology given by a fixed educational science, it is not surprising that improvisation so seldom is discussed within the educational sciences. To understand properly the role of improvisation in teaching, and particularly what makes teaching into a process of democratization, we need to be moving away from a purely scientific understanding of education and its way of producing fixed relations between history and future (2.1.) as well as between man and state (2.2.). That does not mean that improvisation should be seen as an expression of randomness in education, but rather a necessary *intervention* into the inequalities produced by the fixing of these relations. More specifically, improvisation in education is a discursive performing intervention into an ontology of inequality. Therefore, it is also a celebration of the *poësis* of the moment and thus autotelic in its aesthetic expressions. To properly understand improvisation in teaching, we suggest, one need to embrace a Sophist insight of teaching as the making of practice in practice, as an art, and as *technê and poësis* both. In order to explore the Sophist understanding of teaching, and how this understanding relates to improvisation, we need to turn to the contemporary field of Aesthetics. There, we can find notions of improvisation that resonate with the democratic teaching practice of the Sophists.

3. IMPROVISATION. IN LIFE, IN MUSIC, AND IN EDUCATION

In contemporary Aesthetics, improvisation seems to be an elusive concept, which needs to defend itself from the point of theory. According to Derek Bailey (1992) the lack of theory on improvisation in music has to do with the nature of improvisation itself, as it concerns the practice of practice, rather than the theory of practice. Bailey notices that most books on improvisation seem to delve into musical theory, specific practices, and curious accounts of particular improvisers, rather than improvisation itself. This has to do with some obvious difficulties in approaching an exclusively practical phenomenon. As improvisation is a particular form of practice of practice it can only be mediated in or through practice. Therefore, it cannot be theorized in an intelligible way, in terms of *theoria*, as it does not exist outside of itself; it exists only in so far as it is being performed *in situ*: “In all its roles and appearances, improvisation can be considered as the celebration of the moment” (Bailey, 1992, p. 142). Improvisation starts and ends in practice, in the moment. The result is that “improvisation is rendered invisible as a phenomenon of action, and something close to inconceivable as a concern of theory” (Preston, 2012, p. 44). Hence, talking about improvisation tends to lean heavily on abstract reasoning and metaphorical discourse. Yet, adapting an aesthetic approach, especially in line with Rancière’s (1999) understanding of aesthetics and his notion of *le partage du sensible*, opens up for fruitful thinking. This approach can help inform teaching practice in ways that help setting up a territory for thinking education in which

its unpredictable and uncertain nature as well as its ethically vulnerable territories become *thinkable and graspable*.

Teaching, like musical performances, can be anything from completely planned in advanced to totally improvised, as it enfolds through the interplay and interactions between its participants. Important for our argument here, though, is that there is no contradiction between a planned course of events and the emergence of unexpected turns and shifts as these events unfold in teaching practice. We would even suggest that it is those moments of improvisation that identifies teaching as a practice of democratization regardless of how well a teaching event is planned. All performances contain elements of improvisation. Thus, the distinguishing mark of an improvisation is not to be found in discriminating between the planned/composed and the improvised. Rather, according to Dan DiPiero (2020), improvisation concerns a specific attitude towards the potentiality of the new. It signals a new beginning. As such, it concerns the emergence of a “singular constellation of possibilities and impossibilities, virtualities and actualizations that is incommensurate with every other improvisation” (DiPiero, 2020, p. 209). DiPiero claims that improvisation, when disconnected from the cultural or hierarchical presuppositions of a specific genre (or discourse), can be understood as a contingent encounter. Improvisation to him “...is properly singular each and every time it is enacted even within the same genre or discursive paradigm” (DiPiero, 2020, p. 208). This notion of improvisation speaks to education as such, as educational practices involve humans who, in their unique individuality, bring something new into an existing order, and challenges this order through their mere appearance.

According to Bertram (2021), improvisations are characterized by a specific being that is never static. He states that improvisations work through the dialectics between the expected and the unexpected, in a collective interplay of impulses and responses. Therefore, there is no real beginning of an improvisation. Every impulse is also a response. As such, improvisation unfolds through a collective creation of expectations, where the skillful improviser can acknowledge and affirm the unexpected in order to incorporate it in the course of events unfolding from moment to moment. Improvisation thus concerns the instant application of norms, constructed themselves through practice. However, it also acknowledges the possibility of changing norms when needed, through the active responsiveness of its participants (Bertram, 2021). Therefore, improvisation, as something that unfolds collectively in the present, is not predicated upon the attending to the present, but rather on the attending to the intersection, or breach, between past and future. As such, it enacts *un partage du sensible*, a partitioning of our sensible realm, that interrupts the telos of predictability, of social organization, and of the reproduction of the same hierarchical order over time (Rancière, 1999). So, in *democratic* education, improvisation works as an intervention in the realm of senses that interrupts the psycho-social hegemony of Aristotelian/Platonian

education. Instead of reproducing inequality as its condition of possibility, it makes possible other ways of thinking, speaking, and acting, i.e., it enacts democracy.

To understand further the improvisational nature of democratic education it is important to connect improvisation to something that goes beyond one individual's actions. According to Massumi (2015, as referenced in DiPiero, 2020), improvisation is rather a framework of affective and relational techniques that are directly collective. They are fundamentally participatory because they are activated in situations of encounter. As such, they are to be seen as event-factors rather than intentions (DiPiero, 2020). Teaching as improvisation, we claim, should always strive for this collectivity, by addressing and responding to plurality as well as uniqueness. Teaching thus becomes a form of being with, in which you do not unfold your own "genius" but strive for a continuous unfolding of moments in and through the collective. Bailey has stated that:

An ability to improvise can't be forced and it depends, firstly, on an understanding, developed from complete familiarity, of the musical context in which one improvises, or wishes to improvise. As this understanding develops, so the ability to improvise can develop (1992, p. 7).

Improvisation within teaching practice concerns the delicate art of identifying new territories and new spaces for perceptions. It therefore concerns the liberation of our senses and provides opportunities for the concrete experience of sharing and sensing the materiality of the moment (*i.e.*, the aesthetic unfolding of *le partage du sensible*; c.f., Bertrand, 2020; Rancière, 1999). Improvising in music as well as in teaching is the ability to attend to that which escapes contours, surfaces, and ideal forms—i.e., noises, sounds, and textures – that which is the true material of any educational practice worthy of the name. It is, as Nachmanovitch (1990) states, about going from competence to presence. To Bertrand (2020), improvisation can be understood as a normative practice that is grounded in performative, perceptual, and evaluative skills.

These above notions of improvisation harmonize with critical discussions that explore ways of thinking that can help us break away from those circles of stultification, identification, and domination that constantly are reproduced in the Aristotelian/Platonian ideal of education. In particular, the aesthetics of Rancière sets into motion a performativity through which we can approach improvisation in teaching in terms of creative confrontations rather than in terms of striving for intelligible development. Instead of letting learning, i.e., learning to adapt to the status quo of an unequal order, be the ultimate goal of teaching, teaching practice as improvisation would then be about being constantly aware of the possibilities for everyone that participates to bring or to add something relevant to the course of events. Teaching, in the Aristotelian/Platonian sense, affirms and reproduces a police order (*i.e.*, a fixed *partage du sensible*), by ignoring everything that deviates from this order or is made invisible and unthinkable through the order

itself. However, teaching as improvisation must always seek to confront a certain “splendor of the insignificant” (Kaltenecker, 2020, p. 103), as it emerges in the event of a sudden re-partitioning of the sensible realm. Only then, in the event of a reconfiguration of the senses and sensibilities, can that which did not have a place and those who did not have a voice take part in the collective plurality of improvisation within the democratic teaching event. This is possible if we move away from the scientific paradigm of teaching and turn to the improvisation based teaching of the Sophists.

4. SOPHIST IMPROVISATION AND TEACHING AS DEMOCRATIZATION

Improvisation, as integral to teaching practice, cannot be understood by means of the theoretical ideals of Platonian/Aristotelian education. In this scientific and idealistic version of education, improvisation would be entangled with the instrumentalism of a certain *telos*, in which each moment leads to the next in order for the final whole of fulfilment to give meaning to the whole chain of events that precedes it (i.e., fixing the links between history and future, man and state). The steps are already given in relation to the end goal and, in teaching, need to have a set goal to be reproduced outside of the moment itself. This goal gives meaning to each moment of improvisation and therefore already fixes the act as imperative for a certain goal outside of itself. Such understanding of improvisation seems to be taking some very important aspects away from the act, by reducing it to an instrument for given ends, rather than as a play in the moment. It places improvisation as a tool for a teacher to act in relation to a set goal rather than being dependent on play and on a sense of heightened collective relationality, implied by play that breaks away from the constant reproduction of the same. Improvisation in democratic education must always signal a kind of heightened presence of relationality, of being *with* others (c.f., McGuirk, 2021) beyond them being fixed as others. As such, it belongs to a way of thinking and being in the world as established by the Sophists, in which education concerns how to be moving among and with others in the spatial-temporal everydayness of the world, and ultimately embodying the virtues of democracy.

Improvisation is not a particular way of doing things but rather an ability to navigate in the interactive entanglement of subjects, objects, and environments (DiPiero, 2020). It is a non-discriminatory ability, not owned only by certain people, but shared equally among humans, and thus seems to be the fundamental modus of Sophist teaching. Sophist teaching was not an application of an ideal theory that replicated the eternity of ideas and from which practice was to be derived. This collective relationality was dependent on the ability to act in concert with others and without striving for a goal that exists outside of the moment of improvisation itself. The teaching of the Sophists did not intend to purify the essence of man as a reflection of a certain state (and mind) to be perfected, but about

how to live well with other people across difference in the here and now. The Sophists were democrats for which equality was foundational. As such, Sophist teaching was a specific practice, enacted from within the practice itself as well as speaking to practice as such. This was made possible through their delicate use of improvisational skills performed in concert with everyone participating in the teaching practice, 'led by opportunity'(Cassin 2014, p.92) rather than by a pre-set map. This improvisation based teaching was about being 'wide awake', to use Maxine Greene's (1995) expression, as well as being attuned to the unfolding of the present, in which people lived their life. Thus, as a teacher, one needed to be fully 'aware' of one's own situation and of the situation of others. The content of Sophist teaching concerned how to move in concert with those others with whom one lived, regardless if they were common men, women, child animal or slave. The improvisational skills of the Sophists, together with the aesthetic functions of improvisation itself, thus introduced an opening in the 'business as usual' of elitist education by emphasising the *poësis* of the teaching event, as the very characteristics of teaching. This *poësis* was that which could signal something new within the teaching event and thus introduce a possibility, for those taking part in the event, to "dis-identify" (Rancière, 1991, p. 98) with the set order of inequality. The message from Sophist teaching was that *anyone* could be *taught*, not only the elite. The Sophists held that teaching lead to an embodied *arete*' through all of the city-state, and for them *anyone* could be taught to embody *arete*' as an expression of democratic culture, that is to embody equality as the first principle of a political and ethical life.

Sophist teaching was the voice of practice *in* practise, and as such improvisational at its core. *Improvisation* in teaching, as practiced by the Sophists, thus *instantiates* the possibility of difference and plurality through destabilising the given order of 'ontological' inequality. Furthermore, as an enactment of *le partage du sensible*, improvisation problematises inequality as a necessary condition for education. It brings us out of the domination of Platonian/Aristotelian scientific educational thought over the everyday practice of teaching in which improvisation is a necessity. Improvisation, therefore, we suggest, is to be understood as *autotelic* in its expressions and as such, something that breaks away from fixed orders by carrying its own aim. Improvisation is always announcing the new. It signals a new beginning that necessarily is dependent on relationality. It also signals the being within a moment, which carries its own purpose successively unfolding in the present. As such, improvisation breaks away from Platonian/Aristotelian scientific education, which cannot tolerate change which is not already accounted for in the *telos* of predictability. For the Sophists, improvisation is rather signalling the aesthetic experience of *poësis*; it signals the new, and offers a new beginning in the present, which leads to the emergence of the *Kairos*. *Kairos* is "the moment of the opening of possibilities" (Cassin, 2014, p. 93), recognisable in teaching as the moment in which one addresses the student as a person beyond his or her

identity or as a student of a particular order. This moment is characterized by “both opening and cutting” (p. 93) into the order in which the student is identified as already belonging to a particular place in the hierarchical order of inequality. It is a moment in teaching in which a person speaks in a way that they have never spoken before, neither repeating what was already said nor responding to the desires of the institution, and thus brings something into existence that did not exist before. A moment that unfolds from within the act of teaching.

Technê in teaching is the art of hearing and verifying someone as speaking (in its most total sense) and guiding the unfolding of the newness of the moment. However, improvisation in teaching practice cannot and should not be fettered to the here and now of the *singular* unique moment. Teaching is of course predicated upon a certain attention to the here and now, but it is also a practice that attends to a plurality of moments. Therefore, it is not about becoming one with being, but about exploring possible and other ways of being, in concert with a plurality of other people and their contributions to the scene. The significance of teaching as a series of unfolding of moments or events is also the reason why the effects of teaching are unique in their *poësis* and singularity and not possible to generalise. At the same time, *technê* in teaching is the art of keeping the process moving, and teaching becomes *praxis*, a democratization-process of the events that unfold through the participation of others.

Platonian/Aristotelian education works against democratization and the poetic act in teaching, in the exact moment when the singularity of the one speaking is generalised and conceptualised, in order to return through Theory (science, scientific, scientism) to *dominate* the speech of all involved. Such education and teaching dominate through how a speaking person becomes a thing (concept) in schooling, through setting up a *telos* outside the singularity of the moment and to which all have to adapt; “and all we have to do is to follow the predetermined route” (Cassin, 2014, p. 94). Such *telos* closes and restricts the poetic activity in education. It controls *poësis* through *technê* when the latter is made into a science, controlling teaching and linking it to a predetermined route to a given goal. Improvisation, the poetic activity in teaching, opens a plurality of possibilities in those moments in which multiple beginnings and purposes continuously unfold. To compare those beginnings and to link them is a way of expanding who can be seen and heard and of introducing multiple ways in which one can move *with* others across difference in the classroom (and in the world at large). The improvisational nature of teaching, then, hinders teaching from being an activity that secures the *stasis* of an original scene of the social. Instead of striving for the reproduction of the organisation of the state, it speaks to a different social scene in which democratization is located precisely in the unfolding of new beginnings, as they take place in the manifold of voices and improvisational moments in the concrete classroom. The democratic teaching of the Sophists and its improvisational

nature make room for the coming into presence of students as unique beings, and their possibilities for taking place in the world of other unique beings.

5. TEACHING AS IMPROVISATION

Every lesson is unique to every new situation because of the context, because of its participants, and because of their different responses to the subject matter, as presented by the teacher differently each time. However, if a specific purpose to teaching is to investigate and to seek improvisational gestures, one should train one's ability to act upon the new and unexpected, i.e., to develop "...the discipline of mutual awareness, consideration, listening, willingness to be subtle" (Nachmanovitch, 1990, p. 97). In improvised music, the meaning and significance of a singular note always appears in relation to which notes that have been played before and which notes that will be played next. As such is the process of teaching dependent on teachers' ability to let the moment guide them in their encounter with the students. Teaching does not exist independently from students or from a particular subject. It is predicated upon the constant unfolding of moments and situations set to motion in a dynamic interplay between situations, things, persons in the lived classroom as well as in everyday life. In this article, we have addressed the centrality of improvisation for teaching, by contrasting the notion of Sophist teaching with Platonian/Aristotelian teaching (Säfström, 2022; Cassin, 2014, 2020). Furthermore, by combining this critique with an aesthetic and political understanding of improvisation, both as a musical and educational practice (Rancière, 1991, 2020; DiPiero, 2020; Bailey, 1992), we have highlighted the *educational* specificities of Sophist teaching, where improvisation works as an integral and fundamental element of 'collectivity'. In the Platonian/Aristotelian notion of education, the goal or end of teaching never comes as a surprise, at least not on part of the teacher, since the *virtue* that students gain is an eternal *virtue* belonging to certain people that already existed within them or within the culture to which they belong. Students are then measured, sorted, and hierarchized in relation to the ultimate *virtue* of the noble, able, man, ultimately reproducing an absolute inequality. Therefore, this notion cannot be the basis of any teaching that strives for the becoming of unique subjects in a democratic community founded on equality. Furthermore, it cannot function as an ethical and political response to the plurality of the human condition; it rather strives to overcome such plurality.

In order to be able to acknowledge the improvisation that takes place in any classroom, in any situation of teaching, and to make it graspable and thinkable as a necessary element in teaching practice, we must turn away from the Platonian/Aristotelian conception of education. Instead, we need to go along with the teaching of the early Sophists, which did not focus on the reproduction of a given order of inequality in which only some made sense at the cost of others. Following the

Sophists, improvisation is that which makes teaching into a practice of democratization. Improvisation for the Sophists meant to be able to speak about everything and with anyone, and to work with what is given in each particular educational situation. Improvisation means to acknowledge the equality in speech as well as the possibility of all having a voice. Sophist *virtue* is equality, and teaching by necessity is to verify equality. The improvisation of the Sophist teacher was an intellectual and a bodily *virtue* that required discipline as well as *poësis*, *technê* as well as *praxis*. Therefore, such teaching makes practice of practice in order to link different worlds across difference – teaching becomes an act of democratization. As such, it expands the range of democratic space and place, and it expands the possibility to appear on a social scene that constantly renews itself.

The necessary connection between *poësis* and *technê* in improvisation has been captured nicely by the Afro-American musician, Leo Wadada Smith who claims that: "...technique for the improviser is not an arbitrary consumption of abstract standardized method but rather a direct attunement with the mental, spiritual and mechanical energy necessary to express a full creative impulse" (interviewed by Derek Bailey, in Bailey, 1992, p. 99). The skilled improvising teacher is therefore someone who has developed a heightened sensibility to the concrete as well as the spiritual nature of teaching practice, as it comes to life in a relational and dynamic unfolding in the present. This calls for a creative ability that follows the words of Stephen Nachmanovitch who has stated that:

There is no chaos; there is a vast, living world in which the rules for specifying the pattern are so complicated that after you look at a few of them you become tired. The creative act pulls out some more inclusive shape or progression that gathers an immense amount of complexity into a simple, satisfying notion. (Nachmanovitch, 1990, p. 106).

We claim that the improvisational nature of teaching practice can be understood as a creative vigilance of sorts. The improvising teacher always comes prepared, stays on their toes, and pays attention to the unfolding of the collectivity of the present. Instead of linking past and future in terms of reproduction of certain positions in the social, they attend to and nurture the successive unfolding of the newness of each singular moment. Improvisation in teaching is about a specific attending to the delicacy of the educational events as they unfold from moment to moment (c.f., McGuirk, 2021). It is about opening paths and possibilities for all involved, that neither the teacher nor the students were aware existed. Teaching, as improvisation, is very much about being in the surrender business (Bailey, 1992), about affirming the risk of education (Säfström, 2003); it is about accepting the premise of acting within the time scope of a single breath. It is about knowing what might happen but not what actually *will* happen. It is about developing a comfortable attitude towards not knowing. It is about daring to go for it and to be able to fail and then pick up from where you got lost. The improvising teacher is

responsible for the insertion as well as the exclusion of the 'tonal center' of the teaching event.

6. FINALE

With the Sophist teacher in mind, improvisational teaching is the delicate practice of responding to, situating, and attuning to events within educational encounters that cannot be foreseen, but constantly call for attention and action through the finest virtue of our intellect at play. It requires, as Nachmanovitch (1990, p. 97) says 'a willingness to be subtle'. As such, it performs democratization by being a collective practice that makes practice, a praxis in which all participants take their place through the unfolding moment, and in which they appear as speaking beings on the scene. It allows for the liberation from a given police order to the exploration of new ways of being with others, in which the implicit equality of the aesthetic moment in the collective is set into play. It makes new territories thinkable and graspable, it makes sense of teaching, or rather, it is teaching as making sense.

REFERENCES

- Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, T. E. (2017). Towards a Typology of Improvisation as a Professional Teaching Skill: Implications for Pre-service Teacher Education Programmes. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. British Library National Sound Archive.
- Bertram, G. W. (2021). Improvisation as Normative Practice. In A. Bertinetto, & M. Rutta (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy and Improvisation in the Arts*. Routledge.
- Bertrand, L. (2020). *Musique concrète* and the Aesthetic Regime of Art. In J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancièrè and Music* (pp. 27-46). Edinburgh University Press.
- Biesta, G. (2022). Why the Form of Teaching Matters: Defending the Integrity of Education and of the Work of Teachers Beyond Agendas and Good Intentions. *Revista de Educación*, 395, 13-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- Britzman, D. (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. State University Press.
- Caranfa, A. (2007). Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 113-127.
- Cassin, B. (2014). *Sophistical Practice. Toward a Consistent Relativism*. Fordham University Press.
- Cassin B. (2020). *Jacques the Sophist. Lacan, Logos, and Psychoanalysis*. Fordham University Press.
- DiPiero, D. (2020). Rancièrè and Improvisation: Reading Contingency in Music and Politics. In J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancièrè and Music* (pp. 207-229). Edinburgh University Press.

- English, A., & Doddington, C. (2019). Dewey, Aesthetic Experience, and Education for Humanity. In S. Fesmire (Ed.), *The Oxford Handbook of Dewey*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190491192.013.37>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol I. Archaic Greece the Minds of Athens*. Oxford University Press.
- Kaltenecker, M. (2020). Wandering with Rancière: Sound and Structure under the Aesthetic Regime. In J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancière and Music* (pp. 97-116). Edinburgh University Press.
- Lewis, T. E. (2012). *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. Bloomsbury.
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity.
- McGuirk, J. (2021). Improvisation in the Classroom: Towards an Aspectual Account of Improvisatory Practice. In S. Ravn, S. Høffding, & J. McGuirk (Eds.), *Philosophy of Improvisation: Interdisciplinary Perspectives on Theory and Practice*. Routledge.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play. Improvisation in Life and Art*. Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Preston, B. (2012). *A Philosophy of Material Culture*. Routledge.
- Rancière, J. (1987, tr. 1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement. Politics and Philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2006). *Texter om politik och estetik*. Site edition 2.
- Rancière, J. (2020). A Distant Sound. In J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancière and Music* (pp. 353-365). Edinburgh University Press.
- Rytzler, J. (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention*. Doctoral thesis. Mälardalen university.
- Rytzler, J. (2021). Teaching at the Margin – Didaktik in the Sphere of Attention. *Ethics and Education*, 16(1), 108-121.
- Saugstad, T. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373-390.
- Säfström, C. A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19-29.
- Säfström, C. A. (2014). The Passion of Teaching at the Border of Order. [Electronic version] *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(4), pp. 337-346.
- Säfström, C. A. (2022). Please Show Me Your World! A Sophistical Practice of Teaching. *Revista de Educación*, 395, 35-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-521>
- Säfström, C. A. & Månsson, N. (2021). The Marketisation of Education and the Democratic Deficit. *European Educational Research Journal*, 20(1), 83-101.

- Thoilliez, B. (2022). Conserve, Pass on, Desire. Edifying Teaching Practices to Restore the Publicness of Education. *Revista de Educación*, 395, 61-83. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-527>
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other. Levinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Left Coast Press.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.30484>

EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA INFANTIL

Moral Education in Early Childhood Schooling

Fátima AVILÉS SEDEÑO y Josep M. PUIG ROVIRA

Universitat de Barcelona. España.

faviles@ub.edu; joseppuig@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-2108-5552>; <https://orcid.org/0000-0002-0168-6628>

Fecha de recepción: 04/10/2022

Fecha de aceptación: 24/01/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo Avilés Sedeño, F. y Puig Rovira, J. M. (2023). Educación moral en la escuela infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 157-174. <https://doi.org/10.14201/teri.30484>

RESUMEN

Este artículo estudia un aspecto del proceso de adquisición de las primeras conductas morales por parte de niños y niñas de entre dos y tres años en el contexto de la escuela infantil: los encuentros morales entre iguales y la regulación que a veces llevan a cabo las personas adultas. Durante un año se realizó una investigación etnográfica que proporcionó doscientas dieciséis escenas de episodios de relación entre iguales. Este material nos permitió definir qué es un encuentro moral, qué tipos de retos y conductas morales distintas surgen en los encuentros y qué modalidades de ayuda llevan a cabo las educadoras durante los encuentros morales. Los resultados han mostrado que la adquisición de la moralidad es un proceso psicopedagógico complejo que al menos articula tres dinamismos: la puesta a punto de la intencionalidad conjunta, el desarrollo de las actitudes morales que se manifiestan en la relación y el aprendizaje moral mediante el cual se transmiten pautas de conducta y valores de referencia. Asimismo, hemos podido constatar que en los encuentros morales

entre iguales aparecen conductas morales de justicia, cooperación y cuidado. Unas conductas que son la base de la futura moralidad adulta, así como del desarrollo de varias teorías éticas. Finalmente, el artículo concluye dando indicaciones prácticas sobre cómo implementar un modelo de formación moral para la educación infantil atento a la relación entre iguales y la regulación adulta.

Palabras clave: relaciones interpersonales; relación alumno-maestro; primera infancia; moralidad; desarrollo moral; valores morales; valores sociales.

ABSTRACT

This article studies an aspect of the process of acquisition of the first moral behaviours by children between two and three years old in the context of early childhood schooling: moral peers encounters and the regulation that adults sometimes carry out. Throughout a year, an ethnographic investigation was carried out. It provided two hundred and sixteen scenes of relationship episodes between equals. This material allowed us to define what is a moral encounter, which types of challenges and different moral behaviours appear in the encounters and which kind of help the educators carry out during the moral encounters. The results showed that the acquisition of morality is a complex psychopedagogical process that articulates at least three dynamisms: the fine tuning of group intentionality, the development of moral attitudes manifested in the relationship, and the moral learning through the transmission of behaviour guidelines and reference values. Likewise, we could verify that moral behaviours of justice, cooperation and care appear in moral peers encounters. Behaviours that are the basis of the future adult morality, as well as the development of various ethical theories. Finally, the article gives practical indications for implementing a model of moral training for early childhood education, with regard to the peers relationships and adult regulation.

Keywords: interpersonal relationship; student teacher relationship; early childhood; morality; moral development; moral values; social values.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar del amplio acuerdo sobre la importancia de la educación moral durante la primera infancia (Ryana y Brougère, 2000; Berthelsen, 2005; Johansson, 2009b; Miller *et al.*, 2012), no son abundantes ni concluyentes los trabajos que abordan esta cuestión (Johansson *et al.*, 2011; Berkowitz y Grych, 2000). La mayoría de las publicaciones toman un sesgo experimental y tratan en exclusiva de un aspecto concreto, pero se alejan de la complejidad de las situaciones educativas naturales (Johansson, 2006). En otros casos, se respeta la riqueza de las situaciones de vida que se dan en las escuelas infantiles, pero se presentan de manera global y con una menor precisión analítica (Abelleira y Abelleira, 2020; Díez, 2007; Gussin, 2007a, 2007b). La investigación que se recoge en este escrito parte de una aproximación

etnográfica a la riqueza de la educación moral durante la primera infancia y, a la vez, intenta captar de manera precisa los detalles de la dimensión moral que se estudiará. Para realizar esta investigación se escogió la edad de los dos a los tres años, porque en esta edad es muy evidente el carácter moral del comportamiento (Turiel, 2018) y porque cuentan con un nivel lingüístico que les permite establecer relaciones comunicativas con los iguales y con los adultos en las que pueden intercambiar puntos de vista y razones de modo suficiente (Damián, 2007). Por otra parte, la investigación se realizó en el marco de socialización que ofrecen las escuelas infantiles. Una situación de convivencia en la que participan varios sujetos de la misma edad y algunos adultos que están a su cargo. Sin duda un medio que ofrece unas condiciones muy favorables para las experiencias de adquisición de la moralidad y formación en valores (Singer y de Haan, 2008; Tardos, 2013).

Finalmente, aunque los equipos docentes programan un conjunto de experiencias pensadas para transmitir valores, crear hábitos positivos, desarrollar la autonomía personal y la capacidad de asumir emociones, tratar temas socialmente relevantes, regular las relaciones y conflictos entre iguales, y vivir las fiestas y tradiciones de la comunidad, resulta imposible referirse a todos esos aspectos de contenido moral y de valores con el detalle que se desea alcanzar (Avilés, 2020; Gilligan y Wiggins, 1988; Lunn Brownlee *et al.*, 2013; Johansson, 2009a). Por consiguiente, de todas las experiencias de educación en valores que viven los niños y niñas de entre dos y tres años en la escuela infantil, nos vamos a centrar en exclusiva en el modo como la relación entre iguales y su regulación por los adultos contribuye a la adquisición de las conductas morales (Johansson, 2002; Dunn, 2006; Emilson y Folkesson, 2006).

El estudio se focaliza en el análisis de la relación entre iguales y su regulación por los adultos por diferentes motivos. En primer lugar, porque se trata de una experiencia formativa ampliamente reconocida (Baudrit, 2012; García, 2015), aunque la complejidad de su funcionamiento psicopedagógico se ha aclarado en menor medida. En segundo lugar, porque se trata de la experiencia moral más frecuente en la que los niños y niñas tienen la iniciativa y el protagonismo. En los otros casos son las educadoras las que proponen experiencias de educación en valores culturalmente previstas e incluidas en la programación curricular. Finalmente, en cuarto lugar, el estudio de la relación entre iguales y su regulación adulta puede ser de mucho interés para los y las docentes de educación infantil, ya que se espera que aporte elementos para la interpretación de los conflictos y pautas claras para intervenir formativamente de acuerdo con valores.

2. ENCUENTROS MORALES, CONFLICTO RELACIONAL Y REGULACIÓN ADULTA

El problema que planteó esta investigación es explicar el funcionamiento de los episodios de relación entre iguales y su probable regulación adulta. Para conseguirlo se supuso que tan solo sería posible describir tales episodios y explicar su

funcionamiento, articulando teorías psicológicas que a veces se presentan de forma separada y aún enfrentada, pero que, por el contrario, pueden complementarse para explicar de manera más comprensiva los procesos educativos que observamos en la realidad escolar.

Partimos, pues, de la hipótesis que la relación entre iguales y su regulación adulta requiere del concurso de al menos tres dinamismos: la puesta a punto de la capacidad para la intencionalidad conjunta que permite los encuentros morales entre iguales, el desarrollo moral que proporciona la superación de las dificultades que aparecen durante la relación con los iguales y el aprendizaje cultural que ofrecen los adultos al intervenir para regular dicha relación entre iguales. Veamos qué aporta cada uno de estos dinamismos.

Suponemos que no habrá relación entre iguales de índole moral sin antes haber logrado poner a punto la capacidad para la colaboración, un dinamismo que Tomasello (2010; 2019a; 2021) ha denominado *intencionalidad conjunta*. Una capacidad exclusiva de los seres humanos, que está en la base de múltiples líneas de desarrollo cognitivo y social, y que empieza a manifestarse en forma de atención conjunta desde los primeros meses de vida y en relación con los adultos cuidadores y los objetos materiales del entorno, las interacciones triádicas tempranas (Brandone *et al.*, 2020; Vietri *et al.*, 2022; Cleveland *et al.*, 2007).

La intencionalidad conjunta permite a dos sujetos formar una unidad superior: un *nosotros* implicado en un reto de cualquier naturaleza. La implicación de ambos en el mismo reto se alcanza gracias a las destrezas para conseguir atención conjunta, objetivos comunes, conocimientos compartidos y coordinación de actitudes. Pero, al mismo tiempo que se construye un *nosotros*, los dos agentes se reconocen respectivamente como un *yo* y un *tú*, con roles y perspectivas individuales distintas. Los dos saben que están considerando la misma cosa –objeto físico, reto social, etc.–, y saben también que el otro participante no tiene por qué verla de la misma manera: tiene otra perspectiva sobre la misma realidad (Tomasello, 2019b; 2007).

Por otra parte, la intencionalidad conjunta es la condición de los *encuentros entre iguales*. Episodios de relación que se produce en una situación espacial determinada y, con frecuencia, contando con elementos materiales que influyen en el proceso. Los encuentros requieren la iniciativa de al menos uno de los participantes que provoca una relación cara a cara con alguno de sus iguales. Una presencia física que facilita la comunicación verbal y no verbal entre los actores; una comunicación que mezcla la expresión del rostro, la mirada, el gesto y la palabra. Y, naturalmente, una comunicación que versa sobre algo de su entorno que, de alguna manera, comparten los implicados y que se convierte en una cuestión a dirimir en el encuentro (Goffman, 1970, 2009; Gijón, 2004). Un encuentro moral siempre tendrá una temática o problema social a propósito del cual van a interactuar los participantes.

No es suficiente la intencionalidad conjunta para producir conductas morales. Para conseguirlo, dos sujetos capaces de unirse en un *nosotros* se han de verse envueltos en una situación social que provoque un reto en su relación interpersonal

(Piaget, 1977, 1984). Un reto que a veces resolverán positivamente activando patrones conductuales que ya poseen, pero que en otras ocasiones derivará hacia un conflicto relacional (Piaget, 1978; Piaget y Inhelder, 1973). Tanto la resolución positiva como la aparición de conflictos son relevantes, aunque el conflicto relacional resulta esencial para el desarrollo de nuevas conductas morales (Mugny y Doise, 1983; Carugati y Mugny, 1988). Al quedar implicados en un conflicto relacional deberán encontrar caminos conductuales para resolverlo. Gracias a este proceso, no solo descubrirán tipos distintos de conflicto moral, sino que, a su vez, desarrollarán formas conductuales también distintas para resolverlos; es decir, conductas morales valiosas para dar solución positiva a los conflictos relacionales. En cualquier caso, el segundo dinamismo psicopedagógico afirma que no hay desarrollo moral sin enfrentarse repetidamente a conflictos sociales y darles una solución satisfactoria. De ahí la importancia que tiene para la formación moral la participación en la vida de una escuela infantil, donde a menudo se establece una relación con iguales a propósito de las múltiples exigencias que plantea la vida cotidiana.

El tercer dinamismo psicopedagógico afirma que no es suficiente la intencionalidad compartida, ni la experiencia de solucionar conflictos relacionales, sino que, con frecuencia, se precisa también la contribución formativa que pueden llevar a cabo los adultos (Vygotski, 1979; Rogoff, 1993; Berk y Winsler, 1995). En algunos casos, los implicados, de manera espontánea, resuelven sin mayor dificultad el conflicto relacional a que se enfrentan, pero en otros casos esto no ocurre y el conflicto se deriva hacia conductas poco deseables. En estas situaciones resulta imprescindible la guía y la regulación que ejercen los adultos. Su intervención ayudará a alcanzar una solución satisfactoria al conflicto; algo que solos no habrían logrado, pero que lo consiguen gracias a la intervención de las educadoras (Newman, Griffin y Cole, 1991; Rogoff y Wertsch, 1984; Wertsch, 1988, 1993). La intervención adulta moviliza un conjunto de acciones de mediación que ayudan a solucionar el conflicto y conseguir que los participantes no solo adquieran mejores capacidades de relación y de autonomía (Brandoni, 1999; Porro, 1999; Entelman, 2002; Moore, 2014). Este proceso no solo facilita la resolución puntual de un conflicto, sino que también contribuye al aprendizaje de hábitos conductuales de valor.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos presentado la hipótesis de la articulación de tres dinamismos psicopedagógicos distintos para explicar la relación entre iguales y su regulación por los adultos. Nuestra finalidad es analizar cómo la puesta a punto de la intencionalidad conjunta, la experiencia de la relación entre pares y la regulación de los adultos contribuyen al desarrollo de un aspecto esencial de la moralidad en niños y niñas de dos a tres años. Estos tres momentos constituyen el marco que ha orientado la investigación y nos ha proporcionado indicaciones para establecer cada uno de los siguientes objetivos:

1. Identificar en el curso de la vida de una escuela infantil episodios espontáneos de relación entre pares –a partir de ahora encuentros morales– en los que se plantea un reto interpersonal, que a veces se resuelve positivamente y en otras ocasiones acaba en conflicto.
2. Establecer los diferentes retos interpersonales que surgen en los encuentros morales, así como las conductas morales que desarrollan los niños y las niñas ante tales dificultades de relación. El objetivo supone que no todos los retos morales son de la misma naturaleza, ni se les da respuesta con el mismo tipo de conducta moral.
3. Analizar los mecanismos de guía y regulación moral de las educadoras y los educadores durante los episodios de relación entre pares. Comprobar en qué situaciones intervienen los adultos y qué tipo de acciones llevan a cabo para guiar, regular y reforzar la conducta de su alumnado.

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos previstos, se llevó a cabo una investigación etnográfica basada en sesiones de observación no intrusiva del conjunto de la vida escolar de un mismo grupo de niños y niñas durante un curso académico. El periodo observado fue de nueve meses, más un tiempo previo de conocimiento y aclimatación al campo y otro posterior para cerrar algunos detalles. Se realizaron un promedio de tres sesiones semanales de observación de unas tres horas de duración cada una. La observación se llevó a cabo en una “Escola Bressol Municipal” de la ciudad de Barcelona, en un grupo de veinte niños y niñas que empezaron el curso a la edad de dos años¹. Se tuvo la oportunidad de observar la tarea docente de dos educadoras con más de cinco años de experiencia. Durante la estancia en el campo se tomaron notas que posteriormente servían para redactar un diario minucioso de las situaciones de interés; asimismo, se tomaron unas 2.800 fotografías, parte de las cuales ayudaron a recordar las situaciones vividas, y se grabaron unos 45 videos de corta duración, que se utilizaron para facilitar la redacción del diario de campo².

Además del momento de diseño y de la etapa final de elaboración de los resultados, la investigación recorrió dos momentos centrales: la recogida de datos y su posterior análisis e interpretación. La recogida de datos buscó obtener material suficiente que ilustrase momentos de encuentro moral entre iguales y de su regulación por los adultos, tal como hemos previsto en los apartados anteriores. Para conseguirlo, la investigadora tuvo que familiarizarse con la vida del grupo, aprender

1 Los nombres propios que figuran en los textos narrativos sobre los encuentros morales no son reales, sino seudónimos que permiten mantener la privacidad de los participantes.

2 La investigación en su conjunto, así como la recolección de material escrito y gráfico, contó con el permiso explícito y por escrito de las familias de los niños y niñas, así como también con el beneplácito de la dirección de la Escola Bressol Municipal El Petit Príncep y del Institut Municipal d'Educació de Barcelona, que se recogen en un convenio firmado con la Universidad de Barcelona.

a detectar los momentos de encuentro moral y convertirlos en breves narraciones que dieran cuenta de lo que había observado y que permitiese su posterior estudio. Tras el aprendizaje necesario, se reunieron 216 escenas de encuentros morales entre iguales, muchas de las cuales contaban también con la acción de regulación de las educadoras. Este material permitió el posterior análisis de datos guiado por las cuestiones que planteaban los objetivos previstos. Para llevarlo a cabo se contó con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos Nvivo, que facilitó la categorización de los encuentros morales, así como el estudio de las etapas del proceso de regulación que aplicaban las educadoras. Todo ello permitió dar respuesta a las cuestiones que se planteaban en los objetivos que hemos presentado.

