

La educación política. Aproximación histórica y sistemática

Political Education. Historical and Systematic Approach

David Luque

e-mail: dluque@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen: La introducción de este artículo se sitúa en la convulsa vida política actual. Más concretamente, en conocer lo que dice la pedagogía sobre la educación política y cuáles son los elementos necesarios para configurar programas educativos. Para ello se usó un método pluridisciplinar que configura las dos partes del artículo. La primera, entre la historia de la educación y la filosofía educativa, realiza una relectura de las teorías educativas más influyentes. La segunda, entre la filosofía educativa y el pensamiento didáctico, revela las correlaciones más intensas de todas las teorías educativas para proponer unas líneas inexcusables para cualquier propuesta didáctica. De manera que la discusión también se divide en dos grupos. Las discusiones internas de cada una de las teorías educativas y el análisis de las líneas de confluencia en diálogo con las aportaciones actuales de la comunidad científica. La conclusión que se alcanza es que es posible hablar de unos elementos comunes a todas las teorías educativas toda vez que la pedagogía ha adquirido una vida interna rica e independiente de los vaivenes de la vida política.

Palabras clave: democracia; filosofía de la educación; políticas de la educación; formación política; didactismo.

Abstract: The introduction to this article should be placed in the convulsive current political life. More specifically, to know what pedagogy says about political education and what are the necessary elements to configure educational programs. To do this, is used a multidisciplinary method that configures the two parts of the article. The first, between the history of education and educational philosophy, makes a current re-reading of the most influential educational theories. The second, between the educational philosophy and the didactic thought, reveals the most intense correlations of all the educational theories to propose some inexcusable lines for any didactic proposal. So the discussion is also divided into two groups. The internal discussions of each of the educational theories and the analysis of the confluence lines in dialogue with the current contributions of the scientific community. The conclusion that is reached is that it is possible to speak of elements common to all

educational theories since the pedagogy has acquired a rich internal life and independent of the vagaries of political life.

Keywords: democracy; educational philosophy; politics of education; policy formation; didacticism.

Recibido / Received: 29/9/2019

Aceptado / Accepted: 10/2/2020

1. Introducción

Basta ver una tertulia, leer un periódico o escuchar la radio hoy para percibir dos cosas en la vida política. Que hay un ligero descenso en la calidad y la transparencia de la vida política de muchos sistemas democráticos que rigen los principales países occidentales –sean cuales sean sus formas estructurales concretas– y cuyos síntomas –dicho de forma sucinta y acaso banal–, se pueden percibir en los casos de corrupción en los diversos gobiernos del mundo, al extremismo creciente de los ideólogos políticos, la manipulación de los medios de comunicación y las redes sociales, la incapacidad palpable para el diálogo que se percibe en los congresos, los parlamentos, los senados o los platós, y en el odio creciente que se observa en los espacios públicos físicos o digitales.

Claro que estos aspectos señalan a los mismos sistemas políticos, pero, también, a la esperanza que se había depositado en la educación. ¿Pues cómo es posible que las personas sean tan manipulables, acrílicas o agresivas en uno de los momentos históricos con mayor extensión de la educación? ¿Qué ha fallado, dicho más específicamente, en los proyectos de educación política¹ de tantos países? Y si las teorías educativas dependen de las teorías políticas, que inspiran a su vez las grandes ideologías y los grandes partidos, ¿cabe esperar que se reproduzca en los planes de EP una intensificación de la radicalización ideológica? De alguna forma, este artículo tiene el objetivo de responder a estas tres preguntas. Para ello tiene como objetivos analizar las grandes teorías educativas en sí mismas y desde la idea fontal de la EP y abstraer los elementos comunes a todas ellas con el fin de proponer una orientación sistemática y fundamentada en la tradición pedagógica de los elementos que son irrenunciables en toda intervención didáctica cuya pretensión es educar lo político. Estos objetivos articulan la estructura y la metodología del texto.

Con una primera parte donde se usa una metodología a medio camino entre la historiografía (Curren, 1999) y la hermenéutica (Kerdeman, 1998) para estudiar las teorías educativas más consolidadas y comprender lo que han dicho respecto de la EP. La peculiaridad de este punto es que no se reduce a una mera revisión, sino que atiende a las relecturas actuales que se están haciendo de esas teorías. Y con una segunda parte donde la metodología está ya a medio camino entre la filosofía educativa y la didáctica (Griffiths, 2014). Aquí no hay solo una recopilación sistemática de los elementos que se repiten unánimemente en todas las teorías anteriores, sino que estos se dirigen hacia la práctica de la educación.

Comencemos.

¹ EP, en adelante.

2. Parte I: Relecturas de la educación política en la tradición filosófico-educativa

Las teorías y los autores seleccionados aquí se rigen por dos criterios. Que constituyen paradigmas auténticos desde un punto de vista netamente pedagógico y que sus aportaciones son relevantes para una interpretación pedagógica del mundo. Sea como fuere, ambos criterios apuntan al pragmatismo de John Dewey como el principio.

2.1. John Dewey y el concepto de «democracia creativa»

Para acercarse con rigor a la lectura política de la educación en Dewey –diseminada, por lo demás, a lo largo de su producción (Višnovský & Štefan, 2016, pp. 56-57)– es necesario comprender, y esta es la clave hermenéutica, que «democracia» y «educación» son una y la misma cosa (Jover Olmeda, 2019; Višnovský & Štefan, 2016; London, 2000; Carpenter, 2006; Meens, 2016; Ching-Sze Wang, 2009).

¿Pero qué es «democracia»? En definitiva, «It is the idea of community life itself. It is an ideal in the only intelligible sense of an ideal» (Dewey, 2008, p. 328). O, dicho de otra manera, es una comunidad viva (Višnovský & Štefan, 2016, p. 57; Meens, 2016, p. 215; Carpenter, 2006, p. 33; Chatten Boyte, 2003, pp. 5, 9). Y es desde aquí que Dewey comienza a desplegar su pensamiento. Que la democracia cambia como la propia vida cambia (Chatten Boyte, 2003, p. 7). Que está presente en todas las esferas en las que se desarrolla la vida, como el ámbito familiar, la dimensión económica y la religión. Que está al alcance de todos y, por ello mismo, no puede ser confinada a un juego político del *establishment* (Chatten Boyte, 2003, p. 9). Y que ofrece un conjunto de actividades compartidas donde todos los miembros pueden participar libremente (Meens, 2016, pp. 214-215) y no como meros agregados de una mera sociedad (Carpenter, 2006, p. 32).

A la sazón, y aquí aparece ya la hipóstasis educativa, la democracia es la liberación de las capacidades del ciudadano a fin de que pueda florecer en plenitud (Meens, 2016, p. 222; Ching-Sze Wang, 2009, p. 420). Tal y como señalan Višnovský y Štefan: «Democracy can become a part of any human reality as a consequence of its recognition as the spiritual principle, which is a result of understanding achieved through education» (2016, p. 58). Esta “liberación puede acontecer gracias al conocimiento científico, puesto que «all knowledge –“academic” no less than “practical”– is social knowledge, the product of an interplay of experience, testing and experiment, observation, reflection and conversation» (Chatten Boyte, 2003, p. 6). A través de la aplicación del conocimiento a la propia vida desarrollándose, que es el núcleo de la teleología deweyniana, la educación democrática emerge de vivir democráticamente todas las esferas de la comunidad en donde se desarrolla la existencia. Y esto conduce a dos cosas. Que la democracia vive en las personas –que tienen distintas capacidades particulares, aunque exige a todas cierta madurez intelectual y moral (Meens, 2016, p. 215)–. Que las escuelas deberían estar organizadas en los mismos términos en que Dewey entendía la

democracia (Višnovský & Štefan, 2016, p. 65; Meens, 2016, p. 214; Carpenter, 2006, p. 34; Chatten Boyte, 2003, p. 7). En síntesis, y me parece que esta es la gran enseñanza de Dewey dentro de su doctrina sobre la «democracia creativa», no habría que temer que la democracia deje de existir tal y como la conocemos si la nueva forma que adquiere nace de una generación ya no solo que ha sido educada democráticamente, sino que ha sabido distinguir los problemas y experimentar para hallar mejores soluciones. Dicho de otra manera: la democracia puede nacer de otro modo.

Curiosamente, una idea que aparece también en las perspectivas tradicionalistas.

2.2. La paradoja interna de la perspectiva tradicionalista

Las «perspectivas tradicionalistas» engloban aquellas teorías educativas cuyo núcleo sustancial es la tradición. Precisamente por ser tradicionalistas, también porque varios autores mantuvieron disputas con el pragmatismo de Dewey (Johnston, 2011, esp. pp. 10-13), han solido ser vistas como inmovilistas y trasnochadas (Dewey, 2004, pp. 75-86). Nada más lejos de la realidad. Este tipo de posturas viven en la paradoja interna de resultar muy plurales precisamente debido a su fidelidad al concepto de tradición –ese conjunto de realizaciones humanas que ha de ser transmitido a las nuevas generaciones–. La pregunta entonces es: ¿cuáles son los elementos de disparidad y cómo afectan a la EP?

En primer lugar, difieren en la interpretación de los contenidos de la tradición que han de ser enseñados. Hutchins y Adler reducían la tradición a una serie de libros canónicos que habían de leerse cronológicamente (Hutchins, 1936, pp. 78-87; Adler, 1982, pp. 69-72). MacIntyre asumía esta teoría, pero pensaba que los textos debían leerse por tradiciones enfrentadas (MacIntyre, 1988, pp. 399-400), pues esas pugnas en las interpretaciones de los mismos conceptos reflejaban la evolución de la historia de las ideas y, por tanto, los valores morales de las comunidades que inspiraban (MacIntyre, 2007, pp. 146-147). Oakeshott pensaba que la plasticidad antropológica del ser humano no podía circunscribirse solo el lenguaje de la filosofía o la literatura, sino que hay tantos cánones como lenguajes intelectuales y toda lectura epistemológica y política de la educación pasa por la capacidad de lograr una conversación entre ellos, lo que permitiría el progreso intelectual y político (Oakeshott, 1989, pp. 1-35). El segundo criterio, la manera de interpretar la forma en que la tradición progresa, ya ha aparecido implícito en estos análisis previos. Que si de forma lineal, enfrentada como en un *agôn* o mediante el diálogo. Pero no el tercer criterio, a saber, la forma que debería adoptar una EP.

Hutchins y Adler subrayan dos factores sustanciales. El primero sería que el conocimiento de los clásicos permitía a los estudiantes comprender los problemas presentes desde sus raíces más profundas. El segundo sería que esa extensión universal del acceso a la alta cultura, esa democracia cultural, haría que cada persona decidiera su voto críticamente y no movido desde la ignorancia. Esa sería la realización más sólida de una democracia cultural (Adler, 1982, pp. 3-8). MacIntyre pensaba de un modo distinto. Los libros condensaban distintas interpretaciones de conceptos sustancialmente éticos. Y así estudiarlos suponía adquirir un lenguaje moral con que hacer inteligible la propia vida, la interpretación de las virtudes con

las que la vida misma se desarrollaría y el lenguaje intelectual con que interpretar la realidad. Suponía, en fin, pasar a formar parte de una tradición (MacIntyre, 2007, pp. 204-225). Oakeshott compartía esta idea de la comunidad, pero comprendió que cada una realiza una nueva interpretación de ella para solucionar los problemas que la hostigan. En este sentido, otorgaba una plasticidad enorme al concepto de tradición que, aunque procedían de una misma fuente, adquirirían materializaciones concretas distintas en cada comunidad y es en ellas donde se iniciaba a los estudiantes (Oakeshott, 1989, pp. 159-188).

Más que de «desarrollo», la Pedagogía Crítica hablará de «transformación» de todo lo recibido.

2.3. *La Pedagogía Crítica o cómo democratizar la democracia*

El axioma principal de la Pedagogía Crítica² es que la «Education is politics because it is one place where individuals and society are constructed» (Shor, 1993, p. 28). Pedagógicamente, Freire (Stevenson, 2010, pp. 69-73) y sus seguidores (Kincheloe, 2007, pp. 12-14; Martin, 2007, pp. 338-340) no hicieron sino releer los elementos propios de una teoría de la educación en términos estrictamente políticos (Giroux, 2004, pp. 36-39) para, a la postre, establecer las coordenadas básicas de un proyecto político cuya máxima pedagógica consistía en que había que democratizar la democracia en un continuo renovarse político-educativo (Giroux, 2004, p. 33; Stevenson, 2010, pp. 68, 80-82). Así se cumplían las viejas metas de la misma PC, esto es, la adquisición de «a critical democracy, individual freedom, social justice, and social changes revitalized public sphere characterized by citizens capable of confronting public issues critically through ongoing forms of public debate and social action» (Ellsworth, 1989, p. 300; Stevenson, 2010, pp. 69-73, 76-80; Kincheloe, 2007, pp. 35-39). Pero ante este escenario, la pregunta es la siguiente: ¿caben pensar nuevos elementos educativos de la PC desde el punto de vista de la EP? La literatura apunta a cuatro elementos que podrían ser re-leídos hoy para originar nuevas vías de desarrollo.