5. RESULTADOS I. ENCUENTROS MORALES ENTRE IGUALES

Las sesiones de observación de la vida escolar permiten detectar frecuentes escenas de relación entre iguales en las que se plantea un reto interpersonal que, de un modo u otro, los protagonistas deben resolver. A veces lo hacen de manera autónoma y sin ninguna ayuda adulta y otras veces precisan de una intervención educativa. Estas escenas o encuentros morales se producen de manera paralela a la actividad que en cada momento se está desarrollando. Se ha podido constatar que en ellos una pareja de iguales queda envuelta en una situación que plantea un reto cuya solución requiere una respuesta conductual de índole moral. Estas escenas, verdaderos átomos de moralidad, surgen en innumerables ocasiones a lo largo de la jornada escolar y, dada su asidua repetición, se convierten en el más natural e intenso proceso de desarrollo y formación moral. Veamos dos ejemplos de encuentro moral, uno sin intervención de la educadora y otro en el que interviene para regular la conducta, en este caso, de una de las protagonistas.

Encuentro moral sin intervención adulta (Escena moral 136)

Las protagonistas están en una zona del patio en la que hay dos ruedas medio enterradas. Alejandra está sentada con la espalda apoyada en la rueda. Ana sube encima de la rueda con la intención de saltar, pero como está sentada, Alejandra no puede. Ana se agacha y dándole con la mano un golpe en la cabeza le dice: “¡vete de aquí!”. Alejandra comienza a llorar. Cuando Ana se da cuenta, baja de la rueda, le coge la cara con las dos manos, le pide perdón y le da un beso. Alejandra deja de llorar y Ana le cuenta que quiere saltar desde la rueda, pero que ella está sentada delante y no le deja. Alejandra se levanta y Ana salta de la rueda. Seguidamente, Ana se acerca a Alejandra y le da un abrazo.

Encuentro moral con intervención adulta (Escena moral 179)

Los niños y las niñas están en el patio jugando. Algunas niñas se sientan en uno de los módulos de madera junto a la maestra. Sara está sentada justo al lado de la maestra y le está hablando. Mar llega, ve que están hablando y empuja a Sara porque quiere sentarse junto a la maestra. Sara le devuelve el empujón y la maestra, que presencia la

situación, le dice a Sara que se lo puede explicar mejor, que en lugar de devolverle el empujón puede decirle que le molesta que quiera sacarla a la fuerza del sitio donde está sentada. Sara mira a su compañera y le dice muy seria que le está molestando, Mar asiente con la cabeza y conformada, se queda de pie a su lado. La maestra con una sonrisa le dice a Sara que su explicación ha sido muy buena.

Los encuentros morales se producen en un escenario (aula, comedor, patio, etc.) y en el interior de una práctica educativa más o menos prevista (talleres, momentos de descanso, actividad libre en el jardín, etc.). Este aspecto es importante porque, además de mostrar que los encuentros morales aparecen de manera transversal a lo largo de todas las actividades y espacios educativos, nos han permitido ver que surgen con mucha mayor frecuencia durante los momentos de juego libre (72,2 %) y en menor medida en los momentos de actividad programada (14,4 %) o de actividades cotidianas (13,4 %). Durante los momentos de actividad libre, la mayor autonomía para jugar e interactuar con los iguales, sin planes previstos ni guía de las educadoras explica que se den más encuentros morales.

En los dos ejemplos, los implicados se enfrentan a un problema: la demanda de espacio para saltar y el deseo de sentarse al lado de la educadora. Nuestros protagonistas quedan implicados en una situación relevante: se han convertido en un nosotros obligado a buscar conjuntamente formas de colaboración que permitan solucionar el conflicto. Un reto para ambos protagonistas, aunque un reto de naturaleza distinta para cada uno de ellos. No es lo mismo querer saltar que obstaculizar el salto o querer ocupar el lugar que ya disfruta y no desea abandonar el otro implicado. La situación creada tiene las características de los conflictos socio-cognitivos, aunque ahora con un componente conductual más acusado. Hemos llegado al carácter moral de los encuentros.

Finalmente, el reto puede resolverse con un cambio autónomo de conducta, como ocurre en el primer caso, o desembocar en un conflicto que los protagonistas no son capaces de solucionar sin la ayuda de la educadora. En estos casos aparece la colaboración formativa de los adultos que con su ayuda contribuyen a la solución del conflicto, como veremos en el tercer apartado de resultados.

La repetición frecuente de estas dos formas de solución de los retos crea hábitos de convivencia, produce gusto por los valores que ayudan a resolver problemas y proporciona la experiencia de que los iguales son personas dignas de confianza y capaces de colaborar. Consecuencias de gran calado, ya que enseña que los demás son personas con las que es posible convivir satisfactoriamente. Una adquisición educativa esencial. Si las experiencias de relación a menudo resultan negativas, los resultados educativos también lo serán porque crearán prevención y defensas en la relación con los demás, algo que en absoluto favorece la convivencia.

6. RESULTADOS II. TIPOS DE ENCUENTROS MORALES

El segundo objetivo de la investigación es detectar los distintos tipos de encuentros morales que viven los escolares. Este objetivo supone que no todos los

encuentros son iguales, sino que presentan diferentes retos de relación que definen problemas y conductas morales de distinta índole.

Tras el análisis de las escenas recogidas durante la observación, pudimos establecer tres tipos de encuentros morales, así como las respectivas conductas morales que provoca cada uno de ellos. Hemos denominado *encuentros de justicia* a los que plantean el reto de repartir entre los dos participantes un bien escaso que ambos desean, han aparecido un 35,2 %; *encuentros de cooperación* a los que plantean el reto de perseguir juntos un objetivo compartido y se dan en el 20,8 % de ocasiones; y *encuentros de cuidado* a los que plantean el reto de prestar atención a las necesidades del otro y actuar para satisfacerlas, en el 44%. Las muestras de afecto y de agresividad, así como la voluntad de acaparar bienes y en menor medida de compartirlos, es mucho mayor que la voluntad de colaborar, sin duda la conducta más difícil de entender y realizar para los niños y niñas de esta edad.

En la vida cotidiana de un aula de educación infantil, los niños y niñas se enfrentan a estos tres tipos de reto moral, y, en algunas ocasiones, a su combinación. Estos retos, a veces desencadenan conductas positivas que encarnan valores que permiten solucionarlos, mientras que en otros casos las conductas encarnan valores negativos –contravalores– que no solucionan el reto y, a menudo, lo convierten en un vivo conflicto. Así, para los encuentros de justicia tenemos conductas inspiradas en el valor de compartir o en el contravalor de acaparar, para los encuentros de cooperación tenemos el valor de la colaboración y el contravalor del individualismo y para los encuentros de cuidado, el altruismo y la agresividad. Como veremos más adelante, las educadoras suelen intervenir cuando observan conductas basadas en contravalores y lo hacen con la intención de ayudar a su alumnado a convertirlas en conductas basadas en valores.

6.1. *Encuentros morales de justicia*

Entendemos que un reto moral de justicia se plantea en aquellos encuentros en los que dos sujetos desean disfrutar de un mismo bien o de un mismo beneficio. Normalmente, uno de los interlocutores reclama al otro poder disfrutar de un bien que este posee o de un bien en litigio. En los encuentros de justicia el bien en disputa es limitado y, por lo tanto, resulta obligado compartirlo o distribuir su uso. Justo aquí radica el reto moral que deben solucionar los participantes en el encuentro.

Encuentro moral de justicia (Escena 192)

El grupo clase está jugando a las construcciones. Varios niños y niñas sentados en la misma mesa juegan con piezas que pueden coger de un montón que hay en el centro. Con un gesto como de abrazar, Mar coge muchas piezas del montón. Sara, que está sentada en frente, reacciona y le dice: “todas no”, moviendo su dedo índice de derecha a izquierda para reforzar su negativa. Mar, abriendo los brazos, dice: “sí” y acepta no quedarse con todas las piezas que al principio había cogido. Sara le responde diciendo:

“yo también necesito”, en el mismo momento que toma una de las piezas que tenía Mar, que asiente con la cabeza y ambas continúan jugando en sus respectivas construcciones.

Dado que en este caso el bien deseable es divisible, la solución está en repartir las unidades disponibles. En el caso de bienes no divisibles, se debe alcanzar un acuerdo basado en la distribución del tiempo de uso del bien en disputa. De todas maneras, en cualquiera de las opciones, el reto es compartir algo que ambos desean. Pueden lograr compartirlo porque, con ayuda o sin ella, son capaces de darse cuenta del deseo de su interlocutor y valorarlo como parecido a su propio deseo en situaciones semejantes. Tienen experiencia de su deseo y pueden imaginar que el compañero de encuentro experimenta algo parecido. Cuando se cumplen estas condiciones, están en disposición de entender la reclamación, empatizar con su interlocutor y aceptar la cesión de parte del bien en disputa, con mayor o menor dificultad y ayuda adulta.

6.2. *Encuentros morales de cooperación*

Entendemos que un reto moral de cooperación se plantea en aquellos encuentros en los que uno de los dos interlocutores reclama la participación del otro en la realización conjunta de una actividad que requiere su colaboración para alcanzar el éxito. Es bastante normal que uno de los dos pida explícitamente la participación del otro en la actividad común, aunque también es posible compartir la actividad sin una solicitud previa. En los encuentros de cooperación el reto reside en darse cuenta de que la contribución de las dos partes es imprescindible para el éxito de la actividad y que la no participación de una parte supone que la otra no podrá disfrutar de la actividad. Cuando el objetivo común no es muy relevante, la colaboración no generará el mismo sentimiento de deber que cuando el objetivo es socialmente necesario, incluso imprescindible. Una experiencia improbable en estas edades, pero muy habitual más adelante.

Encuentro moral de cooperación (Escena 174)

La clase está jugando en el patio durante un tiempo destinado a actividad libre. Ana se da cuenta que el balancín está libre, se acerca y sube a uno de sus extremos. Desde esta posición ve que Neil está jugando solo y cuando pasa cerca lo llama y le dice: “sube, Neil”, a la vez que señala hacia el otro extremo del balancín. El niño mira a la niña, mira el balancín, sonríe, se acerca y sube. Los dos riendo empiezan a balancearse contentos.

En este y otros ejemplos semejantes, el sujeto interpelado se da cuenta que su participación le afecta a él mismo –hasta qué punto desea implicarse–, pero además sabe que su implicación resulta imprescindible para que su interlocutor vea cumplido su deseo de jugar. La cooperación requiere una doble decisión: querer jugar y querer satisfacer el deseo del interlocutor. En este punto reside el reto moral: combinar los dos deseos o puntos de vista. A esta edad, en los encuentros entre iguales, participar o no participar en la actividad cooperativa no tiene efectos sobre la colectividad. Este nivel moral todavía no está en juego en este momento.

En cualquier caso, lo que se aprende es a realizar conjuntamente una actividad: tener un objetivo común y coordinar la acción de cada miembro para alcanzarlo. En nuestro ejemplo querer balancearse y saber darse impulso con las piernas de modo alternativo. Quizás por este motivo a veces se ha afirmado que el balancín y otros dispositivos de juego son verdaderas herramientas morales.

6.3. *Encuentros morales de cuidado*

Entendemos que un reto moral de cuidado se plantea en aquellos encuentros en los que uno de los interlocutores se da cuenta de la necesidad de otro sujeto y de manera espontánea se moviliza para satisfacerla. En este tipo de encuentros el receptor no reclama ayuda de manera explícita, sino que es el dador quien toma la iniciativa. En los encuentros de cuidado el reto es percibir y entender la necesidad que sufre otra persona, imaginar cómo paliarla y, por último, sentir la motivación suficiente para llevar a cabo una conducta de ayuda.

Encuentro moral de cuidado (Escena 189)

Neil se despierta de la siesta, coge sus zapatos y se sienta. Intenta ponérselos sin éxito, con los zapatos en la mano mira a la maestra y le sonríe. La maestra le devuelve la sonrisa, le cambia los zapatos de mano y le explica qué zapato va en cada pie. Neil lo vuelve a intentar, pero no consigue calzarse ningún zapato. Nuria lo ve esforzarse, se queda mirándolo a cierta distancia, luego se acerca, se sienta delante del niño, alcanza los zapatos y le ayuda. La niña coge primero un zapato y se lo pone en el pie correcto y luego hace lo mismo con el otro zapato. A continuación, Neil estira el zapato y empuja el pie para acabar de calzarse, la niña lo ayuda y finalmente consigue ponerse los zapatos. La niña lo mira, sonríe y le dice: “muy bien”, dándole un abrazo.

En los encuentros de cuidado podemos pensar que la conducta de ayuda está motivada y se realiza porque con anterioridad se han observado comportamientos semejantes que ahora se imitan. Sin embargo, también puede tener un importante papel el recuerdo de situaciones personales en las que se experimentó una necesidad; situaciones que al evocarse permiten suponer el malestar del compañero y decidir ayudarle. En cualquier caso, podemos hablar de una tendencia natural a ayudar a los congéneres que se encuentran en una situación de dificultad. Un encuentro de cuidado activa una operación cognitiva para reconocer la necesidad del interlocutor, una operación afectiva que permite desarrollar sentimientos de empatía y una operación conductual por la cual se lleva a cabo la ayuda.

7. RESULTADOS III. REGULACIÓN ADULTA DE LOS ENCUENTROS MORALES

Hasta ahora hemos definido qué es un encuentro moral y qué tipos de encuentros morales hemos observado, pero hemos hablado muy poco sobre el modo como se resuelven los retos que plantean los encuentros morales. Las escenas que hemos presentado, así como todas las obtenidas durante la observación, manifiestan dos

formas de resolver los retos. En unos casos, la mayoría de los que hemos presentado hasta hora, son situaciones en que las parejas de iguales implicadas en el encuentro resuelven el reto moral sin necesidad de intervención adulta y de acuerdo con valores que permiten una solución satisfactoria. En estos encuentros se alcanza un acierto moral y los hemos encontrado en un 47% de las escenas analizadas. Por otra parte, tenemos situaciones –hasta ahora tan solo el segundo ejemplo tiene estas características– en que las parejas de iguales implicadas en el encuentro no resuelven el reto moral, quedan anclados en conductas guiadas por contravalores y necesitan la ayuda de las educadoras para alcanzar una solución satisfactoria. Esta segunda modalidad de encuentro deriva hacia una situación de conflicto moral y los hemos encontrado en un 53 % de las escenas analizadas.

Aunque los adultos suelen intervenir con mucha mayor frecuencia en situaciones de conflicto, a veces también lo hacen en situaciones de acierto moral con el objetivo de reforzar la solución y felicitar a los participantes. Por otra parte, en algunos casos los adultos no llegan a intervenir en los momentos de conflicto, normalmente porque no se dan cuenta de su existencia o porque están en otra ocupación más urgente, y el encuentro termina sin haber podido solucionar la situación de dificultad relacional. Sin embargo, lo habitual es que las educadoras intervengan cuando surge un conflicto con la intención de regularlo. De las 216 escenas analizadas, las educadoras intervinieron en un 64 % de casos. En los casos en que se implicaron, lo hicieron en un 76 % para mediar en un conflicto y en un 24 % para reforzar una solución autónoma que ya había acabado en acierto moral.

Para analizar las formas en las cuales se ejerce la regulación adulta de los encuentros morales entre iguales, vamos a presentar un ejemplo, y luego expondremos ordenadamente el conjunto de todos los tipos de intervención de las educadoras.

Encuentro moral con regulación adulta (Escena 166)

Se encuentran en la sala en un momento de juego libre motriz. Nuria está encima de un módulo de madera que puede ser un balancín o un puente cuando se pone boca abajo. Enrique, que estaba andando de un sitio a otro de la sala, se acerca a Nuria y empieza a molestarla con la intención de echarla fuera del módulo. En este momento, Nuria, gritando todo lo que puede, le dice a Enrique, que no le gusta lo que hace y el chico asustado sale corriendo. Cuando la maestra se da cuenta de lo que ha ocurrido, se acerca a Nuria y en un tono cariñoso le dice que puede explicarle mejor a Enrique que no le gusta lo que ha hecho. Añade que no hace falta gritar de mala manera a los compañeros para decirles algo y que ella sabe hacerlo mucho mejor. Nuria baja del módulo, asiente con la cabeza y se acerca a Enrique. Cuando está delante de Enrique, le dice que no le gusta lo que ha hecho, aunque todavía se lo dice con un tono de enfado. Luego Nuria se acerca de nuevo hacia la educadora que le dice que lo ha hecho bien, pero que todavía podría decirlo mejor y sin gritar. Nuria hace un gesto afirmativo con la cabeza y vuelve a subir al módulo a repetirlo. La maestra le sonrío y se va.

Estamos ante un encuentro moral de justicia en el que uno de los actores quiere acaparar para sí mismo un bien escaso, el módulo de madera que en este momento tiene otra persona. Tenemos, pues, un reto moral claramente definido que deriva en conflicto por la actitud de quien desea obtener el módulo y de quien se defiende a gritos. En este momento la educadora entra en acción y en esta ocasión se centra en la actitud exagerada de quien disfrutaba del módulo. En otros casos, la mayoría, la educadora dirige su atención a la persona que ha irrumpido con intención de hacerse de mala manera con el módulo, o bien se ha dirigido a ambos. Varios factores pueden haber decidido a la educadora a actuar de este modo. Una vez ha tomado la decisión, realiza varias acciones de regulación: primero se aproxima a la niña, luego formula algunas reflexiones sobre su conducta, a continuación, supervisa la acción de reparación de la niña, la felicita por su nueva conducta, formula todavía una nueva propuesta conductual y, finalmente, la refuerza con una sonrisa. Varias acciones de regulación en una sola escena, pero no son todas las acciones de regulación que hemos podido observar a lo largo de las situaciones analizadas. A continuación, presentamos la totalidad de acciones de regulación convenientemente ordenadas, aunque hemos de advertir que casi nunca se dan todas en una sola escena y tampoco se sigue siempre el orden en que las vamos a presentar.

Tras los hechos que en cada caso definen el reto y el conflicto que se plantea en el encuentro moral, se pueden realizar las siguientes acciones de regulación:

Aproximación de la educadora. Momento inicial de la regulación en el cual la educadora se da cuenta del conflicto y se acerca a los participantes para crear una situación de cara a cara.

Establecer los hechos y los motivos. La educadora pide a cada uno de los implicados que expongan, desde su punto de vista, lo que ha ocurrido y lo que han hecho. También les pide que escuchen el punto de vista de su interlocutor.

Formular reflexiones morales. La educadora formula una reflexión moral apropiada a la situación de conflicto que se ha producido aplicando principios, valores o normas que considera deseables.

Formular propuestas conductuales. La educadora formula pautas de conducta para que los participantes las usen para resolver el conflicto planteado y las recuerden en el futuro.

Acción de reparación. Por propia iniciativa o a demanda de la educadora, los participantes intentan solucionar el conflicto aplicando las pautas que les ha dado la educadora.

Acción de reconciliación. Al final del proceso de regulación, por propia iniciativa o a demanda de la educadora, los participantes pueden llegar a un acuerdo con su interlocutor y demostrarlo a menudo de manera afectuosa.

Refuerzo positivo. Siempre que sea posible, la educadora refuerza la conducta de los participantes.

En este tercer momento del proceso de adquisición de conductas morales se destaca la tarea de las educadoras que ayudan a regular la conducta moral de los niños y las niñas. Una tarea que tiene un claro contenido cultural que se expresa en la actitud de las educadoras, en los procedimientos de mediación de conflictos que usan, en la comunicación de ideas sobre valores y normas, en la formulación de propuestas sobre cómo comportarse y también en la comunicación verbal o no verbal de refuerzos positivos. Un conjunto de elementos culturales que se valoran y se quieren transmitir usándolos en situaciones del todo reales.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La interpretación y contextualización de los resultados obtenidos permite algunos comentarios sobre su significación epistemológica, ética y pedagógica. En primer lugar, la aproximación naturalista a los encuentros morales entre iguales y su regulación adulta ha permitido constatar la complejidad, así como la imposibilidad de explicar tales experiencias con un único marco teórico de referencia y con los datos singulares que cada aproximación permite. Por el contrario, la observación de la realidad de las escuelas infantiles ha demostrado que para dar cuenta de la realidad de los encuentros morales es necesario articular distintas aportaciones que han resultado ser complementarias. De todo ello, se puede concluir que para acercarse a la complejidad de las situaciones educativas es preciso contar con datos analíticos y experimentales, pero a la vez es necesario realizar aproximaciones naturalistas que capten la complejidad y obliguen a buscar una articulación de saberes distintos en busca de una mejor comprensión de la educación humana (Morin, 1982, 1994; Toulmin, 2003).

Los resultados obtenidos permiten asimismo algunas reflexiones de carácter ético. La tripartición en encuentros morales de cuidado, justicia y cooperación aporta una descripción detallada de la ética de la convivencia en la escuela infantil. Más allá de trabajos como los de Johansson (2006), que distingue entre la defensa de derechos y el cuidado como las actitudes morales propias de esta edad, se ha podido establecer con mayor precisión los distintos retos que surgen de la relación. Un primer eslabón en el desarrollo posterior de la ética grupal, cívica y cosmopolita (Noddings, 1999; Honneth, 1997). Por otra parte, haber constatado que aparecen con semejante frecuencia conductas positivas y negativas aporta un punto de vista al debate sobre la bondad o maldad de la naturaleza humana. Un largo debate que tiene un inicio ilustre en Hobbes y Rousseau (Douglass, 2015), pero que se extiende hasta nuestros días (Bregman, 2021). Parece que estamos bien preparados para ambas actitudes y se moviliza una o la otra en función de variables que en el futuro convendrá estudiar con mayor detenimiento.

Por último, los resultados alcanzados aportan mayor precisión con relación a las condiciones que facilitan los encuentros morales entre iguales y la intervención de los adultos. En este sentido, se está en condición de proponer algunas ideas para

potenciar un modelo de formación en valores basado en la relación entre iguales. La primera, y de acuerdo con lo que hemos comprobado, durante los momentos de juego libre surgen con mayor frecuencia encuentros morales entre iguales, lo cual permite afirmar que conviene programar franjas amplias de actividad no pautada. También hemos advertido que es bueno contar con material escolar suficiente y diversificado, pero que no conviene que sea tan abundante que no obligue a compartirlo cooperativamente con frecuencia (Dubovik y Cippitelli, 2022; Trueba, 2015). En segundo lugar, hemos de valorar muy positivamente la atención que las educadoras prestan a los encuentros que vive su alumnado y a la tarea de reforzar los éxitos y ayudar en los casos de conflicto. En este sentido, poseer conocimientos sobre mediación en situaciones de conflicto puede ayudar a regular con mayor conocimiento los encuentros morales. Finalmente, también resulta efectivo convertir los conflictos más frecuentes en breves historias ilustradas que se trabajarán en otros momentos y que servirán para recordar los conflictos vividos y reforzar las conductas positivas que las educadoras han deseado transmitir (Altimir, 2006; Tappan y Brown, 1989). Este trabajo en modo alguno es prematuro, si no que, por el contrario, contribuye a poner las bases de la personalidad moral adulta.

RECONOCIMIENTO

Ha sido posible realizar la investigación que está en la base de este artículo gracias al permiso que nos concedió el Institut Municipal d'Educació de Barcelona para observar de manera sistemática y durante un largo periodo de tiempo una Escola Bressol Municipal. Agradecemos también la colaboración y la información que nos facilitó Marina Canalías, directora del centro. Y a Jessica González, Eva López y Alba Lluch un agradecimiento muy especial porque nos permitieron estar en sus clases y aprender de su excelente trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira, A., y Abelleira, I. (2020). *El latido de un aula infantil. Elogio de la cotidianidad*. Octaedro.
- Altimir, D. (2006). *Com escoltar els infants?* Rosa Sensat.
- Avilés, F. (2020). *L'educació moral a l'escola bressol*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <http://hdl.handle.net/10803/670769>
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Narcea.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. NAEYC.
- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (2000). Early Character Development and Education. *Early Education and Development*, 11(1), 55-72. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_4
- Berthelsen, D. (2005). Organizational morality and children's engagement in early childhood programs. In J. Mason & T. Fattore (Eds.), *Children taken seriously: In theory policy and practice* (pp. 317– 339). Jessica Kingsley Publications.

- Brandone, A. C., Stout, W., & Moty, K. (2020). Triadic interactions support infants' emerging understanding of intentional actions. *Developmental Science*, 23, e12880. <https://doi.org/10.1111/desc.12880>
- Brandoni, F. (Comp.) (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Paidós.
- Bregman, R. (2021). *La humanidad. Una historia de esperanza*. Empúries/Anagrama.
- Carugati, F., y Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y A. A. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 79-94). Anthropos.
- Cleveland, A., Chung, M., & Striano, T. (2007). Joint attention and object learning in 5- and 7- month-old infants. *Infant and Child Development*, 16, 295-306. <https://doi.org/10.1002/icd.508>
- Damián, M. (2007). *Desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia*. Trillas.
- Díez, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Graó. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_4
- Douglass, R. (2015). *Rousseau and Hobbes: Nature, Free Will, and the Passions*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198724964.001.0001>
- Dubovik, A., y Cippitelli, A. (2022). *Territorios de juego y exploración*. Octaedro.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 331– 350). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Emilson, A., & Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(2–3), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Entelman, R.F. (2002). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Gedisa.
- García, P. (2015). *La relación del niño con su entorno*. Octaedro.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Graó.
- Gilligan, C., & Wiggins, G. (1988). The origins of morality in early childhood relationships. In C. Gilligan, J. V. Ward & J. McLean Taylor (Eds.). (with B. Bardige), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (pp. 111–137). Harvard University Press.
- Goffman, E. (1970). *El ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gussin, V. (2007a). *La bondad de los niños*. Amorrortu.
- Gussin, V. (2007b). *No puedes decirle que no puede jugar*. Amorrortu.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172, 203–221. <https://doi.org/10.1080/03004430210887>
- Johansson, E. (2006). Children's morality – Perspectives and Research. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 55–83). Lawrence Erlbaum Associates.

- Johansson, E. (2009a). 'Doing the right thing'—A moral concern from the perspectives of young preschool children. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning & the early years*, (pp. 44-60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203883556-10>
- Johansson, E. (2009b). The preschool child of today — The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*. 41. 79-95. <https://doi.org/10.1007/BF03168880>
- Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S., & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1746197910397914>
- Lunn Brownlee, J., Johansson, E., Cobb-Moore, Ch., Boulton-Lewis, G. & Walker, S., & Ailwood, J. (2013). Epistemic beliefs and beliefs about teaching practices for moral learning in the early years of school: relationships and complexities. *Education 3-13*, 43(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.790458>
- Miller, L.; Dalli, C., & Urban, M. (Eds.). (2012). *Early Childhood Grows Up*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2718-2>
- Moore, Ch. W. (2014). *The Mediation Process*. Jossey-Bass.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Fayard.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mugny, G., y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Trillas.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Morata.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. In M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring. The search for common ground in education* (pp. 7–20). Teachers College Press.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
- Piaget, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Ariel. <https://doi.org/10.3917/droz.piage.1977.01>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Morata.
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Paidós.
- Rayna, S., & Brougère, G. (2000). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rogoff, B., & Wertsch, J.V. (Eds.). (1984). *Children's learning in the Zone of Proximal Development*. (New Directions for Child Development, nº 23). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842303>
- Singer, E., & de Haan, D. (2008). *Los procesos de socialización en la primera infancia*. Uitgeverij SWP.
- Tappan, M. B., & Brown, L. M., (1989). Stories Told and Lessons Learned: Toward A Narrative Approach to Moral Development and Moral Education. *Harvard Educational Review*, 59(2), 182-206. <https://doi.org/10.17763/haer.59.2.d364up55vx875411>
- Tardos, A. (2013). *La socialització a l'escola bressol*. Rosa Sensat.

- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz.
- Tomasello, M. (2019a). *Una historia natural del pensamiento humano*. Ediciones Uniandes.
- Tomasello, M. (2019b). *Una historia natural de la moralidad humana*. Ediciones Uniandes.
- Tomasello, M. (2021). *Lo que nos hace humanos. Una teoría de la ontogenia*. Dr Buk.
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Península.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.
- Turiel, E. (2018). Moral Development in the Early Years: When and How. *Human Development*, 61, 297–308. <https://doi.org/10.1159/000492805>
- Vietri, M., Alessandroni, N., & Piro, M. C. (2022). Intentional Understanding Through Action Coordination. In Early Triadic Interactions. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09677-5>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Visor.

EL 'SESGO INCLUSIVO' DEL ENFOQUE CAPACITISTA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

The 'Inclusive Bias' of the Ableist Approach in Inclusive Education

Alba GARCÍA-BARRERA
Universidad a Distancia de Madrid. España.
alba.garcia@udima.es
<http://orcid.org/0000-0003-1993-1406>

Fecha de recepción: 16/06/2022
Fecha de aceptación: 20/12/2022
Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo / How to cite this article: García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva [The 'Inclusive Bias' of the Ableist Approach in Inclusive Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>

RESUMEN

La inclusión educativa es una cuestión que preocupa cada vez más en diferentes ámbitos y niveles. Sin embargo, por muchos avances que se hayan pretendido realizar para lograr una inclusión educativa plena del alumnado, esta siempre seguirá comportando el mismo problema: el hecho de que unos incluyen y otros son incluidos. Por ello, este artículo reflexionará sobre algunas de las grandes problemáticas que presenta el paradigma de la educación inclusiva. Entre ellas, presentará, en primer lugar, lo que se ha venido a denominar como «sesgo inclusivo», referido al enfoque capacitista que prevalece en el trasfondo del paradigma inclusivo, que continúa

erigiéndose sobre las capacidades del alumnado y lo etiqueta en función de ellas, condicionando y lastrando su inclusión. En segundo lugar examinará la ruptura que se produce entre la teoría y la práctica de la educación inclusiva, dificultando su adecuada implementación y promoviendo en su lugar acciones de carácter segregador. Y, en tercer lugar, abordará el lenguaje capacitista que predomina en este modelo para aludir a las diferencias humanas, fomentando las creencias, actitudes y estereotipos negativos que se mantienen acerca de la diversidad. Por último, y a fin de evolucionar hacia un modelo educativo holístico que permita superar las problemáticas que presenta el modelo inclusivo, se propone avanzar hacia la normalización plena de la diversidad y se reclama una verdadera escuela para todos, sin excepciones, que: ofrezca una educación justa, equitativa y de calidad para todos y cada uno de los alumnos, tome como base una pedagogía crítica, funcione como una comunidad de aprendizaje y ofrezca un diseño universal de aprendizaje que facilite la respuesta a las necesidades educativas personales de cada estudiante para desarrollar al máximo su potencial individual.

Palabras clave: educación inclusiva; inclusión; discapacidad; necesidades educativas; discriminación educativa; segregación escolar; oportunidades educativas; justicia social.

ABSTRACT

Educational inclusion is an issue of increasing concern in different areas and levels. However, no matter how many advances have been made to achieve full educational inclusion of students, it will always continue to involve the same problem: the fact that some include and others are included. Therefore, this article will reflect on some of the major problems presented by the inclusive education paradigm. Among them, it will present, first, what has come to be called "inclusive bias", referring to the ableist approach that prevails in the background of the inclusive paradigm, which continues to be built on the abilities of students and labels them based on them, conditioning and weighing down their inclusion. Second, it will examine the rupture that occurs between the theory and practice of inclusive education, hindering its proper implementation and instead promoting actions of a segregating nature. And, thirdly, it will address the ableist language that predominates in this model to refer to human differences, fostering negative beliefs, attitudes and stereotypes about diversity. Finally, and in order to evolve towards a holistic educational model that makes it possible to overcome the problems presented by the inclusive model, it is proposed to advance towards the full normalization of diversity and it is claimed a true school for all, without exceptions, which: offers a fair, equitable and quality education for each and every one of the students, is based on a critical pedagogy, works as a learning community and offers a universal design of learning that facilitates the response to the personal educational needs of each student to fully develop their individual potential.

Keywords: inclusive education; inclusion; disability; special needs; educational discrimination; school segregation; educational opportunities; social justice.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es una cuestión que preocupa cada vez más en diferentes ámbitos y niveles, convirtiéndose incluso en objetivo político, propagandístico, mediático y social. Por muchos avances que se hayan pretendido realizar para lograr una inclusión educativa plena del alumnado, siempre seguirá comportando el mismo grave problema, intrínseco a su propia naturaleza y definición. Esto es, el hecho de que unos incluyen y otros son incluidos (normalmente las personas con discapacidad y otros grupos minoritarios). Así, este enfoque es el que, precisa y contradictoriamente, mantiene vivas ciertas prácticas y acciones segregadoras para alcanzar su objetivo, las cuales, a su vez, generan una discriminación estructural que invisibiliza a las personas con discapacidad y legitima e incluso niega la existencia de dicha opresión sobre ellas (Consejo de Estudiantes de la Universidad de Málaga, 2019). De hecho, esta discriminación parece encontrarse en aumento (Leadership Conference on Civil Rights Education Fund [LCCREF], 2009), motivada por suposiciones y creencias distorsionadas sobre la discapacidad (Wallace, *et al.*, 2003).

En este sentido, a menudo las personas con discapacidad se describen como un grupo minoritario invisible (Dunn, 2019) y marginado, que ha sufrido una larga historia de violencia, opresión y discriminación (Keller, y Galgay, 2010). Concretamente, en España las personas con discapacidad han sido y son víctimas de diversas discriminaciones y limitaciones ejercidas sobre su disfrute y acceso a derechos, educación, trabajo, información y servicios, tal como evidencian múltiples investigaciones e informes (v.g.: Consejería de Economía, Hacienda y Empleo, 2021; de Cabo *et al.*, 2003; de Ortúzar, 2018; García, *et al.*, 2021; Gutiérrez, *et al.*, 2021; Hernández, y Millán, 2015; Huete, 2013; Huete, y Pallero, 2016; INE, 2017, 2021; Moral, *et al.*, 2020; Moral, 2021; Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021; Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2021; Organización de Naciones Unidas [ONU], 2017, 2018; Otaola, y Huete, 2019; Pascual, 2016; Ramiro, y Ramírez, 2021; Rodríguez, y Cano, 2015; Servicio Público de Empleo Estatal, 2019, 2020, 2021; Silván, y Quíñez, 2020, 2021; Valle, 2020; Villa, 2003).

A estas discriminaciones y limitaciones se suma el sesgo, los prejuicios y el capacitismo que impregna el pensamiento de nuestra sociedad y opera como un discurso de poder y de dominación transmitido a numerosos niveles. Por tanto, resulta imperativo concienciar a la población de que este tipo de actos y actitudes no son, bajo ningún concepto, aceptables (LCCREF, 2009). Y en este sentido la educación juega un papel clave, ya que el ámbito educativo es uno de los contextos en los que más se evidencia el capacitismo (Rodríguez, 2021), especialmente con relación a la inclusión del alumnado, produciéndose un falso dilema entre el objetivo de favorecer el máximo desarrollo personal de cada estudiante y la acción diferenciadora a realizar para lograrlo (Del Pozo-Armentia, *et al.*, 2020).

Por ello, este artículo abordará, en primer lugar, las diversas problemáticas que presenta el paradigma de la educación inclusiva, para después proponer y reclamar un modelo educativo holístico, que sea anticapacitista, crítico y personalizado, de modo que contribuya al logro de una verdadera escuela para todos y de la normalización plena de la diversidad.

2. PROBLEMÁTICAS DEL PARADIGMA INCLUSIVO

2.1. *El «sesgo inclusivo»*

Como ya se adelantaba en la introducción, el paradigma de la educación inclusiva tiene implícita una problemática que podría definirse como «sesgo inclusivo», ya que para que unos sean incluidos es necesario que otros incluyan, perpetuando así la discriminación y el riesgo de exclusión de quienes se considera que necesitan ser incluidos y manteniendo el poder de quienes pueden (o no) incluirlos. En definitiva, se podría afirmar que el «sesgo inclusivo» corresponde a un enfoque capacitista que prevalece en el trasfondo del paradigma de la educación inclusiva y, por tanto, en la legislación educativa española vigente, ya que a pesar de que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) procura trasladar el foco a las necesidades de cada estudiante, ciertamente sigue basándose en el diagnóstico psicopedagógico del alumnado que presenta ciertas dificultades y que es etiquetado como «alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» e incluso, dentro de este, como «alumnado con necesidades educativas especiales» (LOMLOE, 2020). Es decir, realmente continúa erigiéndose sobre las capacidades del alumnado y lo etiqueta en función de ellas, perpetuando una perspectiva capacitista sobre el alumnado, que condiciona y lastra su plena inclusión (García-Barrera, 2017).

Lo mismo sucede con la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 (Gobierno de España, 2021), que establecía la importancia de lograr que los niños y niñas con discapacidad se integrasen adecuadamente en el sistema educativo general con el apoyo individual necesario. Para ello, proponía las siguientes líneas de acción estratégica: impulsar la detección precoz de las «necesidades educativas especiales», potenciar la formación permanente del profesorado y promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas con los apoyos que sean necesarios (Cano, y Rodríguez, 2015). No obstante, la nueva hoja de ruta de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2021-2030 perseguirá el mismo objetivo, en línea con la estela de la Unión Europea (que ha adoptado un marco similar a escala comunitaria para el mismo período, denominado «NextGenerationEU») (Comisión Europea, 2020) y el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia español (Gobierno de España, 2021). Ello debido a que las estadísticas disponibles muestran que, pese al “alto porcentaje de inclusión educativa, subyace un patrón estructural discriminatorio de exclusión y segregación hacia el alumnado con discapacidad, que se asienta en una mentalidad capacitista” (Rodríguez, 2021, p. 9).

2.2. Ruptura entre teoría y práctica

Otra de las grandes problemáticas que comporta el paradigma inclusivo es su implementación, ya que se produce una severa ruptura entre su configuración a nivel teórico y su expresión a nivel práctico (Álvarez-Álvarez, 2013), pareciendo olvidarse de que el éxito de la educación inclusiva no radica en la mera presencia de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias.

Según los últimos datos disponibles del Instituto Nacional de Estadística, correspondientes al curso 2019-2020, en España hay un total de 8.286.603 estudiantes matriculados en enseñanzas de régimen general, de los cuales tan solo 38.068 cursan educación especial: 27.384 en centros específicos de educación especial y 10.684 en unidades de educación especial en centros ordinarios.