El primero es el pensamiento crítico. En un cierto sentido, este elemento podría comprenderse en línea con otras propuestas fuera de la PC (Burbules, 2016), con el pequeño matiz de que sus postulados buscarían la localización de nuevos escenarios de desigualdad y opresión (Shor, 1993, p. 32; Giroux, 2004, p. 38; Martin, 2007, p. 343). Sin embargo, este elemento ha sido puesto en tela de juicio por el profesor Burbules, quien sostiene que la PC es más acrítica de lo que se suele suponer, puesto que no admite elementos gnoseológicos internos disidentes (Burbules, 2016, p. 1). El segundo elemento nace del concepto de autoridad. La PC mostró el deseo de alcanzar un sistema igualitario entre profesores y estudiantes, que negocian todos los elementos fundamentales de la educación. Sin embargo, si bien este elemento sigue originando estrategias didácticas innovadoras, en fin, también sigue siendo un elemento de contradicción interna. Porque vive en la tensión –difícilmente resoluble– de que el profesor debe mantener cierto nivel de autoridad pese a que renuncie a ella porque renunciar a ella supone haberla ejercido

² PC, en adelante.

previamente –algo que Freire intentó salvar articulando la idea de que el profesor re-aprende junto con los estudiantes (Freire, 1970, p. 71; Stevenson, 2010, p. 78)–. En el tercer elemento aparecen las teorías de la desescolarización, que entienden que no hay manera de huir de esa paradoja latente y abogan por la abolición de la educación institucionalizada o por la educación de los hijos en los propios hogares (Bruno-Jofré & Igelmo Zaldívar, 2012; Watson, 2018). Finalmente, se encontraría la posibilidad del diálogo más que de la confrontación abierta (Stevenson, 2010, p. 72; Shor, 1993, p. 33). Este elemento ha aparecido junto con la preocupación por un tipo de imaginación socio-individual que converse con los actores implicados (Freire, 1970, p. 61; Kincheloe, 2007, p. 37). Su dinámica interna consistiría en la adquisición de una conciencia crítica que realmente imagine nuevos escenarios locales, en diálogo con los ciudadanos implicados, con el fin de transformarlos efectivamente (Kincheloe, 2007, p. 36). Por extensión, re-interpreta el concepto de razón, que aparece ahora como potencia transformadora y abarca todos los elementos sociales –ya no solo los políticos– y éticos, con el fin de la construcción de una comunidad unida por vínculos éticos (Freire, 1970, p. 44; Giroux, 2004, pp. 34-35; Kincheloe, 2007, pp. 38-39).

Pero donde lo ético alcanza estatuto político de verdad es en la educación del carácter.

2.4. *Las líneas de corte entre la educación del carácter y la educación política*

La actualidad de la educación del carácter³, que puede interpretarse como un desarrollo del enfoque aristotélico de las virtudes (Kristjánsson, 2016, pp. 1-3; Fuentes Gómez-Calcerrada, 2018, pp. 354-355), es una teoría de gran tradición en el contexto anglófono (Howard, Berkowitz & Schaeffer, 2004, pp. 189-196, 203-209; Hoge, 2002, pp. 103-105) –aunque cada vez más arraiga también en España–. Acaso su desarrollo ha consistido en que ha asumido principios psicológicos que antes eran vistos con recelo (Curren, 2017, pp. 12-13; Kristjánsson, 2016, p. 14; Berkowitz, 2002, pp. 47-49; Lickona, 1999, pp. 78-79; Lickona, 1996, pp. 95-96, 97). Pero pese a sus desarrollos históricos (Walker *et al.*, 2015, pp. 82-86) es una teoría lo bastante nítida como para permitir deducir algunas líneas de corte con la EP –que será lo que trataré al final– a partir de algunos de sus principios básicos –que será lo que trataré a continuación–.

Uno de ellos sería justamente esa apertura novedosa a argumentos de naturaleza psicológica. Los otros dos principios viven como en una paradoja interna. Que la ec, a pesar de ser a-teórica, tiene una tradición filosófica que la respalda (Kristjánsson, 2013, pp. 270, 283-284). Es decir, que a pesar de que el aprendizaje de la virtud posee una lógica interna diferente a otros contenidos de la educación, su esquema de aprendizaje se encuentra ampliamente estudiado y condensado en la tríada fin-hábito-virtud (Carr, 2003, pp. 104-108; Walker, Roberts & Kristjánsson, 2015, p. 89). El sumatorio de estos tres factores arroja como resultado una teoría de una enorme plasticidad que puede adaptarse a varias aplicaciones didácticas como la enseñanza directa, la tutoría entre iguales o el aprendizaje-servicio –entre

³ EC, en adelante.

otros– (Berkowitz, 2002, pp. 77-83; Lickona, 1999, pp. 80-83; Althof & Berkowitz, 2006, pp. 510-511). Pero lo que interesa aquí es que esa plasticidad suya le permite, también, subsumir varios principios de una EP en su núcleo interno. ¿En qué sentido sucede esto y, por lo tanto, en qué sentido la ec es también una EP? El axioma es relativamente sencillo: «good people, good schools, and a good society» (Lickona, 1999, p. 78). Las líneas de corte, en fin, son más complejas.

El primer corte señala a un núcleo moral compartido (Althof & Berkowitz, 2006, pp. 496-500, 509-510; Davies *et al.*, 2005, p. 347) que se puede sintetizar en el axioma de Althof y Berkowitz: «Societies need moral members» (2006, p. 496). Pero aquí se encuentran interpretaciones de la confluencia tanto negativas como positivas. Los mismos Althof y Berkowitz sostienen que el campo práctico de la educación moral es más amplio que el de la ec (2006, pp. 496-499) así como que la EP atiende a los problemas políticos y sociales más decididamente que la ec (Davies *et al.*, 2005, p. 347). Frente a ellos, los partidarios de la ec han concretado el desarrollo desde ese núcleo moral compartido a través del análisis de las virtudes cívicas, que se relacionan recíprocamente con las morales y abarcan aspectos propios de la civilidad (Curren, 2017, pp. 25-29). La segunda línea de corte es que EP y ec pueden situarse fuera de la educación formal (Althof & Berkowitz, 2006, pp. 509-510; Davies, Gorard & McGuinn, 2005, p. 348). Ciertamente, la EP cuenta con una materialización curricular donde se imparten conocimientos específicos, como los derechos humanos o el funcionamiento de las instituciones, pero se ha llegado a la conclusión de que el enfoque intelectualista debe integrar el práctico, lo que ha puesto de relieve las posibilidades del aprendizaje-servicio. Por su parte, dada la plasticidad y el sustrato a-teórico de la ec, esta subsume la misma EP en sus esquemas –más aún, al ser un aprendizaje que brota de la experiencia repetida, también ha encontrado en el aprendizaje-servicio un terreno fértil (Althof & Berkowitz, 2006, pp. 510-511). La última línea de corte sostiene que EP y ec contribuyen a desarrollar los fines de la educación (Althof & Berkowitz, 2006, p. 510) porque no hay florecimiento humano posible al margen de la vida cívica (Kristjánsson, 2016, p. 6). En definitiva, se podría hablar de una vía integrativa de ambas aproximaciones: «whereas character education may serve as a foundation for citizenship» (Althof & Berkowitz, 2006, p. 512).

Si bien hay teorías que buscan leer las virtudes desde principios religiosos, hay que señalar dos cosas. Que, aunque esta lectura es posible, ni la ec nace inspirada por la teología ni la educación religiosa sigue los caminos de la ec. ¿Pero qué caminos sigue?

2.5. La educación religiosa y la educación política

Mediado el siglo XX, diversas religiones desarrollaron paralelamente intuiciones filosófico-teológicas que confluyeron en un mismo punto. En efecto, el personalismo semítico (Levisohn, 2005) y la renovación de los estudios trinitarios (Coda, 2011) desembocaron en el reconocimiento de un Dios que es sustancialmente relación de amor; una imagen compartida también por el islamismo y numerosas religiones orientales (McCann, 2008; Engbretson, 2010). Todos concluyeron que esa imagen de lo increado debía tener una correspondencia en lo creado. Que todas las

dimensiones están cruzadas por relaciones recíprocas cuya sustancia común es el amor hasta el agotamiento de la propia existencia. En continuidad con estos argumentos, la educación también debía ser pensada y desarrollada conforme esas relaciones –dada la tradición que ha llevado siempre a que se produzca una intersección entre el pensamiento y las prácticas y las teorías educativas (Bruno-Jofré & Quiroga Uceda, 2016; Mínguez Vallejos, Romero Sánchez, & Pedreño Plana, 2016)–. Sin embargo, apenas existen estudios que las hayan puesto de relieve. A lo sumo, dos documentos producidos en el seno de la iglesia católica que podrían servir para trazar unas líneas de pensamiento básicas que cubran ese vacío. Esos documentos de que hablo son *Educación al humanismo solidario*⁴ y *Veritatis Gaudium*⁵. De la lectura correlacionada de ambos textos, ya digo, pueden trazarse las siguientes líneas de pensamiento.

La primera es que el fin de la educación es la adquisición de una sabiduría común a todas las religiones (vg, i, 4; Finlay, 2018). Esto significa que no hay una pretensión intelectualista ni un rigorismo moral por cuanto la sabiduría busca el discernimiento entre una aprehensión nocional de la realidad y una real –a la sazón, fruto de discernir el punto de intersección entre la acción de Dios y la del hombre en su relación con los demás–. Ahora bien, para que algo así sea posible es necesario articular tres dimensiones internas. La primera, una interpretación curricular deducida de la unidad del conocimiento que se reflejaría en el diseño de puntos de confluencia entre todas las disciplinas que reflejen la relación entre ellas mismas (vg, i, 4; ehs, nn. 7-10). En segundo lugar, una formación para el diálogo (vg, nn. 5; ehs, nn. 11-14; Lane, 2008, pp. 909-911; Cullen, 2008, pp. 993-1000). Que los estudiantes aprendan a dialogar supone un conocimiento de sí mismos que brotaría del encuentro con las otras personas. Y, en tercer lugar, la generación de redes. Es decir, la creación de un sistema que pusiera en relación recíproca a cada centro educativo con el suyo más próximos, y así sucesivamente, en la pretensión de intercambiar diagnósticos, experiencias o materiales (vg, nn. 5-6; ehs, nn. 24-27).

Pero fuera de estos documentos, y vistas las estructuras teóricas de las diversas pedagogías en lo que dicen sobre la EP, me parece que la educación religiosa aporta dos elementos más. El primero, la vida específica que proponen leída en términos cívicos (McGrady, 2008), pues la fuente de la vida política no estriba tanto en la unificación de posturas como en la armonía de la diversidad en la unidad. El segundo es que sus presupuestos teórico-educativos van al corazón de las posturas anteriores y del cosmopolitismo –que está por venir– y las vivifican desde dentro. El pragmatismo se pone al servicio de la persona. Los tradicionalistas comprenden que «conservación» significa «desarrollo». La PC cede muchos de sus postulados políticos al *kairós* freiriano. La ec -en algunas interpretaciones, solipsista y auto-referencial –se infundona con la virtud de la caridad–. Y el cosmopolitismo, que desarrollo ahora, encontraría en la creación unitaria y la opción preferencial por los pobres un anclaje teórico para defender la fraternidad universal.

⁴ EHS, en adelante.

⁵ VG, en adelante.

2.6. El cosmopolitismo y la vida política fraterna

Como digo, también el presupuesto del cosmopolitismo es que existe un vínculo común entre todas las personas. Que cada persona es «a citizen of the world» (Appiah, 2006, p. xv). Una constante en la historia del pensamiento, con un relieve especial al comienzo de la globalización y ahora, debido a las problemáticas del nacionalismo o la inmigración (Biesta, 2015, pp. 1381-1382). A partir de aquí la pregunta es previsible: cómo pensar una EP para una ciudadanía así entendida.

Quizá, el profesor Hansen ha sido quien ha intentado articular una respuesta a esta pregunta con una mayor pretensión pedagógica. Entendió que la clave debía consistir en una enseñanza del arte de la vida a partir de una apertura total a las respuestas producidas en todas, todas las culturas (Hansen, 2008, pp. 291-292; Hansen *et al.*, 2009, pp. 588-590). Esta intuición posee ya de por sí implicaciones pedagógicas: asumir críticamente los valores que sustentan la propia vida, los que sustentan la de los otros, comprender la diferencia y defender que, con ella, se enriquece el propio horizonte vital (Hansen, 2008, pp. 301-304; Hansen, *et al.*, 2009, pp. 592-594). Tal discernimiento se ancla en un esquema de pensamiento semejante al tradicionalista: Hansen habla de «memory», «dialogue» y «hope» (2009, pp. 594-600) —que conlleva, inevitablemente, una «loss of innocence and confort» (Hansen, 2009, p. 592)—. Pero la concreción didáctica atiende a dos aspectos interrelacionados. Propone la confección de un canon de obras que, de algún modo, abarquen todas las culturas que transmiten un arte de la vida, lo que a la postre se traduciría en un currículo abierto (Hansen, 2008, pp. 304-305; Hansen *et al.*, 2009, pp. 600-605). Su apertura no sería un mero dato cultural, sino la capacidad de engendrar preguntas que cuestionen la propia existencia y abra a la de los demás —él concreta esto en los siguientes interrogantes: «What do you make for me? How is it for you being in this place rather than in some other kind of cosmos? How are you dwelling here? What relations do you have, and what relations are you creating, with the world around you?» (Hansen, 2008, p. 296)—. En definitiva, se trataría de que los estudiantes se comprendan a sí mismos y a los otros a través de esas preguntas que suscitan los materiales educativos seleccionados. En esta última fenomenología de la lectura se situaría también Martha Nussbaum, cuyos aportes a la idea de cosmopolitismo son reconocidos ampliamente.