Por otra parte, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) correspondientes al mismo curso académico (curso 2019-2020), el porcentaje de «alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» matriculado en enseñanzas regladas no universitarias ascendería a un 18.3 % (730.100 estudiantes), el 9.0 % recibe una atención educativa diferente a la ordinaria (concretamente 745.794 estudiantes), y el 2.3 % recibiría apoyo educativo en centros ordinarios por presentar «necesidades educativas especiales» (un total de 183.725 estudiantes). Del 18.3 % de alumnos «con necesidad específica de apoyo educativo», el 30.4 % (221.792 estudiantes) tendría «necesidades educativas especiales», suponiendo un 2.7 % del total de estudiantes matriculados en enseñanzas regladas no universitarias (MEFP, 2021).

Por tanto, en España, solamente el 0.4 % de los estudiantes se encontraría matriculados en enseñanzas de educación especial, frente al 9.0 % que se encontraría matriculado en centros ordinarios recibiendo una atención “distinta” a la ordinaria y el 7.3 % que se encontraría, supuestamente, “incluido” y atendido de forma “ordinaria”.

Todos estos datos ponen de manifiesto dos cuestiones importantes: la principal y primera de ellas responde al hecho de que el paradigma inclusivo actual sigue etiquetando al alumnado en función de unas supuestas «necesidades específicas de apoyo educativo» o bien unas «necesidades educativas especiales». Esto, nuevamente, se vincularía al «sesgo inclusivo» explicado en el apartado anterior, ya que dicha etiqueta lo discrimina y distingue del resto de alumnos, basándose en un enfoque capacitista y lastrando su posible inclusión en condiciones de igualdad. Y la segunda cuestión, vinculada también a la primera, hace referencia a la ruptura que se produce entre la teoría y la práctica inclusiva, ya que aún existe un alto porcentaje de estudiantes atendido fuera de las aulas ordinarias (un 9.0 % en total, según datos del MEFP, 2021) y cuyo derecho a recibir una educación inclusiva de calidad está siendo vulnerado, incumpliendo el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Además, del 2.3 % de alumnos que reciben apoyo educativo en centros ordinarios por presentar «necesidades educativas especiales», la mayor parte es atendida

en aulas especiales durante más del 20% de la jornada escolar (Ramberg, y Watkins, 2020), pasando más horas en ellas cuanto más significativas resultan sus dificultades (Wendelborg, y Tøssebro, 2011).

En este sentido, se produce una ruptura con lo que se desea a nivel teórico que suceda en la práctica. Esto es, que los sistemas educativos garanticen dos derechos a todos los estudiantes: “el derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades” (Marchesi, y Hernández, 2019, p. 47). A su vez, ambos derechos guardan relación con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que reclama tanto el logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad como la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2016). Pero esto no ocurre en la mayoría de las realidades educativas, donde se olvida que no basta con que los alumnos estudien juntos en la misma aula ordinaria, sino que es preciso asegurar que todos puedan disfrutar de las mejores condiciones para aprender y desarrollar al máximo su potencial individual.

Además, la ley educativa española actual (LOMLOE, 2020), pese a realizar una firme apuesta por la inclusión educativa, sigue dejando un resquicio abierto a que algunos estudiantes sean escolarizados en centros de educación especial, por lo que no supone un avance real en esta dirección, al igual que sucedía con el informe Warnock (1978). Dicho informe propugnaba que todo el alumnado presenta necesidades educativas y proponía que la categorización de la discapacidad desapareciera, pero, contradictoriamente, a su vez señalaba que las necesidades de ciertos estudiantes podían considerarse «especiales» y distintas a las del resto. De este modo, el concepto de «necesidades educativas especiales» comenzó a consolidarse a nivel internacional a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que volvía a incurrir en el error de reclamar una educación inclusiva para todos los alumnos, exceptuando aquellos que, por “razones de peso”, no debieran asistir a los centros ordinarios.

Sin embargo, los centros de educación especial limitan el desarrollo socioafectivo de su alumnado a un grupo de personas que no resulta representativo de la sociedad en general, lo cual dificulta su posterior inserción laboral y social, ya que “la sociedad difícilmente admite a quienes no conoce” (Casanova, 2011, p. 15). Es decir, igual de importante resulta para dicho alumnado aprender junto a sus iguales como a sus iguales aprender junto a dicho alumnado.

Otra de las rupturas que se produce entre la teoría y la práctica de la inclusión educativa se deriva de las políticas mercantilistas que orientan buena parte del modelo educativo español, que permite y fomenta la privatización de la educación y la articulación de mecanismos selectivos de acceso según criterios socioeconómicos, de rendimiento académico y procedencia étnico-cultural, lo cual sin duda contribuye a generar unos altos índices de segregación escolar (Murillo, *et al.*, 2018) y atenta contra el derecho de todos los niños a recibir una educación justa, equitativa y de calidad. Por tanto, para vencer este tipo de discriminación es necesario apostar por

sistemas de acceso igualitario y erradicar toda forma de selección arbitraria en el acceso escolar (Duk, y Murillo, 2019).

Por último, una clara ruptura entre teoría y práctica inclusiva se vincula a las barreras derivadas del diseño curricular. Por una parte, a nivel internacional (UNESCO, 1990) se apuesta por un currículo flexible y abierto a la diversidad, recomendación seguida por España (LOMLOE, 2020), cuya legislación, contradictoriamente, permite al mismo tiempo la realización de adaptaciones curriculares para aquellos estudiantes que las precisen (López-Melero, 2011), contribuyendo a la estigmatización y la patologización de la diferencia (Echeita, y Calderón, 2014). Esto supone una práctica segregadora y discriminatoria respecto a estos últimos, impidiéndoles beneficiarse del currículum común que ha sido diseñado para todo el alumnado (o más bien para un estudiante “medio” inexistente). Otro impedimento derivado del diseño curricular es la sobrecarga existente a nivel de objetivos y contenidos, que impide atender adecuadamente a la diversidad dentro de las aulas ordinarias (Dabdub-Moreira, y Pineda-Cordero, 2015). Por todo ello, el currículo debe diseñarse bajo un enfoque competencial que tenga en cuenta las directrices del Diseño Universal de Aprendizaje (Center for Applied Special Technology [CAST], 2018; Instituto de Tecnología Educativa [ITE], 2009).

2.3. *Lenguaje capacitista*

La última de las problemáticas tiene que ver con la mutua estructuración del lenguaje y el conocimiento, y más concretamente, con el hecho de que el lenguaje que se emplea para hacer referencia a las diferencias humanas condiciona sin duda las actitudes que se mantienen acerca de la diversidad (Marchesi, y Hernández, 2019) y los modelos educativos que se implementan (López-Melero, 2011).

Por este motivo, en las últimas décadas han sido impulsados ciertos cambios a favor de denominaciones que reemplacen las etiquetas y estereotipos negativos existentes sobre las diferencias humanas, ya que sin duda generan discriminación y segregación y dificultan el avance hacia la normalización plena de la diversidad.

Así, por ejemplo, hablar de «necesidades educativas especiales» obedecería a un patrón capacitista que interpretaría las capacidades de unos como «normales» y las de otros como «diferentes», peores o menos válidas. Lo mismo sucedería con las «necesidades específicas de apoyo educativo», que implican que las de otros resulten «inespecíficas» o bien que estos otros no requieren ningún tipo de apoyo educativo, lo cual resulta imposible, pues todos necesitamos algún tipo de apoyo para aprender. Por tanto, resultaría necesario liberar nuestro enfoque educativo de esta mirada capacitista y apostar por un modelo de normalización plena en el que se entienda que todas las personas tenemos nuestras propias características y necesidades educativas (García-Barrera, 2013; Rodríguez, 2021), distintas unas de otras, y que deben ser atendidas como tales, sin etiquetas, sesgos ni prejuicios, dentro de una educación que sea «especial» para todos. Esto último resultaría importante

para acabar también con la «educación especial», que además de etiquetar a quien la recibe conduce a pensar que el resto de la educación no tiene nada de especial para nadie.

En el contexto educativo también resulta necesario emplear el concepto de equidad en lugar del de igualdad, ya que resulta más preciso en cuanto a la necesidad de atender a la singularidad y a la diversidad humana en toda su plenitud y riqueza, poniendo en valor de forma positiva sus diferencias implícitas y explícitas, considerándolas como una gran oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2001; Barth, 1990; Freire, 1993; López-Melero, 2011; Stainback, y Stainback, 1999).

Otro ejemplo de cambio es el que propone López-Melero (2011), quien apuesta por hablar de «oportunidades equivalentes» en lugar de hacerlo sobre «igualdad de oportunidades», a fin de enfatizar la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes unas oportunidades de aprendizaje equivalentes en cuanto a las posibilidades ofrecidas para que todo el alumnado desarrolle al máximo su potencial individual, pero que no tienen por qué ser iguales en tanto idénticas para todos. Esto guarda una estrecha relación con los fundamentos del Diseño Universal de Aprendizaje y la idea de que los estudiantes no tienen por qué aprender haciendo lo mismo, en el mismo tiempo y de la misma forma (CAST, 2018; ITE, 2009). De hecho, precisamente para respetar sus diferencias individuales es imprescindible que el proceso de enseñanza también se diversifique y enriquezca, ofreciendo a cada estudiante todo lo que necesite para aprender.

Por tanto y en base a todo lo señalado, resulta necesario avanzar hacia un modelo de normalización plena que acabe con este tipo de lastres conceptuales que impiden la construcción de una verdadera escuela para todos y una educación personalizada que responda a las necesidades educativas personales de cada estudiante y a las demandas de la nueva ecología del aprendizaje en la que nos encontramos inmersos (Coll, 2016; García-Barrera, 2013, 2021).

3. APUESTA POR UNA ESCUELA PARA TODOS

La apuesta por una escuela para todos (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) no es nueva y se encuentra respaldada por diversas normativas y mandatos, entre los que cabe destacar la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), que inició el movimiento de educación inclusiva recalando que su principal objetivo era dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Martínez, *et al.*, 2010). Sin embargo, como ya se ha expuesto en los anteriores apartados, la inclusión educativa enfrenta un problema sumamente complejo (Cruz-Vadillo, 2019; Duk, y Murillo, 2016, 2018) del que derivan múltiples problemáticas de difícil solución. Si continuamos moviéndonos bajo un paradigma inclusivo en el que unos incluyen y otros son incluidos, no podremos acabar con la discriminación y la segregación que lastra nuestro sistema educativo.

Resulta imprescindible avanzar hacia un paradigma educativo personalizado en el que ningún estudiante sea etiquetado ni excluido, porque construir una verdadera escuela para todos, sin excepciones, resulta justo y necesario. Y para consolidar su base, se debe conseguir una normalización plena de la diversidad, entendiendo que todos formamos parte de ella y que nuestras diferencias individuales nos enriquecen y ayudan a aprender. Para ello, el sistema educativo debe tomar como base los principios de equidad y justicia social, transformando las escuelas en comunidades de aprendizaje (Flecha, y Puigvert, 2002) desde las que se ponga en marcha una pedagogía crítica (D'Antoni, *et al.*, 2012; Freire, 1980; McLaren, 1997) que elimine el capacitismo y cualquier otra forma de discriminación humana (García-Barrera, 2021). Escuelas para todos que ofrezcan a cada estudiante oportunidades equiparables (López-Melero, 2011) que le permitan desarrollar al máximo su potencial individual, sin exclusiones (Echeita, 2006), en el marco de una experiencia de aprendizaje ajustada a sus necesidades educativas personales (García-Barrera, 2013). Escuelas que garanticen una educación justa y de calidad para todos apoyada en el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2018; ITE, 2009) y en el desarrollo de Planes Personales de Aprendizaje (Coll, 2016).

Pero para lograr dicha transformación se requieren, adicionalmente, múltiples cambios, algunos de los cuales ya han sido mencionados en este artículo. No obstante, cabe recordar la importancia que adquiere la actitud docente hacia la diversidad y la inclusión y la dotación a docentes y centros de cualquier apoyo y ayuda que puedan requerir para promover el aprendizaje de todo el alumnado (Stainback, y Stainback, 1991). Aunque para lograrlo, en primer lugar se debe fortalecer y actualizar la formación inicial y permanente de los profesores, directivos, inspectores educativos y otros profesionales del área y, en segundo, reconvertir todos los centros de educación especial en centros de recursos, apoyo especializado y asesoramiento para los centros ordinarios (Casanova, 2011; LOMLOE, 2020).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los avances realizados en las últimas décadas hacia un modelo educativo inclusivo resultan claramente insuficientes e incompletos, incurriendo en el error de naturalizar la segregación de aquellas personas que no responden al ideal normativo y perpetuando, por tanto, toda clase de prácticas, representaciones y acciones capacitistas (Rodríguez, 2021) que derivan en una discriminación estructural que a menudo queda invisibilizada en el sistema. El lenguaje empleado en el modelo inclusivo contribuye a ello, etiquetando las diferencias individuales como si solamente aquellas que corresponden a dificultades de aprendizaje formasen parte de la diversidad. Así, se señala y segrega a los estudiantes que las presentan, lastrando su plena inclusión (García-Barrera, 2013).

Como se ha expuesto en este artículo, “si no se cambia el lenguaje, el pensamiento seguirá siendo el mismo” (López-Melero, 2011, p. 41). En este caso, mientras

se continúe hablando de educación especial o compensatoria, de necesidades educativas especiales, de necesidades específicas de apoyo educativo, de aulas de apoyo, de adaptaciones curriculares, etc., la segregación seguirá existiendo y perpetuándose como una práctica comúnmente aceptada en el ámbito educativo (Tilstone, *et al.*, 2003; López-Melero, 2011). En definitiva, las creencias, actitudes, estereotipos, opresiones y prácticas discriminatorias seguirán existiendo en tanto no cambie la percepción, consideración y el lenguaje que se emplea respecto a las diferencias individuales, considerándolas como un elemento enriquecedor y propio de la naturaleza humana.

No cabe duda de que la respuesta educativa que se ofrece a la diversidad es compleja y multifactorial, dependiendo entre otros aspectos de la ratio de alumnos por profesor, del personal de apoyo disponible en el centro, de los recursos existentes en él, del apoyo brindado por las administraciones educativas, del respaldo a nivel legislativo y normativo, etc.; pero, sobre todo y especialmente, de las competencias, conocimientos y experiencia que tenga el docente, de su actitud y percepción sobre las diferencias humanas, su sensibilidad hacia las diversas necesidades educativas personales de su alumnado y su compromiso con una educación justa y de calidad para todos. Pero, como no podría ser de otra forma, para lograr este tipo de educación todo ello debe verse acompañado tanto de una sólida formación inicial y permanente para el profesorado (Marchesi, y Hernández, 2019; Pinelli, 2015; Rizzo, *et al.*, 2021) como de un cambio generalizado en las culturas y valores que caractericen tanto a dicha formación como a las creencias y comportamientos sociales (Camedda, y Santi, 2016; Marchesi, y Hernández, 2019; Martínez, *et al.*, 2010) y, por supuesto, de unas políticas educativas que lo guíen, respalden y además garanticen los recursos necesarios para desarrollarla con éxito (Marchesi, y Hernández, 2019). Porque si nuestro sistema educativo sigue sometido a continuos vaivenes políticos sin alcanzar un pacto educativo estable que cuente con todos (Cruz, 2019; Fernández-Enguita, 2018; Novella, 2020; Pellicer, 2018; Tedesco, 2010), sin excluir a nadie ni proponerse en contra de nadie (Cruz, 2019) y que abandone por fin la polarización política (Fernández-Enguita, 2018; Collados, y Hernández, 2020), difícilmente las escuelas van a poder superar todas las problemáticas señaladas en este artículo y lograr construir una verdadera escuela para todos (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) basada en un modelo holístico y en la normalización plena.

Dicha normalización plena debe tomar como base una diversidad integrada por todos los seres humanos y sus diferencias, valoradas de forma positiva y sean cuales sean (Caamaño, *et al.*, 2022), requiriendo un giro en las políticas institucionales que fomente un cambio de mentalidad y actitud hacia la diversidad tanto docente (Forlin, 2010) como social, ya que resulta indispensable comprender la complejidad de la diferencia, reconocer la discriminación e identificar los prejuicios (Sapon-Shevin, 2017), tanto propios como ajenos. Además, para que el paradigma personalizado logre implementarse correctamente es necesario llevar

a cabo otras acciones a nivel educativo, como flexibilizar los tiempos, espacios, grupos y horarios escolares, fomentar la interdisciplinariedad entre las diferentes materias, garantizar la accesibilidad del centro a todos los niveles, reducir las ratios profesor-alumno, proporcionar a cada centro los recursos que necesite, favorecer el trabajo internivelar del alumnado en función de sus competencias y conocimientos, y un largo etcétera.

Por tanto, como principal línea de futuro resulta necesario entender la diversidad como marco integrador de todas las diferencias individuales, descartando cualquier tipo de aproximación capacitista o discriminatoria sobre ellas. Trabajar en la consolidación de este enfoque es esencial para alcanzar la normalización plena del concepto de diversidad y poder lograr tanto una verdadera escuela para todos (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) como un mundo en el que todos tengamos, por fin y de verdad, los mismos derechos y oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Álvarez-Álvarez, C. (2013). ¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 109-127. <https://bit.ly/3FJmhdo>
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. <https://bit.ly/3lgehCi>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Barth, R. S. (1990). A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, 7(7), 512-516. <https://bit.ly/32hV1ou>
- Caamaño, T., Castro, M. M., Rodríguez, J. y Marín, D. (Coords.). (2022). *Lo que la diversidad esconde: Experiencias con tecnología al servicio de la inclusión*. Tab edizioni.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149. <https://bit.ly/32jWsmx>
- Cano, A., y Rodríguez, S. (Coords.) (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Catarata.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24. <https://bit.ly/3GO1qXK>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal design for learning guidelines. Version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://bit.ly/3Anwo6r>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Fundació Jaume Bofill. <https://bit.ly/3qLOFXP>
- Collados, L., y Hernández, M. A. (2020). LOMLOE: Entre decisiones políticas y necesidades reales de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 550. <https://bit.ly/3rz9Mfr>
- Comisión Europea (2020). *El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación*. Comisión Europea. <https://bit.ly/3nKt5IT>

- Consejería de Economía, Hacienda y Empleo (2021). *Boletín informativo de personas con discapacidad. Paro y contratos*. Dirección General del Servicio Público de Empleo. <https://bit.ly/3Im5TRK>
- Consejo de Estudiantes de la Universidad de Málaga (2019). *Guía básica de discapacidad y capacitismo*. VI Jornadas de formación de representantes. 22-24 de marzo, Centro Eurolatinoamericano de la Juventud, Málaga, España. <https://bit.ly/3qPC5qS>
- Cruz, M. (2019). *Dar(se) cuenta. De qué pasado venimos... y a qué presente hemos ido a parar*. ED Libros.
- Cruz-Vadillo, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- D'Antoni, M., Gómez, J., Gómez, I., y Soto, J. (2012). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. Arlekin.
- Dabdub-Moreira, M., y Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 43-58. <https://bit.ly/3IoHPgX>
- de Cabo, G., Gago, D., y González, A. (2003). *La Situación Laboral de las Personas con Discapacidad en España*. Centro de Estudios Económicos Tomillo. <https://bit.ly/33yd3nk>
- de Ortúzar, M. G. (2018). Justicia, capacidades diversas y acceso igualitario a las tecnologías de la información y comunicación: el impacto de la desigualdad relativa en el cuidado de la salud. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 91-111. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.05>
- Del Pozo-Armentia, A., Reyero, D., & Gil, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Dunn, D. S. (2019). Outsider privileges can lead to insider disadvantages: some psychosocial aspects of ableism. *Journal of Social Issues*, 75(3), 665-682. <https://doi.org/10.1111/josi.12331>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2019). Segregación escolar y meritocracia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 11-13. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67-98. <http://hdl.handle.net/10630/7809>
- Fernández-Enguita, M. (2018). Bases para acordar el futuro de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 74-78. <https://bit.ly/3GO3jnd>

- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20. <https://bit.ly/3rBF1qa>
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.
- Freire, P. (1980). *La Educación como Práctica de Libertad*. (27ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- García, I., Ortega, E., Sanz, R., y Zalakaín, J. (2021). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las personas con discapacidad*. Dirección General de Políticas de Discapacidad. <https://bit.ly/3nKVVBy>
- García-Barrera, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales* (N.E.P.) [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <https://bit.ly/33QZFde>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266. <https://bit.ly/3Im2xhy>
- Gobierno de España (2021). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3fMpFtw>
- Gutiérrez, B., González, A., y Otero, A. (2021). Situación actual del empleo de las personas con discapacidad en España. En Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Proceedings of the 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 669-670). Adaya Press. <https://bit.ly/3IpWRmJ>
- Hernández, J., y Millán, J. M. (2015). Las personas con discapacidad en España: inserción laboral y crisis económica. *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 29-56. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.02>
- Huete, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7-24. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.01.02.01>
- Huete, A., y Pallero, M. (2016). La situación de las personas con capacidad intelectual límite en España. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 7-26. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.04.01.01>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017). *El Salario de las Personas con Discapacidad. Explotación de la Encuesta Anual de Estructura Salarial 2015 y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3InpzEF>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021). *El Empleo de las Personas con Discapacidad (EPD). Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3rzgZMx>
- Instituto de Tecnología Educativa (ITE) (2009). *Educación inclusiva: iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3FPYmsO>

- Keller, R. M., & Galgay, C. E. (2010). Microaggressive experiences of people with disabilities. En D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* (pp. 241-267). John Wiley & Sons Inc.
- Leadership Conference on Civil Rights Education Fund (LCCREF) (2009). *Confronting the new faces of hate: Hate crimes in America*. Leadership Conference on Civil Rights Education Fund. <https://bit.ly/3rH1MsV>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <https://bit.ly/3tMxszv>
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://bit.ly/3FIRK3S>
- Marchesi, A., y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, R., de Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://bit.ly/3nMRXIX>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y Cultura Depredadora: Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Paidós.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2019-2020*. <https://bit.ly/3tLyQlQ>
- Moral, E. (2021). Las minimizaciones de la discapacidad como microagresiones capacitistas. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 13(36), 35-53. <https://bit.ly/3Iq1bCt>
- Moral, E., Huete, A., y Díez, E. (2020). ¿Soy lo que ves? Microagresiones capacitistas y visibilidad de la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 7-31. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.01>
- Murillo, F. J., Duk, C., y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157-179. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Novella, C. (2020). ¿Qué pacto educativo necesitamos en España para cumplir con los indicadores del ET 2020? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2021). Vida Laboral de las Personas con Discapacidad 2019: situación y retos de la inclusión en el empleo. Observatorio Estatal de la Discapacidad. <https://bit.ly/3tMxTd7>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2016). *Informe general. Principales resultados. Informe 1*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3fkRRNg>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2017). *Informe general. Principales resultados. Informe 2*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3GTuFby>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2018). *Informe general. Principales resultados. Informe 3*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/33ylHSO>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2019). *Informe general. Principales resultados. Informe 4*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3GO9O9B>

- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2020). *Informe general. Principales resultados. Informe 5*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/350l1Wq>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo (2021). *Informe general. Principales resultados. Informe 6*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/35cHT5h>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3FJ5nLL>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Advance Unedited Version*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/3GR9Qxw>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *Observaciones de España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/3fl6Fwb>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. <https://bit.ly/3IolobN>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3FSMJBg>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. <https://bit.ly/3Aj56OF>
- Otaola, M. P., y Huete, A. (2019). Capacitismo: un fenómeno sociodemográfico. *Actas de coordinación sociosanitaria*, 25, 179-198. <https://bit.ly/3InkuMK>
- Pascual, V. C. (2016). El derecho de voto de las personas con discapacidad y, en especial, de las personas con discapacidad psíquica o intelectual en derecho internacional. Su recepción en España. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 101-122. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.06>
- Pellicer, C. (2018). Buscando la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 488. <https://bit.ly/3FPv2Tl>
- Pinnelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: Le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 183-194. <https://bit.ly/3FHVoGI>
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European agency statistics on inclusive education. FIRE, Forum for International. *Research in Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Ramiro, M. A., y Ramírez, P. (2021). El acceso a los medios de transporte aéreo por las personas con discapacidad orgánica. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 179-195. <https://bit.ly/3rxdrKC>
- Rizzo, S., Frolli, A., Cavallaro, A., Sinigaglia, G., & Scire, S. (2021). Social Representation of Disability and Teachers. *Education Sciences*, 11, 266-278. <https://doi.org/10.3390/educsci11060266>
- Rodríguez, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 13(36), 5-18. <https://bit.ly/3FMXmWo>

- Rodríguez, S., y Cano, A. (Coords.). (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Catarata.
- Sapon-Shevin, M. (2017). On the impossibility of learning “not to see”: colorblindness, invisibility, and anti-bias education. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 6(1), 38-51. <https://bit.ly/3ArsTfl>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2019). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2018*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/33XCVJ6>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2020). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2019*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/3GRsfdl>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2021). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2020*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/3GRCyhb>
- Silván, C., y Quíñez, L. E. (2020). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad. 2020*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3fLWtTq>
- Silván, C., y Quíñez, L. E. (2021). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad. 2021*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3Kzr30v>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1991). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tedesco, J. C. (2010). Diez notas sobre el pacto social y educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 12, 1-3. <https://bit.ly/3nLQzGa>
- Tilstone, C., Florian, L., y Rose, R. (Coords.). (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Editorial EOS.
- Valle, R. (2020). La protección de los derechos de las personas con discapacidad en situaciones de crisis. La emergencia sanitaria del COVID-19 en España. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 85-106. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.04>
- Villa, N. (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 393-424. <https://bit.ly/3FO0GAu>
- Wallace, B., Carter, R., Nanin, J., Keller, R., & Alleyne, V. (2003). Identity development for «diverse and different others»: integrating stages of change, motivational interviewing, and identity theories for race, people of color, sexual orientation, and disability. In B. Wallace & R. Carter (Eds.), *Understanding and dealing with violence: a multicultural approach* (pp. 41-91). Sage. <http://doi.org/10.4135/9781452231723.n2>
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.29595>

THE 'INCLUSIVE BIAS' OF THE ABLEIST APPROACH IN INCLUSIVE EDUCATION

El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva

Alba GARCÍA-BARRERA
Universidad a Distancia de Madrid. España.
alba.garcia@udima.es
<http://orcid.org/0000-0003-1993-1406>

Fecha de recepción: 16/06/2022
Fecha de aceptación: 20/12/2022
Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

How to cite this article / Cómo citar este artículo: García-Barrera, A. (2023). The 'Inclusive Bias' of the Ableist Approach in Inclusive Education [El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>

ABSTRACT

Educational inclusion is an issue of increasing concern in different areas and levels. However, no matter how many advances have been made to achieve full educational inclusion of students, it will always continue to involve the same problem: the fact that some include and others are included. Therefore, this article will reflect on some of the major problems presented by the inclusive education paradigm. Among them, it will present, first, what has come to be called "inclusive bias", referring to the ableist approach that prevails in the background of the inclusive paradigm, which continues to be built on the abilities of students and labels them based on

them, conditioning and weighing down their inclusion. Second, it will examine the rupture that occurs between the theory and practice of inclusive education, hindering its proper implementation and instead promoting actions of a segregating nature. And, thirdly, it will address the ableist language that predominates in this model to refer to human differences, fostering negative beliefs, attitudes and stereotypes about diversity. Finally, and in order to evolve towards a holistic educational model that makes it possible to overcome the problems presented by the inclusive model, it is proposed to advance towards the full normalization of diversity and it is claimed a true school for all, without exceptions, which: offers a fair, equitable and quality education for each and every one of the students, is based on a critical pedagogy, works as a learning community and offers a universal design of learning that facilitates the response to the personal educational needs of each student to fully develop their individual potential.

Keywords: inclusive education; inclusion; disability; special needs; educational discrimination; school segregation; educational opportunities; social justice.

RESUMEN

La inclusión educativa es una cuestión que preocupa cada vez más en diferentes ámbitos y niveles. Sin embargo, por muchos avances que se hayan pretendido realizar para lograr una inclusión educativa plena del alumnado, esta siempre seguirá comportando el mismo problema: el hecho de que unos incluyen y otros son incluidos. Por ello, este artículo reflexionará sobre algunas de las grandes problemáticas que presenta el paradigma de la educación inclusiva. Entre ellas, presentará, en primer lugar, lo que se ha venido a denominar como «sesgo inclusivo», referido al enfoque capacitista que prevalece en el trasfondo del paradigma inclusivo, que continúa erigiéndose sobre las capacidades del alumnado y lo etiqueta en función de ellas, condicionando y lastrando su inclusión. En segundo lugar examinará la ruptura que se produce entre la teoría y la práctica de la educación inclusiva, dificultando su adecuada implementación y promoviendo en su lugar acciones de carácter segregador. Y, en tercer lugar, abordará el lenguaje capacitista que predomina en este modelo para aludir a las diferencias humanas, fomentando las creencias, actitudes y estereotipos negativos que se mantienen acerca de la diversidad. Por último, y a fin de evolucionar hacia un modelo educativo holístico que permita superar las problemáticas que presenta el modelo inclusivo, se propone avanzar hacia la normalización plena de la diversidad y se reclama una verdadera escuela para todos, sin excepciones, que: ofrezca una educación justa, equitativa y de calidad para todos y cada uno de los alumnos, tome como base una pedagogía crítica, funcione como una comunidad de aprendizaje y ofrezca un diseño universal de aprendizaje que facilite la respuesta a las necesidades educativas personales de cada estudiante para desarrollar al máximo su potencial individual.

Palabras clave: educación inclusiva; inclusión; discapacidad; necesidades educativas; discriminación educativa; segregación escolar; oportunidades educativas; justicia social.

1. INTRODUCTION

Educational inclusion is an issue of growing concern in different areas and at different levels, even becoming a political, propagandistic, media and social objective. No matter how much progress has been made to achieve the full educational inclusion of students, it will always involve the same serious problem, intrinsic to its very nature and definition; that is, the fact that some 'include' and others 'are included' (usually people with disabilities and other minority groups). Thus, this approach is precisely the one that, paradoxically, keeps alive certain segregating practices and actions to achieve its goal, which, in turn, generate structural discrimination that renders people with disabilities invisible and legitimises and even denies the existence of such oppression against them (Student Council of the University of Malaga, 2019). In fact, this discrimination seems to be on the rise (Leadership Conference on Civil Rights Education Fund [LCCREF], 2009), driven by distorted assumptions and beliefs about disability (Wallace, *et al.*, 2003).

In this regard, people with disabilities are often portrayed as an invisible (Dunn, 2019) and marginalised minority group, which has suffered a long history of violence, oppression and discrimination (Keller, & Galgay, 2010). Specifically, in Spain, people with disabilities have been and continue to be victims of various forms of discrimination and restrictions to their enjoyment of and access to rights, education, work, information and services, as evidenced by numerous research papers and reports (e.g.: Ministry of Economy, Finance & Employment, 2021; de Cabo *et al.*, 2003; de Ortúzar, 2018; García, *et al.*, 2021; Gutiérrez, *et al.*, 2021; Hernández, & Millán, 2015; Huete, 2013; Huete, & Pallero, 2016; INE, 2017, 2021; Moral, *et al.*, 2020; Moral, 2021; *Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España*, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021; *Observatorio Estatal de la Discapacidad*, 2021; United Nations [UN], 2017, 2018; Otaola, & Huete, 2019; Pascual, 2016; Ramiro, & Ramírez, 2021; Rodríguez, & Cano, 2015; *Servicio Público de Empleo Estatal*, 2019, 2020, 2021; Silván, & Quíñez, 2020, 2021; Valle, 2020; Villa, 2003).

These discriminations and restrictions are compounded by the bias, prejudice and ableism that permeates the thinking of our society and operates as a discourse of power and domination broadcast at numerous levels. It is therefore imperative to raise awareness among the population that such acts and attitudes are not, under any circumstances, acceptable (LCCREF, 2009). And in this respect, education plays a key role, since the educational environment is one of the contexts in which ableism is most evident (Rodríguez, 2021), especially in relation to the inclusion of students, producing a false dilemma between the objective of fostering the maximum personal development of each student and the differentiating action to be taken to achieve it (Del Pozo-Armentia, *et al.*, 2020).

Therefore, this article will first address the various problems posed by the paradigm of inclusive education, and then propose and call for a holistic educational model that is anti-ableist, critical and personalised, in order to contribute to the achievement of a true school for all and the full normalisation of diversity.

2. PROBLEMS OF THE INCLUSIVE PARADIGM

2.1. *The "inclusive bias"*

As already mentioned in the introduction, the inclusive education paradigm has an implicit problem that could be defined as "inclusive bias", since in order for some to 'be included' it is necessary for others to 'include', thus perpetuating discrimination and the risk of exclusion of those who are deemed to need to 'be included' and sustaining the power of those who can (or cannot) 'include' them. In short, it could be argued that the "inclusive bias" reflects an ableist approach that underlies the paradigm of inclusive education and therefore prevails in current Spanish educational legislation; since despite the fact that Act 3/2020, of 29 December, which amends Act 2/2006, of 3 May, on Education (LOMLOE, 2020) seeks to shift the focus on to the needs of each student, it is actually still based on the psycho-pedagogical diagnosis of students who show certain difficulties and who are labelled as "students with specific educational support needs" and even, within this, as "students with special educational needs" (LOMLOE, 2020). In other words, it actually continues to be based on students' abilities and labels them accordingly, perpetuating an ableist perspective on students, which affects and hinders their full inclusion (García-Barrera, 2017).

The same is true of the Spanish Disability Strategy 2012-2020 (Government of Spain, 2021), which established the importance of ensuring that children with disabilities are properly integrated into the mainstream education system with the necessary individual support. To this end, it proposed the following strategic lines of action: promoting the early detection of 'special educational needs', strengthening the ongoing training of teachers and promoting inclusive education at all educational stages with the necessary support (Cano, & Rodríguez, 2015). However, the new roadmap of the Spanish Disability Strategy 2021-2030 will pursue the same objective, in line with the European Union (which has adopted a similar EU-wide framework for the same period, called "NextGenerationEU") (European Commission, 2020) and the Spanish Recovery, Transformation and Resilience Plan (Government of Spain, 2021). This is because available statistics show that, despite the "high percentage of educational inclusion, there is a discriminatory structural pattern of exclusion and segregation towards students with disabilities, which is based on an ableist mentality" (Rodríguez, 2021, p. 9).

2.2. *Rift between theory and practice*

Another major problem with the inclusive paradigm is its implementation, as there is a wide rift between its definition at a theoretical level and its expression at a practical level (Álvarez-Álvarez, 2013), and it seems to be forgotten that the success of inclusive education does not lie in the mere presence of students with disabilities in mainstream schools.

According to the latest available data from the National Institute of Statistics, for the academic year 2019-2020, there are a total of 8,286,603 students enrolled in mainstream education in Spain, of which only 38,068 are in special education: 27,384 in specific special education centres and 10,684 in special education units in mainstream schools.

On the other hand, according to data from the Ministry of Education and Vocational Training (MEFP) for the same academic year (2019-2020), the number of "students with specific educational support needs" enrolled in regulated non-university education would amount to 18.3 % (730,100 students), 9.0 % would receive special educational attention (745,794 students), and 2.3 % would receive educational support in mainstream schools because they have "special educational needs" (a total of 183,725 students). Of the 18.3 % of students "with specific educational support needs", 30.4 % (221,792 students) would have "special educational needs", representing 2.7 % of the total number of students enrolled in regulated non-university education (MEFP, 2021).

Therefore, in Spain, only 0.4 % of students would be enrolled in special education courses, compared to 9.0 % who would be enrolled in ordinary centers receiving "different" attention from ordinary and 7.3 % who would find, supposedly, "included" and cared for in an "ordinary" way.

All these data highlight two important issues: the first and foremost is the fact that the current inclusive paradigm continues to label students according to supposed 'specific educational support needs' or 'special educational needs'. This, again, would be linked to the 'inclusive bias' explained in the previous section, as such labelling discriminates and distinguishes them from other learners, based on an ableist approach and hindering their possible inclusion on equal terms. And the second issue, also linked to the first, refers to the rift that exists between inclusive theory and practice, as there is still a high percentage of students outside mainstream classrooms (9.0 % in total, according to MEFP data, 2021) and whose right to receive a quality inclusive education is being violated, in breach of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006).

Furthermore, of the 2.3 % of students who receive educational support in mainstream schools because they have "special educational needs", the majority are taught in special classrooms for more than 20 % of the school day (Ramberg, & Watkins, 2020), spending more hours in them the more significant their difficulties are (Wendelborg, & Tøssebro, 2011).

In this respect, there is a rift between what is theoretically desired and what happens in practice. That is, education systems guarantee two rights to all students: "the right to learn according to their possibilities and the right to learn in common with their peers of similar ages" (Marchesi, & Hernández, 2019, p. 47). In turn, both rights relate to the fourth Sustainable Development Goal of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization's (UNESCO) 2030 Agenda, which calls for both the achievement of inclusive, equitable and quality education and the

promotion of lifelong learning opportunities for all (UNESCO, 2016). But this is not the case in most educational situations, where it is forgotten that it is not enough for pupils to study together in the same mainstream classroom, but that it is necessary to ensure that all can enjoy the best conditions for learning and develop their individual potential to the fullest.

Furthermore, the current Spanish education law (LOMLOE, 2020), despite a firm commitment to educational inclusion, still leaves a loophole open for some students to be placed in special education centres, and therefore does not represent real progress in this respect, as was the case with the Warnock report (1978). This report argued that all students have educational needs and proposed that the classification of disability should disappear, but, contradictorily, it also pointed out that the needs of certain students could be considered "special" and different from those of others. Thus, the concept of "special educational needs" began to take root internationally with the Salamanca Statement (UNESCO, 1994), which again committed the error of calling for inclusive education for all students, with the exception of those who, for "compelling reasons", should not attend mainstream schools.

However, special education centres limit the socio-affective development of their students to a group of people who are not representative of society in general, which hinders their subsequent labour and social integration, since "society finds it difficult to admit those it does not know" (Casanova, 2011, p. 15). In other words, it is just as important for these students to learn alongside their peers as it is for their peers to learn alongside them.

Another of the rifts between the theory and practice of educational inclusion stems from the mercantilist policies that govern much of the Spanish educational model, which permits and encourages the privatisation of education and the implementation of selective access mechanisms based on socio-economic criteria, academic performance and ethno-cultural background, which undoubtedly contributes to producing high rates of school segregation (Murillo, *et al.*, 2018) and undermines the right of all children to receive a fair, equitable and quality education. Therefore, to overcome this type of discrimination, it is necessary to focus on equal access systems and to eradicate all forms of arbitrary selection in school access (Duk, & Murillo, 2019).

Finally, a clear rift between inclusive theory and practice can be seen in the barriers resulting from curriculum design. On the one hand, at the international level (UNESCO, 1990) there is a commitment to a flexible curriculum open to diversity, a recommendation followed by Spain (LOMLOE, 2020), whose legislation, contradictorily, at the same time allows curricular adaptations for those students who need them (López-Melero, 2011), contributing to the stigmatisation and pathologisation of difference (Echeita, & Calderón, 2014). This is a segregating and discriminatory practice with respect to such students, preventing them from benefiting from the common curriculum that has been designed for all students (or rather for a non-existent "average" student). Another impediment arising from curriculum design is the

current overload of objectives and content, which prevents diversity from being adequately addressed in mainstream classrooms (Dabdub-Moreira, & Pineda-Cordero, 2015). Therefore, the curriculum must be designed under a competency-based approach that takes into account the guidelines of Universal Design for Learning (Center for Applied Special Technology [CAST], 2018; Instituto de Tecnología Educativa [ITE], 2009).

2.3. *Ableist language*

The last of the problems has to do with the mutual structuring of language and knowledge, and more specifically, with the fact that the language used to refer to human differences undoubtedly influences the attitudes held about diversity (Marchesi, & Hernández, 2019) and the educational models that are implemented (López-Melero, 2011).

For this reason, in recent decades, certain changes in nomenclature have been made to replace existing negative labels and stereotypes about human differences, as they undoubtedly lead to discrimination and segregation and hinder progress towards the full normalisation of diversity.

Thus, for example, to speak of "special educational needs" follows an ableist approach that interprets the abilities of some as "normal" and those of others as "different", worse or less valid. The same is true of "specific educational support needs", which implies that the abilities of others are "non-specific" or that these others do not require any educational support, which is impossible, as we all need some kind of support in order to learn. Therefore, it is necessary to free our educational approach from this ableist view and opt for a model of full normalisation in which it is assumed that all people have their own characteristics and educational needs (García-Barrera, 2013; Rodríguez, 2021), different from one another, and that they should be treated as such, without labels, biases or prejudices, within an education that is "special" for all. The latter is important in order to put an end to "special education", which, in addition to labelling those who receive it, implies that there is nothing special about any other type of education.

In the educational context, it is also necessary to use the concept of equity rather than equality, as it is more precise in terms of the need to cater for uniqueness and human diversity in all its fullness and richness, viewing its implicit and explicit differences in a positive way, and considering them as a great learning opportunity (Ainscow, 2001; Barth, 1990; Freire, 1993; López-Melero, 2011; Stainback, & Stainback, 1999).

Another example of change is proposed by López-Melero (2011), who advocates using the term "equivalent opportunities" rather than "equal opportunities", in order to emphasise the need to offer all students equivalent learning opportunities in terms of the possibilities provided for all learners to develop their individual potential to the fullest, but which need not be equal in the sense of being identical for all. This

is closely related to the foundations of Universal Design for Learning and the idea that students do not have to learn by doing the same thing, in the same time and in the same way (CAST, 2018; ITE, 2009). In fact, precisely in order to respect their individual differences, the teaching process must also be diversified and enriched, offering each student everything they need to learn.

Therefore, considering all the above, it is necessary to move towards a model of full normalisation that puts an end to this type of conceptual burden that prevents the construction of a true school for all and a personalised education that responds to the individual educational needs of each student and to the demands of the new learning ecology we are currently immersed in (Coll, 2016; García-Barrera, 2013, 2021).

3. CALL FOR A SCHOOL FOR ALL

The call for a school for all (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) is not new and is supported by various regulations and mandates, including the World Declaration on Education for All (UNESCO, 1990), which initiated the inclusive education movement, stressing that its main objective was to respond to the needs of all students (Martínez, *et al.*, 2010). However, as has already been explained in previous sections, educational inclusion faces an extremely complex problem (Cruz-Vadillo, 2019; Duk, & Murillo, 2016, 2018) from which numerous difficulty-solved issues arise. If we continue to move under an inclusive paradigm in which some 'include' and others 'are included', we will not be able to put an end to the discrimination and segregation that plague our education system.

It is essential to move towards a personalised educational paradigm in which no student is labelled or excluded, because building a true school for all, with no exceptions, is fair and necessary. And to lay the foundations for this, we must achieve full normalisation of diversity, realising that we are all part of it and that our individual differences enrich us and help us learn. To this end, the education system must be based on the principles of equity and social justice, transforming schools into learning communities (Flecha, & Puigvert, 2002) that implement a critical pedagogy (D'Antoni, *et al.*, 2012; Freire, 1980; McLaren, 1997) that eliminates ableism and any other form of human discrimination (García-Barrera, 2021). Schools for all that offer every student equivalent opportunities (López-Melero, 2011) that enable them to develop their individual potential to the fullest, without exclusion (Echeita, 2006), within the framework of a learning experience tailored to their personal educational needs (García-Barrera, 2013). Schools that guarantee a fair and quality education for all, supported by Universal Learning Design (CAST, 2018; ITE, 2009) and the development of Personal Learning Plans (Coll, 2016).

But in order to achieve such a transformation, many other changes are required, some of which have already been mentioned in this article. However, it is worth reiterating the importance of teachers' attitudes towards diversity and inclusion and the provision of whatever support and help teachers and schools may require to

enhance the learning of all students (Stainback, & Stainback, 1991). However, in order to accomplish this, firstly, the initial and ongoing training of teachers, managers, educational inspectors and other professionals in the field must be improved and updated and, secondly, all special education centres must be reconverted into centres for resources, specialised support and counselling for mainstream schools (Casanova, 2011; LOMLOE, 2020).

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The progress made in recent decades towards an inclusive educational model is clearly insufficient and incomplete, committing the error of normalising the segregation of those who do not respond to the regulatory ideal and thus perpetuating all kinds of ableist practices, representations and actions (Rodríguez, 2021) that result in structural discrimination which is often concealed within the system. The language used in the inclusive model contributes to this, labelling individual differences as if only those related to learning difficulties were part of diversity. In this way, students with such differences are singled out and segregated, impeding their full inclusion (García-Barrera, 2013).

As discussed in this article, "if language is not changed, thinking will remain the same" (López-Melero, 2011, p. 41). In the case that concerns us, while we continue to talk about special or compensatory education, special educational needs, specific educational support needs, support classrooms, curricular adaptations, etc., segregation will continue to exist and be perpetuated as a commonly accepted practice in the educational sphere (Tilstone, *et al.*, 2003; López-Melero, 2011). In short, discriminatory beliefs, attitudes and practices, stereotypes and oppression will continue to exist until the perception, understanding and language used with respect to individual differences changes and they are seen as an enriching element of human nature.

There is no doubt that the educational response to diversity is complex and multifactorial, depending, among other aspects, on the ratio of students per teacher, the support staff available at the school, the resources available, the backing provided by educational administrations, legislative and regulatory support, etc.; but, especially and above all, on the skills, knowledge and experience of teachers, their attitude and perception of human differences, their sensitivity to the diverse personal educational needs of their students and their commitment to a fair and quality education for all. But, of course, in order to achieve this type of education, all of this must be accompanied by both thorough initial and ongoing teacher training (Marchesi & Hernández, 2019; Pinelli, 2015; Rizzo, *et al.*, 2021) and a widespread change in the cultures and values that characterise both this training and social beliefs and behaviours (Camedda, & Santi, 2016; Marchesi, & Hernández, 2019; Martínez, *et al.*, 2010) and, of course, educational policies that guide and support it and also guarantee the necessary resources to implement it successfully (Marchesi,

& Hernández, 2019). Because if our education system continues to be subject to continuous political ups and downs without achieving a stable educational pact that involves everyone (Cruz, 2019; Fernández-Enguita, 2018; Novella, 2020; Pellicer, 2018; Tedesco, 2010), without excluding anyone or setting itself up against anyone (Cruz, 2019), and which finally abandons political polarisation (Fernández-Enguita, 2018; Collados, & Hernández, 2020), it will be difficult for schools to overcome all the problems described in this article and succeed in building a true school for all (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) based on a holistic model and full normalisation.

This full normalisation must be based on a diversity made up of all human beings and their differences, viewed in a positive way whatever they may be (Caamaño, *et al.*, 2022), requiring a shift in institutional policies to promote a change in mentality and attitude towards diversity, both educational (Forlin, 2010) and social, as it is essential to understand the complexity of difference, recognise discrimination and identify prejudices (Sapon-Shevin, 2017), both our own and those of others. Furthermore, for the personalised paradigm to be implemented successfully, it is necessary to carry out other actions at the educational level, such as making times, spaces, groups and school timetables more flexible, promoting interdisciplinarity between different subjects, guaranteeing the accessibility of the centre at all levels, reducing teacher-student ratios, providing each centre with the resources it needs, encouraging students to work at different levels according to their skills and knowledge, and so on.

Therefore, as the main line of action for the future, it is necessary to view diversity as an integrating framework for all individual differences, rejecting any kind of ableist or discriminatory approach to them. It is essential to work on the consolidation of this approach in order to achieve the full normalisation of the concept of diversity and to be able to achieve both a true school for all (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) and a world in which we all have, finally and genuinely, the same rights and opportunities.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Álvarez-Álvarez, C. (2013). ¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 109-127. <https://bit.ly/3FJmhdo>
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. <https://bit.ly/3IgehCi>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Barth, R. S. (1990). A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, 7(7), 512-516. <https://bit.ly/32hV1ou>
- Caamaño, T. , Castro, M. M., Rodríguez, J. y Marín, D. (Coords.). (2022). *Lo que la diversidad esconde: Experiencias con tecnología al servicio de la inclusión*. Tab edizioni.

- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149. <https://bit.ly/32jWsmx>
- Cano, A., y Rodríguez, S. (Coords.) (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Catarata.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24. <https://bit.ly/3GO1qXK>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal design for learning guidelines. Version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://bit.ly/3Anwo6r>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Fundació Jaume Bofill. <https://bit.ly/3qLOFXP>
- Collados, L., y Hernández, M. A. (2020). LOMLOE: Entre decisiones políticas y necesidades reales de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 550. <https://bit.ly/3rz9Mfr>
- Comisión Europea (2020). *El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación*. Comisión Europea. <https://bit.ly/3nKt5IT>
- Consejería de Economía, Hacienda y Empleo (2021). *Boletín informativo de personas con discapacidad. Paro y contratos*. Dirección General del Servicio Público de Empleo. <https://bit.ly/3Im5TRK>
- Consejo de Estudiantes de la Universidad de Málaga (2019). *Guía básica de discapacidad y capacitismo*. VI Jornadas de formación de representantes. 22-24 de marzo, Centro Eurolatinoamericano de la Juventud, Málaga, España. <https://bit.ly/3qPC5qS>
- Cruz, M. (2019). *Dar(se) cuenta. De qué pasado venimos... y a qué presente hemos ido a parar*. ED Libros.
- Cruz-Vadillo, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- D'Antoni, M., Gómez, J., Gómez, I., y Soto, J. (2012). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. Arlekin.
- Dabdub-Moreira, M., y Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 43-58. <https://bit.ly/3IoHPgX>
- de Cabo, G., Gago, D., y González, A. (2003). *La Situación Laboral de las Personas con Discapacidad en España*. Centro de Estudios Económicos Tomillo. <https://bit.ly/33yd3nk>
- de Ortúzar, M. G. (2018). Justicia, capacidades diversas y acceso igualitario a las tecnologías de la información y comunicación: el impacto de la desigualdad relativa en el cuidado de la salud. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 91-111. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.05>
- Del Pozo-Armentia, A., Reyero, D., & Gil, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Dunn, D. S. (2019). Outsider privileges can lead to insider disadvantages: some psychosocial aspects of ableism. *Journal of Social Issues*, 75(3), 665-682. <https://doi.org/10.1111/josi.12331>

- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2019). Segregación escolar y meritocracia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 11-13. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67-98. <http://hdl.handle.net/10630/7809>
- Fernández-Enguita, M. (2018). Bases para acordar el futuro de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 74-78. <https://bit.ly/3GO3jnd>
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20. <https://bit.ly/3rBF1qa>
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.
- Freire, P. (1980). *La Educación como Práctica de Libertad*. (27ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- García, I., Ortega, E., Sanz, R., y Zalakaín, J. (2021). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las personas con discapacidad*. Dirección General de Políticas de Discapacidad. <https://bit.ly/3nKVVBv>
- García-Barrera, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales* (N.E.P.) [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <https://bit.ly/33QZFde>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266. <https://bit.ly/3Im2xhy>
- Gobierno de España (2021). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3fMpFtw>
- Gutiérrez, B., González, A., y Otero, A. (2021). Situación actual del empleo de las personas con discapacidad en España. En Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Proceedings of the 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 669-670). Adaya Press. <https://bit.ly/3IpWRmJ>
- Hernández, J., y Millán, J. M. (2015). Las personas con discapacidad en España: inserción laboral y crisis económica. *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 29-56. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.02>
- Huete, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7-24. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.01.02.01>

- Huete, A., y Pallero, M. (2016). La situación de las personas con capacidad intelectual límite en España. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 7-26. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.04.01.01>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017). *El Salario de las Personas con Discapacidad. Explotación de la Encuesta Anual de Estructura Salarial 2015 y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3InpzEF>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021). *El Empleo de las Personas con Discapacidad (EPD). Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3rzgZMx>
- Instituto de Tecnología Educativa (ITE) (2009). *Educación inclusiva: iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3FPYmsO>
- Keller, R. M., & Galgay, C. E. (2010). Microaggressive experiences of people with disabilities. En D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* (pp. 241-267). John Wiley & Sons Inc.
- Leadership Conference on Civil Rights Education Fund (LCCREF) (2009). *Confronting the new faces of hate: Hate crimes in America*. Leadership Conference on Civil Rights Education Fund. <https://bit.ly/3rH1MsV>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <https://bit.ly/3tMxszv>
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://bit.ly/3F1rK3S>
- Marchesi, A., y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, R., de Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://bit.ly/3nMRX1x>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y Cultura Depredadora: Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Paidós.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2019-2020*. <https://bit.ly/3tLyQIQ>
- Moral, E. (2021). Las minimizaciones de la discapacidad como microagresiones capacitistas. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 13(36), 35-53. <https://bit.ly/3Iq1bCt>
- Moral, E., Huete, A., y Díez, E. (2020). ¿Soy lo que ves? Microagresiones capacitistas y visibilidad de la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 7-31. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.01>
- Murillo, F. J., Duk, C., y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157-179. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Novella, C. (2020). ¿Qué pacto educativo necesitamos en España para cumplir con los indicadores del ET 2020? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>

- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2021). Vida Laboral de las Personas con Discapacidad 2019: situación y retos de la inclusión en el empleo. Observatorio Estatal de la Discapacidad. <https://bit.ly/3tMxTd7>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2016). *Informe general. Principales resultados. Informe 1*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3fKRRNg>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2017). *Informe general. Principales resultados. Informe 2*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3GTuFby>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2018). *Informe general. Principales resultados. Informe 3*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/33yLHSO>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2019). *Informe general. Principales resultados. Informe 4*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3GO9O9B>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2020). *Informe general. Principales resultados. Informe 5*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3501Wq>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo (2021). *Informe general. Principales resultados. Informe 6*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/35cHT5h>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3FJ5nLL>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Advance Unedited Version*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/3GR9Qxw>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *Observaciones de España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/3fi6Fwb>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. <https://bit.ly/3IolobN>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3FSMJBg>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. <https://bit.ly/3Aj56OF>
- Otaola, M. P., y Huete, A. (2019). Capacitismo: un fenómeno sociodemográfico. *Actas de coordinación sociosanitaria*, 25, 179-198. <https://bit.ly/3InkuMK>
- Pascual, V. C. (2016). El derecho de voto de las personas con discapacidad y, en especial, de las personas con discapacidad psíquica o intelectual en derecho internacional. Su recepción en España. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 101-122. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.06>
- Pellicer, C. (2018). Buscando la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 488. <https://bit.ly/3FPv2Tl>

- Pinnelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: Le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 183-194. <https://bit.ly/3FHVoGI>
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European agency statistics on inclusive education. FIRE, Forum for International. *Research in Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Ramiro, M. A., y Ramírez, P. (2021). El acceso a los medios de transporte aéreo por las personas con discapacidad orgánica. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 179-195. <https://bit.ly/3rxdrKC>
- Rizzo, S., Frolli, A., Cavallaro, A., Sinigaglia, G., & Scire, S. (2021). Social Representation of Disability and Teachers. *Education Sciences*, 11, 266-278. <https://doi.org/10.3390/educsci11060266>
- Rodríguez, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 13(36), 5-18. <https://bit.ly/3FMXmWo>
- Rodríguez, S., y Cano, A. (Coords.). (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Catarata.
- Sapon-Shevin, M. (2017). On the impossibility of learning “not to see”: colorblindness, invisibility, and anti-bias education. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 6(1), 38-51. <https://bit.ly/3ArsTfl>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2019). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2018*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/33XCVJ6>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2020). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2019*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/3GRsfdl>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2021). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2020*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/3GRCyhB>
- Silván, C., y Quíñez, L. E. (2020). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad. 2020*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3fLWtTq>
- Silván, C., y Quíñez, L. E. (2021). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad. 2021*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3Kzr30v>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1991). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tedesco, J. C. (2010). Diez notas sobre el pacto social y educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 12, 1-3. <https://bit.ly/3nLQzGa>
- Tilstone, C., Florian, L., y Rose, R. (Coords.). (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Editorial EOS.
- Valle, R. (2020). La protección de los derechos de las personas con discapacidad en situaciones de crisis. La emergencia sanitaria del COVID-19 en España. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 85-106. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.04>

- Villa, N. (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 393-424. <https://bit.ly/3FO0GAu>
- Wallace, B., Carter, R., Nanin, J., Keller, R., & Alleyne, V. (2003). Identity development for «diverse and different others»: integrating stages of change, motivational interviewing, and identity theories for race, people of color, sexual orientation, and disability. In B. Wallace & R. Carter (Eds.), *Understanding and dealing with violence: a multicultural approach* (pp. 41-91). Sage. <http://doi.org/10.4135/9781452231723.n2>
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28580>

LOS LÍMITES ÉTICOS DE LA NEUROEDUCACIÓN

The Ethical Limits of Neuroeducation

Paloma CASTILLO
Universidad Complutense de Madrid. España.
palcas02@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-6091-5515>

Fecha de recepción: 01/03/2022
Fecha de aceptación: 23/09/2022
Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo: Castillo, P. (2023). Los límites éticos de la neuroeducación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 191-208. <https://doi.org/10.14201/teri.28580>

RESUMEN

¿Cuáles son y dónde están los límites éticos de la neuroeducación? El artículo reflexiona sobre una cuestión necesaria para el devenir de los procesos cognitivos mediante la deliberación crítica, la delimitación de fronteras y la estimación del progreso. Su hilo argumental proyecta, por un lado, que el giro experimental podría poner en entredicho el objetivo ético y humanista de la educación; por otro lado, que una renuncia sistemática a los avances de las neurociencias supondría, igualmente, abandonar la búsqueda del florecimiento humano. Las humanidades solo no brindan el enfoque biopsicosocial desde el que hemos de entender nuestra autorrealización. Por ende, el primero de los límites que es origen de todos los demás surge dada una disyuntiva científico-humanista. Los nuevos confines a delimitar subyacen de las implicaciones neurocientíficas en sí mismas y de cómo estas se trasladan a la praxis escolar, si es que tuviesen validez en este campo. Aquí los neuromitos juegan un papel importante. Precisamente, la neuroética como ética aplicada o rama de la bioética recoge estos aspectos mediante la ética neuroeducativa y la neuroética educativa. En

su rama fundamental, dicha disciplina abre el debate sobre la neuroeducación moral. Pero la posibilidad de reducir lo moral y todo lo que somos a nuestras bases neurales deriva en nuevos límites. Para superarlos, destaca el potencial de una simbiosis sociocultural y biológica con las nociones de 'neurocultura' y de 'epigénesis proactiva'. Finalmente, el ensayo delibera sobre los límites más especulativos entre lo que somos y nuestras posibilidades para entenderlo en base al transhumanismo.

Palabras clave: neuroeducación; neuroética; transhumanismo; progreso; desarrollo moral; florecimiento humano.

ABSTRACT

What are and where are the ethical limits of neuroeducation? The article reflects on a necessary question for the evolution of cognitive processes through critical deliberation, the delimitation of boundaries and the estimation of progress. On the one hand, it argues that the experimental turn could call into question the ethical and humanistic goal of education; on the other hand, it argues that a systematic renunciation of neuroscientific advances would also mean abandoning the quest for human flourishing. The humanities alone do not provide the biopsychosocial approach from which we must understand our self-realisation. Thus, the first of the limits that is the origin of all the others arises from a scientific-humanist dilemma. The new boundaries to be delimited are the neuroscientific implications in themselves and how these are translated into educational if they were to be valid in this field. Here neuromyths play an important role. It is precisely neuroethics as an applied ethics or branch of bioethics that takes up these aspects through neuroeducational ethics and educational neuroethics. In its fundamental branch, this discipline opens the debate on moral neuroeducation. But the possibility of reducing morality and all that we are to our neural bases leads to new limits. To overcome them, he highlights the potential of a sociocultural and biological symbiosis with the notions of 'neuroculture' and 'proactive epigenesis'. Finally, the essay deliberates on the more speculative boundaries between what we are and our possibilities for understanding it based on transhumanism.

Keywords: neuroeducation; neuroethics; transhumanism; progress; moral development; human flourishing.

1. INTRODUCCIÓN

En verdad, son cuantiosas las preguntas retóricas que surgen sobre el escepticismo de las neurociencias en la educación. Ahora bien, requerimos de respuestas a ciertos interrogantes. No basta con invitar a la reflexión, pues esta solo es una condición necesaria pero insuficiente. Hay unos límites que no se pueden sobrepasar de ningún modo y otros, dependiendo de las circunstancias, tan solo en parte. Sin embargo, la maestría está en alzar las fronteras del progreso siempre y cuando se divise su propio potencial, como dos caras de una misma moneda.

El presente artículo parte de los tres propósitos señalados: deliberar críticamente, alzar fronteras y estimar el potencial del progreso. Para ello, esclarece algunos de los límites éticos dada la posibilidad de que las neurociencias imperasen en la educación socavando los valores humanos inherentes a su propia razón de ser. En él se ha profundizado en tres hitos: la discusión sobre las convulsas relaciones entre las ciencias y las humanidades, el análisis sobre el alcance de la neuroética como ética aplicada y fundamental y la búsqueda de las fronteras entre el progreso neurocientífico y el florecimiento humano mediante el movimiento transhumanista.

En suma, las controvertidas implicaciones del desarrollo tecnológico en el objetivo ético y humanista de la educación han realizado las posibles falacias en la interpretación de 'lo neuro' desde un doble sentido: el de la evidencia neurocientífica en sí misma y el de su validez y utilidad en el campo educativo. El análisis crítico realizado inicia una nueva conversación sobre los límites éticos de la neuroeducación y sobre las propias fronteras de la ética para esclarecer los fines de la educación al margen de la teoría educativa.

2. LA UNIÓN/DISYUNTIVA ENTRE LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES. EL ORIGEN DE LOS LÍMITES EN EL DISCURSO SOBRE EL CEREBRO Y LA EDUCACIÓN

El primer límite ético de la neuroeducación constituye el origen de todos los demás, tanto de los que trata el presente artículo como de los que proyecta sobre el futuro de la discusión educativa; circunscribe las complejas relaciones entre las ciencias y las humanidades. No obstante, este epígrafe solo aporta un pequeño granito de arena a dicho foco de discusión, pues su pretensión es conocer cómo el discurso filosófico y el neurocientífico convergen ahí, en el cerebro; cómo las ciencias y las humanidades pueden ir a favor o en contra de los medios y fines de la educación. ¿Será necesaria la reevaluación de las humanidades para el desarrollo de nuestras capacidades o una tendencia omniabarcadora de las ciencias podría ir en contra de los valores humanos? (Codina Felip, 2014; Drivet *et al.*, 2020). Para dar respuesta a esta cuestión necesitamos explorar la unión y disyuntiva que estas han mantenido a lo largo de la historia en lo que concierne a la concepción del sujeto cerebral.

El cerebro es la base fisiológica de la mente humana, lo que ha ocasionado todo tipo de reflexiones, discursos y abstracciones conceptuales. Posiblemente, exista un acuerdo sobre este tema derivado de los problemas clásicos del pensamiento filosófico: una comprensión más profunda de nosotros mismos requiere de la especulación sobre la naturaleza de los procesos mentales. Actualmente, existe el consenso científico de que el siglo XXI será el siglo de la biología de la mente y de que las ciencias se han convertido en una parte integral de la sociedad contemporánea, pues ya no ocupan un dominio exclusivo de los científicos; pero el planteamiento de Kandel (2006) coexiste con la incertidumbre todavía presente sobre el órgano superlativo del aprendizaje que constituye el cerebro humano.

Tenemos un gran legado sobre las primeras lecturas filosófico-científicas del sujeto cerebral. En el siglo XVII destacó la concepción de Locke sobre la identidad personal como una prolongación de la memoria y la conciencia que heredó de los postulados cartesianos. Posteriormente, la búsqueda del rigor del que carecían las teorías filosóficas dio origen a la frenología en el siglo XIX. Esta hoy es considerada como una antigua teoría pseudocientífica que pretendía clarificar los correlatos neuronales con los conductuales desde una perspectiva neuroanatómica y estructural (Beorlegui, 2009; Vidal Arizabaleta, 2019). No obstante, sus límites e implicaciones han sido fundamentales para la actualidad neurocientífica. Un ejemplo de ello es la influencia de las emociones en la conducta humana atendiendo a su dimensión funcional y biológica, lo que fue protagonista en el clásico *El cerebro emocional* de LeDoux (1996/1999). Años después del nacimiento de la frenología prosiguió la tendencia de carácter cientificista de la *Búsqueda científica del alma*, la cual dio nombre a una de las obras de Francis Crick. A partir de 1970 este autor desarrolló unos trabajos que plantearon lo que él mismo denominó como «*astounding hypothesis*». Se trataba de una hipótesis asombrosa que no podía ser revolucionaria pues, tal y como plantea Álvarez-Díaz (2013), Crick reafirmó la concepción de Hipócrates, de manera que las alegrías, los placeres, los gozos, los recuerdos, las penas, la libre voluntad y la identidad personal son fruto del cerebro, de ese vasto conjunto de células nerviosas que lo conforman.

Esta línea de pensamiento sería el origen de los estudios pioneros de 1997 sobre el *Homo cerebrialis* de Hagner y los del sujeto cerebral y la cerebralidad (*brainhood*) de Vidal (2009). La ubicación del 'yo moderno' requiere de una perspectiva más amplia de la concepción cerebralista y naturalista a la que aún se aferran algunos neurocientíficos, es decir, que somos nuestro cerebro pero considerando un sujeto cerebral basado en un 'siendo' en lugar de 'teniendo'. Esta postura es la que ha originado una transformación científica, filosófica, social y cultural de la concepción del sujeto cerebral, como señalaron Vidal y Ortega (2017) en *Being Brains: Making the Cerebral Subject*. Explícitamente, Gazzaniga (2006) clarifica esta visión cuando puntualiza que «la neurociencia lee cerebros, no mentes. La mente, aunque depende enteramente del cerebro, es un animal totalmente distinto» (p. 127) y «los cerebros son automáticos, pero las personas son libres. Nuestra libertad se manifiesta en la interacción del mundo social» (p. 110). En efecto, gracias al cerebro razonamos, intuimos y percibimos, distinguiendo lo malo de lo bueno, el placer de lo desagradable, lo bello de lo feo; todo ello en función de la relación entre la norma acostumbrada y la conveniencia, lo que hace que no siempre percibamos lo mismo de las mismas cosas (Álvarez-Díaz, 2013).

Por otro lado, la base neurobiológica de la actividad humana está liderando una revolución lenta hacia su propia naturaleza, fruto de las reglas impuestas por los genes y que son maleables por la conducta. Así pues, el conocimiento del entramado de los mecanismos y circuitos neuronales podría aumentar las capacidades

cognitivas y la memoria; podría avvicinar una transformación profunda de la ética, la filosofía, el derecho, la sociología, la religión, el arte... Pero también podría derivar en una perspectiva subversiva o desmesurada, en línea con el planteamiento de Mora (2007). La cuestión es: ¿a favor o en contra de los valores humanos? Dada la confluencia de la tradición humanista clásica y la fenomenológica, solo existe la certeza de que la concepción filosófica-científica actual está basada en el diseño computacional común que constituye el cerebro humano. Concretamente, la biología de la mente tiende un puente entre las ciencias (el mundo natural) y las humanidades (el significado de la experiencia humana).

Así mismo, la evolución del sujeto cerebral estuvo también determinada por el nacimiento de la neuroética con Pontius (1973) y la neurofilosofía con Smith Churchland (1989), a la par del desarrollo de la neuropsicología científica en el siglo XIX-XX con Flourens y Broca (Beltrán-Dulcey, 2009). Pero la psicología cognitiva y las ciencias cerebrales se escindieron en el momento en que trataron la moralidad, el aprendizaje, los sentimientos...; en el intento de «encontrar respuestas a lo más complejo de nuestra existencia, las relaciones de los humanos entre sí, el conocimiento y aceptación del otro (...), por qué somos como somos y por qué hacemos lo que hacemos» (Álvarez Duque, 2013, p.155). Por ende, el hecho de posicionarnos únicamente en un monismo positivista no sería suficiente. Sin embargo, la última década del siglo XX, denominada como 'Década del Cerebro' por el gobierno estadounidense, se dedicó a la globalizada efervescencia de los avances neurocientíficos. Desde este momento fue cuando emergió la prioridad de financiación de grandes proyectos en colaboración que se extienden hasta la actualidad. En Estados Unidos destaca el *BigBrain* en el conocimiento neuroanatómico clásico y el *Human Connectome Project (HCP)* en la realización de un mapa sobre la conectividad funcional y anatómica cerebral. En Europa el *Human Brain Project*¹ es uno de los más señalados cuya pretensión es realizar una simulación informática a gran escala del cerebro y en la Unión Europea el *Blue Brain Project* estudia la estructura encefálica del neocórtex. En general, sus ambiciones parten de profundizar en el entendimiento de la base neural con la intención de que dicho conocimiento se traduzca en una mejora de la sociedad (Álvarez-Díaz, 2013; Kandel *et al.*, 2013). Así que, el apogeo de la ciencia experimental comenzó su crisis paralelamente con filósofos como Husserl y Kuhn. Ambos vaticinaron que las investigaciones científicas estaban sumidas en unas implicaciones «de tradición fenomenológica científica del continuo cuestionamiento hacia sí mismas, hacia su conocimiento y sus métodos, y hacia su relación con el ser humano y la sociedad» (Husserl, 1954/1991, pp. 3-17 y Kuhn, 1962/1987, pp. 112-127 citados por Pallarés Domínguez, 2013, p. 86).

1 Una de las autoras referenciadas más adelante por sus aportaciones al estudio de la neuroética, Kathinka Evers, es la responsable del subproyecto *SP12 - Ethics and Society* del *Human Brain Project*.

En efecto, el discurso 'cerebrocéntrico' comenzó a ampliar su mirada con respecto a la mera 'biologización', llegando a las perspectivas antropológicas y a la dimensión moral y social del ser humano (Straehle Porras, 2013). Aquí, la neurofilosofía emerge con el fin de atisbar el impacto del avance neurocientífico en la filosofía de la ciencia y con el propósito de desarrollar la filosofía a partir de los hallazgos neurocientíficos. En cierto modo, tal y como afirma Pallarés Domínguez (2013), las neurociencias están asumiendo el «liderazgo explicativo» de todas las disciplinas y campos de conocimiento que coexisten en la «nueva carpa cultural» basada en las ciencias del cerebro que plantea Mora en su obra *Neurocultura: una cultura basada en el cerebro*. En ella, Mora (2007) establece la base neurobiológica de la actividad humana con una «neuro-terminología» que no solo antepone la partícula «neuro» a la filosofía, la ética, el arte, la sociología o la economía, sino que pretende la expansión del conocimiento desde un nuevo escenario que, lejos del «snob» que conlleva crear algo nuevo, plantea «una nueva concepción filosófica-científica más sólida y universal de lo que somos» (p. 26):

Conocer cómo funciona el cerebro humano (ciencias) debe permitirnos entender mejor los productos de su funcionamiento (humanidades); ciencia y humanismo se convierten así en una unidad, en un solo árbol de conocimiento (...). La ciencia escudriña cuál es la forma del árbol, sus constituyentes, cómo se alimenta en las profundidades del suelo en el que vive y su historia evolutiva. Las humanidades permitirán entender, a partir de ese conocimiento, cómo se forman y qué aires mueven las hojas de ese mismo árbol (Mora, 2007, p. 34).

El frente abierto entre las ciencias y las humanidades que distingue este autor y que se inauguró en obras de Snow y Schrödinger, como «divorcio» entre dos culturas (Mora, 2007, p. 33), surge ante la idea de la ciencia de la totalidad que plantea Husserl (1954/1991) en línea con el pensamiento griego. Pero la «neurocultura» podría también ser fundamentada desde una lectura monista y positivista, lo que pondría en entredicho la unidad científico-humanista. Y entonces, cuestionando el planteamiento que afirma Gazzaniga (2006) en su obra *El cerebro ético* fruto de esta lectura, ¿hasta qué punto «el cerebro es lo que sustenta, gestiona y genera el sentido de la identidad y de la personalidad, la percepción del otro y la esencia humana?» (p. 155).

Precisamente, la cuestión anterior es la que realza los límites en el discurso sobre el cerebro y la educación. Ahora bien, a la luz de lo estudiado en el presente epígrafe, de no ser por la necesaria unión entre las ciencias y las humanidades no habría relación posible entre la educación y la neuroeducación. Y esto supondría inclinar la balanza hacia un liderazgo humanístico que sería insuficiente, pues obviaría aquellas clarificaciones neurocientíficas fundamentales para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con lo cual, la clave está en considerar el 'hasta qué punto', es decir, en delimitar las posibilidades del colonialismo científico dentro del objetivo ético y humanista de la educación. Para ello, hay que partir de la aproximación a las neurociencias que se realiza a continuación de cara a reflexionar sobre su potencial y sus límites.

3. EL POTENCIAL DE LAS NEUROCIENCIAS EN LA EDUCACIÓN Y SUS LÍMITES ÉTICOS: NEUROÉTICA Y TRANSHUMANISMO

Las neurociencias cada vez aportan una visión más completa del ser humano en relación con el mundo que le rodea. En cierto modo, están desentrañando el funcionamiento del cerebro desde la intimidad de lo que pensamos, de lo que somos y de lo que hace que nos comportemos de un modo en lugar de otro. En efecto, el cerebro está en acción y el discurso de las neurociencias comprende tanto el desarrollo del ser humano como los procesos de aprendizaje, pues son plausibles desde un enfoque biopsicosocial. De aquí surge la neuroeducación como una vertiente de las neurociencias, ante la confluencia de los procesos biológicos y cognitivos. Considerando lo anterior, no se ha hecho esperar el impulso de los hallazgos neurocientíficos que surgieron desde los trabajos de Ramón y Cajal en los siglos XIX-XX, ante la inexorable búsqueda de la conectividad entre la biología, las ciencias cognitivas y la educación (Benarós *et al.*, 2010; Lipina y Sigman, 2011). Sin embargo, los avances neurocientíficos en la actualidad educativa todavía no han hecho más que comenzar, al estar sujetos a los límites técnicos, metodológicos y éticos de las propias neurociencias.

En lo que se refiere a los antecedentes de la neuroeducación, el discurso neurológico nació a partir del psicológico (Ocampo Alvarado, 2019). De hecho la neuropsicología surgió como un paso intermedio entre 'lo psi' y 'lo neuro' en los siglos XIX-XX y se desarrolló como ciencia con los aportes de Jean Pierre Flourens y Paul Broca a través de la experimentación, tras los hallazgos sobre la complejidad de las funciones del cerebro y del cerebelo que marcaron la escisión definitiva con la frenología. Posteriormente destacó la metáfora del ordenador y del procesamiento de la información junto con las aportaciones de teóricos como Bruner, Vygotsky y Piaget sobre los procesos psicológicos superiores, los factores sociales y el entorno del desarrollo cognitivo. Este modelo fue más allá del enfoque cognitivo clásico de la psicología hasta llegar al legado de Alexander Luria de la neuropsicología contemporánea, el antecedente de la integración cerebro-mente que busca la neuroeducación (Beltrán-Dulce, 2009).

La neuropsicología infantil y la psicopedagogía clínica fueron las manifestaciones más claras de las implicaciones teórico-prácticas en las investigaciones neurocientíficas y, sin embargo, estas todavía eran demasiado lejanas al ámbito educativo. Este planteamiento derivó en que Bruer (1997; 2016) en sus artículos *Education and the Brain: A Bridge Too Far* y *Neuroeducación: un panorama desde el puente* plantease la bifurcación de las neurociencias en dos puentes diferentes: el de la psicología cognitiva y el de la ciencia cerebral; desde su posición, la perspectiva 'psi' y 'neuro' se complementarían en la educación.

El interés compartido de fomentar el conocimiento sobre la biología y las ciencias cognitivas en la educación apareció durante el siglo XX en París, Tokio y Cambridge (Massachusetts). Probablemente fueron los informes de la OCDE *Understanding the brain: Towards a new learning science* (2002) y *Understanding the brain: The birth*

of a learning science (2007) los que visibilizaron el eje de actuación que se requería para el trato de las neurociencias como interdisciplina precursora de la política y la praxis escolar. Sus antecedentes se encuentran en París, en el proyecto dirigido por autores como Bruno della Chiesa: *Learning Sciences and Brain Research at the Council on Educational Research and Innovation of the OECD* (Fischer, 2009). Anteriormente, la AERA (*American Educational Research Association*) creó en 1988 el grupo SIG (*The Brain, Neurosciences and Education*), origen de IMBES (*The International Mind, Brain and Education Society*). Esta sociedad internacional surgió en el 2004 en Estados Unidos (Harvard) con Kurt Fischer, Howard Gardner y David Rose, entre otros, y es liderada por Antonio Battro. Su objetivo era la difusión de estos temas, dando origen a MBE (*Mind, Brain, and Education*) como revista y movimiento global (Schwartz, 2015).

A partir del recorrido descrito, las neurociencias se han integrado en el clima cultural y forman parte de él. Estas engloban a un conjunto de disciplinas que destacan el papel crucial del cerebro humano en todos los ámbitos de nuestra vida. Consecuentemente, la integración de las neurociencias en la educación tiene el propósito de dar una respuesta científica a las cuestiones de cómo educar y de cómo aprender, lo que avala su relevancia (Battro, 2011; Fischer, 2009; Pallarés-Domínguez, 2016b). Pero, al mismo tiempo, el empirismo neurocientífico podría originar una tendencia omniabarcadora, reduccionista y monista e incluso definitoria, dado un contexto de predominancia constructivista, relativista y social como es el educativo.