Hay que señalar que Nussbaum se ha movido tanto en el cosmopolitismo como en el enfoque de las capacidades desarrollado por Amartya Sen, más complejo de concretar pedagógicamente, eso es cierto (Nussbaum, 2015, pp. 6 y ss.; Cejudo Córdoba, 2006, pp. 369-370). Su propuesta crece en dos direcciones básicas. La primera, la necesidad de formar un pensamiento crítico frente al utilitarismo creciente en la educación (Nussbaum, 2006, pp. 385-388). La segunda, el desarrollo de todas las otras capacidades necesarias para ejercer la propia vida en libertad (Nussbaum, 2006, pp. 388-392). En la primera se encontraría lo que Nussbaum ha dado en llamar «narrative imagination», a saber, en el acto de lectura, el lector penetra en la psicología de los personajes y eso educa su empatía hasta el punto de llevarle a comprender los motivos que mueven a las personas ya en la vida real. En el segundo punto se encontraría su propuesta concreta para una EP desgranada en objetivos: «reflexionar sobre cuestiones políticas [...] reconocer a los otros ciudadanos como

personas con los mismos derechos que uno [...] interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás [...] imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan a la rama de una vida humana en su desarrollo [...] emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista fundada en las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance». (Guichot-Reina, 2015, p. 56).

Una vez terminado este recorrido por las principales teorías de la EP daría la sensación de que, en el fondo, reproducen el mismo aislamiento propio de la vida política actual. Sin embargo, una mirada más analítica permite entrever una serie de estrategias didácticas comunes a todas ellas. La aproximación sistemática a esas estrategias constituirá la segunda parte de este artículo.

3. Parte II. Aproximación sistemática a la didáctica de la educación política

Los tres núcleos siguientes nacen de su presencia repetida y constante en todas las teorías de la primera parte. Suponen aquellos principios sin los cuales no podría darse por válida o por completa una propuesta de EP, da igual la ideología o la pedagogía de origen. Hay que precisar antes que no pretendo reproducir meramente lo que ya se ha dicho, sino hacerlo nacer de allí, analizarlo en sí mismo y discernir sus implicaciones didácticas. Y eso, ya digo, en el estudio del pensamiento crítico, el diálogo y la vida práctica.

3.1. *Pensamiento crítico -apología frente al populismo, la mentira y la posverdad*

El pensamiento crítico⁶ vive algo así como una segunda juventud debido a esta realidad política compuesta por la tríada *fake news*, populismo y posverdad (cf. Pasquino, 2008, 15-30; Laclau, 2005). Entonces, surge la pregunta perpleja de cómo es posible que una de las humanidades más educadas de la historia sucumba a la asunción acrítica de numerosas informaciones aparecidas en los medios y las redes sociales. Como digo, ello ha conducido a un esperanzado interés por el PCR como posible solución.

Desde luego, el PCR ha aparecido en todas las teorías educativas. Dewey lo subsumió en el conocimiento científico (Dewey, 1933, pp. 3-34). Las posturas tradicionalistas, en el estudio de los grandes clásicos (Hutchins, 1936, pp. 78-87; Adler, 1982, pp. 21-36, esp. pp. 28-31), como el cosmopolitismo (Nussbaum, 2006, p. 389). La PC, como el primer estadio de aproximación a la realidad (Freire, 1970, pp. 63-87). Kristjánsson ha defendido la naturaleza intelectual de la ec (Kristjánsson, 2013, pp. 277-278). La er cree que es el elemento necesario para conceder el asentimiento (vg). Con todo, el PCR cuenta con una literatura propia más allá de su presencia en estas grandes teorías educativas (Difabio de Anglat, 2005). Ahí, en las discusiones internas de lo que se conoce como «*Critical Thinking Movement*», se pueden discernir elementos de continuidad con los principios básicos de las

⁶ PCR, en adelante.

tradiciones anteriores a través de autores como Harvey Siegel, Robert Paul y John McPeck. De sintetizar sus directrices comunes, me parece muy prudente la estructura propuesta por de Anglat, que sintetiza las siete operaciones fundamentales del intelecto (2005, pp. 181-182): (1) interpretación o «clarificación del significado», (2) análisis, es decir, «examen de ideas», «identificación de argumentos» y análisis de estos, (3) identificación de supuestos, (4) inferencia, (5) razonamiento inductivo y (6) deductivo, y (7) evaluación de argumentos. Pero si el PCr se condensa en estas operaciones gnoseológico-pedagógicas, ¿qué se puede decir de él desde una perspectiva política?

En primer lugar, se abre a una reconsideración en la formación de la identidad política por cuanto busca comprender los valores en los que se sustenta la propia existencia –también política– (Bernal-Guerrero, 2012, pp. 80-81). Las diversas teorías han señalado que este conocimiento se puede producir por dos vías. Una, por el estudio de grandes obras clásicas que expresan el génesis y el desarrollo de las ideas que dan vida a lo social. Otra, por vía del conocimiento científico de la realidad –también de la realidad social–. Otro aspecto de la función del PCr en la EP aparece como la traducción gnoseológica de todo lo aprendido al mundo que rodea a los estudiantes. El viejo *adagio* del reconocimiento de lo global en lo local. En lo que aquí respecta se referiría no solo a haber reconocido los principios que sustentan los conceptos de «dignidad humana», «libertad» o «fraternidad», por poner ejemplos de todas tendencias, sino a reconocerlos en las personas que forman parte de la comunidad más inmediata –más tarde volveré a las consecuencias de este punto–. Finalmente, y esto es algo que no aparecía en los principios propios del *critical thinking movement*, las teorías señalan al necesario desarrollo de la imaginación y la creatividad. Es decir, la capacidad de imaginar nuevas realidades que se deduzcan de todo el conocimiento previo adquirido, da igual si estas se concretan en la adquisición de una virtud o capacidad, la progresión en una idea heredada, una nueva solución a un problema o la transformación de un escenario nuevo.