La educación es la que ha de lograr la plenitud de las personas, su autorrealización y su desarrollo. Esto explica que, en tal campo, se agudice el problema sobre la disyuntiva científico-humanista previamente abordado. Por la misma razón, aquí la idea de la «neurocultura» resulta especialmente valiosa dado un discurso basado en el cerebro y centrado en las perspectivas antropológicas del ser humano, así como en su dimensión social y moral. En este sentido, el primer punto de inflexión que se va a considerar para reflexionar sobre los límites éticos de la neuroeducación es la neuroética. Dicha disciplina constituye un neurologismo que está a caballo entre la ética y las neurociencias, por lo que opera en la interrelación entre la educación y la neuroeducación. Por otra parte, el segundo punto de inflexión que se expondrá en el epígrafe es el transhumanismo. El mencionado movimiento cultural e intelectual reflexiona sobre el potencial de las nuevas tecnologías y los peligros que estas auguran. Por ende, este último resulta también fundamental para considerar dónde han de establecerse los límites neurocientíficos en el florecimiento humano.

3.1. *La neuroética: análisis sobre su identidad, manifestaciones e implicaciones ético-educativas*

La «revolución de las éticas aplicadas» se originó durante las décadas de 1960 y 1970 en el ámbito de la filosofía moral. Sin embargo, no es de extrañar que otros ámbitos como el educativo pronto se sumaran a dicha revolución dada la siguiente

característica de las éticas aplicadas que señalaron Cortina y Conill (2019): «estas no constituyen la parte aplicada de cada teoría ética, sino que abordan los problemas de cada ámbito social contando con las teorías éticas que puedan ayudar a resolverlos en cada caso». A partir de la consideración previa, quedan sobre la mesa las posibilidades de uno de los neurologismos más próximo a la neuroeducación: la neuroética. Esto es debido a que dicha disciplina esclarece algunos de los límites éticos neurocientíficos, atendiendo así a los avances que desde finales del siglo XX sitúan a las neurociencias en un primer plano del desarrollo de la sociedad. La primera ocasión en la que se habló de la neuroética como campo disciplinar fue en la conferencia de San Francisco de la Fundación Dana *Neuroethics: Mapping The Field* (Marcus, 2002). La diversidad de especialistas que asistieron (neurocientíficos, filósofos, médicos, profesores...) refleja su propio alcance y objetivo: considerar las implicaciones éticas de las ciencias del cerebro para «decidir hacia dónde debe ir la ciencia, cuáles deben ser sus límites y cómo deben aplicarse»; de modo que el problema estaría «en quién decide qué es lo apropiado y qué métodos usar para implementarlo» (Marcus, 2002, p. 220 y 130). No obstante, a pesar del potencial de la neuroética en aspectos de gran relevancia para la neuroeducación, también hay que considerar sus propios límites. Ambas caras serán objeto de análisis del presente epígrafe.

La problemática del valor biológico del cerebro humano se ha visibilizado con los avances tecnológicos del nuevo escenario cultural en el que nos encontramos y en el que las ciencias han pasado a ser el soporte primario. De aquí surge la cuestión: «¿estarán creando los científicos un mundo ambicioso que impone una revolución lenta, silenciosa, destructiva y subversiva de los valores humanos [...]?» (Mora, 2007, p. 32). Al hilo de lo anterior, la neuroética nace como una disciplina destinada a interpretar los hallazgos científicos y socioculturales desde una posición filosófica para analizar su significado y poder situarlos en contextos éticos de otras áreas, comprendiendo sus relaciones (Evers, 2005). No obstante, esta puede ser considerada como una rama de la bioética y como un saber autónomo fundamento de la moral. Por lo tanto, se puede distinguir una doble perspectiva en su forma de hacer ética: la científico-experimental y la basada en las cuestiones fundamentales del ser humano (Pallarés Domínguez, 2013). De aquí, precisamente, surgen sus dos acepciones inauguradas por Roskies (2002): la «ética de la neurociencia» y la «neurociencia de la ética».

Ahora bien, antes de adentrarnos en las dos acepciones de la neuroética y en sus implicaciones neuroeducativas, cabe destacar algunas de las discusiones relativas a su conflictiva dualidad. Respectivamente, las ramas que la conforman realzan una primacía de la ética o de las neurociencias, lo que constituye un paralelismo con respecto a ese divorcio entre las ciencias y las humanidades dada una pretensión abarcadora de un conocimiento sobre el otro (Gómez Melo y Serrano-Bosquet, 2015; Mora, 2007; Pallarés-Domínguez, 2016a). Precisamente, la discusión actual sobre la neuroética gira en torno a la siguiente cuestión que da nombre a un artículo de

Castelli (2018): ¿Qué modelo interdisciplinar requiere [...] El componente empírico de esta disciplina todavía «obtura la reflexión ético-filosófica» (*ibid.*, p. 33). Lo que está claro es que la «neurociencia de la ética» podría iluminar la «ética de la neurociencia» (Salles, 2013), como dos caras de una misma moneda; pero esto sucederá en el momento de que la neuroética sea «un campo de discusión genuinamente interdisciplinario» (Castelli, 2018, p. 42). Pese a lo anterior, el marco que ofrece la neuroética clarifica especialmente cómo delimitar la influencia de las neurociencias en la educación.

3.1.1. La neuroética como ética aplicada: «ética neuroeducativa» y «neuroética educativa». ¿Un adiós a los neuromitos?

Una de las acepciones de la neuroética es la de la «ética de la neurociencia». Esta se trata de una ética aplicada (rama de la bioética) que comprende la reflexión de los problemas éticos que giran en torno a la praxis neurocientífica; principalmente regula los medios tecnológicos, la conducta investigadora, los ensayos en los seres humanos y su divulgación (Álvarez-Díaz, 2013; Castelli, 2018; Cortina, 2010; 2013; Gracia Calandín, 2018; Levy, 2011; Roskies, 2002).

La neuroética como ética aplicada o como rama de la bioética opera en la educación subdividida en la «ética neuroeducativa» y la «neuroética educativa». La «ética neuroeducativa», concebida por Howard-Jones (2010), incide en la dimensión ética de las implicaciones neurocientíficas en la educación. Como ética aplicada se centra fundamentalmente en la repercusión psicológica de las medidas neurofisiológicas, en el escrutinio divulgativo y en la responsabilidad metodológica dada su incursión en la educación. La «neuroética educativa», desarrollada por Hardiman *et al.* (2012), incide especialmente en el modo, es decir, plantea cómo llevar a cabo los hallazgos científicos y cómo interpretarlos en la praxis escolar. Por ende, esta última asume el reto de llevar 'adecuadamente' las ciencias del cerebro a los procesos de enseñanza-aprendizaje; dicho de otro modo, evita los neuromitos (Gracia Calandín, 2018; Pallarés-Domínguez, 2016b). Para llevar a cabo su propósito, se requiere de cada uno de los agentes implicados como una cadena que va desde los neurocientíficos hasta los docentes, pasando por las políticas de las instituciones educativas y los medios de comunicación, entre otros.

3.1.2. La neuroética como ética fundamental. ¿Neuroeducación moral?

La segunda de las acepciones de la neuroética es la de la «neurociencia de la ética». Esta se trata de una rama teórica especialmente novedosa que abre un campo centrado en las bases cerebrales de los razonamientos éticos y morales. En líneas generales, dicha rama plantea que el funcionamiento del cerebro podría explicar cómo se generan las intuiciones y los juicios, lo que se extrapolaría a la libertad, la racionalidad, la conciencia, la conducta, la cognición, las emociones... (Álvarez-Díaz,

2013; Castelli, 2018; Cortina, 2010; 2013; Gracia Calandín, 2018; Levy, 2011; Roskies, 2002). Por consiguiente la rama teórica de la neuroética abarca ámbitos diversos como el político, el social, el moral o el educativo y que Cortina (2010) recoge en su obra *Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política?*

No obstante, cuando la neuroética trata de ir más allá de la bioética clásica «encuentra obstáculos cada vez que intenta imponer los datos racionales y científicos en los asuntos morales y éticos» (Gazzaniga, 2006, p. 21). Esta postura que sostiene Gazzaniga en *El cerebro ético* resalta la de Evers (2005), como un desafío filosófico en uno de sus artículos, *Neuroethics: A Philosophical Challenge*. En referencia a lo anterior, surgen dos cuestiones relevantes para la consideración de los límites de las neurociencias en la educación a las que el presente subepígrafe tratará de dar respuesta: ¿la neuroética podría llegar a formular las «preguntas esenciales para la vida ética, política y educativa?» (Cortina, 2011, pp. 18-19); «¿debe la neurociencia naturalizar la educación de modo que la ética resultante sea aquella que se adecúe a las pautas de conductas marcadas por la evolución?» (Gracia Calandín, 2018, p. 59).

En primera instancia, cabe señalar algunas reflexiones sobre el determinismo neural al que la neuroética en su rama fundamental parece constreñida. Al fin y al cabo, el andamiaje epistemológico que actúa de frontera entre las ciencias y las humanidades también es el que comprende la pertinencia normativa de las ciencias (Álvarez Duque, 2013). Y este foco de discusión que busca el fundamento de las raíces de la cultura y de la moral es el que da pie a las posibilidades de la neuroética, más allá de un puente entre las neurociencias y la ética; tal y como señala Evers (2010), podría transformar la «falacia naturalista» en una «responsabilidad naturalista»:

La responsabilidad de que a través de la conexión de hechos y valores, lo biológico y lo sociocultural, podamos usar ese conocimiento en beneficio de nosotros mismos y nuestras sociedades. Esta responsabilidad naturalista puede constituir un elemento motivador para un comportamiento moral que, en el seno de una sociedad pluralista, busque las exigencias de justicia universalizables para los seres humanos (Pallarés-Domínguez, 2016a, p. 51).

Así mismo, la conciencia del ser humano sería una parte más de su realidad biológica, de modo que la información subjetiva y las emociones podrían ser observables desde un plano neurofisiológico. Y, además, «el cerebro humano [es] un órgano plástico, proyectivo y narrativo que faculta al ser humano para actuar de manera autónoma y libre, y [que] está sometido a la acción resultante de una simbiosis sociocultural-biológica» (Pallarés-Domínguez, 2016a, p. 41). Esta lectura que realiza Pallarés-Domínguez parte del «materialismo ilustrado», el cual surge con Jean-Pierre Changeux desde una caracterización neurocientífica del cerebro opuesta al reduccionismo y bebiendo de la concepción evolucionista, biológica, plástica, proyectiva y abierta de Evers. Consecuentemente, «la materia se despierta» en el sentido más profundo (Evers, 2010) y el hecho de ser proactivos, de no estar condicionados, desemboca en una «epigénesis proactiva» desde una doble determinación

biológica y cultural (Pallarés-Domínguez, 2016a). Por ende, la intervención en las instituciones sociales podría ser una fuente de mejora de las estructuras cerebrales, dada su ductilidad; de aquí también su potencial educativo.

En lo que se refiere al propósito del presente artículo, la pretensión es alejarse de la posición monista materialista sobre la neuroética y evitar el determinismo y la falacia naturalista que deriva un 'es' en un 'debe' innato, como el que atribuye Smith Churchland a la conducta: «por el hecho de que estemos así constituidos, se deban derivar normas de que nos comportemos de acuerdo con estos hechos» (Pallarés-Domínguez, 2016a, p. 50). En efecto, tal y como plantea Cortina (2010, 2011), no tiene cabida entender que la neuroética tendría que remplazar a la ética, pues no podría haber «una ética universal basada en el cerebro» (Cortina, 2013, p. 808); esta aporta unas bases neurofisiológicas del comportamiento moral, pero no deriva en unos contenidos inscritos en el mismo.

Ahora bien, los propios límites de la neuroética tampoco clarifican cómo entenderla como estatuto filosófico, pues la búsqueda de datos empíricos que explican conductas humanas reafirma la posición naturalista y reduccionista. Su cuestionamiento deriva principalmente en el siguiente interrogante: ¿hasta qué punto «la moralidad es reducible a sus bases neurales»? (Castelli, 2018, p. 43).). Por un lado, a la luz de la cuestión previa, está claro que una concepción basada en la afirmación de lo anterior eliminando el 'hasta qué punto' derivaría en cuantiosos límites éticos de la neuroeducación a considerar. No obstante, la respuesta que ofrece Evers (2010) con la «epigénesis proactiva» y que proyecta la idea sobre la «neurocultura» objeto de análisis del presente artículo realza, también, algunas perspectivas favorables para la delimitación de dichos límites. Con todo ello, la idea de una neuroeducación humanista y moral para velar por el fin de la educación de construir una sociedad más humana constituye un camino todavía por recorrer (Calvo y Gracia-Calandín, 2019; García García, 2020). Por el momento, la balanza se inclina hacia la consideración de sus propios límites éticos en vez de hacia el potencial que podría tener.

3.2. *El transhumanismo: análisis de las fronteras entre el progreso tecnológico y el florecimiento humano*

Las neurociencias probablemente lideren los avances tecnológicos del siglo XXI en adelante, pero su aplicación más especulativa sobre las posibilidades de mejora neurológica suscita un amplio debate ético. Además, tampoco tiene cabida deslegitimar la importancia de los hallazgos sobre el potencial cerebral y su plasticidad, que emprenden el entendimiento de las habilidades y funciones neurocognitivas y que, bien explícita o implícitamente, involucran a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ansari *et al.*, 2012). Desde esta perspectiva las neurociencias y la educación guardan una relación más profunda y controvertida de la que visibilizan sus propios desafíos empíricos y metodológicos.

En este marco de referencia, el transhumanismo tiene un papel protagonista. Se trata de un movimiento intelectual y cultural que aboga por la conveniencia de mejorar la condición humana mediante las nuevas tecnologías. Sin embargo, este no concibe un optimismo irresponsable, sino que se centra en las potencialidades tecnológicas y en las cuestiones éticas derivadas de sus usos; como dos caras de una misma moneda. En breve, su origen se remonta al concepto de superhombre que esbozó Nietzsche (1883/2011) en *Así habló Zaratustra*, cuando señaló que «el hombre [era] algo que [debía] ser superado» (p. 3). La idea de tránsito y de una búsqueda constante de la autorrealización llevó a Huxley (1957) a acuñar el término de «transhumanismo» (p. 17). Y como el propio concepto indica, se trata de un estado transitorio entre el humanismo y el posthumanismo. En lo que se refiere a los principios fundamentales del movimiento, estos fueron recogidos en tres documentos desarrollados desde la década de 1990 y que se han ido actualizando sucesivamente: *The Transhumanist FAQ* (Bostrom, 2003), *The Transhumanist Declaration* (Bostrom et al., 2009) y *The Transhumanist Manifesto* (Vita-More, 2020). Lo más señalado a destacar de los anteriores es que la noción transhumanista de plenitud quedó amparada por la unión de la cultura científica y la humanística.

Ahora bien, la consideración de lo que el transhumanismo denomina ‘mejora humana’ en el campo educativo reabre un sinfín de discusiones más allá de las que este planteamiento ya supone de por sí. Al respecto de lo anterior, la lógica del rendimiento acelerado no debiera operar en la educación, aunque intenta imponerse. Y, por otro lado, tampoco tiene sentido el hecho de lograr una supuesta maximización de la libertad si esto supone encadenarla definitivamente. Dicho en otras palabras, las tecnologías nos ofrecen un gran número de opciones de elección y el transhumanismo aporta un marco ético para regularlas, pero nuestra identidad y dignidad podrían ponerse en entredicho desde una óptica basada meramente en la tecnofilia. Por ejemplo, en lo que se refiere a las neurociencias, uno de los principales focos de discusión se abre en la significación real de las neuroimágenes (Cortina y Conill, 2019; Gracia Calandín, 2018). En este frente el escepticismo surge en torno a las posibilidades de abrir nuestras mentes mediante técnicas como la resonancia magnética funcional, el electroencefalograma cualitativo o la magnetoencefalografía (Castelli, 2018). Otro ejemplo sería la neuropotenciación o la intervención para la mejora de las funciones cerebrales mediante el dopaje genético. ¿Dónde están los límites éticos para considerar un tratamiento farmacológico de un trastorno de aprendizaje como mejora educativa?

Por un lado, las neurociencias han puesto sobre la mesa la posibilidad de observar los efectos neuronales del aprendizaje y de aplicarlas hacia el progreso neurológico («*neuroenhancement*»). Pero esto supone adentrarse en su vertiente más especulativa (Schlag y Gutenberg, 2013), pues los límites de la privacidad individual y de la naturaleza inalienable del ser humano son muy estrechos (Evers y Sigman, 2013). Por otro lado, además de las cuestiones éticas, la interpretación de la actividad neural a partir del nivel dependiente de sangre oxigenada también

pone en entredicho las posibilidades de las implicaciones neurocientíficas en el contexto escolar (Pallarés Domínguez, 2013). Al fin y al cabo, ¿en qué medida esto es necesario para hacer que los procesos y situaciones de la vida sean más exitosos y amigables para el cerebro? No hay una única respuesta, aunque sí hay varias posturas claras como la bioconservadurista y la transhumanista (Sebastián y Páramo Valero, 2013). El caso es que a los límites éticos que surgen de los usos que hacemos de las nuevas tecnologías habría que añadir aquellos derivados de la propia imprecisión científicista, ante la complejidad de los procesos cerebrales y la inexactitud de la lectura de los contenidos de la mente humana (Evers y Sigman, 2013).

Así pues, en suma, lo que pone de manifiesto el presente epígrafe es que la noción de mejora podría ser equivalente a la de florecimiento humano; aunque no tiene por qué serlo. No cabe duda de que «[es] imprescindible que la Pedagogía participe en las discusiones sobre la biotecnología» pero, para ello, no puede haber confusión posible sobre el verdadero progreso: las prioridades en la formación humana (Gil Cantero, 2022, p. 27). Ahí es donde hemos de marcar los límites, lejos de cualquier ideal ilusorio.

4. CONCLUSIONES

A la vista de lo sostenido anteriormente se puede concluir que las neurociencias todavía están en un primer estado de desarrollo. Una disyuntiva científico-humanista desembocaría en las discusiones analizadas previamente como reduccionistas, pero tampoco el hecho de que la única vía aproximativa fuera la de las humanidades esclarecería una perspectiva biopsicosocial del ser humano. Ese fue el primer límite señalado del que nacen todos los demás estudiados en el texto.

A continuación, se analizó el potencial de las neurociencias en la educación y las fronteras que requerimos para considerarlo a partir de una doble aproximación hacia la neuroética y el transhumanismo. Por su parte, el alcance educativo de la neuroética se distingue en sus dos acepciones. Como ética aplicada o rama de la bioética, la disciplina incide respectivamente en la «ética neuroeducativa» (Howard-Jones, 2010) y en la «neuroética educativa» (Hardiman *et al.*, 2012), es decir, en la dimensión ética de las implicaciones neurocientíficas y en el modo de llevarlas a cabo en la praxis escolar. Aquí cabe señalar que el desconocimiento generalizado sobre las ciencias del cerebro desemboca en falacias conocidas como neuromitos, por lo que sería conveniente incidir en una mayor formación a cargo de profesionales situados entre los neurocientíficos y los docentes para evitar tales límites. Como ética fundamental, la neuroética abre el debate en torno a la neuroeducación moral. Pero la posibilidad de que lo moral y todo lo que somos fuese reductible a nuestras bases neurales conformaría la falacia naturalista, es decir, una posición determinista dado el hecho de convertir el 'ser' en el 'deber'. Por ello, como plantea Cortina (2013), no podría tener cabida la idea de una ética universal basada en el cerebro y de que esta reemplazase a la ética. En su lugar, la noción de «neurocultura»

que proyecta el artículo a partir de Mora (2007) resulta especialmente valiosa al realzar la respuesta de Evers (2010) sobre la «epigénesis proactiva»: somos fruto de una simbiosis sociocultural y biológica. Finalmente, el movimiento transhumanista situado a caballo entre el humanismo y el posthumanismo ofrece un marco ético para el florecimiento humano de la mano del progreso tecnológico y, al mismo tiempo, la posibilidad de la destrucción de la propia humanidad.

En suma, el hecho de comprender plenamente los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere de la consideración de unos límites entre lo posible, lo viable y lo éticamente conveniente. Todo ello justifica la necesidad de proyectar una nueva mirada hacia la teoría educativa sobre los límites de las nuevas tecnologías en los fines de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Díaz, J. A. (2013). Neuroética como neurociencia de la ética. *Revista de Neurología*, 57(8), 374-382. <https://doi.org/10.33588/rn.5708.2013246>
- Álvarez Duque, M. E. (2013). La neurociencia en las ciencias socio-humanas: una mirada transdisciplinar. *Ciencias Sociales y Educación*, 2(3), 153-166. <https://n9.cl/3ecch>
- Ansari, D., De Smedt, B., & Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation: A Critical Overview of An Emerging Field. *Neuroethics*, 5(2), 105-117. [10.1007/s12152-011-9119-3](https://doi.org/10.1007/s12152-011-9119-3)
- Battro, A. M. (2011). Neuroeducación: El cerebro en la escuela. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.), *La pizarra de Babel: puentes entre neurociencia, psicología y educación* (pp. 19-59). Libros del Zorzal.
- Beltrán-Dulcey, C. (2009). Desde el nacimiento de la Neuropsicología hasta la obra de A. R. Luria. *MedUNAB*, 12(3), 113-115. <https://acortar.link/Ur5dY>
- Benarós, S., Lipina, S. J., Segretin, M. S., Hermida, M. J., y Colombo, J. A. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de Neurología*, 50(3), 179-186. <https://doi.org/10.33588/rn.5003.2009191>
- Beorlegui, C. (2009). Ética y neurociencias. Una relación necesitada de clarificaciones. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (119), 37-75. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i119.3309>
- Bostrom, N. (2003). *The Transhumanist FAQ: A General Introduction*. <https://www.nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf>
- Bostrom, N., Baily, D., Sandberg, A., Alves, G., More, M., Wagner, H., Vita-More, N., Leitl, E., Staring, B., Pearce D., Fantegrossi, B., Den, O., Fletcher, R., Morrow, T., Chislenko A., Crocker Lee, D., Reynolds, D., Elis, K., Quinn, T., ... Spaulding S. (2009). Transhumanist Declaration. <https://www.humanityplus.org/the-transhumanist-declaration>
- Bruer, J. T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26(8), 4-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X026008004>
- Bruer, J. T. (2016). Neuroeducación: un panorama desde el puente. *Propuesta Educativa*, (46), 14-25. <https://acortar.link/kS7uq>
- Calvo, P., & Gracia-Calandín (2019). *Moral Neuroeducation for a Democratic and Pluralistic Society*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22562-9>

- Castelli, P. (2018). ¿Qué modelo interdisciplinar requiere la neuroética? *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (22), 33-49. <http://doi.org/10.6035/Recerca.2018.22.3>
- Codina Felip, M. J. (2014). Neuroeducación: reflexiones sobre neurociencia, filosofía y educación. *Postconvencionales: Ética, universidad, democracia. Un estudio bibliométrico*, (7-8), 164-181. <https://acortar.link/juSeC>
- Cortina, A. (2010). Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política? *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, (42), 129-148. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2010.i42.687>
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica: sugerencias para la educación moral*. Tecnos.
- Cortina, A. (2013). Neuroética: ¿Ética fundamental o ética aplicada? En F. J. López Frías, P. Morales Aguilera, R. F. Sebastián Solanes, M. Gil Blasco, M. Arteta Arilla, A. M. Costa Alcaraz, X. Gimeno Monfort, V. Páramo Valero, C. Ruiz Rubio, V. Alborch Bataller y C. Nebot Marzal (Eds.), *Bioética, Neuroética, Libertad y Justicia* (pp. 802-830). Editorial Comares. <https://www.uv.es/gibuv/BIOETICA2012.pdf>
- Cortina, A., y Conill, J. (2019). Bioética y neuroética. *Arbor*, 195(792), 1-11. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2004>
- Drivet, L., López, G. y López, M. B. (2020). El sentido actual de las humanidades y de la idea de humanismo: aportes estéticos y autocríticos. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, (84), 117-134. <https://acortar.link/vgIXt>
- Evers, K. (2005). Neuroethics: A Philosophical Challenge. *The American Journal of Bioethics*, 5(2), 31-33. <https://doi.org/10.1080/15265160590960302>
- Evers, K. (2010). *Neuroética: cuando la materia se despierta*. Katz Editores.
- Evers, K., y Sigman, M. (2013). Lectura de la mente: una perspectiva neurofilosófica. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (13), 43-62. <http://doi.org/10.6035/Recerca.2013.13.4>
- Fischer, K. W. (2009). Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 3-16. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x>
- García García, E. (2020). Neurociencia, humanismo y posthumanismo. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, (53), 9-31. <http://dx.doi.org/10.5209/asem.70833>
- Gazzaniga, M. S. (2006). *El cerebro ético*. Paidós.
- Gil Cantero, F. (2022). La Pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, (396), 11-33. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/93484/68167>
- Gómez Melo, J. D., y Serrano-Bosquet, F. J. (2015). Neuroética Fundamental. El intento actual del naturalismo ético por fundar una moral científica. *Revista de Filosofía*, (79), 7-31. <https://acortar.link/tyXD6>
- Gracia Calandín, J. (2018). El fin ético no naturalista de la neuroeducación. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (22), 51-68. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2018.22.4>
- Hagner, M. (1997). *Homo Cerebralis: Der Wandel vom Seelenorgan zum Gehirn*. Berlin Verlag.
- Hardiman, M., Rinne, L., Gregory, E., & Yarmolinskaya, J. (2012). Neuroethics, Neuroeducation, and Classroom Teaching: Where the Brain Sciences Meet Pedagogy. *Neuroethics*, 5(2), 135-143. <https://doi.org/10.1007/s12152-011-9116-6>
- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*. Routledge.

- Husserl, E. (1954/1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Trad. J. Muñoz y S. Más. Crítica.
- Huxley, J. (1957). *New Bottles for New Wine*. Chatto & Windus.
- Kandel, E. R. (2006). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. W.W. Norton & Company.
- Kandel, E. R., Markram, H., Matthews, P. M., Yuste, R., & Koch, C. (2013). Neuroscience thinks big (and collaboratively). *Nature Reviews Neuroscience*, 14, 659-664. <https://doi.org/10.1038/nrn3578>
- Kuhn, T. S. (1962/1987). *La estructura de las revoluciones científicas*. Trad. A. Contin. F.C.E.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional* (Trad. M. Abdala). Ariel Planeta. (Obra original publicada en 1996).
- Levy, N. (2011). Neuroethics: A new way of doing ethics. *AJOB Neuroscience*, 2(2), 3-9. <https://doi.org/10.1080/21507740.2011.557683>
- Lipina, S. y Sigman, M. (2011). *La pizarra de Babel: puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros del Zorzal.
- Marcus, S. J. (Ed.). (2002). *Neuroethics: Mapping the Field; Conference Proceedings, May 13-14, 2002, San Francisco, California*. Dana Press.
- Mora Teruel, F. (2007). *Neurocultura: una cultura basada en el cerebro*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1883/2011). *Así habló Zaratustra*. Trad. A. Sánchez Pascual. Alianza Editorial.
- Ocampo Alvarado, J. C. (2019). Sobre lo “neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (26), 141-169. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.04>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD Publishing.
- Pallarés Domínguez, D. V. (2013). Críticas y orientaciones para el estudio en neuroética. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (13), 85-102. <http://doi.org/10.6035/Recerca.2013.13.6>
- Pallarés Domínguez, D. V. (2016a). El potencial ético y educativo de la epigénesis proactiva en Kathinka Evers. *Quaderns de Filosofia*, 3(2), 37-57. <https://doi.org/10.7203/qfia.3.1.8269>
- Pallarés Domínguez, D. V. (2016b). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72(273), 941-958. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.010>
- Pontius, A. A. (1973). Neuro-Ethics of “Walking” in the Newborn. *Perceptual and Motor Skills*, 37, 235-245. <https://doi.org/10.2466/pms.1973.37.1.235>
- Roskies, A. (2002). Neuroethics for the New Millenium. *Neuron*, 35(1), 21-23. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(02\)00763-8](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(02)00763-8)
- Salles, A. (2013). On the normative implications of social neuroscience. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (13), 29-42. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2013.13.3>
- Schlag, S., & Gutenberg, J. (2013). Speculation and Justification in Policy-Making on Neuroenhancement. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (13), 11-27. <http://doi.org/10.6035/Recerca.2013.13.2>

- Schwartz, M. (2015). Mind, Brain and Education: A Decade of Evolution. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 64–71. <https://doi.org/10.1111/mbe.12074>
- Sebastián, R. F., y Páramo Valero, V. (2013). Transhumanistas y bioconservadores en torno al dopaje genético. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (13), 121-135. <http://doi.org/10.6035/Recerca.2013.13.8>
- Smith Churchland, P. (1989). *Neurophilosophy: Toward a Unified Science of the Mind-Brain*. MIT Press.
- Straehle Porras, E. (2013). En busca de un fundamento crítico y social de la moral desde una perspectiva neurocientífica. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, (13), 103-120. <http://doi.org/10.6035/Recerca.2013.13.7>
- Vidal Arizabaleta, M. C. (2019). Cerebro ético-cerebro espiritual: las intersecciones entre ciencia y ética. En M. C. Vidal Arizabaleta (Ed.), *La educación en ética, ciencia y espiritualidad: aproximaciones desde las neurociencias* (pp. 131-170). Ediciones USTA,
- Vidal, F. (2009). Brainhood, anthropological figure of modernity. *History of the Human Sciences*, 22(1), 5–36. <https://doi.org/10.1177/0952695108099133>
- Vidal, F., & Ortega, F. (2017). *Being Brains: Making the Cerebral Subject*. Fordham University Press.
- Vita-More, N. (2020). The Transhumanist Manifesto. <https://www.humanityplus.org/the-transhumanist-manifesto>

RECENSIONES

Pérez Rueda, Ani (2022). *Las falsas alternativas, Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial, 287 pp.

El libro que ahora pasamos a comentar es esencialmente el fruto de una tesis doctoral y todo el mundo sabe, al menos los que la han hecho seriamente, que una tesis doctoral es el trabajo de años y no el sueño de una noche de verano. Ninguna reseña podría evitar su lectura que resultará provechosa, porque el texto está lleno de ideas interesantes sobre las que pensar, y fácil porque está muy bien escrito. Este pequeño texto sólo pretende traer algunos aspectos sobre los que discutir. No pretendo orientar la lectura sino discutir datos o intuiciones que podrían ayudarnos a mejorar la comprensión de los problemas de fondo que se analizan.

Hay una relación siempre complicada entre los conceptos educación y libertad. Son conceptos que en un nivel superficial aparecen como antagónicos, por eso suena paradójico el propio concepto de pedagogía libertaria. Educar es transmitir y así influir, incluso para algunos, educar es de facto doblegar una voluntad ajena, mientras que la libertad apela al despliegue dentro de lo posible de una voluntad autónoma. ¿Son términos que se pueden relacionar sin caer en contradicción? ¿cómo lograr esa vinculación? Muchos de los problemas que subyacen al intento de solucionar la paradoja explicada suelen estar ligados a una incompreensión de los mismos, por eso cualquier libro que intente hacerse cargo de la libertad y la educación lo tiene especialmente difícil ya de partida. El texto que reseñamos no

es directamente un análisis terminológico, ni trata de hacerse con la totalidad del debate planteado sino que a medio camino del estudio de la tradición libertaria en pedagogía y sus lecturas actuales, tiene la intención de pelearse con ambos términos tratando de encontrar resquicios para su comprensión, pero lo hace a partir de la defensa de una tradición muchas veces incomprendida, y más veces aún malinterpretada, o utilizada como eslogan propagandístico. La pregunta central que guía la reflexión libertaria en su contraste con la educación está bien formulada por Marina Garcés en el prólogo de la obra que estamos analizando, “¿hasta dónde necesitamos ser dirigidos, en algún sentido, para aprender?” (p. 15). Pero aunque esa sería la pregunta central y genuina el libro es también una respuesta a la aparición de multitud de experimentos educativos que pervierten esa pregunta y se apropian de maneras, para la autora ilegítimas, de la honestidad que subyace a la pregunta que está en el corazón originario de la pedagogía libertaria.

El libro comienza con el análisis, un tanto perplejo, de este fenómeno de la apropiación de términos valiosos, -innovación, libertad, felicidad, cambio metodológico, elección autónoma- como subterfugio para mercantilizar lo que no debería ser mercantilizado. Sin embargo, el capitalismo tardío o el neoliberalismo se las ha ingeniado para hacerse cargo de esos términos como reclamo de venta. Todo el primer capítulo está dedicado a la disección de esa estrategia desde una posición excesivamente militante, con párrafos en los que la militancia supera al rigor. Las críticas al capitalismo son

en muchas ocasiones racionales pero en muchas otras viscerales al convertir el dato en categoría. Es imposible no ver ni un rayo de posibilidades a nada que provenga de cualquier ámbito que roce, siquiera levemente, al ámbito empresarial y más cuando, por ejemplo, no se somete al mismo tipo de escrutinio movimientos como los de la Marea Verde, que son casi siempre elogiados un tanto acriticamente, como cuando se comenta el caso de la fundación “Empieza por Educar” y se dice

a pesar de que en un inicio accedieron tanto a escuelas privadas como a escuelas públicas, las luchas del profesorado, organizado en sindicatos y en la Marea Verde, consiguieron impedir que la segunda promoción de ExE pudiera ejercer en la red de centros públicos en Madrid y Euskadi (p. 39),

como si en esos movimientos no pudiese existir la defensa también de privilegios. Si no conociese personalmente a seres de carne y hueso en cada uno de esos ámbitos quizás yo también podría tragarme esa versión, pero también se puede pensar que la idea de “empieza por educar” nace de la necesidad de buscar talento en otros sitios y en otras fórmulas distintas al sistema clásico de oposición y funcionarización del profesorado, porque tenemos necesidad de captar mejores profesores que además se integren en centros de especial dificultad, esos centros que en los sistemas públicos tienen una rotación de profesorado altísima. Sinceramente, no me parece tan mal aunque venga del ámbito privado y algunos lo cataloguen como ejemplo clásico de

“privatización exógena” (p. 39). Se podría decir utilizando los mismos sistemas de argumentación, y sería también injusto, que la lucha sin cuartel contra este tipo de fundaciones es siempre la defensa de un *status quo* que deja bastante que desear. En los análisis de la autora referidos a estos temas no hay ningún cuestionamiento al sistema de acceso al empleo público, un sistema, el de las oposiciones, que legítimamente se puede cuestionar por claramente ineficiente. Lo que las fundaciones como “Empieza por Educar” hacen de facto es recordarnos que los sistemas de acceso a la función pública no son capaces de encontrar y retener talento en los sitios más necesarios. Nacen porque los sistemas públicos generan agujeros que hay que rellenar. Igual sucede cuando se critica el fenómeno gurú acudiendo a la historia de las fundaciones que están detrás y a sus intereses económicos. La crítica al marketing educativo al maestro centrismo, a la banalización de las dificultades que afrontan los centros y profesores del mundo real es legítima y necesaria, pero pierde peso cuando no toma en cuenta que muchos de esos fenómenos y recuerdo ahora el fenómeno profesores *youtubers*, o los canales como el UNICOOS que se insertan en el mismo paradigma y que también están apoyados y financiados ahora por multitud de Fundaciones y empresas surgen inicialmente de forma espontánea para solucionar problemas. Su análisis no puede hacerse al margen de las condiciones materiales, surgen al calor de una innovación tecnológica, no relacionada directamente con la educación, y tienen éxito porque resuelven problemas

también reales que muchos estudiantes tienen con problemas escolares de física o matemáticas, por ejemplo. No son el fruto de un intento de privatización. Se ven en todas las comunidades de España y en todos los países, y simplemente permiten complementar a un buen profesor, que los hay, o puentear a un malo que, desgraciadamente, también los hay.

Creo que igual que resulta posible incluso habitual la creación de un hombre de paja bajo el término “pedagogía anarquista” o “pedagogía libertaria” en el que se vuelcan críticas sin fundamento a quien se sale del carril, ese mismo hombre de paja es muchas veces el término neoliberalismo y todo lo que triunfa bajo el paraguas del capitalismo. La crítica a la totalidad al capitalismo tiene muchos puntos en común con las críticas conspiranoicas al poder del Estado que puede hacerse desde el otro extremo del espectro político. Parecería que dirigir empresas es poco más o menos, o quizás bastante más grave, que fundar el cártel de Sinaloa.

El libro se dedica a deshacer el hombre de paja, construido en torno a las pedagogías libertarias, a mostrar su complejidad real, cosa que hace y muy bien, aunque a veces a costa de construir otro hombre de paja mirando demasiado uniformemente al espectro contrario a la cosmovisión de la autora. Pero el libro no se limita solo a criticar los procesos de privatización, endógena o exógena, o a cargar contra el mercado en general. Si ese fuera el objetivo el texto no tendría ningún interés, al menos para mí. Sería un panfleto. Pero lo que la autora hace en el libro es mucho más profundo y más honesto, es desmontar lo que de

verdad hay en la propaganda que se hace a partir de los términos de moda y aprovechar esa crítica para revisar los propios principios del movimiento anarquista con el que ella está comprometida. Como toda propaganda estos principios parten de aspectos verdaderos pero también de lecturas superficiales y tramposas. Lo interesante es que al hacer esos análisis en profundidad, aunque sea a partir de las lecturas que hacen de ellos su enemigo, “el neoliberalismo”, se cuestiona sus propios principios y los trata de depurar. Una depuración que muestra una evolución personal. Para no hacer una reseña muy larga analizaré uno de ellos que la autora estudia bajo el epígrafe “Libres y felices”, entre la página 59 y 71. La descripción del fenómeno está muy bien resumido por la propia autora:

Especialmente en este ámbito de las pedagogías alternativas se ha generalizado la idea de que el objetivo prioritario de la educación es satisfacer las necesidades evolutivas de las criaturas de manera respetuosa, permitiendo un desarrollo no dirigido por las personas adultas (p. 61).

La idea en principio y como ella misma dice, es difícil de rebatir críticamente desde su cosmovisión cuando ha sido un principio aceptado por las pedagogías alternativas, y “puesto que compartimos su crítica a la represión emocional que con tanta ligereza se ejerce contra la infancia” (p. 63). Sin embargo, es criticable porque como ella misma dice lo que hay detrás es una antropología errónea por individualista y antimaterialista. En efecto,

circula “libremente” la idea de que hay un yo que está ahí desde el principio, escondido en algún sitio personal, quizás una nueva glándula pineal emocional, al que solo debemos dejar fluir. Como si los deseos humanos nacieran del interior de un sujeto preexistente a su historia y ajeno a las circunstancias materiales en las que ese niño vive. Es difícil no estar de acuerdo con la crítica, el niño no es una mónada leibniziana y el mito del buen salvaje de Rousseau del que, como Ani Pérez dice, estas ideas también beben, es una creencia propia de quien no tiene niños o su contacto con ellos es más bien fílmico. La crítica al principio es certera y es necesario despertar frente al error antropológico que puede ser dominante, pero no solo en las fundaciones o en el nuevo negocio de las alternativas, es como ella misma reconoce, un error que está en algunos de los orígenes del movimiento libertario y sus devaneos con el principio de neutralidad, la no directividad o con la roussoniana bondad natural del niño (pp. 170-174). Creo que la clave está en que ambas visiones beben de la misma fuente, la modernidad y su ruptura con la tradición. El fenómeno está muy bien explicado por Charles Taylor en *“Las fuentes del yo”* y en *“La ética de la autenticidad”*. Pasar del yo sexuado, en primer lugar hijo, hermano, vecino, miembro de la comunidad, al yo trascendental kantiano tiene estas cosas. Acabamos por tener problemas para relacionar la libertad individual y mi ser social, la necesaria autoridad y la capacidad de disentir.

Es muy interesante leer cómo en este capítulo en el que explica esas raíces y que acabamos de citar “Dilemas

y peligros actuales” y sobre todo en el anterior, “El pasado de la pedagogía anarquista”, la autora recorre cuidadosamente la tradición libertaria y sus debates internos tomando postura y buscando explicar las disensiones y contradicciones a la luz de la peculiar historia del movimiento. Esa tarea cuidadosa de deslindar la pedagogía anarquista de otras que están en sus límites, de dibujar lo que es propio, es un trabajo de muy buena calidad. El estudio que se realiza para separar la pedagogía de Summerhill, y otras que tradicionalmente se engloban en el mismo saco, del anarquismo, o distinguirlas de las escuelas anarco capitalistas es de lectura obligatoria para los que quieran entender en profundidad y con una precisión quirúrgica esta corriente.

Hay también análisis muy precisos de términos importantes como el de libertad. La nota 14 en la página 96 que contrapone la definición de libertad de Stuart Mill es clarificadora para entender la antropología subyacente al movimiento. Es muy interesante rastrear la naturaleza política, en este sentido social del concepto de libertad que se defiende a partir de las ideas de Bakunin.

Como ya he comentado contrasta ese cuidado con la forma de mirar las alternativas modernas o postmodernas, y mirado de esta manera, aunque quizás suene un poco pretencioso por tratar de meterme en la cabeza de la autora, el libro es una buena muestra de lo que significa mirar algo desde el aprecio o el amor, que no solo no es ciego sino que nos permite ver más, y mirar otros fenómenos, las nuevas alternativas, desde una posición de rechazo que ve menos

y no puede sacar conclusiones creativas aunque tengan un incontestable éxito entre los afines.

Vamos ahora a una discusión más radical, de raíz, con los paradigmas del movimiento anarquista, que, como expuse más arriba, son hijos de la misma matriz que el neoliberalismo, -la modernidad ilustrada- y con uno de los conceptos que resultan claves para entender todo este asunto, el concepto de autoridad.

En la página 116 la autora dice

El anarquismo incluye entre sus planteamientos sociopolíticos básicos el rechazo a toda forma de autoridad jerárquica (estatal, económica, religiosa, etc.) y a las relaciones de poder que se derivan de dicha autoridad, ya sean las relaciones sociales en términos globales o las que tienen lugar en nuestras relaciones personales cotidianas.

Sin duda luego matiza esa posición. Hay varias formas de oponerse a la autoridad y no toda autoridad es igualmente ilegítima o legítima, ni todas las relaciones del movimiento con el concepto autoridad han sido iguales, la variabilidad es mucha y hay que leer el libro para verla. Pero si tuviéramos que rastrear el origen que guía esa relación, que es cuando menos problemática, creo que podríamos encontrarla en el término insatisfacción, la insatisfacción de un revolucionario, podríamos decir sin exagerar leyendo el epílogo del libro, una insatisfacción que acompaña a su revisión de los principios libertarios hasta casi desembocar en una visión más marxista que libertaria.

Esa insatisfacción se lee inicialmente desde un discurso de primacía

de la autonomía o emancipación, que suena mejor, que es siempre claramente moderno, ilustrado, y que está también entre las claves del liberalismo. Una idea de la libertad que proviene de un sujeto ya desenraizado. En el fondo la modernidad está en el origen de esa insatisfacción que desliga al ser humano de las relaciones comunitarias para hacerle ciudadano de la vida social en la clásica división de Tönnies. Puede parecer lo mismo pero no lo es. En las relaciones comunitarias la autoridad no es conflictiva porque las relaciones comunitarias son orgánicas. Tú ocupas un papel y una posición de dependencia y estás explicado por ese papel, ser hijo no es ser padre. Cuando se destruye la comunidad, la última muestra es la familia, queda el sujeto solo. Puede hacer alianzas pero ya no está situado sometido a la comunidad. Tu interés y tu deseo puede ser juzgado por la comunidad pero no por la sociedad que no tiene derecho a juzgar tu deseo pues eres autónomo. Creo que es la experiencia vital de la autora la que le hace descubrir la ingenuidad de los discursos no directivos, pues siempre hay influencia como bien reconoce, y la clave está en la calidad de esa influencia, la clave creo yo es la recuperación de discursos comunitarios, aclarando que estos están lejos de ser románticos y son exigentes y con mucha autoridad incorporada. Es el yo moderno el auténtico enemigo de la autora y ese enemigo está por todos los lados pues todos somos ya hijos de ese yo, pero en esa lucha están también algunas corrientes tradicionales. Como consecuencia en el último capítulo la autora defiende una idea de educación bastante conservadora

después de problematizar todos los principios de la pedagogía libertaria citados en la página 116. Ahí decía: "...proponemos los siguientes cinco principios que se corresponden con planteamientos sociopolíticos básicos del anarquismo: antiautoritarismo, educación integral, autogestión, solidaridad y apoyo mutuo, y coeducación."

En conclusión después de un largo y pensado viaje de investigación no se traga las propuestas posmodernas neoliberales pero tampoco defiende las lecturas más simplistas del antiautoritarismo reactivo, que casi se intuye que deja o está a punto de abandonar, y termina abogando por conocimiento, intervención, autoridad, los hace pasar como lecturas posibles de la pedagogía libertaria, y el libro muestra que lo son en parte aunque problemáticamente,

pero los podría defender un tradicionalista mejor por motivos parecidos: un rechazo al individualismo social como gran enemigo porque nos deja solos al albur de la propaganda y del más fuerte y porque "(f)rente a quienes sueñan con una escuela que no corte las alas, nosotros luchamos por una que contribuya a darnoslas" (p. 257). La única gran diferencia es que los anarquistas han llegado después de un viaje de insatisfacción a la convicción que ya sabían mejor los medievales y casi cualquier visión comunitarista del ser humano. No somos comprensibles, ni en nuestro deseo, ni en nuestros fines, ni en nuestros medios como seres autónomos y emancipados. Y, por cierto, no creo que debamos serlo.

David Reyero García
Universidad Complutense de Madrid

Sobre las verdaderas alternativas: Por una crítica materialista de la educación. Comentarios a la reseña de David Reyero sobre *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*

Me gustaría responder brevemente a las críticas de David Reyero a *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación* contrastándolas con las críticas que yo misma hago al libro y con ciertos desarrollos recientes de mi trabajo impulsados por estas. Confío en que esto servirá para clarificar mi posición actual, subrayando las insuficiencias del libro y las vías por las que creo que estas podrían ser superadas.

A mi entender, las principales objeciones de Reyero contra mi trabajo son tres:

1. Que mi crítica al capitalismo es panfletaria, lo que supuestamente me haría incapaz de apreciar tanto sus virtudes como los defectos de la gestión pública de la educación.
2. Que el libro se ve atrapado en las contradicciones que el autor de la reseña considera inherentes al pensamiento revolucionario moderno.
3. Que, como consecuencia de lo anterior, la propuesta pedagógica que acabo defendiendo es conservadora.

Por otro lado, mis críticas a *Las falsas alternativas*, o más bien mi auto-crítica con respecto a lo que allí escribí, son las siguientes:

1. Las críticas al capitalismo presentes en el libro son, a todas luces, deficientes.

2. No he sido lo suficientemente clara y contundente a la hora de explicitar las aporías del anarquismo y los problemas prácticos que se derivan de estas.
3. Por último, no he expuesto adecuadamente cómo mi crítica a la educación alternativa presupone y requiere de una crítica igualmente firme a la educación tradicional.

En lo relativo al primer punto, el profesor Reyero insiste en que mis críticas a la privatización y a los procesos que la acompañan pecan de unilateralidad, al cegarse ante los muchos defectos y problemas de la educación pública y sus formas organizativas actuales. En esto no puedo sino coincidir con él, aunque por motivos diferentes. Comencé a escribir *Las falsas alternativas* como militante anarquista y como firme defensora de ciertas experiencias de educación alternativa. La crítica a la educación estatal era algo que daba por supuesto y, por tanto, mi intención inicial consistía en realizar una valoración crítica que permitiera diferenciar las “buenas” escuelas alternativas de las “malas”, salvando lo que debía ser salvado y rechazando lo insalvable. En el trascurso de mi investigación acabé dándome cuenta de que la educación alternativa *como un todo* era una falsa alternativa, culpable de reproducir aquello contra lo que afirmaba luchar, y que la única vía para la crítica emancipatoria era llamar a su superación total. No puedo negar que durante el proceso, al empezar a darme cuenta de que la alternativa que yo había creído radical y revolucionaria en realidad no lo era, hubo momentos en los que sentí una enorme decepción y la

sensación de que entonces no había nada que hacer más que volver a la defensa de la educación pública. Afortunadamente, la decepción no me llevó a abandonar la crítica del Estado, sino al reconocimiento de que aún no estaba preparada para plantearla seriamente. Es por eso que en el libro no profundizo en ello y que la crítica del modo de producción capitalista y del papel del Estado en su seno sea hoy una de las principales tareas en las que estoy inmersa.

Dar esta crítica por supuesta fue un error y ahora, claro está, puedo percibir los límites de aquel planteamiento, que me ha traído no pocos quebraderos de cabeza en los últimos meses. Por mencionar uno de ellos, el no hacer explícita la crítica a la educación estatal no solo me impidió desarrollarla rigurosamente, sino que me ha obligado a ser testigo de cómo diversos personajes de los que me considero en las antípodas (defensores socialdemócratas y más bien rancios de la escuela pública) han tratado de alinear mi trabajo con su postura, obligándome a tener que decir en público en más de una ocasión aquello de “señor, suélteme el brazo”. Sin embargo, resolver este problema atribuyendo su interpretación simplemente a sus malas intenciones no explicaría por qué mi trabajo les ha podido parecer apropiable para sus fines y sería una forma de blindarme a la necesaria autocrítica. No me queda más remedio que reconocer que mi postura sobre la educación pública era demasiado abstracta y se mantenía atada a ciertos simplismos y lugares comunes ideológicos que debo superar.

Si bien Reyero acierta al describir la crítica al capitalismo que aparece en

el libro como panfletaria, no comparto el resto de su análisis, pues parece aceptar plenamente lo que yo considero como uno de los errores más graves que pueden derivarse del hecho de no haber explicitado la crítica al Estado y a su escuela: la separación abstracta entre Estado y mercado, que implica entenderlos como dos agentes independientes, que interactuarían entre sí de forma externa y de los cuales solo el segundo representaría el “capitalismo”. Así, por ejemplo, mi crítica a la injerencia de fundaciones privadas y empresas en la escuela pública podría interpretarse como una defensa del Estado. Esta separación es común entre socialdemócratas y liberales, sea para alabar al Estado como elemento neutral en términos de clase y garante del bien común o para denunciarlo como una estructura burocrática e ineficiente (el autor de la reseña parece ubicarse en este último grupo, aunque sin demasiada vehemencia).

A mi juicio, la crítica de esta separación artificial pasa por entender el Estado como la forma política de las relaciones sociales capitalistas. En otras palabras: las relaciones sociales capitalistas tienen en el Estado, como representante político del capital, una de sus formas necesarias de realizarse. El Estado, por lo tanto, no es un “otro” del capital, sino un momento de este como relación social general. En lo que respecta a la educación, esta postura lleva a entender que la organización capitalista de la misma incluye su gestión pública y privada. Por lo tanto, una genuina crítica materialista de la educación pasa por entender que la esfera del Estado y la esfera del mercado —no la esfera de la política y

la de la economía— no existen de forma disgregada, que su separación teórica es artificial. Por lo tanto, solo pueden ser superadas conjuntamente. La búsqueda de una balanza entre las virtudes del Estado y las bondades del mercado no es otra cosa que una naturalización del modo de producción capitalista y, con ello, de la explotación.

En cuanto al segundo punto, a un nivel muy abstracto, coincidí con mi interlocutor en que el pensamiento revolucionario se ha revelado a menudo como mucho más próximo a aquello que aspiraba a combatir de lo que hubiera querido confesar. Ahora bien, mientras que él parece tomar esto como algo irremediable, yo considero que esas similitudes pueden someterse a crítica, para así romper con aquello que nos mantiene atados a la ideología burguesa. Esto es lo que traté de hacer en el libro, al denunciar cómo la educación alternativa y parte del pensamiento libertario se sostienen sobre (1) la apelación romántica a una “esencia” o naturaleza humana previa a las relaciones sociales; (2) el mito liberal del individuo soberano, lo que hace que cualquier intervención sobre su voluntad “libre” aparezca como una perversa forma de coacción y (3) la ilusión impotente, propia del utopismo, de que uno podría salirse del capitalismo creando pequeñas islas de libertad.

Sin embargo, si bien conseguí exponer, al menos en parte, la relación entre anarquismo y liberalismo, como decía al principio me faltó contundencia en la crítica al primero, en parte por mis limitaciones para elaborarla y en parte por el miedo a herir a mis entonces compañeras de militancia. Por eso,

me centré mucho más en señalar los errores de una de sus corrientes, la de carácter espontaneísta o no directivo, pero apenas me ocupé de criticar las propuestas equivocadas mediante las que la corriente más socialista ha intentado superar dichos errores. Para empezar a subsanar esto, voy a realizar dos apuntes.

El primero de ellos es que muchos anarquistas críticos con la educación libre se han dedicado a apelar a abstracciones que se convierten en mandatos morales y han asumido que la solución a los problemas pasa simplemente porque algún día tengamos la voluntad de integrar estos mandatos en nuestra práctica. Así, se propone superar el individualismo de la educación libre reivindicando la solidaridad o la comunidad en abstracto —lo que no es decir gran cosa porque las abstracciones pueden concretarse de formas muy dispares y, de hecho, las escuelas libres son también una forma de comunidad— y bastaría con que tuviéramos la voluntad de ser generosas en lugar de egoístas, lo que implica que las determinaciones sociales de nuestra voluntad nunca aparecen en el análisis. Se trata de una fórmula algo más sofisticada pero en el fondo igual que el manido “si quieres puedes”, un voluntarismo que peca del mismo idealismo que la educación libre. La propuesta de solución acaba revelándose igual que el problema que se quiere resolver por medio de ella. Es, por lo tanto, una propuesta impotente. En este sentido, a Reyero puede señalársele lo mismo: su insistencia en la recuperación de los vínculos comunitarios perdidos es también una propuesta abstracta e idealista.

El segundo apunte es que el anarquismo, al moverse con un pie en terreno enemigo, acaba incurriendo fácilmente en toda clase de contradicciones. Como este es un punto que no conseguí desarrollar suficientemente en el libro, recurriré a un ejemplo. Si se entiende que las formas sociales capitalistas (y la escuela pública es una de ellas) son monóticamente opresivas, la libertad pasaría necesariamente por abandonarlas y construir escuelas libres, que se considerarían “fuera del sistema”. Este intento de desertar sería, por utilizar una jerga algo más técnica, una mera negación abstracta del capitalismo, que presupone tanto la existencia de espacios externos a este como que este se desmoronaría si decidiéramos darle la espalda. Los anarquistas críticos con la educación libre saben que esto es un error porque no hay islas de libertad ajenas al Capital. Sin embargo, darse cuenta de que esto es una ilusión (porque requeriría básicamente salirse de este mundo) lleva a demasiados anarquistas a la conclusión lógica de que la libertad plena es imposible y que, por lo tanto, tenemos que optar por opciones más posibilistas, esto es, a diferentes formas de afirmación del sistema (“quizás algunas partes del Estado sean emancipadoras”, “la escuela pública es la que garantiza la igualdad”, etc.). De este modo, la negación abstracta acaba derivando en la aceptación de las relaciones sociales capitalistas —o, como suele expresarse en el movimiento libertario, se sustituye el purismo por el sentido común, el gueto por la pluralidad— y el anarquismo permanece demasiado a menudo atrapado

entre estas dos opciones impotentes, en un caso aliado con el liberalismo y en otro con la socialdemocracia. La forma de superar este error pasa por entender que el socialismo no se construye tratando de huir de las formas sociales capitalistas (como asumen los que defienden la necesidad de desertar del sistema y crear escuelas libres), pero tampoco aceptándolas (como hacen quienes defienden la educación estatal como si fuera en sí misma emancipatoria). El socialismo se construye luchando conscientemente en y contra ellas para llevar a cabo su abolición.

En tercer y último lugar, considero que calificar de conservadora la propuesta pedagógica esbozada en el libro es no entender la naturaleza de mi crítica a la educación alternativa. Como he insistido en numerosos espacios, mi crítica a las alternativas no reside en que sean alternativas a lo existente sino precisamente en que no lo son, en su carácter conservador. De ahí que el título del libro sea *Las falsas alternativas*. Aun así, no he conseguido evitar ciertas interpretaciones del libro que se apoyan en el presupuesto erróneo de que la crítica de algo implica la defensa de lo que intuitivamente parece su opuesto. En este caso, hay quien asume que de la crítica a las pedagogías alternativas se deriva necesariamente la defensa de la pedagogía tradicional. No puedo estar más lejos de esa postura: en mi caso, ha sido comprender que estas aparentes alternativas son en el fondo lo mismo que lo tradicional lo que me ha llevado a rechazarlas.

Para desarrollar esta cuestión con mayor claridad, haré referencia a uno

de los conceptos centrales de las pedagogías alternativas: la llamada no directividad. Mi argumento contra esta, que habitualmente se describe como no-intervención, no consiste en señalar sus defectos y carencias para después pasar a contrastarlas con las bondades de la intervención directiva. Lo que señalo en el libro es que la intervención no es una opción, sino una parte constitutiva de la práctica educativa, y que la no-intervención no es por lo tanto más que una forma de intervención que se mantiene ciega a sus presupuestos. El dilema, por lo tanto, no es entre intervención o no-intervención, sino entre la intervención *consciente* —que es aquella que examina sus efectos reales— y la que se reproduce ciegamente, sea apelando a una autoridad dogmática o acrítica como hace el profesorado autoritario, sea bajo la máscara de la no-intervención. He de decir, eso sí, que últimamente estoy comenzando a cuestionarme el uso mismo del término *intervención*, que parece presuponer una cierta exterioridad entre quien interviene y su objeto, como si el profesorado “crítico” estuviera fuera de las relaciones sociales que pretende transformar y, por lo tanto, no tuviera que transformarse a sí mismo en el proceso y estuviera a salvo de cualquier crítica. Sin embargo, esa es otra historia que habrá que desarrollar en otro momento. Basta aquí con identificar “intervención” con la idea de que la práctica pedagógica es esencialmente un proceso activo de determinación y con señalar que la pasividad de la llamada no-intervención (esto es, la reducción de la educación al presunto despliegue espontáneo de cualidades individuales)

es solo una forma particular de actividad acrítica, una forma de intervención atada a la reproducción de lo existente.

A lo que quiero llegar con esto es a que la pregunta sobre si es preferible intervenir o no carece de sentido, puesto que no podemos elegir permanecer fuera, no activos, y la no-intervención es básicamente intervención acrítica. Señalar esto, como he hecho en el libro, no me convierte en ningún caso en conservadora. De hecho, dado que “la intervención” o “la práctica pedagógica” son abstracciones, difícilmente pueden ser conservadoras por sí mismas. Son las formas concretas que adopta la práctica pedagógica las que pueden ser conservadoras, liberales, reformistas, revolucionarias o lo que se quiera. No obstante, en este punto cabe volver sobre la autocrítica que he expuesto en el anterior: en la medida en que no fui capaz de explicitar que, por ejemplo, el individualismo de la educación libre no puede superarse simplemente reivindicando abstracciones como la comunidad, tal y como hacen los anarquistas socialistas, he dejado la puerta abierta a que esas abstracciones puedan llenarse de un contenido de carácter conservador. La vía para impedir una interpretación conservadora de mis aportaciones habría sido señalar los problemas de apelar a la comunidad entendida como amor al prójimo —que nos empuja a una solidaridad interclasista— y, en su lugar, plantear la necesidad de la asociación de los trabajadores en lucha contra toda forma de dominación.

En líneas generales, la postura crítica y materialista que trato de reivindicar se dirige contra el idealismo que

subyace tanto a la propuesta pedagógica de las escuelas libres, según la cual para transformar la sociedad bastaría con “cambiar la mirada”, como a los argumentos del profesor Reyer, para quien el desarrollo histórico parece ser el resultado del abstracto desarrollo de ideas o de diferentes “concepciones del yo”. Esta clase de inversión, donde el ser social aparece como un producto de la conciencia, empuja inevitablemente a creer que bastaría cambiar las conciencias para transformar la realidad. Tanto la insistencia de la educación alternativa en la revolución interior como el énfasis de Reyer en que, voluntad mediante, podríamos reconstruir mágicamente los

lazos comunitarios perdidos participan de esta ilusión. Dejando de lado cómo la comunidad premoderna estaba sostenida sobre relaciones de dominación directas, la cuestión es que el tránsito desde un “yo” enraizado en relaciones comunitarias al “yo” abstracto de la Modernidad solo puede explicarse como resultado de la generalización de las relaciones de producción capitalistas. Pretender modificar lo primero sin transformar lo segundo sería comparable a tratar de endulzar el café utilizando la idea de azúcar. Algunas preferimos abrir el tarro.

Ani Pérez Rueda

García del Dujo, Á. (Coord.). (2022). *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy*. Octaedro, 441 pp.

En los últimos años hemos podido presenciar cómo la educación ha ido pasando paulatinamente su foco de atención del docente y de los contenidos al propio alumnado, considerándolo como un agente activo en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Podríamos decir que estamos viviendo hoy en día el preludio de una transformación similar cuando de forma internacional diferentes autores están revelando que en la acción educativa existen más actores que los tradicionalmente ya conocidos. Estamos hablando de las “cosas” y “no-cosas” en educación. En el campo educativo, las “cosas”, o los elementos materiales, siempre han existido (mobiliario escolar, instrumentos de escritura, símbolos, libros de texto, etc.) y aunque han sido consideradas como meros complementos o facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, es innegable que ejercen una influencia relevante tanto en las formas de relación en el aula como en la configuración o estilo pedagógico en el que se desarrolla la acción educativa. Junto a esta reflexión, la atención a las “no-cosas” surge en un contexto social donde las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y los espacios digitales han ido tomando cada vez una presencia más significativa en nuestras vidas. Del mismo modo, no podemos obviar las consecuencias que el crecimiento económico desmedido ha tenido, está teniendo y tendrá para el planeta y el medio ambiente. Esta consciencia ecológica nos hace abandonar el imaginario

de la naturaleza como marco donde se desarrollan las actividades propias de los seres humanos para replantearnos las relaciones que establecemos y podemos establecer con la naturaleza, que es, al fin y al cabo, un conjunto de elementos no-humanos y de no-cosas (animales, las plantas, paisajes, elementos naturales, etc.). De este compromiso ético humano con el mundo y de la consideración de estas cuestiones surgen una serie de consecuencias pedagógicas que nos llevan a reflexionar sobre qué es el ser humano en su relación con el mundo, y por consiguiente, hacia nuevas prácticas educativas que eduquen en la responsabilidad, consciencia y cuidado no solo hacia los seres humanos, sino también hacia los elementos no-humanos.

Es precisamente este el asunto del libro *Pedagogía de las cosas: quiebras en la educación de hoy*, libro que surge a raíz del tema que se propuso para la XL edición del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación celebrado del 13 al 16 de noviembre de 2022 en la Universidad de Salamanca. Así, la obra se estructura en cuatro grandes bloques encabezados por capítulos principales que abordan diferentes temáticas bajo esta mirada poshumana en educación. A cada capítulo principal le siguen una serie de aportaciones de diferentes autores y autoras en forma de réplica al tema principal de dicho capítulo.

El primer bloque inaugura el libro bajo el título “*Lo material en la educación: objetos, espacios y cuerpos*”, por Jaume Trilla Bernet (coord.) (Universitat de Barcelona), María Lozano Estivalis (Universitat Jaume I) y Antoni Tort Bardolet (Universitat de Vic). Se expone

un gran abanico de ejemplos de pedagogías (como la Montessori, Froebel, Sensat, Decroly...) en las que las cosas juegan un papel principal, así como ejemplos de cosas y objetos cuya función y presencia es evidente en la acción educativa. Seguida a esta miscelánea, los autores hacen una propuesta de organización de estos elementos o materialidades, cerrando el capítulo con una serie de reflexiones e interrogantes abiertos sobre la materialidad de la educación.

El segundo bloque temático es conducido por el capítulo de Clara Romero Pérez (coord.) (Universidad de Sevilla), Joaquín Esteban Ortega (Universidad Europea Miguel de Cervantes) y Jordi Planella Ribera (Universitat Oberta de Catalunya) con el título “*El cuerpo y las cosas en educación*”. Los autores ponen en diálogo a lo largo de estas páginas la relación que existe entre estos dos agentes (cuerpo y cosas) y qué impacto tiene su introducción tanto en la agenda de la investigación sociohumana como de cambio de perspectiva en sus implicaciones socioantropológicas y educativas. El capítulo concluye con un acercamiento a las pedagogías sensibles desde lo corpóreo. Para ello, acotan qué significado tiene cada uno de estos conceptos.

En el bloque consecutivo, el tercero, sus autores/as Alberto Sánchez Rojo (coord.) (Universidad Complutense de Madrid), Judith Martín Lucas (Universidad de Salamanca) y Juan García Gutiérrez (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y tienen como asunto de reflexión “*La materialidad digital en educación*”. De este modo, parten del razonamiento de que lo digital no

implica inmaterialidad, sino que estamos ante un nuevo marco de materialidad. Ello supone otorgar de nuevos significados al mundo, y así a la educación. Los autores abrazan este problema de estudio de lo digital y lo material como una “oportunidad para entender lo que significa pertenecer a la especie humana” (p. 266).

Por último, la cuarta ponencia conducida por Bianca Thoilliez (coord.) (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Esteban Bara (Universitat de Barcelona) y David Reyero García (Universidad Complutense de Madrid) aborda un debate bajo el título “*Manifestaciones prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas: del amor por las cosas*”. Los autores inician su aportación realizando una revisión del triángulo didáctico clásico (estudiante, docente y contenido) proponiendo prestar especial consideración a las cosas, no solo definiéndolas o concibiéndolas bajo una mirada utilitarista. Lo que anuncian los autores es la importancia de entender que tanto las cosas como las “no-cosas” pueden ser concebidas de otra manera: desde una pedagogía poscrítica y afirmativa. Basándose en las ideas de Hannah Arendt desarrollan la idea de educación como legado y transmisión de cosas que amamos lo suficiente como para considerarlas valiosas. Este amor por las cosas se traduce en una imitación a la perfectibilidad y en un sentimiento de cuidado y pertenencia al mundo. El capítulo finaliza con una reflexión en torno a los elementos que facilitan la educación en el amor por las cosas y la polémica que algunos de ellos han tenido en los últimos años.

Para finalizar, creo que es importante tener presente la urgencia y necesidad de reflexión pedagógico-filosófica respecto a estas cuestiones. Por consiguiente, considero que debido al escaso eco nacional que las teorías poshumanas tienen actualmente en pedagogía, este libro supone uno de los

referentes principales en castellano para abordar dicho tema, pudiendo servir como punto de partida para explorar nuevas formas de pensar e investigar en educación.

Esther Díaz Romanillos
Universidad Autónoma de Madrid

Muñoz Rodríguez, J. M. (Ed.). (2021). *Identity in a Hyperconnected Society. Risks and educative proposals*. Springer, 230 pp.

El libro "*Identity in a Hyperconnected Society. Risks and educative proposals*" editado y prologado por José Manuel Muñoz-Rodríguez aborda el impacto de la sociedad hiperconectada en la creación y gestión de lo que podría denominarse "identidades en línea". En este contexto, el nuestro, los individuos han adquirido la ventaja de gestionar "identidades" duales y complejas, de forma inmediata y alternativa, lo que plantea nuevos desafíos educativos y pedagógicos. A través de una quincena de artículos firmados por especialistas de diferentes ramas de las ciencias sociales y de la educación, el libro se centra en el análisis de los riesgos asociados con estas nuevas formas de "relacionalidad" humana, pero va más allá: propone soluciones educativas para abordarlos. De entre estas soluciones destaca la necesidad de promover el diálogo y la gestión de estos problemas desde una perspectiva educativa, en lugar de continuar con el paradigma simple pero generalizado de ignorarlos o rechazarlos. La lectura de este volumen es fácil y fresca, obligatoria y de actualidad, ya que busca entender y abordar los nuevos desafíos que surgen en la era de la sociedad hiperconectada, especialmente en relación con la creación y gestión de identidades en línea. En última instancia, es una apuesta a cómo la educación y la Pedagogía pueden desempeñar un papel fundamental en este proceso.

La primera parte de la obra se centra en los fundamentos pedagógicos,

antropológicos y políticos de la cuestión, y se suscitan cuestiones relacionadas con la superposición de los procesos de identificación, cómo el individuo se presta a desempleo diferentes roles, y cómo se subyuga al mundo online. En el primero de los artículos del volumen, "*Shaping Identities in a Hyperconnected World: Notes for the Refutation of 'Pedagogical Levity'*", se argumenta que la sociedad hiperconectada en la que vivimos tiene numerosos beneficios, pero también tiene abiertas desventajas y desafíos. La conectividad permanente a través de dispositivos conectados en un mundo virtual ha llevado a la configuración de identidades volátiles, sometidas a la tiranía de la velocidad y a la experiencia del instante. Estas prácticas están afectando a la forma en que las personas se relacionan y se construyen a sí mismas. El sistema educativo también se ha visto afectado por estas influencias tecnológicas y no se están dando las condiciones necesarias para que las personas puedan cultivar su interior y relacionarse con los demás. Así, el autor, Antonio Bernal-Guerrero, cree que es necesario reconocer este problema y tomar medidas que permitan a los individuos construir sus identidades de manera más significativa y auténtica, y no disolverse en categorías sociales.

Alberto Sánchez-Rojo ahonda en el segundo trabajo en reformulaciones pedagógicas y formas de enseñar en las que el mundo online ocupe crecientemente espacio en las aulas, así como en las formas de elaborar, y reconstruir premisas académicas que diluyan fronteras entre lo analógico y lo digital. En su artículo, "*The Challenge of Developing*

One's Own Identity in ICT Contexts: The Apparent Need to Share Everything”, sostiene que la subjetividad personal y el valor del secreto siguen siendo socialmente importantes en el mundo digital actual, pero deben redefinirse y adaptarse para encajar en los parámetros de esta nueva realidad. El personaje de Paul en la novela *Taipei*, de Tao Lin, demuestra que es posible introducir la continuidad analógica y los aspectos humanamente positivos en nuestras vidas sin romper con la digitalidad. Del mismo modo, el valor educativo del secreto puede seguir siendo relevante, pero hay que redefinirlo y adaptarlo al mundo digital, centrándose en la singularidad y creando rincones personales en el ciberespacio que diferencien a los individuos de los demás. Como profesores, señala el autor, es importante detectar estos elementos pedagógicamente importantes y exigir el desarrollo de plataformas digitales que sirvan a este propósito. En general, el reto consiste en desarrollar la propia “identidad” en el contexto de las TIC y adaptarse a la nueva realidad conservando y promoviendo lo humanamente positivo.

Así mismo, se abordan temas como el abandono de preceptos y tendencias propios de los argumentos de la posverdad a favor de una educación pedagógica que capacite y transmita ciencia, al mismo tiempo que genera ciudadanos activos en la esfera pública con criterio y voz crítica. En el artículo *“Digital Natives or Digital Castaways? Processes of Constructing and Reconstructing Young People’s Digital Identity and Their Educational Implications”*, de los profesores Muñoz-Rodríguez, Dacosta

y Martín-Lucas, se defiende que la educación debe ir más allá de la alfabetización tecnológica y centrarse en los procesos afectivos, relacionales y comunicativos de los jóvenes. Destaca la importancia de la corporeidad en la construcción de la identidad digital y cuestiona el concepto de “natividad digital”. El texto también subraya la necesidad de que los jóvenes aprendan a gestionar su presencia en línea de forma responsable, a navegar por los límites entre la información pública y la privada, y a ser conscientes de los riesgos y oportunidades que conlleva la comunicación en línea. En general, el texto sugiere que la educación debe adoptar una pedagogía crítica y postcrítica para ayudar a los jóvenes a adaptarse al mundo digital manteniendo su autonomía y responsabilidad.

El siguiente estudio, escrito por Bianca Thoilliez, sostiene que la extensión del fenómeno de la posverdad presenta diversos obstáculos para la educación que requieren respuestas educativas más que políticas. A través de tres fábulas que exploran qué ocurre cuando el clima de posverdad se instala en las aulas y en qué se convierten las posibilidades de la educación. A lo largo de su artículo *“Truth in a Hyperconnected Society: Educate, an Outlandish Answer to the Post-truth Phenomenon”* - la autora sostiene que, como pedagogos, debemos afirmar los principios y misiones básicos de la educación, cultivar y difundir importantes virtudes epistémicas como la honestidad intelectual, la apertura de mente, el amor al conocimiento, la reflexión y la meticulosidad. Sugiere que reflexionemos colectivamente sobre cómo usamos los medios sociales y se

enseña a los alumnos a diferenciar entre fuentes de autoridad, generando significados compartidos y articulando nuevas narrativas y sentidos a lo que nos pasa y a través de nosotros, a la vez que proporcionamos lógicas de cooperación y colaboración capaces de reconstruir un sentido orgánico de los espacios donde nuestros alumnos participan en Internet.

David Reyero, Daniel Pattier y David García-Ramos firman el siguiente trabajo titulado “*Adolescence and Identity in the Twenty-First Century: Social Media as Spaces for Mimesis and Learning*”. En él persiguen elucidar cómo somos testigos de un mundo desbordado de información dispuesta en redes sociales, en las que las identidades en red de las personas pueden ser diametralmente opuestas entre *Instagram* y *TikTok*, pero que al mismo tiempo pueden mimetizar comportamientos de figuras mediáticas o bien conocidos por todos como *influencers*. Mencionan que el anonimato y la sobreexposición son dos fenómenos contradictorios que coexisten en las redes sociales y que fomentan la rivalidad sin normas ni tabúes, lo que puede llevar a la violencia y la enemistad. Destacan, de esta forma, el impacto de las redes sociales en la educación formal e informal de los adolescentes, donde *Youtubers* e *influencers* moldean los deseos de sus seguidores y transfieren su autoridad a otros ámbitos. La desmaterialización de las relaciones humanas en las redes sociales puede generar frustración y aumentar los niveles de depresión. Por lo tanto, los autores recomiendan desconectar y recuperar la vida cara a cara para escapar de los fantasmas del ego y liberarse de las posesiones y acechos cautivadores.

El siguiente capítulo -“*Don't Be Your Selfie: The Pedagogical Importance of the Otherness in the Construction of Teenagers' Identity*”- continúa el debate acerca del uso de las redes sociales, específicamente *Instagram*, y cómo este tiene un impacto significativo en la construcción de la identidad de los adolescentes. Su autora, Tania Alonso-Sainz, considera que dicho impacto está relacionado con la necesidad de alteridad que es inherente a la estructura ontológica del ser humano. Sin embargo, esta necesidad puede satisfacerse tanto de forma positiva como negativa. Así, es importante que los profesores comprendan esta dinámica y ayuden a los alumnos a elegir sabiamente a sus "otros significativos" para construir su verdadera identidad, aceptarse a sí mismos sin filtros y esforzarse por superarse. Este reto pedagógico requiere una profunda comprensión de la intersección entre la tecnología y la naturaleza humana, y la capacidad de guiar a los alumnos hacia una relación sana con las plataformas digitales.

La vulnerabilidad de los adolescentes en la construcción de su identidad digital cuando interactúan y están expuestos a figuras de influencia como *influencers* y *gamers* es analizado empíricamente por Belén González-Larrea, María José Hernández-Serrano, y Noelia Morales Romo. En su estudio -“*Online Identity Construction in Younger Generations via Identification with Influencers: Potential Areas of Vulnerability*”- concluyen que no existen diferencias estadísticamente significativas entre sexo y edad en las variables estudiadas, lo que sugiere que seguir a *influencers* y *gamers* tiene

un efecto homogeneizador. Ello plantea interrogantes sobre si las audiencias de *influencers* y *gamers* reciben un efecto socializador, y la doble vulnerabilidad de la adolescencia como grupo social y factor evolutivo. De esta forma, y cómo debaten muy bien L. Belén Espejo Villar, Luján Lázaro Herrero, Gabriel Álvarez López, and Juan García Gutiérrez en el artículo -“*Collaborative Digital Governance: Pseudo-Educational Identities on the International Political Agenda?*”- concierne a la Pedagogía y a la educación dialogar de forma sosegada pero sostenida, para evitar que sean las grandes corporaciones que delimiten y mercantilicen la educación, y (re)orientar los itinerarios educativos en el que las tecnologías estén al servicio de los individuos y no al contrario.

La obra consta de una segunda sección de carácter menos teórico centrada en los procesos, prácticas y los desafíos educativos que derivan de todo el complejo devenir de un mundo que cada vez es más inmediato, donde la realidad ya parece posibilitarse y definirse como aumentada, en la que las inteligencias artificiales, meticulosamente diseñadas, están disponibles 24/7 en nuestros bolsillos, relegándonos a una conexión casi perpetua cómo bien describen Eduardo S. Vila Merino y Victoria E. Álvarez Jiménez en su artículo “*Hyperconnected Identities and Educational Relationships from an Intercultural Perspective*”. En él se aprecia que parece haber relegado su implementación en las aulas en *pro* de los estudiantes con diversidad funcional, o la necesidad de reformulaciones de corte pedagógico que velen por una

educación que contemple la vida en un mundo online diverso e intercultural, en detrimento de las fuerzas hegemónicas. Así la lectura a través de los artículos nos invita a reflexionar y pensar en los espacios de la hiperconectividad como espacios privilegiados en el ámbito de las relaciones y comunicación en el que se puede trabajar y redefinir modelos no solo los modelos educativos y pedagógicos, sino que pueden presentarse también como espacios privilegiados para definir experimentos, en búsqueda de modelos integrados de conocimiento.