3.2. El diálogo-sobre un principio de encuentro

El diálogo, el intercambio libre, igual y gratuito de esos valores que se han alcanzado tras un análisis crítico, se entiende como el lugar de encuentro donde puede comprenderse la construcción de la vida política. Sin embargo, es evidente que constituye uno de los bienes más escasos en la actualidad, donde los discursos parlamentarios o las intervenciones en platós de televisión se han reducido a cruces de acusaciones continuos. Con todo, es un *must have* en las teorías educativas. Dewey sostenía que el conocimiento ha de ser llevado a la comunidad (Chatten Boyte, 2003, p. 6). MacIntyre vio que era el modo de hacer inteligible la propia vida a los demás (MacIntyre, 2007, pp. 210-211) mientras que Adler (Adler, 1988, pp. 210-224) y Oakeshott (McIntyre, 2013, p. 356) lo elevaron al nivel de clave interpretativa de la educación. La PC lo vio como la dinámica sustancial de la liberación (Freire, 1970, pp. 89 y ss.; Stevenson, 2010, p. 78). La ec es una comunicación continua (Kristjánsson, 2013, p. 279). El cosmopolitismo sueña con un intercambio fraterno (Hansen, 2015, pp. 306-308). La er sabe que el diálogo conduce al *logos* así como

que el *logos* es un diálogo sempiterno (ehs, nn. 11-14). ¿Pero cuáles son las vías fundamentales en las que el diálogo ha aparecido en la vida íntima de las aulas y, por tanto, su tratamiento didáctico?

Como en el caso anterior, también aquí aparece una tradición propia en la educación del diálogo que se puede concretar en dos grandes escuelas. Por una parte, la educación mayéutica. Que consistiría en el hecho de que el profesor preguntaría a los estudiantes más o menos persistentemente, con el objetivo de extraer sus conocimientos previos a fin de conducirlos al alumbramiento progresivo del contenido que desea enseñar. Es una estrategia que ha solido identificarse con la enseñanza de la filosofía, eso es cierto, pero que en realidad cruza todas las disciplinas de conocimiento. Por otra parte, los temas controvertidos. Más que con la enseñanza misma de las dinámicas internas del diálogo tiene que ver con la convicción de que tratar temas que no están resueltos por la comunidad científica o que generan crispación en la vida social puede ser educativo si el deseo de enseñanza y aprendizaje está presidido por un diálogo libre, igualitario y constructivo entre el profesor y los estudiantes y entre estos mismos. En general, la discusión en el seno de la comunidad científica ha girado en torno al criterio necesario para decidir si un tema es controvertido o no sin cuestionar el hecho de que el diálogo sea la vía educativa a seguir para la formación de la identidad política (Dearden, 1981; Hand, 2008). Pero no es posible negar que, dentro de esta unanimidad didáctica respecto del diálogo mismo, las estrategias varían. Ya fuera de los tipos de metodologías concretos, que siguen abiertos a la discusión científica, la lectura pedagógica desde una perspectiva política mueve a dos consideraciones fundamentales. Por una parte, pone de relieve que los límites de la EP son porosos y obligan a que las escuelas estén abiertas a la actualidad del momento (Igelmo-Zaldívar & Quiroga Uceda, 2018). Por otra parte, hace que los estudiantes comprendan que es posible crecer junto a personas opuestas a las ideas que sustentan nuestras vidas y eso significa no que les toleramos, sino que son absolutamente necesarios para nuestro crecimiento (Gozálvez, Romero-Rodríguez & Larrea-Oña, 2019, pp. 412-416). Pero este crecimiento unido donde se expresan los resultados de la EP no termina aquí.

3.3. *La vida práctica de la educación política*

Todas las teorías educativas han sido unánimes en rechazar cualquier interpretación de la EP que se reduce únicamente a una formación teórica, incluso aunque esta esté presidida por el ánimo de formar un PCr refinado y una capacidad profunda para el diálogo. O, dicho de otra manera, la formación del PCr y el diálogo conduce necesariamente a una vida política práctica. De hecho, en los años sesenta, el sociólogo norteamericano Christopher Lasch creyó ver que una de las peores consecuencias de los sistemas políticos basados en la meritocracia educativa es que conducía progresivamente a la separación radical entre las *élites* y la masa provocando la descomposición del tejido democrático a través de la auto-referencialidad del primer grupo y la pérdida de una defensa legítima por el segundo. Por lo que, dicho ahora en positivo, todas las teorías políticas de la educación han culminado en una vida práctica. El pragmatismo es experiencia (Dewey, 1997, pp. 25-50). Los tradicionalistas entienden que la tradición es también la transmisión de

un conjunto de modos de vida (MacIntyre, 2007, pp. 150-151, 187 y ss.). La PC ansía transformar el sistema por medio de la acción directa (Freire, 1970, 32, pp. 196-218). La ec obra el hábito (Carr, 2003, pp. 105-108). La regla de oro cruza todas las confesiones religiosas (ehs, nn. 16-19). El cosmopolitismo entiende la filosofía como un arte de la vida que busca la justicia (Nussbaum, 2015, pp. 6-7). ¿Pero hay una estrategia didáctica adecuada?

Parece que existe un cierto consenso en todas las teorías educativas en concretar las aplicaciones prácticas de la EP en lo que ha dado en llamarse «*service learning*» (Zayas Latorre, Gozávez & Gracia Calandín, 2019; González Geraldo, Jover Olmeda, & Martínez Martín, 2017). Ciertamente, no se puede decir que sea explícito en todas ellas. Pero aparecen sus principios fundamentales de algún modo. En una parte nada desdeñable, esto viene dado por la enorme plasticidad de la metodología. Una plasticidad teórica –la autora Nieves Tapia fundamenta la metodología en el pragmatismo, la educación liberal y Freire (2000, pp. 13-39)– y práctica –es capaz de adecuarse a todas las convicciones pedagógicas, a todas las asignaturas y a todos los niveles educativos–. Es ya dentro de la dimensión práctica que se puede comprender su tesis principal. Que cualquier aprendizaje debe servir a una necesidad detectada en la comunidad local de la que forma parte la institución educativa. Aun a riesgo de sonar simplista, esta tesis se despliega en tres acciones didácticas fundamentales. La primera es que, institucionalmente, los centros educativos deben erigirse como núcleos de dinamización social que establecen vínculos con todas las instituciones públicas o privadas del entorno, entre cuyas paredes puede acontecer un aprendizaje. La segunda y la tercera interrelacionan mutuamente. Porque, por una parte, debe suceder que los profesores han de diseñar todas las planificaciones de las asignaturas del curso académico con la intención de que los resultados del aprendizaje redunden en un servicio a un colectivo desfavorecido de la comunidad. Pero, al mismo tiempo y por otra parte, también los estudiantes deben aprender a ver la realidad que los circunda con una mirada que les permita detectar esas necesidades en el entorno. De esta manera, en fin, la política se hace práctica en el servicio a los desfavorecidos y a la comunidad.