Antonio Jiménez-Lara, Agustín Huete-García y Eduardo Díaz-Velázquez firman el estudio titulado “*Students with Disabilities in the Digital Society: Opportunities and Challenges for Inclusive Education*”. En él afirman que la pandemia del COVID-19 ha obligado a muchas instituciones educativas a adoptar modalidades de enseñanza a distancia e incorporar las TIC a sus estrategias educativas. Si bien esto ha creado nuevas oportunidades de inclusión, también ha puesto de relieve la necesidad de garantizar que estas tecnologías sean accesibles a todos los estudiantes, incluidos los discapacitados. Los responsables políticos deben dar prioridad a la inclusión de los estudiantes con discapacidades en sus planes de digitalización de las escuelas, teniendo en cuenta sus necesidades únicas y garantizando que la tecnología se diseñe teniendo en cuenta la universalidad. En última instancia, la incorporación de la tecnología y el aprendizaje a distancia puede aportar valiosas lecciones para construir sistemas educativos más abiertos, inclusivos y flexibles en el futuro.

El siguiente trabajo, “*Social Networks and Their Influence on Building Gender Identity: Design of a Mobile App as a Social and Educational Resource Targeting the Family Context*” se centra en cómo las redes sociales facilitan la expresión artística entre los jóvenes y cómo crean y distribuyen contenidos audiovisuales que generan un alto volumen de *feedback*, lo que repercute en la imagen que deciden mostrar a sus iguales. Sin embargo, el artículo también subraya cómo las redes sociales perpetúan los estereotipos de género y cómo los jóvenes participan activamente en la creación de su propia imagen, que puede ser diferente de la que muestran en la vida real. Los autores -Gabriel Parra-Nieto, Jesús Ruedas-Caletrio, y Sara Serrate-González- examinan cómo el género influye en la formación del desarrollo individual y las relaciones interpersonales en las redes sociales, y cómo la comparación social permite a los jóvenes adaptar su personalidad para ajustarse a las normas sociales. Por último, el artículo aborda cómo las redes sociales son utilizadas de forma diferente por hombres y mujeres, y cómo las imágenes prototípicas de género siguen estando presentes en estas plataformas.

Dado el creciente uso de las redes sociales por parte de las generaciones más jóvenes, es crucial comprender los procesos de aprendizaje invisibles que tienen lugar cuando se utilizan estas plataformas. Se deben diseñar propuestas educativas y pedagógicas que promuevan un uso seguro y responsable de las redes sociales y que conciencien sobre los potenciales impactos positivos y negativos de las redes sociales en el desarrollo de la personalidad y la identidad digital

de los estudiantes. Esto se aborda en “*Learn and Entertain: The Invisible Learning Processes of the Younger Generations in Social Networks*”, de Paula Renés-Arellano, Francisco Javier Lena-Acebo, y María José Hernández-Serrano, revelando que las redes sociales se utilizan principalmente para el entretenimiento y la comunicación. Los estudiantes españoles tienden a aprender información útil y habilidades digitales en las redes sociales, mientras que los estudiantes latinoamericanos suelen aprender para entretenerse. Así señalan que las redes sociales se han convertido en una importante fuente de conexión para las generaciones más jóvenes, siendo *WhatsApp*, *Instagram* y *YouTube* las más populares entre los grupos de la muestra.

Entre los procesos educativos y los desafíos, que van suscitando los autores a lo largo de los artículos, también hay espacio a aprender cómo la tecnología ayuda y contribuye a una mejor vida para nuestros ancianos, cómo bien abordan Antonio Víctor Martín-García, Alicia Murciano-Hueso, Patricia Torrijos-Fincias, y Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez en el trabajo titulado “*Digital Identity and Quality of Life Technologies in the Older Adults*”. En él proponen generar espacios para la comunicación y recreación muy necesarios y propios del contexto económico-social en el que vivimos. Hablamos de un contexto en el que los beneficios de la naturaleza para el bienestar físico y psicológico son intrínsecos. En el que es importante encontrar un equilibrio entre nuestro uso de la tecnología y nuestra conexión con la naturaleza. Siguiendo a Raúl de Tapia-Martín y Manuela Salvado Muñoz en su artículo -“*From a Deficit of*

Nature to a Surplus of Technology: The Search for Compatibility in Education - la tecnología puede ofrecer oportunidades para mejorar nuestras experiencias en la naturaleza, como el uso de aplicaciones para identificar plantas o animales, o para aprender sobre los ecosistemas locales.

Francisco Esteban Bara cierra el volumen con el trabajo titulado "*The Highs and Lows of a Hyperconnected University Identity*". En él sostiene que la hiperconectividad en la enseñanza superior es necesaria y beneficiosa para lograr resultados sobresalientes. Al mismo tiempo, reconoce que también existe un tipo de educación superior que no requiere tanto de la hiperconectividad, ya

que se centra en cultivar una mentalidad crítica y educar al estudiante para que sea un individuo completo. las personas y crear un mundo más justo, equitativo y sostenible, y que se puede lograr un enfoque holístico de la educación con o sin hiperconectividad.

Sin duda, y como se deja entrever en el prefacio de la obra, el lector tiene en sus manos una obra madura en la que se cuajan más de 20 años de conocimiento en que se ha trabajado para categorizar y acercar pedagógicamente los espacios de educación el complejo entramado del mundo online.

Luis E. Andrade Silva
Universidad de Salamanca

Colom Cañellas, A. J. (2022). *Teoría de la Educación. Fundamento y racionalidad*. Horsori Editorial, 161 pp.

un esquema básico de iniciación y en donde se pueden apreciar los esfuerzos para consolidar una Teoría de la Educación en tanto que Teoría —o al menos— se indica el camino para ello, lejos de adscribirse a teorías u otros contenidos que no respetan la sustantividad de una Teoría para la Educación

(Colom Cañellas, 2022, p. 155).

Muchos de los libros que se editan en el ámbito educativo se escriben en *tercera persona* con la intención de difundir y actualizar el acervo del conocimiento. Fines legítimos y loables que, con mayor o menor suerte, pueden ver la luz gracias a un equipo editorial que se hace eco de la relevancia científica —también, comercial— de la publicación. Este es el paisaje editorial que predomina en el campo científico de las Ciencias de la Educación y, en general, en las Ciencias Sociales y Humanas. No obstante, en el panorama editorial de nuestro campo científico, las Ciencias de la Educación, se apuesta también por libros menos convencionales, bien por su temática disruptiva e innovadora, bien por su singularidad. Este carácter distintivo de lo singular es lo que caracteriza a los libros escritos en *primera persona*: no por su carácter autobiográfico, sino por lo distintivo del pensamiento sobre el que se tejen las páginas del libro.

Justo este libro que tengo el placer y el honor de reseñar responde a esta segunda tipología de libro. Si me permite, lector o lectora, emplear una analogía

enológica, podríamos afirmar que se trata de un libro *de autor* que, en palabras del protagonista, persigue como objetivo «mostrar (...) mi pensamiento, reflexionar en suma sobre lo que uno hizo» (p. 10).

El párrafo que he seleccionado y que sirve de pórtico para esta reseña, expresa con nitidez cómo su autor ha concebido este libro: ofreciendo una síntesis de su visión epistemológica acerca de este ámbito de conocimientos e investigación: Teoría de la Educación. Su objetivo, analizar la sustantividad de la Teoría de la Educación, clarificar sus fundamentos, rastrear sus orígenes y precisar su racionalidad.

La epistemología se ocupa de varias acciones relevantes para la configuración de la identidad de un ámbito de conocimientos: delimitar el objeto de estudio de una disciplina; analizar su naturaleza; indagar sobre sus desarrollos discursivos a lo largo del tiempo y, por último, analizar las metodologías empleadas en el desarrollo de las investigaciones. La publicación del Profesor Colom Cañellas es un verdadero ensayo de epistemología de la educación que aborda el desarrollo discursivo de la Teoría de la Educación a partir de su historia disciplinar (de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación y de estas a la Teoría de la Educación) (capítulo primero); la sustantividad de la disciplina y su gramática (capítulos segundo y tercero); el objeto de la Teoría de la Educación (capítulo cuarto); y, por último, su racionalidad (capítulos quinto y sexto).

Para comprender el objeto, función y elementos constitutivos de toda Teoría de la Educación, conviene aplicar una mirada histórica sobre su trayectoria disciplinar, como acertadamente ha

hecho el autor en los dos primeros capítulos. Una trayectoria que adjetivamos de serpenteante y en la que confluyen dos visiones con posiciones hegemónicas diferentes en Europa y en nuestro país y que demuestra la naturaleza socio-histórica de nuestra disciplina (Siegel y Biesta, 2021). De un lado, la tradición continental, con origen en Alemania; de otro, la tradición angloamericana. La Pedagogía de finales del XVIII y comienzos del XIX en Alemania evolucionó en la segunda mitad del XX para situarse como una más entre otras disciplinas académicas bajo el crisol de las Ciencias de la Educación. En la tradición continental, el centro de atención eran las prácticas educativas en una amplia gama de contextos diferentes (escolar y social). De tal modo que los intereses de la Pedagogía abarcaban tanto el aprendizaje de los educandos como la acción educativa llevada a cabo por docentes y educadores desde sus cotidianos entornos de trabajo. Un siglo después, esta autonomización evolucionó, en primer lugar, hacia una fragmentación metodológica (léase Pedagogía Teórica, Científica y Tecnológica) y, en segundo lugar, de contenidos, que culmina con el nacimiento de las Ciencias de la Educación.

En la tradición anglófona, la Pedagogía, por el contrario, se configuró desde sus orígenes como un campo de estudio aplicado diluido en diferentes disciplinas: filosofía, historia, psicología y sociología, con un marcado carácter práctico —que permitiera a los educadores optimizar sus acciones— y científico —basadas en teorías, entendidas como «cuerpo sistemático y coherente de conocimientos con capacidad de propiciar en su

aplicación efectos esperados» (Colom, 2022, p. 36).

El capítulo primero de la obra que reseño nos narra con precisión el recorrido disciplinar de la Pedagogía hasta su desaparición y emergencia, en palabras del autor, de una nueva disciplina —Teoría de la Educación— que sustituye a la disciplina matriz y que pretende «abordar el saber y el hacer acerca de lo educativo, con vocación de configurar unitariamente, la visión global de la educación, tanto en su dimensión práctica-normativa aplicativa, como en su dimensión más conceptual y metodológica» (p. 30). Y es que, para el autor, en el universo plural que enarbolan las Ciencias de la Educación, la *teoría* en la Teoría de la Educación «debe estar más cerca del logro que del logos» (p. 51) y erigirse como una *teoría general* en lugar de construirse como un universo teórico plural. Así de rotundo lo expresa el autor: «hablar de teorías de la educación es asentarse en ideologías de cualquier tipo» (p. 52).

Además, el cariz pragmático que confiere Colom Cañellas a la Teoría de la Educación exige no abandonar una naturaleza ingenieril o tecnológica en ella. De ahí que esta *Teoría General* de la acción educativa deba construirse y operar como una teoría tecnológica, a fin de optimizar procesos a partir del conocimiento de los factores y mecanismos que condicionan las acciones educativas. El capítulo cuarto fundamenta el conocimiento tecnológico de lo educativo como conocimiento sustantivo de la Teoría de la Educación.

Relevantes epistemólogos como Mario Bunge y Karl Popper han inspirado

las contribuciones epistémicas del Profesor Colom Cañellas en Teoría de la Educación. Del primero, se nutre sobre las diferencias entre conocimiento científico, técnico y tecnológico (Bunge, 1963). Al igual que él, Colom entiende la pedagogía —léase: Teoría de la Educación— como la ciencia de una tecnología social [educación] que se nutre de los hallazgos de otras ciencias sociales (vid. psicología y sociología, entre otras). De Karl Popper toma como referencia la lógica situacional y la doctrina de los tres mundos. La lógica situacional —o *método cero*, parafraseando a Popper (1973)— consiste en la construcción de un modelo de la situación que puedan servir como hipótesis contrastables apoyándose en análisis matemáticos y estadísticos. La Teoría de la Educación, de acuerdo con la teoría de los tres mundos de Popper se ubicaría, según el autor, entre el mundo uno y el dos (p. 53). Esto es, entre el mundo físico (materialidad de lo real) y el de nuestras experiencias conscientes. De ahí que afirme que «la Teoría de la Educación puede explicarse mediante modelos, fundamentalmente de corte matemático y físico y puede concebirse como conocimiento científico, si se adscribe al conocimiento de corte tecnológico» (p. 100).

Tomando como referencia las Ciencias de la Complejidad (capítulo cinco), el autor aboga por la construcción de una «teoría azarosa de la educación» (p. 123); una Teoría de la educación apoyada en los «principios caóticos» (p. 123). Pero este tipo de Teoría requiere necesariamente de la matemática. De hecho, las matemáticas de los sistemas complejos adaptativos —matemáticas cualitativas— no para «matematizar las ciencias sociales

(...), sino para destacar, sin ambages, la dignidad de los temas, retos, problemas y asuntos propios de las ciencias sociales y humanas» (Maldonado, 2008, p. 167). ¿Estaremos dispuestos a ello en nuestro ámbito disciplinar? Y no me refiero solo a la Red Académica Interuniversitaria de Teoría de la Educación en España, sino a otras redes internacionales tales como la europea *Educational Theory* de la EARLI, la británica *Social Theory and Education* de la BERA, la australiana *Educational Theory and Philosophy* de la AARE, entre otras. De momento, desde 2017, la Red norteamericana AERA sí que cuenta con un grupo de interés sobre Teorías de la Complejidad en Educación.

Los planteamientos epistemológicos que ha ido construyendo el Profesor Colom Cañellas para la Teoría de la Educación, me han permitido releer de nuevo el libro *Teoría de la Educación* de David A. Turner (2015). Originalmente publicado en inglés en 2004, en este libro que muestra cómo la teoría de juegos y los modelos matemáticos pueden ser aplicados para construir las bases de una Teoría de la Educación desde la Complejidad. Un libro que curiosamente, de acuerdo con *Worldcat*, en su edición en español, solo se encuentran ejemplares en 5 bibliotecas españolas y 2 iberoamericanas. Y en su edición en inglés está presente en 1581 bibliotecas, entre ellas, 6 españolas. De hecho, es un libro que no ha sido muy difundido en nuestro país.

En síntesis, el Profesor Colom Cañellas nos ofrece una arriesgada y sistemática obra de compilación de sus estudios sobre epistemología de la educación y de fundamentos epistemológicos de la

Teoría de la Educación. Como bien señala en la introducción «quien me haya leído, no encontrará nada nuevo a lo largo de estas páginas» (p.10). Aun así, todo depende de la estrechez o amplitud de miras del lector o lectora. Para un investigador novel en Teoría de la Educación, su lectura le permitirá conocer la evolución de su propia disciplina, que es importante, aunque cada vez se le confiera menos importancia, al mismo tiempo que le brindará la oportunidad de ampliar su visión sobre la Teoría de la Educación. La que nos ofrece el autor con esta obra ha sido extensamente difundida, discutida y citada en el círculo académico de la disciplina tanto en España como en Iberoamérica. Para un investigador o investigadora senior, el estudio de la obra le permitirá interrogarse de nuevo por la naturaleza de la Teoría de la Educación, tomando como referencia las nuevas problemáticas educativas. Problemáticas que necesariamente requieren de una visión interdisciplinar —especialmente epistemológicas y metodológicas, en mi opinión—, curiosidad intelectual, y de herramientas analíticas procedentes de diversos campos científicos y tradiciones epistémicas. Ojalá que la lectura de este

libro nos depare nuevas publicaciones sobre cuestiones epistemológicas en educación y nuevos senderos para hacer de la Teoría de la Educación una teoría en simbiosis con la práctica.

Clara Romero-Pérez
Universidad de Sevilla

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunge, M. (1963). Tecnología, ciencia y filosofía. *Anales de la Universidad de Chile*, 64-92. <https://bit.ly/3YaTkQT>
- Maldonado, C. E. (2008). Complejidad y Ciencias Sociales desde el aporte de las matemáticas cualitativas. *Cinta de Moebio*, 33, 153-170. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2008000300001>
- Popper K. R. (1957/1973). *La miseria del historicismo*. Alianza Editorial.
- Siegel, S. T., & Biesta, G. (2021). The problem of educational theory. *Policy Futures in Education*, 20(5), 537-548. <https://doi.org/10.1177/14782103211032087> Traducción publicada en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 2022, 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Turner, D. A. (2004/2015). *Teoría de la Educación*. Siglo XXI.

Martínez-Otero Pérez, V. (2022). *Fundamentos teóricos de la educación*. Pirámide, 208 pp.

Con cada libro que se publica sobre Teoría o Filosofía de la Educación se desmonta la “profecía Carr”, según la cual la educación no necesitaría de teoría alguna. El libro del profesor, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Martínez-Otero, “*Fundamentos teóricos de la educación*” es, pues, una palabra significativa más en el amplio bagaje teórico que sobre la educación se construye en España. En el libro se desarrollan temas clásicos en la especulación teórico-filosófica sobre la educación junto con otros que pueden ayudar a establecer puentes entre la teoría y la práctica de la educación. Justamente esa es una de las aportaciones que encontramos en el libro, una dinámica dialógica. Un tono moderado y didáctico, sin extremismos y tratando de establecer siempre un diálogo constructivo y fecundo entre las diferentes perspectivas, paradigmas y enfoques que van apareciendo a lo largo de las 268 pp. que componen la obra. Por tanto, el libro resultará muy interesante tanto para aquellos que se inician en el conocimiento teórico de la educación (estudiantes de los grados de educación, por ejemplo) como para aquellos educadores que quieran fundamentar y reflexionar sobre su propio quehacer cotidiano.

Como hemos dicho, el libro se puede dividir en dos grandes secciones teóricas. En la primera de ellas abordan temas más especulativos y más específicamente pedagógicos, orientados a la mejor comprensión del fenómeno educativo; mientras que en la segunda parte se revisan diversos

enfoques teóricos con la intención de fundamentar y mejorar la intervención y prácticas educativas. De esta forma se repasan el origen y la evolución de la teoría de la educación como disciplina científica (capítulo 1), la educación como realidad y utopía (capítulo 2), las posibilidades y límites de la educación (capítulo 3) y la cuestión de la metodología y los paradigmas en la teoría de la educación (capítulo 4) ocupan esta primera parte.

Sobre todo en estos tiempos tan caracterizados por la hiper exposición digital y las influencias de las pantallas no deja de ser fundamental para la educación repetir, como indica el profesor Martínez-Otero, la importancia pedagógica del criterio de equilibrio. Este criterio, y según donde se ponga el acento, podemos enunciarlo como unidad del proceso educativo, educación integral, etc. Lo importante es tener presente las diversas dimensiones que enumera de forma interconectada en el libro. Las dimensiones intelectual, moral, estética, afectiva, técnica, física, social y espiritual. En efecto, si atendemos a estas dimensiones observamos que actualmente existe un claro dominio de determinadas actividades frente a otras. De ahí la necesidad de que la educación repare y recupere, especialmente en nuestro tiempo, este criterio de equilibrio. En este sentido, bien haremos en hacer una lectura pedagógica de este criterio desde las aportaciones de “la vida del espíritu” de H. Arendt.

Sin embargo, creo que el especial valor pedagógico que encierra esta obra tiene que ver con los capítulos sexto al duodécimo, en los que se exponen diversos modelos teóricos o paradigmas. Empezando por el psicodinámico, el

modelo de modificación de conducta y el cognitivo, el cognitivo-conductual, el humanista y personalizado, el constructivista, el modelo crítico, el modelo ecosistémico y el modelo de intervención en crisis, que cierra la obra y constituye una lectura obligada para todos aquellos que se consideren educadores.

En efecto, este último capítulo del libro, más allá de ofrecernos el último enfoque de intervención en crisis constituye también una reflexión pedagógica en voz alta sobre la pandemia y sus efectos en la educación y el profesorado. Como sucede en otras profesiones el quehacer educativo se construye en los educadores a modo de “segunda naturaleza” de tal forma que las tensiones y las crisis propias de la profesión docente también llegan a desequilibrar y hacer mella en la personalidad de los educadores. Por este motivo, la resiliencia es una capacidad con la que debemos también contar y, sobre todo, cultivar los educadores.

Desde esta perspectiva, es muy importante que la teoría de la educación se preocupe también por el bienestar del propio docente. Dicho de otra forma, la teoría, enfoque paradigma o filosofía educativa con la que el docente encara su quehacer tiene influencia no sólo en su profesión docente o educadora sino también en su equilibrio emocional y bienestar personal. Por esta razón es tan relevante que dentro de las preocupaciones teóricas por la formación pedagógica de los docentes se integre también la preocupación por esos elementos “intangibles” (como es el caso de la resiliencia o recordando a Ch. Day, de la pasión) que tienen mucha importancia para la profesión porque significan, en el fondo, una

mejora de la propia personalidad. Algo que puede redundar en la prevención del llamado “malestar docente”. En otras palabras, la profesionalidad o capacidad “técnica” de los docentes no se construye en el vacío sino sobre su propia personalidad. De tal manera que ese carácter personal influirá en su quehacer docente de la misma forma que el quehacer obrará su personalidad. Al fin y al cabo, a esto se refería Ortega y Gasset con la propia noción de “quehacer docente”.

Siendo conscientes de que cada pintor plasma en sus obras el estilo que lo define y caracteriza bien podemos preguntarnos, para concluir esta reseña, si hemos echado de menos algo en este lienzo. Tal y como se afirma en el primer párrafo del libro “el estudio de los fundamentos implicados en la educación queda justificado por los profundos y vertiginosos cambios, algunos de signo negativo, que acontecen en la sociedad y en la educación misma (...)”. Pues bien, se ha echado en falta una mayor atención al impacto de las tecnologías digitales juegan en los procesos educativos y en conformación de la identidad de las futuras generaciones. Además, la reflexión acerca de las tecnologías nos abre a otras consideraciones acerca de esas otras “influencias” (educativas, o no) de los llamados “*influencers*” y que, en estos momentos y para las generaciones que vienen, pueden dejar una huella, peligrosamente más honda en los niños y jóvenes, que la que pueden dejar sus familias y maestros.

Juan García Gutiérrez
*Universidad Nacional de
Educación a Distancia
University of Illinois, Urbana-Champaign*

Ruiz-Corbella, M. (Coord.). (2022). *Escuela y Primera Infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación*. Narcea, 238 pp.

La primera infancia constituye una etapa fundamental sobre la que se cimientan las bases de una etapa posterior como personas autónomas y ciudadanos responsables. A lo largo de la historia, la Educación Infantil ha sido un tema de especial relevancia y muy especialmente hoy constituye una de las prioridades de la agenda político-educativa. La obra que se reseña, coordinada por la Profesora Marta Ruiz-Corbella (UNED) ahonda en la importancia de la escuela y la tarea de educar a menores desde una perspectiva decisional y resolutoria; esto es: profesional (reflexiva, deliberativa y estratégica).

Un libro elaborado con la colaboración de catorce profesores y profesoras de distintas universidades españolas, organizado en once capítulos que nos invitan a romper con la visión lineal y la rigidez de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia obsoleto e ineficaz, centrado en un currículo y estrategias aparentemente innovadoras que no tienen en cuenta los intereses o las necesidades que exige la educación en la sociedad actual. Un trabajo que por su contenido y estructura resulta verdaderamente interesante y útil en el ámbito de la educación y la práctica docente en la Etapa Infantil. La lectura de esta obra nos invita a realizar una lectura reflexiva que enaltece la idea de educación y las funciones de la institución escolar ofertando, en palabras de la coordinadora del libro, “un contenido

que todo profesional de la educación debe conocer y hacer propio antes de embarcarse en la aventura de educar” (p. 11). De ahí la importancia de esta obra que plantea los principales temas que nos inducen a repensar la educación desde la primera infancia y nos facilita las claves del *porqué*, el *para qué* y el *qué* de las actuaciones pedagógicas en el contexto escolar destinadas a esta franja de edad.

La obra comienza con una primera aproximación a la condición humana y el papel que desempeña la educación como una actividad propia y exclusiva de nuestra especie (*María García Amilburu, UNED*). Se contempla el sentido de la propia existencia en un espacio y tiempo y un contexto histórico y ámbito cultural particular que, inexorablemente nos configura a nivel personal y como sociedad. Por otro lado, la dependencia y vulnerabilidad de una especie que es por naturaleza social hace inviable la existencia del ser humano sin la participación y ayuda de sus semejantes. Una característica que reclama la exigencia de profesionales de la educación que sepan orientar y guiar a cada individuo en su proceso de maduración y desarrollo en el camino hacia la autonomía y la independencia; tarea que comienza en la etapa infantil y es posible acometer gracias a “la certeza de que el ser humano es educable” (p. 3).

El segundo capítulo realiza, en primer lugar, una valiosa aproximación etimológica y conceptual sobre la educación y, en segundo lugar, define el campo semántico de términos vinculados a la propia tarea de educar: enseñanza, aprendizaje y formación (*María García*

Amilburu, UNED). Ello permitirá distinguir las acciones propias de un proceso educativo que contribuyan al pleno desarrollo de las personas y se distingan de otras semejantes y no educativas: tales como el condicionamiento, el adoctrinamiento y el adiestramiento. Continúa subrayando las características y rasgos principales de la educación y de la relación educativa que se establece entre aprendiz, docente y materia, para culminar con el impacto de la educación infantil en la sociedad y, por tanto, la importancia de la dimensión moral de la propia acción educativa. El capítulo finaliza describiendo algunas metáforas que a lo largo de la historia se han utilizado para plasmar los rasgos genuinos de la acción educativa en el contexto escolar.

A lo largo del tercer capítulo se aborda el reconocimiento de los Derechos de la Infancia (*Juan García-Gutiérrez, UNED*), desde el análisis profundo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, con la pretensión de “conocer qué implica, tanto jurídica como pedagógicamente, el reconocimiento de unos derechos a la infancia” (p. 55). El autor sistematiza la evolución teórica y pedagógica de este reconocimiento jurídico desde sus orígenes hasta su formalización definitiva, precisando al mismo tiempo su alcance universal y sus implicaciones en el derecho a la educación y la educación para los derechos humanos. No escapa al análisis de este capítulo, la tecnología digital y los ambientes virtuales en el contexto de la infancia, desde la perspectiva de los propios derechos del niño en diversos entornos, como el ciberespacio.

El cuarto capítulo es fiel a los objetivos principales que persigue este libro y analiza las complejas preguntas del *para qué* y el *cómo* en la Educación Infantil (*Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid* y *Tania García-Bermejo, Universidad Internacional de La Rioja*). En primer lugar, se abordan las cuestiones relacionadas con el *para qué* de la tarea de educar en la primera infancia; esto es, los objetivos y fines de la educación condicionados por la cultura y la tradición, y sustentados en los agentes educativos involucrados. A continuación, se explicitan los *cómos* básicamente a través de la educación moral a partir de estrategias promotoras de valores: el juego, los cuentos o las películas. De forma exhaustiva en los capítulos cinco (*Marta Ruíz-Corbella* y *Miriam García-Blanco, UNED*) y seis (*Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria*) se abordan los diferentes escenarios educativos favorecedores de nuevos aprendizajes, más allá de la propia institución escolar como único contexto formativo. Poniendo especial énfasis en la familia como primer agente influyente en la educación y el desarrollo infantil. Se abordan los diferentes escenarios emergentes en los que sucede la educación y la importancia de la complementariedad entre los distintos contextos y agentes educativos.

A partir de estas consideraciones, el capítulo siete (*Pilar Ezquerro y Javier Argos, Universidad de Cantabria*) analiza el papel relevante de los docentes en el adecuado desarrollo del proceso educativo, haciendo un análisis de la tarea educativa del profesorado y, focalizando la atención en la Educación Infantil, los

diferentes modos de entender la atención de los más pequeños —asistencial, instructivo-preparatoria y educativa-formativa—. Por último, se aborda un aspecto de gran relevancia para el desarrollo profesional de cualquier maestro o maestra: la construcción de su identidad profesional.

El valor indiscutible que actualmente representa la educación en la primera infancia conforma el núcleo de estudio del capítulo octavo (*Esther García-Zabaleta y M^a. Ángeles Valdemoros San Emeterio, Universidad de La Rioja*). Se analiza a la luz del recorrido evolutivo de las instituciones educativas españolas en la etapa infantil. Un análisis de las políticas educativas en Educación Infantil desde la Ley Moyano de 1857, los escenarios pedagógicos alternativos, culminando con algunas pinceladas que dibujan la Educación Infantil como una etapa única y los retos que se plantea en la actualidad.

El siguiente capítulo aborda una de las piezas angulares fundamentales en relación con la educación en la primera infancia: *la educación democrática* (*Clara Romero-Pérez y Encarnación Sánchez-Lissen, Universidad de Sevilla*). El análisis con el que se aborda este tema aporta, en primer lugar, interesantes claves para el desarrollo del carácter democrático en la infancia. Se realiza una delimitación conceptual de ciudadanía, democracia e infancias que, tal como apuntan las autoras, se trata de una tríada que “sienta las bases para la convivencia de todos los miembros de una sociedad” (p. 181). Asimismo, se destaca la importancia de la educación en valores democráticos y para una ciudadanía mundial

en la primera infancia desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se enfatiza también el desarrollo de las competencias sociales y cívicas. Para finalizar el capítulo, se plantean diferentes enfoques pedagógicos —de acuerdo con John Dewey— orientados a la formación de la ciudadanía democrática en la Educación Infantil. El capítulo diez sistematiza las tendencias de la política educativa en torno a la Educación Infantil a partir de las recomendaciones de diferentes organismos internacionales a nivel mundial y europeo (*M^a. Ángeles Sotés-Elizalde, Universidad de Navarra*). Todo ello, tomando como referencia la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Se destaca la importancia de la Educación Infantil como periodo preparatorio para el ingreso en la Educación Primaria y se incide en el paradigma de la calidad educativa determinada por una educación inclusiva. En este sentido, se revela especialmente importante la adecuada formación del profesorado de Educación Infantil para la atención de un alumnado cada vez más diverso. Por último, se realiza un recorrido legislativo de las políticas educativas y sociales en España en relación con la primera infancia, haciendo hincapié en la organización curricular correspondiente a la etapa de la Educación Infantil.

La obra finaliza con un sólido ejercicio reflexivo sobre los retos educativos para la escuela en la sociedad del siglo XXI (capítulo once) (*Marta Ruíz-Corbella y Miriam García-Blanco, UNED*). Una sociedad líquida mediada por la incertidumbre y sujeta a la vertiginosa

rapidez de los cambios, entre los que prevalece la imparable evolución tecnológica. Sin duda, este escenario caracterizado por la radical transformación o entorno VUCA —*Volatility, Uncertainty, Complexity y Ambiguity*—, sienta las bases para repensar los modos sobre cómo debemos afrontar la realidad, cómo formar a las personas y, en consecuencia, cómo abordar la educación de cada individuo para afrontar el contexto actual de transformación con garantías de éxito. Destacando muy especialmente la importancia que adquieren en la educación los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 para el logro de una sociedad inclusiva y más justa.

En conclusión, esta obra se presenta como una herramienta y un recurso pertinente que profundiza en los aspectos clave de la educación en la Primera Infancia, desde la mirada de la Teoría de la Educación. Una mirada plural, interdisciplinar y analítica que nos propone una verdadera reflexión sobre el sentido del quehacer educativo en la etapa infantil. Recomiendo, por ello, su estudio y lectura atenta a la comunidad académica y profesional especializada en Educación Infantil, así como a los estudiantes, futuros profesionales en esta etapa educativa.

M^a. Estrella Muñoz-Clemente
Universidad de Sevilla

Touriñan, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira, 419 pp.

Nadie duda de que el Profesor José Manuel Touriñán López es uno de los padres de la Pedagogía General en España y de la línea Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación: valoración del contenido de las áreas de experiencia cultural como educación y fundamentación del conocimiento necesario para la construcción de ámbitos de educación, de manera que se integren en el diseño educativo valores comunes y valores educativos específicos de cada área cultural, hasta el punto de que sus publicaciones y estudios en este ámbito han supuesto (y están suponiendo) la base desde la que cimentar esta emergente área.

En esta línea, el libro que presentamos significa un eslabón muy importante en el asentamiento de la Pedagogía de las artes, desde la perspectiva mesoaxiológica que inició su reflexión escrita en 2010 con el libro *Artes y educación*. Las artes son un área de experiencia cultural y un ámbito de realidad susceptible de ser interpretado desde muy diversas disciplinas: la Psicología del arte, la Antropología de las artes, la Filosofía del arte, la Sociología de las artes y también es posible interpretar las artes desde la Pedagogía, en tanto que las artes son susceptibles de ser interpretadas como educación.

Las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. Señala el autor que en perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, cuando

educamos transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es solo enseñar artes, sino educar CON las artes o con el arte.

En este libro, hay un estudio adaptado a los interesados en la educación con las artes sobre el concepto de educación, sobre el sentido de los medios, sobre la relación educativa que es el medio más importante para educar, sobre la importancia de la actividad común interna y externa en la educación, sobre la acepción técnica de ámbito de educación común, específica y especializada relativa a las artes y sobre la importancia de los procesos no formales en las artes como instrumento de educación.

Diría que todo el libro es novedoso y original, no es un libro de didáctica, ni de arte, sino de Pedagogía aplicada a las artes que explica el camino de la concordancia entre valores y sentimientos para llegar a actuar con sensibilidad estética y artística. Desde el punto de vista de la pedagogía la relación artes y educación exige atender a la actividad común interna y externa y al conocimiento de la educación para lograr hacer una educación afectiva que relacione valores educativos y sentimientos que se generan, porque en la educación con las artes, para todos, y no solo la dirigida a hacer profesionales artistas, lo que cuenta es el logro de sensibilidad estética y artística y de concordancia entre valores educativos artísticos y sentimientos que producen: amar las artes, valorándolas, aunque no elijamos ni podamos ser todos artistas, igual que valoramos las novelas y buenos libros aunque no todos sean buenos escritores o novelistas. Y todo

eso y más es lo que el lector encontrara en el libro, éste está estructurado en seis capítulos; el índice está muy detallado y permite conocer el contenido con gran detalle. También deseo subrayar los cincuenta y ocho cuadros que son muy instructivos y un vocabulario técnico que se acompaña de los cinco cuestionarios y sus respectivas matrices que (cap. 4) de perspectiva mesoaxiológica elaborados para cerrar el proyecto de investigación, en su primera fase, *educar con las áreas culturales*.

Es un libro de pedagogía aplicada, no de didáctica, ni de arte. Interpreta las artes desde la perspectiva de la pedagogía (que es conocimiento de la educación) y puede aplicarse a las artes, porque son un medio de educar. Meso-axio-lógico quiere decir medio-valor-comprensión. En pedagogía comprendemos cada medio valorándolo como educativo (lo hacemos mesoaxiológico).

Apunta el profesor Touriñan (p. 82) que la pedagogía tiene que ser cada vez más “aplicada”, tiene que ser capaz de interpretar y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

En resumen, como indica el autor, en perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el

conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado*. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*.
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación*, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar.
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito “educación”). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo.

4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención.
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención*. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos.

La gran novedad del libro es que se hace una aplicación de la pedagogía a las artes desde la perspectiva mesoaxiológica, valorando el medio “artes” como educativo.

De ese modo, podemos construir el ámbito de educación “artes”, hacer el diseño educativo para educar con las artes y generar la intervención adecuada que nos permita educar POR las artes y PARA un arte.

Es un gran libro que me ha permitido conocer y profundizar en la pedagogía de las artes desde la perspectiva mesoaxiológica, y me parece interesante su lectura, análisis y comprensión para los profesionales que nos dedicamos a la pedagogía social, así como para los profesionales que se dedican a otros ámbitos de la pedagogía.

M^a. Rosario Limón Mendizábal
Universidad Complutense de Madrid

Martín-Sánchez, M. (2022). *El gatopardo educativo ¿Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?* Octaedro, 159 pp.

Uno de los conceptos más repetidos en el panorama educativo actual es el de innovación educativa. Hoy, en educación, a todo se le añade el apelativo innovación. Parece como si la innovación deba ser el motor de la labor educativa, pero ¿es esta innovación un concepto claro y concreto? Entorno a esta pregunta se desarrolla el libro de Miguel Martín-Sánchez. El autor propone que esta idea de innovación tan solo genera un panorama confuso en el que se *cambia todo para que todo permanezca igual*. Estas últimas palabras conforman el argumento principal de la obra y el autor las sitúa en una novela de mediados del siglo XX. *El gatopardo*, título que lleva también el presente libro, una novela de Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Las palabras dichas por Tancredi, personaje de la novela, parecen reflejar muy bien este fenómeno de la innovación. A lo largo del texto, el autor trata de clarificar este confuso panorama de revoluciones e innovaciones. Por ello, comenzará ofreciéndonos una definición precisa: innovación educativa es responder de manera novedosa a los problemas actuales de la educación. Siguiendo esta definición, lo primero es colocar en su justo lugar al que hasta ahora ha sido el buque insignia de la innovación educativa: las ideas y teorías que surgen alrededor del contexto de la escuela nueva. Se deja claro en el libro que no tiene sentido referirse como innovadoras a teorías que cuentan con más de cien años de antigüedad y responden a cuestiones

y preocupaciones de su tiempo. Por tanto, en el texto son clasificadas bajo el término de pedagogías alternativas.

Es importante señalar, como se hace en la introducción, que se trata de un libro para todos los públicos, es decir, divulgativo. El objetivo de la obra es dibujar un cuadro sobre la idea de innovación educativa que sea accesible a todos los interesados en la educación. No se trata de un descubrimiento o un planteamiento novedoso, tampoco pretende ser un tratado exhaustivo de la cuestión. Se trata de ofrecer el planteamiento de un problema, la vulgarización del término innovación en el terreno educativo, y su desarrollo desde una perspectiva crítica. Por tanto, el valor de la obra reside, además de en su accesibilidad, en la búsqueda de clarificar el confuso entramado de la educación actual. Respecto a la organización del libro, este está organizado en cinco capítulos. Como recurso didáctico voy a presentarlo dividido en tres partes: los clásicos introducción, nudo y desenlace. En la primera parte, compuesta por los dos primeros capítulos, se plantean las bases del problema. En el nudo, que incluye tan solo el capítulo tres (el más largo del libro), se clasifican y tratan lo que se ha acordado en denominar como pedagogías alternativas. Para concluir, en los dos últimos capítulos, se responde a la pregunta que titula la obra y se reflexiona sobre los problemas actuales de la educación.