Claro que podrían contarse más elementos que, leídos didácticamente, ayudarían a enriquecer los tres que han aparecido aquí. La sabiduría como fin de la EP o la misma idea de comunidad como su principio, *ethos* y fin. Sin embargo, no aparecen ya ni unánimemente ni de forma rotunda en las teorías educativas de la primera parte. Con todo, ¿qué decir a partir de ahora?

4. Últimas palabras

Todo parece señalar que las preguntas con que comencé el texto son más o menos respondidas, a pesar de la limitación de palabras que impone la lógica de los artículos científicos –que me impide profundizar en los modelos democráticos o algunos fenómenos mencionados durante el texto–. Hay una preocupación especial por la EP en las relecturas de las teorías educativas más influyentes hoy. Y leídas todas en su conjunto, a pesar de sus diferencias internas o con el resto, apuntan a unos elementos comunes a partir de los que construir propuestas didácticas. Pero hay todavía unas lecturas más profundas.

La primera es que las teorías educativas han desarrollado unas líneas de confluencia y unas vidas internas tan ricas que no parece que vayan a quedarse a merced de los vaivenes de aquella vida política convulsa que dibujé en el primer párrafo de la introducción, como si el discurso pedagógico no tuviera vida propia. O, dicho más específicamente, no cabe esperar que se reproduzca una radicalización de la EP en las aulas debido a que las teorías educativas poseen una vida interna, fructífera e independiente, que se ha consolidado con el tiempo y la especialización de la pedagogía (Burbules, 2002). Esto no significa que no haya una relación entre teoría política y teoría educativa; significa que la segunda no es esencialmente dependiente de la primera (Ben-Peretz, 1975). De aquí nace la segunda lectura.

Porque tradicionalmente se había pensado que la teoría política condicionaba la teoría educativa, como si lo educativo fuera simplemente el campo de pruebas de los filósofos o el resultado de la ingeniería social de un legislador o un estadista. Pero la realidad que revela este texto es distinta. A partir de aquí, cabe pensar que la relación entre teoría política y teoría educativa es recíproca. Que, ciertamente, han existido momentos donde primaba la primera, pero que los textos de los pedagogos actuales señalan casi unánimemente a la educación como el origen fontal no tanto de la vida política actual como de una futura, más estable, transparente y preocupada por el diálogo y la dignidad de todos los seres humanos. Empero, da la sensación de que las líneas de confluencia de todas las teorías educativas conforman unas líneas de fuerza que pueden constituir los ejes de una vida política renovada. A fin de cuentas, esa ha sido siempre la sustancia de cualquier utopía pedagógica. El trabajo orientativo de cualquier pedagogo.

5. Referencias

- Adler, M.J. (1982) *The Paideia Proposal. An educational manifesto*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Althof, W., & Berkowitz, M.W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518. doi: 10.1080/03057240601012204
- Appiah, K.A. (2006). *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers*. New York, London: W. W. Norton Company.
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5(2), 151-159. doi: 10.2307/1179278
- Berkowitz, M.W. (2002). The science of character education. *Bringing in a new era in character education*, 43-63. Recuperado a partir de http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/0817929622_43.pdf
- Bernal-Guerrero, A. (2012). Educar en la libertad y la responsabilidad: una tarea compleja. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 75-90. Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/233>

- Biesta, G. (2015). So much for cosmopolitanism? Refugees, asylum and world politics. *Educational Philosophy and Theory*, 47(13-14), 1381-1382. doi: 10.1080/00131857.2015.1108609
- Burbules, N. (2002). The Dilemma of Philosophy of Education: 'relevance' or critique? *Educational Theory*, 52(3), 349-357. doi: 10.1111/j.1741-5446.2002.00257.x
- Burbules, N.C. (2016). Being critical about being critical. *Democracy & Education*, 24(2), 1-5. Recuperado a partir de <https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss2/7/>
- Carpenter, J.J. (2006). The development of a more intelligent citizenship. *Education and Culture*, 22(2), 31-42. Recuperado a partir de <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol22/iss2/art5/>
- Bruno-Jofré, R., & Igelmo Zaldívar, J. (2012). Ivan Illich's Late Critique of Deschooling Society: "I Was Largely Barking Up the Wrong Tree". *Educational Theory*, 62(5), 573-592. doi: 10.1111/j.1741-5446.2012.00464.x
- Carr, D. (2003). Character and Moral Choice in the Cultivation of Virtue. *Philosophy*, 78(2), 219-232. doi: 10.1017/S0031819103000251
- Bruno-Jofré, R., & Quiroga Uceda, P. (2016). Explorando intersecciones entre religión y prácticas y teorías educativas en escenarios Canadienses y Europeos. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 35, 27-33. Recuperado a partir de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136375/Explorando_intersecciones_entre_religion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(243), 365-380. Recuperado a partir de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4050>
- Chatten Boyte, H. (2003). A Different Kind of Politics: John Dewey and the Meaning of Citizenship in the 21st Century. *The Good Society*, 12(2), 1-15. doi: 10.1353/gso.2004.0004
- Ching-Sze Wang, J. (2009). Reconstructing deweyan democratic education for a globalizing world. *Educational Theory*, 59(4), 409-425. doi:10.1111/j.1741-5446.2009.00328.x
- Coda, P. (2011). *Dalla Trinità (l'avvento di Dio tra storia e profezia)*. Roma: Città Nuova.
- Cullen, S. (2008). The Role of The School in Promoting Inter-Religious and Inter-Cultural Dialogue. In de Souza, M. et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 993-1000). Heidelberg, London, New York: Springer.