¿Qué problemas se abordan específicamente en la primera parte? Por un lado, en el primer capítulo el autor se pregunta por el sentido de la pedagogía y la figura del pedagogo. Se apoya para

ello en el libro de García Carrasco (1983) en el que este se pregunta: *pedagogos ¿para qué?* Constata el autor que los problemas que allí se plantean permanecen en la actualidad. Las dificultades de la disciplina para establecerse y los cuestionamientos dirigidos a la figura del pedagogo. Considera que estos son síntomas de una crisis eterna en la educación. En el capítulo dos se presentan los componentes de la educación tradicional. Si se habla de pedagogías alternativas, es porque existe una educación convencional a la que se oponen. En este sentido el modelo tradicional se presenta como la antítesis de las pedagogías alternativas. Se trata de un modelo educativo centrado en el maestro, que niega la condición de sujeto del niño y cuyo cometido es “desasnar a esos pobres diablos”, llenándolos con el conocimiento único y verdadero que ostenta el maestro. La educación tradicional, es presentada desde las pedagogías alternativas como un polo opuesto perfecto. La solución que se plantea es una enmienda a la totalidad, pues no habría nada bueno que rescatar de la educación tradicional. Esto representa un inicio de la educación desde cero, una revolución total. El autor menciona que un inicio de cero carecería de sentido pues no todo el modelo es desechable. En la segunda parte se realiza un recorrido accesible por todos esos desarrollos educativos, con un punto de origen en el contexto del movimiento de la escuela nueva a finales del siglo XIX. Estas propuestas se caracterizan por un giro hacia el interés por el niño y el descubrimiento de su figura como sujeto. Empieza el autor proponiéndonos la clasificación

de Carbonell (2015) y advierte que en la clasificación se incluye una gran diversidad de teorías que tienen en común su enfoque sobre el niño, pero también difieren en muchas otras cuestiones. La clasificación se divide en pedagogías no institucionales, pedagogías críticas, pedagogías libres o no directivas, pedagogías de la inclusión y la cooperación, pedagogía lenta, serena y sostenible, pedagogía sistémica, pedagogías del conocimiento integrado y pedagogías de las diversas inteligencias. Tras un breve repaso de los principales representantes de cada categoría de la clasificación, hace un balance de su presencia en España. Resalta algunos movimientos que han tenido una gran influencia en la educación española como la ILE o los MRP, concluyendo que los movimientos renovadores suelen tener buena acogida en el país. Destaca cuatro modelos que cuentan en la actualidad con amplia popularidad y presencia en España: las escuelas Waldorf, las escuelas Montessori, las escuelas-bosque y las escuelas Reggio-Emilia. Todas ellas con sus luces y sus sombras. En el capítulo cuatro se aborda el problema de las modas pedagógicas y su desvinculación de la teoría educativa. Respondiendo a la pregunta que plantea en el título del libro, y rescatando las palabras del autor, las pedagogías alternativas tendrían más de retro que de neo. Considera, eso sí, que no sería justo calificarlas de modas pedagógicas, aunque en algunos aspectos actuales lo parezcan, pues sí fueron respuestas innovadoras a los problemas de su tiempo. Por esta misma razón, no tiene sentido mantener el calificativo de innovadoras. Finaliza el libro realizando

un bosquejo de las problemáticas actuales y ofreciendo algunas reflexiones al respecto en el quinto y último capítulo. Los problemas que el autor plantea en este capítulo son las injerencias políticas sobre la educación, la delimitación de los fines de la educación, la formación del profesorado, el debate sobre la participación y la libertad educativa, el problema de la calidad, las prácticas docentes, el currículum y la evaluación, el problema de la escuela como institución y la necesidad del reconocimiento de la figura del profesor como agente valioso. Señala que por mucho que parezca que se ha revolucionado en educación, muchos de los problemas no son precisamente nuevos.

Parece evidente ante los ojos de cualquiera que son muchos los retos que asedian hoy a la educación. Especialmente si nos referimos al sistema educativo. Es común que se perciba la cuestión con cierto tono de desolación como si se tratase de un problema irresoluble. Quizás esta visión pesimista surja de tratar de revolucionarlo todo y toparse con la realidad al no tenerla en

cuenta. Por otro lado, las propuestas que se ofrecen no parecen solucionar gran cosa, pues muchas veces no tienen en cuenta el punto de partida. Tenemos el sistema educativo que tenemos y si queremos mejorarlo debemos partir de él. Tal vez sea un buen momento para dejar de cacarear la revolución educativa en cada esquina, aceptar lo que tenemos y abordar los problemas uno a uno. Los grandes cambios solo consiguen que se mire con desconfianza el legado recibido. La realidad es tozuda y parece resistirse a los grandes ideales, pero al final es lo que permanece.

David Ayose Cancela Val

Universidad Complutense de Madrid

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Santillana.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.

Thoilliez, B. y Manso, J. (Coords.). (2023). *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* Síntesis, 144 pp.

En los últimos meses, hemos asistido a fuertes tensiones sociales con motivo de la tramitación de leyes como la Ley de Familias, la Ley Trans o la Ley de Garantía Integral de la Libertad sexual, todas las cuales contienen en su marco legislativo medidas de índole educativo. A estas polémicas que alcanzan, por tanto, el ámbito de lo escolar, se unen otras surgidas a tenor de la entrada en vigor de la LOMLOE, especialmente, referidas a los conciertos educativos, la educación especial, la primacía de una educación de tipo competencial o la educación diferenciada. En este controvertido contexto, donde se esgrimen argumentos más de tipo político que pedagógico, y donde palabras como igualdad, pluralidad, interés general, eficacia o bien común parecen prestarse a diferentes acepciones, resulta necesario clarificar estos términos para situarse críticamente en estos debates. Por ello, la obra “*La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?*” resulta sumamente pertinente para reflexionar sobre el sentido, implicaciones y alcance de situar la educación como un bien público y común en un contexto posmoderno y neoliberal.

Este libro supone la culminación del Proyecto I+D+i #*LobbyingTeachers* dirigido por los profesores Bianca Thoilliez y Jesús Manso de la Universidad Autónoma de Madrid. Cuenta con contribuciones de destacados investigadores tanto nacionales como internacionales con objeto de

“conceptualizar los fundamentos teóricos del debate contemporáneo en torno al principio de la educación como bien público y común” (p. 13). El resultado es una obra que desvela los ecos de la Modernidad en los debates educativos actuales, mostrando especialmente las consecuencias de la separación de la vida privada y de la vida pública, del auge de las políticas de identidad y de la sustitución de la ética por la técnica que enfatiza un paradigma de gestión y eficiencia. Una obra que cuestiona visiones muy en boga sobre la educación democrática, la educación emocional o el énfasis en la felicidad de los estudiantes; y que devuelve la atención a las sutilezas del lenguaje, mostrando que términos aparentemente sinónimos entrañan diferencias muy significativas en su contenido que es necesario considerar al argumentar, pues no es lo mismo lo correcto que lo bueno, la sociedad que la comunidad o el bien común que el interés general.

Los ocho capítulos, más una introducción y un epílogo, que componen la obra permiten plantearse la pregunta que la titula desde varios niveles. Así, los primeros tres capítulos profundizan, desde una aproximación teórica, en el concepto de bien común y su relación con otros términos como diferencia, democracia, verdad, pluralidad o igualdad.

El primer capítulo (*Lo común como fundamento de una noción de bien compartida: implicaciones educativas*), escrito por los profesores Miriam Prieto y Alberto Sánchez, aborda, como señala su título, lo común como fundamento de una noción de bien compartida.

Tras reflexionar sobre cómo la privatización del bien propia de la Modernidad hace prescindible a la comunidad, sugieren que para poder establecer un mundo común, en contra de lo que pueda pensarse, resulta fundamental el reconocimiento radical de la diferencia. Siguiendo a autores como Levinás, establecen tres fundamentos (antropológico, político y escolar) para lograr una noción de bien compartida.

A continuación, en el segundo capítulo (*Enfoque pedagógico de lo político vs. enfoque político de lo pedagógico*), el profesor Fernando Gil defiende un enfoque pedagógico de lo político y recuerda algunas premisas pedagógicas básicas que deben ser tomadas en consideración al conceptualizar la educación como bien público y común. Sus afirmaciones evocan a aquellas palabras del arquitecto Gaudí sobre la importancia de volver al origen, pues como señala Gil, la educación, antes que pública o privada, ha de ser educación; antes que común, el bien ha de ser visto como bien; y en tanto que común, su aprendizaje dista mucho de ser la experiencia íntima o personal que muchos hoy promueven. Estas premisas le permiten, sin caer en el relativismo, defender un tema polémico: la pluralidad de centros escolares como plasmación de mismas verdades pedagógicas en diferentes estilos.

En tercer lugar (*Bien común y radicalidad educativa. El disenso y la pluralidad educativa como formas de articular la educación pública*), el profesor David Reyero retoma la idea de pluralidad explorándola desde concepciones antropológicas livianas y densas para defender que solo a través de éticas

sustantivas se puede abordar el bien común de una manera más profunda. En lugar de simplemente buscar la reconciliación de diferencias o evitar conflictos, los universos explicativos densos permiten establecer diálogos fecundos entre quienes mantienen posiciones diferentes, pero con un denominador común: la búsqueda del bien y la verdad. Sus afirmaciones sobre la autoridad en un clima que aboga por la horizontalidad educativa y, especialmente, sobre la importancia de los adultos para la fecundidad de la vida comunitaria resultan vitales en un contexto de paulatina desaparición de adultos que verdaderamente ejerzan como tales.

A continuación, los siguientes tres capítulos del libro abordan la conceptualización de la educación como bien público y común desde la perspectiva de la institución escolar en tres esferas: las familias y el derecho a la elección del centro educativo; los maestros y los paradigmas de representación y redistribución del capital cultural; y las escuelas y sus metodologías desde el análisis de las corrientes libertarias.

Así, en el cuarto capítulo (*El entramado ético-político del proyecto de la educación pública desde las aportaciones de Charles Taylor*), la profesora Tania Alonso explora desde el pensamiento del canadiense Charles Taylor el entramado ético-político de la escuela pública, un capítulo necesario dadas las múltiples referencias al pensamiento de este autor en los capítulos previos. Para ello, partiendo de los predomios modernos taylorianos, la autora explora sus expresiones educativas y los males-tares que estos generan, centrándose

especialmente en la problemática del derecho a la elección del centro educativo. Tras describir estos malestares (debilitamiento de los lazos de afinidad con la comunidad educativa, inclinación a resolver los conflictos de modo judicial y espíritu de adquirir los derechos propios), Alonso denuncia la progresiva conversión de la educación en un bien de consumo y la incapacidad de las familias para llevar a cabo objetivos suprafamiliares, ofreciendo algunas consideraciones finales para animar a las familias a mezclarse por un bien mayor no instrumental.

En quinto lugar (*La educación ensimismada. Por qué una pedagogía orientada a la felicidad y la diversidad privatiza los bienes escolares*), la profesora Bianca Thoilliez describe la sutil infiltración en la pedagogía actual de ciertos mantras *pop* propios de la sociedad del consumo, que privatizan los bienes escolares y generan un ensimismamiento de la educación. Ello conlleva que los maestros alteren su rol de transmisores por otros roles como el de terapeutas o meros facilitadores del aprendizaje, intercambiando, así, la pedagogía de la redistribución por la de la representación. Para ello, la autora analiza los populares posmodernos mensajes “sé feliz” y “sé tú mismo”, denunciando que, en un contexto de sobreabundancia emocional, la formación debe ser sobre todo intelectual y moral; que, frente al mito del alumno autónomo, puede esconderse una negligente transferencia de responsabilidades; y que la búsqueda desmedida de la propia identidad impide la posibilidad de trascenderse a uno mismo y descubrir lo común.

A continuación, en el sexto capítulo (*La escuela libre no directiva: ni pública ni comunitaria*), la investigadora Ani Pérez, explora partiendo del movimiento anarquista las escuelas libres no directivas para sostener, tal como señala en su título, que este tipo de escuelas se encuentran muy lejos de ser verdaderamente públicas y comunitarias. Ello se debe a que estas escuelas generan de forma oculta dinámicas de segregación escolar, que bajo la apariencia de fomentar la felicidad durante la infancia pueden conducir a un egocentrismo en la vida adulta y a que el antiautoritarismo puede tener efectos perniciosos para la construcción del bien común. Este capítulo, lejos de constituir una defensa de la escuela tradicional, subraya entre otros la necesidad de abolir, por ejemplo, la libertad de elección de centros o las escuelas privadas.

Los dos últimos capítulos del libro ofrecen un recorrido histórico para comprender el modo en que los paradigmas de la gestión y la eficiencia propios del ámbito empresarial se han ido incorporando a las políticas educativas y sus consecuencias para la conceptualización de la educación como bien público y común.

Para ello, en el séptimo capítulo (*La educación escolar como razón de mercado. Mapeando las racionalidades de gobierno de la escuela pública*), los profesores Mariano Narodowski y Delfina Campetella describen el devenir histórico de la educación escolar como razón de Estado a través de la escuela pública y su giro hacia una razón de mercado en las últimas décadas. Sin caer en la nostalgia

y en el error de pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor, los autores defienden la importancia de situar este debate en los fines educativos y no en la gestión de los medios.

Por último (*La Nueva gestión de lo Público en las políticas educativas españolas: desafíos en las definiciones de lo público y lo privado*), los profesores Marta Moreno-Hidalgo y Jesús Manso exploran la incorporación de los principios de la Nueva Gestión de lo Público (NGP) en el sistema educativo español a través de las tres últimas leyes educativas (LOE, LOMCE y LOMLOE), destacando como principales lugares de su aplicación la autonomía de los centros, la elección de las escuelas por parte de las familias y las evaluaciones estandarizadas como sistemas de rendición de cuentas.

El libro finaliza con un epílogo (*La escuela, un bien público y común*) a

cargo de Esther Díaz Romanillos en el que trata de destacar algunas ideas y argumentos comunes de los diferentes capítulos, no para resumirlos, sino para establecer un mapa de los principales problemas que tiene el planteamiento de la educación como bien público y común.

Al concluir el libro, en aras de ese diálogo fecundo que señala el profesor Reyero, uno tan solo lamenta no poder asistir a una conversación entre los distintos autores sobre ciertos aspectos en discrepancia como es la libertad de elección de centros escolares para observar, al igual que en el libro, un auténtico esfuerzo intelectual por buscar la verdad del hecho educativo desde posiciones argumentales diferentes.

María José Ibáñez Ayuso
Universidad Complutense de Madrid

Rayón, L. y Sáenz-Rico, B. (Coords.). (2022). *Prácticas narrativas y profesorado: nuevos contextos de formación para la innovación educativa*. Graó, 266 pp.

Este libro constituye un ensayo dividido en diferentes capítulos donde se recogen reflexiones acerca de las prácticas narrativas, que ponen de relieve los procesos de indagación narrativa basados en procesos mentales superiores, llegando a la elaboración de una historia mediante imágenes. Esto se mira desde la formación del profesorado, por lo tanto, es de vital importancia conocer los entornos de enseñanza-aprendizaje que promuevan la planificación según los objetivos educativos, la investigación-acción y la observación y reflexión mediante el análisis de la experiencia educativa de todos los implicados.

Por último, se pone de manifiesto como un componente fundamental la innovación educativa en la formación y desarrollo docente, como una transformación llevada a cabo desde la reflexión crítica y orientada al cambio, hacia los fines educativos que se quieran conseguir, para lo cual es imprescindible la formación del profesorado.

Al tratarse de un libro escrito por diferentes autores, se hará un resumen de cada capítulo con las aportaciones más importantes. Todos ellos comparten un tema común que es la formación del profesorado.

El primer capítulo, Rayón, de las Heras y Monge, reflexionan desde una postura crítica, acerca de la formación inicial del profesorado, puesto que preocupa que los docentes reproduzcan los

métodos con los que ellos aprendieron, separando la teoría de la práctica. Por ello, se propone trabajar la narración fotográfica como un recurso de aprendizaje que facilita la evaluación y autoevaluación como es el diario multimodal de aprendizaje o portafolio reflexivo. De esta forma se trabaja la indagación narrativa visual a través de la fotografía, permitiendo el pensamiento autónomo y creativo, poniendo en relación aspectos como el análisis educativo y social, las creencias propias y el conocimiento propio, utilizando más de un sistema de representación, puesto que se busca promover situaciones de aprendizaje donde conecten con la realidad y con el conocimiento previo, llegando así a interpretar situaciones de enseñanza y contextos sociales. Como muestran algunos autores en este capítulo, el uso del diario de aprendizaje en la formación del profesorado hace que ellos se impliquen buscando informarse, corregir, reflexionar, indagar, adentrándose así en el análisis, problematización y cuestionamiento, mediante la narración a través de las fotografías que hacen que los docentes se conviertan en agentes de construcción de conocimiento, desarrollando destrezas como la escritura, el pensamiento y la comunicación multimodal.

En el siguiente capítulo, Aguilera García y Macías, ponen de relieve el valor de las prácticas narrativas que están presentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje y que por lo tanto es necesario incorporarlo de manera transversal en la formación del profesorado. Se apoya en la comunicación para llegar a adquirir y generar conocimientos. Tiene como

punto de partida el conocimiento propio que es la base para integrar nuevos conocimientos y así llegar a generar un conocimiento propio, construir significados, a través de diferentes métodos. Las prácticas narrativas favorecen la interacción con la realidad, la comprensión de los demás y hacen posible que las personas puedan rebelarse ante diferentes acontecimientos. Es un proceso que estimula a la transformación.

En el tercer capítulo, Sabán, Sobrino y Gómez Jarabo, reflexionan acerca de la importancia de introducir cambios en la práctica educativa del profesorado de Educación Primaria, teniendo como base la investigación científica. Para ello, durante este capítulo se proponen estrategias fundamentadas en *prácticas basadas en evidencias científicas*, para evitar así que los profesores se apoyen únicamente en lo aprendido, que muchas veces no es efectivo. Así bien, se pretende introducir a los docentes en la reflexión crítica sobre sus prácticas individuales y el uso que le dan a los diferentes recursos disponibles a través de la investigación, para así garantizar que sus prácticas docentes son efectivas, según demuestran las evidencias científicas, y por lo tanto, que todos los procesos de innovación que se vayan produciendo tengan un base científica sólida, haciendo cada vez más pequeña la brecha que existe entre la práctica educativa y la investigación, fomentando de la misma manera competencias para la investigación que suponen desarrollar la imaginación, el pensamiento crítico y la lógica, que les permita adaptar e innovar constantemente sus prácticas. Para que los docentes en formación

consigan interiorizar la importancia de las prácticas basadas en evidencias científicas, se desarrollaron cinco talleres apoyándose en la metodología *Design Thinking*.

En el capítulo cuarto, se defiende la necesidad de la formación docente para crear escuelas inclusivas. Para ello es necesario poner en práctica metodologías participativas, sin embargo, es imprescindible formar profesores competentes en educación inclusiva, de manera que sean capaces de atender a todo el alumnado y valorar positivamente la diversidad. Los docentes deben fomentar el pensamiento crítico y analizar su identidad como agente educativo, conociendo así su fortalezas y debilidades, así transformar el pensamiento de los docentes a partir de la reflexión. Para ello, Monge, Gómez y Torrego, apuestan por las narrativas visuales como método para formar a docentes en la inclusión educativa a través de la creación de culturas inclusivas, prácticas y políticas inclusivas donde se apoye la diversidad. En este caso se utiliza la fotoelicitación, un recurso multimodal donde se trabaja a través del análisis de una imagen que muestra una acción educativa, diferentes valores, creencias y teorías subyacentes, pues están cargadas de mensajes. Además, mediante esta práctica se potencia la reflexión y observación, así como la interacción con una realidad intercultural mediante lenguajes multimodales.

En el capítulo quinto, siguiendo con la inclusión en la comunidad educativa en este caso en la etapa de infantil, Martín-Ondarza pone de relieve cómo los valores de la sociedad y la cultura han cambiado, debido a la globalización

a través de la cual se han contrapuesto algunos valores. En este sentido, en la primera etapa de desarrollo, la relación entre iguales se hace fundamental pues son agentes culturales y sociales con los que se crean microculturas porque asumen valores, creencias o actividades. Por tanto, la autora propone trabajar a través de las pequeñas historias, muy presentes en nuestro día a día, la construcción del “yo”, aspiraciones, prohibiciones, y así se va formando e inculcando valores inclusivos, participando, reconociendo a los otros y trabajando la responsabilidad común, la pertenencia a grupos. Durante el capítulo, se narran estudios de casos en una escuela de infantil para reflexionar acerca de la formación docente y los valores que generan en la cultura de iguales.

En el sexto capítulo, Gil Cantero hace una crítica a la narrativa enfrentándose con la pedagogía. Los textos pedagógicos están abiertos a la discusión, y ofrecen la oportunidad de analizar, razonar a través del juicio crítico y del debate, no quedándose en el texto en sí mismo como ocurre en los textos literarios, sino buscando sacar lo mejor del alumno, persuadiéndolos para transformar su mirada. En cambio, la narrativa hace que el discurso educativo sea limitado y buscan la autocomplacencia a través de una relación igualitaria. No pasa así con la pedagogía que acentúa las diferencias y establece criterios de valor para compararse porque considera que la relación educativa debe ser diferenciada, para que así el educando pueda reconocerse necesitado. Por este motivo, invita a abrir espacios de inquietudes para fomentar las preguntas críticas, para

que puedan conocerse mejor a través de la pluralidad, dejando de lado el individualismo de la narrativa para llevar a su identidad personal.

En el capítulo séptimo, Sánchez, Penna y Sáenz-Rico tratan sobre nuevas pedagogías donde se pretende salir de lo normativo apostando por la reforma social, la transformación, defendiendo la inclusión de todas las personas. Buscan la adaptación total de la parte curricular de la educación (contenidos, metodologías, espacios...), así como del lenguaje para poder acoger a toda la diversidad de las aulas y empoderar las diferencias. Todo esto nace de experiencias de mucho sufrimiento e incluso traumas por *bullying* y/o acoso de unos compañeros de clase a otros solo por ser diferentes a ellos.

En el capítulo octavo, Alba, Martínez y Zubillaga, defiende la educación de calidad promoviendo la inclusión y la equidad a través de la innovación. No obstante, la innovación es un término controvertido pues supone una mejora en la educación no solo un cambio, debe promover la inclusión y participación y debe basarse en conocimientos. En el transcurso de este capítulo se expone un análisis de narraciones de centros y agentes educativos, acerca de la innovación tratando aspectos como la atención a la diversidad, las medidas organizativas y curriculares, espacios de convivencia, presencia de las tecnologías y por último la formación docente en todo el proceso de innovación.

El último capítulo, trata sobre asuntos de política educativa. Peláez muestra en una investigación cómo la gestión de la educación se asemeja a un

cuasimercado. Esto se refleja claramente en la regulación educativa a través de la libertad de elección, como una manera de favorecer la calidad y la excelencia académica. Así bien, la excelencia ha sido causa de segmentación y diferenciación ya no solo entre los educandos sino también entre los colegios, pues ha dado lugar a ránkines privados que buscan la competencia entre instituciones como una herramienta de marketing, para captar *clientes*, como

si de un mercado se tratase. Además, esta excelencia de la que presumen los colegios se relaciona con la idea de que los alumnos terminen siendo buenos futuros trabajadores para salir al mercado y tener éxito, dejando fuera a alumnos con menores capacidades, además de los aprendizajes humanísticos y el pensamiento crítico.

Beatriz Gil Payán
Universidad Complutense de Madrid

Santos, M. A., Lorenzo, M., y Míguez, G. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: comprender las circunstancias sociobistóricas de los estudiantes*. Narcea, 144 pp.

En la construcción del conocimiento influyen múltiples variables y las relaciones sociales se conforman como una de las más valiosas. La familia se constituye como el principal agente de socialización, por lo que adquiere un papel determinante en el desarrollo integral de las personas. El compromiso y la responsabilidad familiar en la educación, la importancia de la familia en el rendimiento académico de los estudiantes, el vínculo entre escuela-familia y el valor de la experiencia social, son las premisas fundamentales de esta obra dirigida por los autores Miguel Ángel Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Gabriela Míguez Salina, profesionales altamente reconocidos en diferentes ámbitos de la pedagogía y la educación (familiar, social, escolar, etc.).

Este libro resulta de especial interés para profesionales de la educación y se estructura en cuatro capítulos, que parten de la teoría hacia la práctica, referidos al concepto y la historia de los Fondos de Conocimiento en el ámbito social y educativo, los Fondos de Conocimiento y la familia como alianza educativa, su relevancia como experiencia social y su empleo en la acción educativa. La obra se centra en el análisis de vivencias de estudiantes pertenecientes a familias en situación de vulnerabilidad aplicando la etnografía como método para la vinculación del conocimiento y la experiencia.

Los dos primeros capítulos recogen los fundamentos y el origen de los Fondos del Conocimiento desde una perspectiva teórica-histórica y los siguientes abordan este planteamiento a partir de experiencias de trabajo concretas, en el tercer capítulo se narran experiencias sobre la aplicación del enfoque propuesto en diferentes países y en el cuarto se presenta el Programa Fondos-Conocimiento-Familias.

La mirada hacia el colectivo en situación de vulnerabilidad ha estado impregnada de estereotipos y prejuicios que han obstaculizado el desarrollo óptimo de estos individuos a nivel social y educativo. Esta obra defiende los Fondos de Conocimiento como enfoque que pretende erradicar este estigma, redefinir la concepción de las comunidades minorizadas amparando una visión basada en sus saberes y destrezas e indagar distintos campos de trabajo social que supongan el estudio de prácticas y estrategias culturales de las poblaciones más vulnerables.

La identidad se constituye como un elemento clave en el proceso de construcción de conocimientos y el comportamiento de los individuos. Las identidades se describen como construcciones simbólicas que involucran representaciones y clasificaciones de las relaciones sociales y las prácticas, donde se juega la pertenencia y la posición relativa de personas y grupos en una sociedad.

En este sentido, hay que tener presente el concepto de cultura como propiedad de la acción que los seres humanos realizan. Los individuos producen cultura y educación en cualquier momento, con la existencia o no de la escuela, lo que sitúa a esta institución

como una forma cultural específica de la educación.

Los centros educativos deben promover ambientes de aprendizaje inclusivos que atiendan la totalidad de los estudiantes, valoren sus particularidades y los reconozcan en su desarrollo cultural. Los autores de este libro apoyan esta idea con la finalidad de alcanzar el bienestar de las comunidades que pertenecen a segmentos de la población excluidos y no tienen cabida en el currículo educativo oficial.

La transformación de las praxis escolares no solo requiere el compromiso y la responsabilidad de los profesionales de la educación, sino también la colaboración con las familias de los discentes y la comunidad. Basándonos en esta propuesta, las relaciones de poder se modifican y los docentes, como expertos en conocimientos, son los que deben visitar a los familiares del alumnado para aprender de ellos y aprovechar sus saberes en el contexto escolar.

La unión entre ética y enseñanza deben ser el fundamento de una justicia social que se inicie desde los primeros niveles educativos mediante el desarrollo de pedagogías culturalmente responsables y el reconocimiento de la educación familiar.

La familia desempeña un papel primordial en el desarrollo y rendimiento académico de los niños y niñas, de modo que se requiere una alianza educativa entre escuela y familia. La ecología determina la familia como un sistema en el que conviven numerosos subsistemas dinámicos que interactúan entre sí.

Las familias en el desarrollo de sus descendientes tienen funciones de

anclaje y construcción social, de soporte para el aprendizaje y asunción de responsabilidades y de apoyo personal, económico y social en el afrontamiento de las dificultades a lo largo de la vida. Si bien existen diversos estilos familiares de crianza, los más favorables son aquellos centrados en la autonomía, el proceso, el afecto y las creencias positivas.

Esta propuesta defiende la necesidad de entender las relaciones y las diferencias entre la cultura escolar y del hogar, así como la influencia de esta última en la adaptación escolar de los niños y niñas. Del mismo modo, aboga por la interdependencia positiva, la construcción de un currículo socio-comunitario inclusivo y el avance hacia una educación intercultural que promueva el intercambio, el diálogo y el enriquecimiento entre las personas.

El enfoque de Fondos de Conocimiento se entiende como un elemento mediador en la consecución de la participación de las familias y en el protagonismo de los docentes en la construcción de estrategias innovadoras e inclusivas de aprendizaje, vinculándose con el valor de la experiencia, justicia y cambio social. Apuesta también por procesos de enseñanza-aprendizaje acontecidos en entornos culturalmente significativos mediante prácticas cooperativas, la optimización de las relaciones de confianza mutua entre profesorado-familias, la articulación de los procesos identitarios de los discentes para implicarlos en debates sobre justicia social y la experiencia desde el diálogo con otros enfoques epistémicos.

En este libro se presentan, además, una serie de proyectos con el objetivo común de documentar de forma empírica

y pedagógica a familias y estudiantes como poseedores de conocimientos, ofreciendo apoyo al profesorado para que organicen entornos académicamente sólidos orientados al aprovechamiento de dichos recursos para el aprendizaje. Una de las posibilidades de la propuesta radica en alianzas estratégicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de nuevas capacidades y la colaboración desde entornos en los que es fundamental mostrar respeto por la historia social y el conocimiento de los discentes.

La incorporación de los Fondos de Conocimiento en el currículum escolar mejora la motivación del alumnado y sus familiares, al reconocer y apreciar sus experiencias vitales. La escuela

debe valorar los recursos familiares para comprender el entorno donde conviven los estudiantes, así como aprovechar el conocimiento cultural comunitario para promover un diálogo enriquecedor y el fortalecimiento de las culturas minoritarias en la educación.

La propuesta pedagógica manifiesta en este trabajo hace repensar la necesidad de centrar el debate social y educativo en la construcción de una escuela y sociedad sin exclusiones, donde primen valores democráticos como la equidad, el respeto, la tolerancia y el diálogo y se tenga como propósito fundamental el logro de una convivencia pacífica.

Lucía María Parody García
Universidad de Málaga

Bautista García-Vera, A. (2021). *Audio-visuales, desigualdades socioculturales y educación*. Editum, 199 pp.

El autor, Antonio Bautista García-Vera, catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid nos acerca, en este ensayo, a la realidad social haciendo patentes la forma en que las tecnologías audiovisuales perpetúan y favorecen el crecimiento de las desigualdades entre grupos y poblaciones.

Se trata de una obra de carácter innovador centrada en un tema de gran preocupación, como es el de la influencia de la incursión tecnológica en la sociedad en general y en la educación en particular. Su estructura clara y coherente acerca al lector a un estudio que, pese a no ser experimental, cuida minuciosamente las posibles variables para ofrecer unos datos y conclusiones firmes y consecuentes.

El vertiginoso desarrollo tecnológico acontecido en las últimas décadas unido al gran impacto que ciertos dispositivos (móviles, tabletas...) han tenido en todas las esferas sociales, avalan la investigación sobre la incidencia de su uso en la organización y la cultura de la sociedad. Desde la Psicología Cultural, subdisciplina desde la que se enfoca esta obra, se evidencia una relación bidireccional entre las funciones que se demandan a los dispositivos, los posibles tipos de tareas y los procesos mentales que se promueven en el usuario, o alumnado en este caso. Así mismo, desde este paradigma es resaltada la relación entre el

contexto y el desarrollo o comportamiento individual humano (Pizzinato, 2010).

El autor de renombrada experiencia en el campo, como avalan sus numerosas publicaciones al respecto, nos ofrece en este ensayo una síntesis de las conclusiones a las que llegó, junto a su equipo de investigación, tras la implementación de un proyecto de alfabetización digital centrado en el lenguaje audiovisual y los sistemas de representación de la fotografía y el cine. Ya desde el índice, podemos deducir la preocupación por la llamada brecha digital, centrada en su dimensión funcional, que el escritor pone de manifiesto a lo largo de su obra. Esta brecha digital a la que se refiere y dedica su segundo capítulo, viene derivada de una falta de alfabetización en la materia y, según sus aportaciones, promovería la reproducción cultural con sus desigualdades sociales y la hegemonía de ciertas esferas, así como de grupos políticos que utilizan los medios de comunicación como herramientas de perpetuación de la posesión de poder. Para contrarrestar esta influencia y alienación social se expone en esta obra una nueva mirada y uso de los medios tecnológicos recurriendo al arte audiovisual y la narración apoyada en imágenes de biografías, denuncias, sentimientos... Esta práctica demanda, por un lado, la alfabetización de los protagonistas, docentes y alumnado, en el lenguaje audiovisual y, por otro, la reasignación de significados a los dispositivos que favorezcan la reflexión y crítica de los mensajes reproducidos y la producción de significados particulares mediante narraciones propias.

Se establecen ocho capítulos para organizar el contenido de esta obra en la que se exponen las particularidades de un estudio de caso llevado a cabo en dos colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el que fueron implicados docentes y alumnos como protagonistas del proceso.

En el primer capítulo, hace referencia a la preparación del proyecto, los acuerdos y consensos a los que se llegaron tanto con el personal docente, el alumnado y la dirección de los centros como entre el equipo de investigación para seguir un único criterio en cada aspecto de análisis. El segundo, como se ha indicado anteriormente, está dedicado a exponer los antecedentes y las preocupaciones de la brecha digital (en su dimensión funcional) y la alfabetización tecnológica. En este apartado, se definen los distintos medios de producción cultural y de comunicación como herramientas de perpetuación hegemónica. A su vez se evidencia la necesidad de educar una sociedad más democrática, con conciencia social, conciencia de clase y actitud crítica. Par ello, se propone la inclusión de la producción de narraciones biográficas, de análisis, crítica y expresión de necesidades, opiniones y sentimientos en la asignatura de Educación Plástica. Esta propuesta conlleva la alfabetización del alumnado en el lenguaje audiovisual pero también del profesorado encargado de guiar estos proyectos.

En el tercer capítulo se exponen las curiosidades y propósitos que suscitaron la puesta en marcha de esta experiencia. Entre ellas, destaca conocer qué funciones asociadas tienen ciertos dispositivos,

relacionados con el video y la fotografía en concreto; indagar sobre la influencia en el desarrollo de los jóvenes de los usos prácticos-situacionales de la fotografía y el vídeo, así como, comprender las relaciones establecidas entre la sensibilidad artística y los medios digitales y su repercusión en la calidad de vida. Es lícito resaltar la necesidad, tal y como apunta Bautista, de enmarcar las producciones en su momento histórico, político y social para conseguir diseñar actividades significativas para el alumnado.

Los acuerdos sobre los principios y procedimientos, así como las fases del estudio, que regirán la experiencia en los centros y el análisis de los datos recogidos de la misma quedan definidos en el capítulo número cuatro. En estos acuerdos se recoge la necesidad de libertad de los participantes y su anonimato, de generar situaciones de aprendizaje significativo y de asumir el carácter vivo del estudio considerando la posibilidad de que pudieran surgir nuevos interrogantes. Las memorias y análisis de discursos y documentos serán realizadas por el grupo de investigación contando con la participación de docentes y alumnos en los foros de debate y considerando tanto el escenario, como el tono lingüístico y el modo de las interacciones.

En el quinto capítulo el autor muestra como a través del tiempo, los tres años que dura esta experiencia, tanto docentes como alumnado muestran importantes cambios en relación con el uso y concepción de los medios tecnológicos. Un cambio de gran valor observado entre el profesorado es el paso del uso reproductor de las tecnologías a demandar

funciones no primarias a estos productos. Esto propicia la puesta en práctica de acciones formativas que favorecen la producción de conocimiento situado y la puesta en acción de procesos mentales superiores de análisis, reflexión y crítica del alumnado. Por su lado, el alumnado ha experimentado una sensación de “poder” comprendiendo la manifiesta manipulación existente en las producciones. Como ejemplo, uno alumno afirma haberse hecho consciente de poder manipular la imagen de su barrio mostrando u ocultando las partes más sucias y deterioradas del mismo. A modo de conclusión, ambas partes declaran que los beneficios de la reasignación de significados y la demanda de nuevas funciones a los medios tecnológicos se han hecho patentes en esta experiencia abriendo su mente a nuevas formas de hacer y entender.

A pesar de tratarse de una investigación no experimental en el capítulo seis se expone un riguroso análisis estadístico transversal y longitudinal con control de variables. En este, se compara el rendimiento académico en distintas asignaturas constatando una mejora significativa en la asignatura de Educación Plástica (asignatura en la que se desarrolla el estudio). No obstante, son notorias otras evoluciones positivas experimentadas por los alumnos como la mejora de las producciones argumentativas, el progreso en las narraciones y el aumento de la capacidad de apreciación de la belleza e identificación de imágenes, unido a la detección de manipulaciones publicitarias inherentes a las mismas.

El profesorado es agente central en el capítulo séptimo, en el que se pone de

manifiesto el cambio experimentado por estos tras el proceso de alfabetización audiovisual y la reasignación de significados de los medios tecnológicos. A partir de ese momento se atribuye a los docentes mayor receptividad, aumento en la valoración de los momentos de reflexión individual y más sensibilidad por el mundo interior del ser humano. La convicción de los maestros en la importancia del papel de la educación artística en la cultura y la formación de nuevas capas de población y la influencia de la reproducción de contenido en la perpetuación hegemónica como resultado de la experiencia vivida, puede considerarse uno de los grandes logros de este trabajo.

En el octavo, y último capítulo, se exponen las conclusiones más destacadas a las que se llegan tras este proceso de investigación-acción. En él se evidencia la existencia de una brecha digital que nada tiene que ver con el acceso a los medios si no que está más relacionada con las funcionalidades que el individuo es capaz de demandarles. La forma de reducir esta distancia, propuesta en el libro, viene ofrecida por la alfabetización audiovisual y la reasignación de funciones. Esta nueva mirada, tal y como Bautista ha demostrado con la experiencia en la que nos sumerge, contribuye al cambio de un uso reproductor, más relacionado con la instrucción, a un uso productor, responsable de una formación educativa integral del individuo centrada en los bienes intrínsecos y no en las calificaciones.

Sin lugar a duda, esta obra tiene un carácter riguroso de exploración y análisis que otorgan a la misma un

valor indiscutible para la comunidad educativa. Sus aportaciones muestran, por un lado, formas de hacer significativas y enfoques organizativos que garantizan el aprovechamiento de las situaciones sobrevenidas susceptibles de convertirse en vehículos de aprendizaje. Por otro lado, hacen consciente al lector de la influencia del consumo

pasivo en la perpetuación hegemónica y el crecimiento de la brecha digital ofreciendo como recurso el aprendizaje situado a través de la narración audiovisual, recurso cuya eficacia que queda contrastada en esta obra.

Belinda Uxach Molina
Universidad Complutense de Madrid