- Curren, R. (1999). Philosophy of Education at the Millennium. Recuperado a partir de <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/viewFile/2019/714>
- Curren, R. (2017). Why character education? *Impact. Philosophical Perspectives on Education Policy*, 24, 1-44. doi: 10.1111/2048-416X.2017.12004.x
- Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 343-358. doi: 10.1111/j.1467-8527.2005.00299.x
- Dearden, R. (1981). Controversial issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. doi: 10.1080/0022027810130105
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, Massachusetts: D. C, Heath & Company.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Shahdara, Delhi: Aakar Books.
- Dewey, J. (2008). *The Later Works, 1925-1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Difabio de Anglat, H. (2005). El “critical thinking movement” y la educación intelectual. *Estudios Sobre Educación*, 9, 167-187. Doi: 10.15581/004.9.%25p
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325. doi: 10.17763/haer.59.3.058342114k266250
- Engebretson, K. (2010). Muslims, Catholics and the Common Purpose of Justice and Peace. In Engebretson, K. et al. (Eds.), *International Handbook of Inter-religious Education* (pp. 683-694). Heidelberg, London, New York: Springer.
- Finlay, G. (2008). The Relevance of a Wisdom Tradition. In de Souza, M. et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 65-76). Heidelberg, London, New York: Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fuentes Gómez-Calcerrada, J.L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *ese: Estudios Sobre Educación*, 35, 353-371. doi: 10.15581/004.35.353-371
- Giroux, H.A. (2004). Critical Pedagogy and the postmodern/Modern divide: towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- González Geraldo, J.L., Jover Olmeda, G., & Martínez Martín, M. (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 9(4), 63-78. doi: 10.13042/Bordon.2017.690405

- Gozálvez, V., Romero-Rodríguez, L.M., & Larrea-Oña, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 403-419. doi: 10.22550/REP77-3-2019-04
- Griffiths, M. (2014). Re-thinking the relevance of philosophy of education for educational policy making. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 546-559. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00825.x
- Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación*, 27(2), 45-70. doi: 10.14201/teoredu20152724570
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the EPistemic criterion. *Educational Theory*, 58(1), 213-228. doi: 10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x
- Hansen, D.T. (2008). Curriculum and the Idea of a cosmopolitanism inheritance. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 289-312. doi: 10.1080/00220270802036643
- Hansen, D.T., Burdick-Shepherd, S., Cammarano, C., & Obelleiro, G. (2009). Education, Values, and Valuing in Cosmopolitan Perspective. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 587-612. doi: 10.1111/j.1467-873X.2009.00461.x
- Hoge, J.D. (2002). Character education, citizenship education and the Social Studies. *The Social Studies*, 93(3), 130-108. doi: 10.1080/00377990209599891
- Howard, R., Berkowitz, M.W., & Schaeffer, E.F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215. doi: 10.1177/0895904803260031
- Hutchins, R.M. (1936) *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Johnston, J.S. (2011). The Dewey-Hutchins debate: a dispute over moral teleology. *Educational Theory*, 61(1), 1-16. doi: 10.1111/j.1741-5446.2011.00388.x
- Igelmo-Zaldívar, J., & Quieroga Uceda, P. (2018). La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el *homeschooling*, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 75-94. doi: 10.14201/teoredu3017594
- Jover Olmeda, G. (2019). La intransferibilidad de las configuraciones pedagógicas: el viajero americano. In Igelmo Zaldívar, J. (Coord.), *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica:: circulación, recepción y concreción en la práctica* (pp. 53-62). Salamanca: Faren House.
- Kerdeman, D. (1998). Hermeneutics and education: Understanding, control, and agency. *Educational Theory*, 48(2), 241-266. doi: 10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x

- Kincheloe, J.L. (2007). Critical Pedagogy in the twenty-first century. Evolution for survival. In McLaren, P., & Kincheloe, J.L. (Eds.), *Where are we now?* (pp. 9-42). New York: Peter Lang.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education –plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269-287. Doi: 10.1080/00071005.2013.778386
- Kristjánsson, K. (2016). Recent work on flourishing as the aim of education: a critical review. *British Journal of Educational Studies*, 1-21. Doi: 10.1080/00071005.2016.1182115
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lane, D.A. (2008). An Analysis of the Perspectives of World Religions. In de Souza, M. et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 917-935). Heidelberg, London, New York: Springer.
- Levisohn, J.A. (2005). Extending the Conversation on Visions of Jewish Education: The Danger of Recipes. *Journal of Jewish Education*, 71(3), 319-323. doi: 10.1080/00216240500341880
- Lickona, Th. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100. doi: 10.1080/0305724960250110
- Lickona, Th. (1999). Character Education: seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84. doi: 10.1080/01626620.1999.10462937
- London, S. (2000). *Organic democracy: On the political philosophy of John Dewey*. Recuperado de <http://www.scottlondon.com/reports/desey.html>.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Martin, G. (2007). The poverty of critical pedagogy. Toward a Politics of Engagement. In McLaren, P., & Kincheloe, J.L. (Eds.), *Where are we now?* (pp. 337-353). New York: Peter Lang.
- McCann, J. (2008). An Analysis of the Perspectives of World Religions. In de Souza, M. et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 917-935). Heidelberg, London, New York: Springer.
- McGrady, A.G. (2008). Religious Education, Citizenship and Human Rights: Perspectives from the United Nations and the Council of Europe. In de Souza, M. et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 977-992). Heidelberg, London, New York: Springer.

- McIntyre, K.B. (2013) Liberal education and the teleological question; or Why should a dentist read Chaucer? *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 341-363. doi: 10.1111/1467-9752.12003
- Meens, D.E. (2016). Democratic Education versus Smithian Efficiency: Prospects for a Deweyan Ideal in the “Neoliberal Age”. *Educational Theory*, 66(1-2), 211-226. doi: 10.1111/edth.12163
- Mínguez Vallejos, R., Romero Sánchez, E., & Pedreño Plana, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183.
- Nussbaum, M.C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395. doi: 10.1080/14649880600815974
- Nussbaum, M.C. (2015). Philosophy and Economics in the capabilities approach: an essential dialogue. *Journal of Human Development and Capabilities*, 16(1), 1-14. doi: 10.1080/19452829.2014.983890
- Oakeshott, M. (1989). *The Voice of Liberal Learning*. Indiana: Yale University Press.
- Pasquino, G. (2008). Populism and Democracy. In Albertazzi, D., & McDonnell, M. (Eds.), *Twenty-First Century Populism: The Spectre of Western European Democracy* (pp. 15-29). Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Shor, I. (1993). Paulo Freire’s critical pedagogy. In McLaren, P., & Leonard, P. (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (pp. 25-35). New York: Routledge
- Stevenson, N. (2010). Critical Pedagogy, Democracy, and Capitalism: Education Without Enemies or Borders. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(1), 66-92. doi: 10.1080/10714410903482674
- Tapia, N.M^a. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Argentina: Ciudad Nueva.
- Višnovský, E., & Štefan Zolcer, S. (2016). Dewey’s participatory educational democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 55-71. doi: 10.1111/edth.12152
- Walker, D.I., Roberts, M.P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96. doi: 10.1080/00131911.2013.827631
- Watson, A.R. (2018). Is homeschool cool? Current trends in American homeschooling. *Journal of School Choice*, 12(3), 401-425. doi: 10.1080/15582159.2018.1490378
- Zayas Latorre, B., Gozávez, V., & Gracia Calandín, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. doi: 10.5209/RCED.55443

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank