

# Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación para la ciudadanía\*

## Resumen

El objetivo principal de este artículo es proporcionar orientaciones conceptuales que trasladen el debate pedagógico en el campo de la educación para la ciudadanía (EC) más allá de modelos idealizadores y simplistas. Tras un esbozo general de las principales deficiencias que se reflejan en la mayoría de los programas de educación para la ciudadanía, especialmente en el contexto estadounidense, se presenta la perspectiva conceptual de la cognición incorporada (*embodied cognition*) para discutir las metáforas y prototipos relacionados con la noción de “la nación como familia”, comúnmente utilizada en la comprensión de la educación para la ciudadanía. En el tercer y último apartado se concluye con una serie de sugerencias para la re-conceptualización del campo de la educación para la ciudadanía mediante el uso de herramientas de cognición incorporada.

**Palabras clave:** educación, ciudadanía, modelos idealistas, cognición incorporada, educación para la ciudadanía.

## Abstract

The main goal of this article is to provide conceptual guidelines to move the pedagogical debate of citizenship education beyond idealistically narrow models. We begin by providing an overview of key shortcomings presented in most citizenship education programs, specifically in the United States of America. The second section presents the conceptual perspective of embodied cognition to discuss the prevalent metaphors and prototypes related to the notion of ‘the nation as a family’ commonly used in understanding citizenship education. The third and final section concludes with a set of suggestions for reconceptualizing the field of citizenship education using the tools of embodied cognition.

**Key words:** education, citizenship, idealistic models, embodied cognition.

\* Revisión técnica, Armando Alcántara.

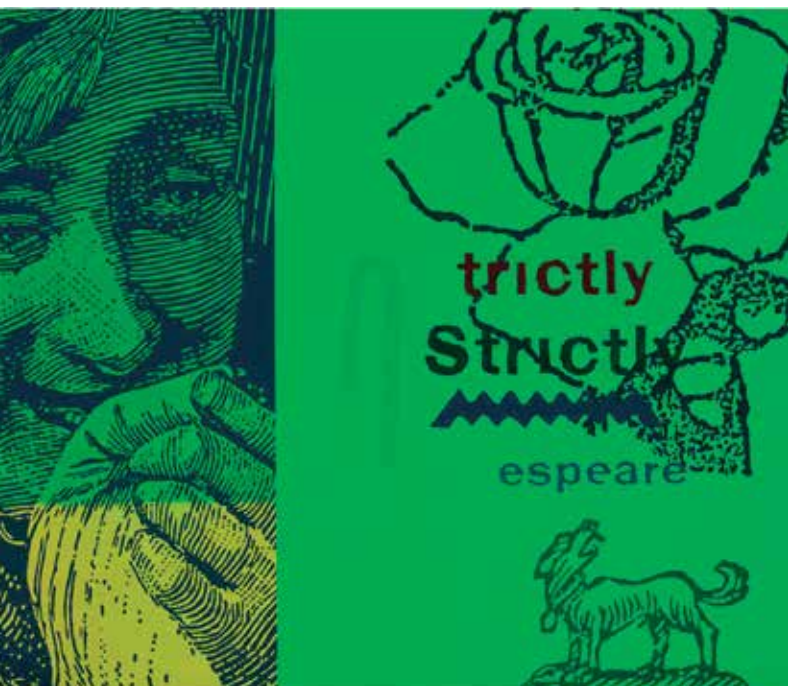
POR GUSTAVO E. FISCHMAN/ERIC M. HAAS Profesor titular en el Mary Lou Fulton Teachers College de Arizona State University. Áreas de especialización: educación comparada, políticas educación superior, estudios sobre movilización del conocimiento. fischman@asu.edu / Investigador asociado senior en WestEd, realiza investigaciones sobre temas de educación con especial atención al desempeño educativo de estudiantes migrantes y el vínculo entre la investigación en educación y el desarrollo de políticas.

## Deficiencias en los modelos de educación y ciudadanía

Con este artículo queremos contribuir al debate pedagógico sobre la educación para la ciudadanía superando aquellas visiones que en trabajos anteriores identificamos como hiper-idealizadas (Fischman y Haas, 2012). Nuestra tesis principal radica en que la noción de “ciudadano/a” por la que abogan la mayoría de los programas de educación para la ciudadanía tanto en escuelas como en universidades en Estados Unidos, son a menudo idealizados en exceso y estrechamente ligados a dos supuestos de dudosa consideración.

El primero concierne al uso extendido de narrativas sobre ciudadanía basadas en nociones de pertenencia limitadas a la nación sin tener en cuenta los cambios políticos, económicos, sociales y demográficos contemporáneos relacionados con los vagamente definidos, pero muy influyentes, procesos de “globalización”. El segundo supuesto se refiere a la razón que explica nuestra etiqueta de “discursos fantásticos” de educación para la ciudadanía. Esto es, el énfasis que ponen en la relación de racionalidad y tradición cartesiana *cogito ergo sum* –y de los actores humanos como seres puramente conscientes– que se traduce en un modelo excesivamente idealista y pedagógicamente poco práctico de educación para la ciudadanía.

Tras una breve presentación de algunos de los modelos utilizados con frecuencia para describir la relación entre ciudadanía y educación, en el contexto de EE.UU., expondremos una discusión de sus deficiencias para introducir a continuación el concepto de cognición incorporada (*embodied cognition*), y la relevancia de metáforas y prototipos para entender la ciudadanía. Finalmente concluimos con algunas sugerencias para ir más allá de los modelos idealizados de educación para la ciudadanía.



*El humo casi azul.*  
Óleo sobre lienzo.  
54 x 65 cm.

## La difícil relación entre “ciudadanía” y educación

Muchos teóricos de una amplia gama de perspectivas conceptuales han apoyado distintos aspectos de la ciudadanía que van desde su condición moral y legal a su carácter obligatorio o voluntario, desde su conexión con los sentimientos patrióticos o su identificación con o subordinación al Estado, a su relación con una comunidad imaginada de iguales. Todas estas perspectivas comparten dos supuestos básicos: 1) la ciudadanía en los estados-nación modernos se basa en principios simbólicos de igualdad y 2) la “educación” es una herramienta clave para generar la ciudadanía (Prokhovnick, 1998; Sassen, 2006, United Nations, 2010).

Estos supuestos abonaron un terreno ya fértil para la aún no probada históricamente equivalencia simbólica: la educación formal expande y mejora la ciudadanía. Esta enunciación no sólo requiere más discusión sino también la introducción de otras herramientas conceptuales. Antes de discutir sobre estas herramientas, queremos destacar dos puntos clave. En primer lugar, existe una percepción bastante generalizada de la positiva vinculación entre ciudadanía y escolarización (incluyendo los estudios universitarios), aun cuando esta relación no sea tan directa o robusta como a menudo se piensa (Bowman, 2011; Levinson, 2007; McCowan, 2009a, b; Putnam, 1995). Implícito en la creencia de que una persona más educada es un mejor ciudadano está el reconocimiento de que nadie nace con las habilidades y disposiciones de “ciudadanía”. Todos tenemos que aprender a ser ciudadanos/as.

La combinación de las nociones de escolarización y ciudadanía fue el resultado de procesos iniciales de institucionalización de los estados-nación como “democracias”. Para entender la equivalencia simbólica de escolarización-ciudadanía, es importante reconocer que, inicialmente, la forma de entender lo que era un “ciudadano” –esta novedosa figura política– incluía el dominio de los sectores populares conocidos como “rebeldes” (Thompson, 1997). El segundo punto, de gran relevancia

en nuestra discusión aunque no sea ampliamente aceptado a pesar de contar con un creciente apoyo (Wilkinson & Pickett, 2009), es que una mayor igualdad en una sociedad determinada también puede ayudar a desarrollar mejores estudiantes –por lo menos en términos de reducir la brecha de ingresos entre ciudadanos (Condrón, 2011; Darling-Hammond, 2010).

Aunque ciudadanía y democracia puedan haber sido concebidas como mutuamente necesarias, ninguna de las dos nociones puede considerarse como “natural” y esta doble relación político-pedagógica exige la producción de un tipo particular de subjetividad –la de un/a ciudadano/a “democrático/a”. Si bien los intentos han sido varios y desde diversas y antagónicas posiciones, la conceptualización de la noción “ciudadano/a democrático/a” es una tarea bastante problemática y variable (McCowan, 2006).

En las sociedades contemporáneas, la legitimidad de la figura del “ciudadano/a democrático/a” es puesta en entredicho constantemente pues los ciudadanos, que son a su vez gobernantes y gobernados, deben conciliar simbólicamente el proclamado igualitarismo con la cruda realidad y sus múltiples formas de desigualdad<sup>1</sup>. Si bien reconocemos que el paso por las instituciones educativas “sí importa”, la escolarización no puede anular por completo las experiencias diarias que tienen lugar en otros ámbitos de la vida de los estudiantes (por ejemplo Berliner, 2006; Dewey, 1938; Giddens, 1979; Kozol, 2006; Willis, 1977). La escolarización siempre influye en la imagen tanto de uno mismo como de las identidades de grandes grupos de estudiantes (por ejemplo Apple, 1990; Carnoy y Levin, 1985; Hooks, 1994), y especialmente la de grupos minoritarios, refugiados, migrantes indocumentados u otros que no encajan fácilmente en las definiciones tradicionales de ciudadanos dentro del estado-nación (Isin, 2009).

Como profundizaremos más adelante, esta visión de las prácticas de ciudadanía que son concebidas como deseables y aquellas que no lo son, es un producto de lo que se denomina “mente incorporada” (*embodied mind*).

Es decir, nuestro entendimiento es fruto de procesos mentales no sólo conscientes sino también automáticos e inconscientes. Estos procesos, ni buenos ni malos en sí mismos, son la forma “normal y realista” en la que los seres humanos tomamos decisiones. Por lo tanto, la visión, plan de estudios, y prácticas relacionadas con la educación para la ciudadanía deben manejar adecuadamente las cambiantes tensiones entre los principios democráticos de igualitarismo y las múltiples desigualdades de la vida cotidiana, de forma tal que tomen en cuenta la manera en que la mente aprende realmente. Para hacerlo eficazmente, escuelas y universidades deberían tener en cuenta tanto los aspectos conscientes e inconscientes que inevitablemente entran en juego en las decisiones y acciones de los humanos.

### Formas idealizadas de educación para la ciudadanía, desafiando deficiencias

Anteriormente señalamos que desde el siglo XIX uno de los hechos clave en la construcción del concepto de ciudadano/a moderno/a fue la expansión de la educación formal, a través de la creación y desarrollo de sistemas regulados de enseñanza pública y privada. Como muchos autores han señalado (por ejemplo Dussel, 1996; Green, 1997; McCowan, 2009a, b; Popkewitz, 1998), en el período relativamente corto en que el estado-nación ha existido, la escolarización ha sido una institución fundamental para la organización y regulación de las subjetividades individuales y narrativas colectivas para desarrollar regímenes democráticos.

Tanto en regímenes democráticos bien establecidos como aquellos en proceso de consolidación, los objetivos de las políticas de educación para la ciudadanía van más allá de los aspectos estrictamente “académico-pedagógicos”. El propósito general de la educación para la ciudadanía no es sólo “enseñar” contenidos relacionados con los conceptos de democracia y participación cívica, sino también –y más importante– profundizar en las formas de procesos democráticos y gobernabilidad

(Carnegie-CIRCLE, 2003; Friedrich et al., 2009; Torney-Purta y Amadeo, 2011)<sup>2</sup>.

Desde las primeras obras de Rousseau a la imponente influencia de John Dewey y Paulo Freire, existe un consenso generalizado acerca de la importancia y pertinencia de la educación para la democracia (véase, por ejemplo, Ayers, Hunt, y Quinn, 1998; Gutmann, 1999; Parker, 1996, 2003; Tyack y Cuban, 1995). De hecho, Parker (1996) señala que:

La educación para la ciudadanía democrática es uno de los objetivos centrales de las escuelas públicas en general y del programa de estudios sociales en particular. Esto no es una suposición descabellada. A uno se le hace difícil encontrar un documento de un programa de estudios de un distrito escolar o estado que no proclame “la formación de los estudiantes para una ciudadanía informada en nuestra sociedad democrática”, o algo por el estilo. (p. 106)

Durante mucho tiempo el debate general sobre la educación para la ciudadanía ha estado enmarcado por perspectivas polarizadoras (Cheney, 2001; Farkas, y Duffett, 2010; Westheimer y Kahne, 2002, 2004). Muchos de los debates y enfoques más conocidos a este respecto han abordado cuestiones como: la búsqueda de diferencias entre la enseñanza de la ciudadanía y el aprendizaje de la democracia (Biesta, 2007, 2011); la formulación de propuestas curriculares que promuevan formas auténticas de participación ciudadana frente a otras de carácter “falso” o superficial (Anderson, 1998); defensas en favor de modelos de ciudadanía limitados a la nación en contra de aquellos que promueven una ciudadanía cosmopolita (Appiah, 2006; Popkewitz, 2007) o incluso global (Stromquist, 2009)<sup>3</sup>; modelos republicanos en vez de modelos liberales (Barber, 1984); modelos activos frente a pasivos (Wallerstein, 2003); tradicionales frente a progresistas y/o avanzados (Parker, 1996); y modelos de responsabilidad personal, y/o participativos y/o orientados a la justicia (Westheimer y Kahne, 2003). Sin embargo, como señalan Knight-Abowitz y Harnish (2006), la mayor parte de los debates y perspec-

tivas polarizadoras comparten la noción de pertenencia limitada como punto de partida:

La pertenencia limitada sigue siendo la forma más frecuente en que enseñamos y entendemos la ciudadanía. Los discursos cívicos republicanos dan mucha importancia al significado de estas fronteras; los discursos liberales ven las fronteras de forma más pragmática y menos fervorosa pero aún proporcionan interpretaciones tradicionales de la ciudadanía en términos de pertenencia a un estado-nación. Los discursos que desafían las convenciones dominantes de la ciudadanía están presionando enérgicamente sobre estas fronteras, definiéndolas como socialmente construidas, artificiales, y, peor, engañosas en términos de cómo las fronteras nos llevan a concebir, clasificar y participar en la resolución de problemas con y contra otras naciones y pueblos. (p. 680)

Esta imagen de la pertenencia circunscrita a los límites de la nación, estado o región es una construcción idealizada, romántica y nostálgica que ha permitido a legisladores, académicos, educadores, profesionales y al público en general identificar, comprender y evaluar las distinciones entre los objetivos y las prácticas pedagógicas de los programas de educación para la ciudadanía. Pero el hecho de que la pertenencia limitada sea el punto de partida, y con frecuencia el objetivo deseado, de muchos modelos de educación para la ciudadanía y proyectos de investigación asociados, no la convierte en un buen punto de partida. La obsolescencia nostálgica, los peligros políticos y las limitaciones pedagógicas de los modelos de educación para la ciudadanía basados en la pertenencia son hoy en día más evidentes que nunca a la luz de los cambios globales en materia económica, legislativa y migratoria.

Las complejas dinámicas asociadas a la globalización –niveles aparentemente imparables de transnacionalización de capitales, circulación de un gran número de personas entre y dentro de territorios nacionales (tanto legal como ilegalmente), transformaciones en los marcos

económicos, jurídicos, políticos y culturales, así como la aceleración de la producción y difusión de descubrimientos tecnológicos– han creado nuevos escenarios y también nuevas figuras sociales (Bauman, 2001; Dale y Robertson, 2007; Robertson y Dale, 2008). En este contexto, como señala Engin F. Isin (2009), las concepciones tradicionales de ciudadanía ya no son adecuadas para muchas categorías de personas:

Tenemos categorías para describir esta figura: extranjero, migrante, migrante irregular, inmigrante ilegal, inmigrante, vagabundo, refugiado, emigrado, exiliado, nómada, residente temporal y muchas más que intentan fijarlo y definirlo definitivamente (Nyers, 2003). Pero hasta ahora esta figura resiste estas categorías, no porque tenga una voluntad como tal, sino porque perturba el intento mismo de fijarlo... La figura sin nombre es inquietante porque desmiente la figura moderna del ciudadano con una lealtad, identidad y pertenencia singulares. Existen muchas formas en que esta figura es cada vez más visible y lentamente articulable. Es imposible capturar todas sus apariciones en una sola palabra, pero todas desafían a la ciudadanía. (p. 368)

Otro reto, señalado con anterioridad e igualmente importante para nuestra discusión, es que los modelos tradicionales de entender las relaciones entre democracia, ciudadanía y escolarización asumen con demasiada frecuencia la subjetividad idealizada de un ciudadano cartesiano desencarnado (Smith, Nowacek y Bernstein, 2010). A este sujeto idealizado se le asocia con una serie de comportamientos esperados como los patrones de votación “razonables” y se le concibe como el resultado de procesos estrictamente racionales y conscientes. En este modelo idealista, los estudiantes aprenderán cómo cumplir con sus responsabilidades cívicas dentro de las fronteras claramente definidas de un estado-nación a través de la instrucción directa, y decidirán actuar de forma racional y consciente tal y como se les ha enseñado en un programa de educación para la ciudadanía (Hirsch, 2009).

En los Estados Unidos, los modelos tradicionales de “educación para la ciudadanía” se organizan en torno a visiones idealizadas de una cultura común, pertenencia estable, identidades completas, valores claros, modelos auténticos de participación y conocimiento verdadero que puede ser fácilmente materializado en “las mejores prácticas pedagógicas”, enseñado y evaluado en consonancia con los requerimientos de las autoridades educativas (Malkki, 1992). La EC tradicional parte del supuesto de que la identidad de un ciudadano es un sistema conocido y reconocido por el individuo, coherente y autónomo que le proporciona una especie de marco de actuación estable y contextualizado a nivel nacional que puede ser transmitido directamente por las escuelas y aprendido por los estudiantes (McCowan, 2009a, b).

Sostenemos en cambio que la noción de ciudadanía siempre ha tenido un importante grado de fluidez (Hogan, 2009), pero las teorías de la ciudadanía –y modelos de educación para la ciudadanía– no siempre han reconocido esta fluidez<sup>4</sup>. Defendemos firmemente que la idealizada relación entre ciudadanía y escolarización tiene relevancia. Esta “deseada” asociación simbólica entre educación y formación de la identidad tiene efectos en la realidad de cualquier estado-nación. La escolarización puede contribuir y contribuye *de facto* a la creación de identidades ciudadanas pero este proceso no puede ser controlado o medido como muchos reformadores tratan de evaluar cuántas matemáticas ha aprendido un estudiante en un año determinado<sup>5</sup>. La EC tradicional asume que después de un proceso pedagógico guiado, emergerá una nueva identidad. Estamos de acuerdo con esta suposición inicial. Sin embargo, la consolidación de una identidad determinada –ya sea “personal”, “nacional” o “comunitaria”– es siempre un proyecto “educativo” inconcluso, una tensión irresoluble que no puede ser aprendida y entendida solamente a través de la racionalidad consciente. Las identidades de los/as ciudadanos/as no pueden ser creadas solamente mediante la instrucción directa sobre qué es la democracia y cómo debe actuar un buen ciudadano.

Como señala convincentemente Lakoff (2008), la racionalidad, el razonamiento y la comprensión no pueden seguir siendo abordados en la investigación o en la práctica como una actividad puramente consciente ni deben ser idealizados como tal. En este sentido, queremos aceptar la invitación de Lakoff a usar una racionalidad profunda y es por ello que planteamos que las relaciones entre democracia, ciudadanía y escolarización se entienden mejor teniendo en cuenta la cognición incorporada (*embodied cognition*) (Damasio, 2010) y las formas metafóricas y prototípicas de pensamiento. El próximo apartado lo dedicaremos a debatir acerca de las esquivas relaciones y siempre conflictivas perspectivas sobre la ciudadanía y la escolarización. En definitiva, nos proponemos desarrollar una comprensión más amplia y profunda de la EC incorporando las aportaciones de la investigación sobre las formas automáticas e inconscientes en que las personas piensan y actúan sobre cuestiones políticas, evitando así los enfoques románticos e idealizados que han dominado el debate sobre esta cuestión (Biesta, 2011; Hogan 2009; Lakoff, 2008; Westen, 2007).

### Cognición incorporada, metáforas y prototipos de ciudadanía

Aportaciones recientes en los campos de la ciencia y la lingüística cognitivas (Feldman, 2006) demuestran que la comprensión de fenómenos sociales complejos como “ciudadanía” u otros relacionados como el de “educación para la ciudadanía” exige ir más allá de los discursos lógicos, formalizados y contruidos bajo control consciente. Requiere igualmente comprender la influencia de las formas “metafóricas” y “prototípicas” de pensamiento (Fischman y Haas, 2012; Haas y Fischman, 2010; Lakoff, 2008, 2002). Las metáforas y los prototipos son parte de las formas inconscientes y automáticas de reaccionar y comprender nuestras experiencias y, junto con los procesos de reflexión consciente, creamos nuestra propia comprensión del mundo que nos rodea, incluyendo conceptos como “educación para la



ciudadanía” (Lakoff, 1987, 2002; Lakoff y Johnson, 1980; Rosch, 1977, 1978, 1999).

Además, el pensamiento metafórico principalmente nos permite comprender conceptos abstractos en términos de experiencias físicas cotidianas. Como explican Lakoff y Johnson (1999). Las metáforas son construcciones sociales pre-programadas en nuestros circuitos neuronales (Fauconnier y Turner, 2002; Feldman, 2006). Hay dos tipos principales de metáforas: primaria y compleja (Grady, Oakley y Coulson, 1999). Las metáforas “primarias” vinculan directamente una experiencia sensorio-motriz fuente a una experiencia física subjetiva y pueden desarrollarse de dos maneras: a través de la experiencia directa, como deducir que “más es arriba” al ver una pila de cosas que es aún más alta (Lakoff y Johnson, 1999) o por conexión directa en el lenguaje, al entender por ejemplo que “saber es ver” a través de procesos de “fusión” (Johnson, 1997). Las metáforas “complejas” son “combinaciones conceptuales de metáforas primarias... [ y ] proporcionan un mecanismo para la conceptualización y discusión de toda la gama de conceptos culturales y abstractos necesarios en una sociedad humana” (Feldman, 2006, pp. 202-203). Múltiples metáforas primarias pueden co-activar la creación de un mapa de vínculos que se activan conjuntamente. Por ejemplo, Feldman presenta la metáfora compleja de “el evento es estructura” como la combinación de muchas metáforas simples incluyendo las “causas son fuerzas”, los “estados son ubicaciones”, los “cambios son movimientos”, las “dificultades son impedimentos” y los “propósitos son destinos” (Feldman, 2006).

La gente también entiende el mundo a través de prototipos. Los prototipos son modelos ejemplares que hemos construido a partir de las categorías de los muchos ejemplos individuales de las cosas que hemos experimentado en el mundo. Los prototipos pueden ser físicos, tales como ave o silla, o más abstractos como femenino o americano (Armstrong, Gleitman y Gleitman, 1983; Barsalou, 1983, 1991; Feldman, 2006; Lakoff, 1987,

2002; Rosch, 1977, 1978, 1999). Como Lakoff y Johnson (1999) señalaron, no podemos:

...ir más allá de nuestras categorías [y sus prototipos] y tener una experiencia puramente sin categorías y sin conceptualizaciones. Los seres neuronales no pueden hacer eso... En síntesis, el razonamiento basado en prototipos constituye una gran parte del razonamiento real que hacemos. El razonamiento con prototipos es, de hecho, tan común que es inconcebible que podamos funcionar por mucho tiempo sin él. (p. 19)

Más importante aún, nuestros prototipos se convierten en nuestra comprensión inicial. Vivimos nuestros prototipos construidos como “Gestalt”; es decir, el conjunto complejo de propiedades que percibimos es más básico en nuestra experiencia que las propiedades separadas” (Lakoff y Johnson, 2003, p. 71). En otras palabras, los prototipos son más elementales que las propiedades que utilizamos en definiciones conscientes con las cuales los describimos (Hampton, 1981).

*Las identidades  
de los/las ciudadanos/las  
no pueden ser creadas solamente  
mediante la instrucción directa  
sobre qué es la democracia  
y cómo debe actuar  
un buen ciudadano.*

Como seres neuronales, no podemos pensar sin metáforas ni prototipos. El proceso es automático e inconsciente (Lakoff y Johnson, 1999; Feldman, 2006). No podemos evitar pensar con metáforas y prototipos así como no podemos evitar leer palabras una vez que somos alfabetizados en nuestra lengua materna. Las metáforas y prototipos nos proporcionan una reacción inicial al mundo a nivel visceral –un sentido común, por así decirlo, de lo que cada concepto es así como lo que debería ser.

Las metáforas y prototipos no son sólo el comienzo de nuestro razonamiento. A veces las reacciones automáticas y/o viscerales que generan son las responsables de nuestros juicios finales, especialmente en cuestiones morales, entre las que se incluyen las definiciones sobre lo que se entiende por un acto patriótico o un buen ciudadano (Haidt, 2012). Después operamos en sentido contrario: partimos de nuestras intuiciones automáticas e inconscientes para dar con razones que las apoyen. Dicho de otro modo, el razonamiento moral es *“post hoc”*. En palabras de Haidt y Bjorklund (2008), “el razonamiento moral es un proceso laborioso (en oposición a un proceso automático), generalmente empleado después de que se ha hecho un juicio moral, en el que una persona busca argumentos que apoyarán un juicio ya hecho” (p. 189).

Al igual que Haidt y Bjorklund (2008), no discutimos que la deliberación consciente no esté nunca presente en el razonamiento moral y otras formas de juicio y toma de decisiones, ni que el razonamiento consciente y otros medios, como la reflexión empática, no puedan prevalecer sobre las intuiciones iniciales. Mas las respuestas intuitivas automáticas iniciales están casi siempre presentes en los juicios. Estas intuiciones no pueden ser reemplazadas completamente por el razonamiento consciente y otros métodos, y a menudo también son el juicio final.

La ciudadanía, como cualquier otro concepto, es internalizado: desarrollado individual y colectivamente, comprendido y conceptualizado a través de procesos que son en gran medida automáticos, inconscientes e impregnados en experiencias vividas, con interrupciones periódicas de pensamiento consciente (Camerer, Loewenstein y Prelec, 2004). Por lo tanto, la experiencia de ciudadanía vivida por un individuo es inevitablemente social, lo que resulta en una “comunidad imaginada” (Anderson, 1998), construida tanto a partir de hechos como de ficciones adquiridos a través de interacciones directas e indirectas (Hogan, 2009).

Esta percepción de la mente y las nociones más profundas de la racionalidad implica que la comprensión de un conjunto de políticas sociales o prácticas debe

incluir los procesos mentales automáticos, inconscientes, incluyendo el análisis de metáforas y prototipos, que son intuitivamente aceptadas como de sentido común. Nuestro entendimiento y razonamiento sobre ideas como democracia, ciudadanía o educación parte de procesos mentales inconscientes, y a menudo concluye también con ellos.

Las metáforas y los prototipos son aspectos fundamentales de los procesos inconscientes empleados en el pensamiento, pero no son los únicos. En este trabajo nos centramos en las metáforas y los prototipos como ejemplos de la importancia del pensamiento inconsciente y sostenemos que ciertas metáforas y prototipos básicos estructuran la comprensión de ciudadanía subyacente en los debates sobre educación ciudadana.<sup>6</sup> Hacer más explícitos estos procesos mentales y las metáforas y prototipos más comunes nos permitirá ahondar más en la comprensión de las complejas relaciones y perspectivas enfrentadas que hemos esbozado anteriormente, así como en las políticas y programas correspondientes (Jessop, 2002; Turbayne, 1970).

## Metáforas y prototipos en la comprensión de la ciudadanía

En su libro *Understanding Nationalism*, Hogan (2009) describe tres metáforas principales utilizadas para entender los conceptos de nación, nacionalismo y ciudadanía: “la nación como tierra” (en la que los ciudadanos son plantas), la “nación como individuo”, y la “nación como familia”, esta última desarrollado por Lakoff (2002, 2008). Si bien reconocemos que se puede pensar con metáforas múltiples e incluso contradictorias, nos centramos en la “nación como familia” para describir el funcionamiento y el impacto del pensamiento metafórico en el ámbito de la educación para la ciudadanía.

Lakoff (2002, 2008) identifica la metáfora central de la “nación como familia” (por ejemplo, el padre de la patria; sus hijos e hijas van a la guerra) que opera a través de dos construcciones idealizadas de la familia (dominio de



origen) que luego se proyectan sobre la nación (dominio de destino): el “padre estricto” y el “padre protector”. En el modelo del “padre estricto”, la obediencia a la autoridad es central. El padre es el líder de la familia en una jerarquía que se extiende desde Dios a través de la nación y el gobierno y luego hacia abajo a través de la madre y los hijos. El padre tiene una autoridad moral inherente que debe ser obedecida. Existe un bien y un mal absoluto que el padre conoce. El padre es estricto y fuerte porque hay maldad en el mundo y debilidad en el carácter individual de las personas. El castigo severo es necesario para corregir las malas conductas y fortalecer el buen carácter. Algunas personas ganan y otras pierden en las pugnas que determinan el mérito y en las batallas entre el bien y el mal. La competición es algo natural que debe ser utilizada para desarrollar la fuerza y la responsabilidad personal necesaria para ser autosuficiente y exitoso en el mundo y el mercado, que sitúa a las personas en el lugar que les corresponde en la jerarquía moral y de mérito. La empatía y la compasión tienen su lugar en el modelo del “padre estricto”. Son apropiadas después de que se han adquirido la auto-disciplina y un fuerte carácter moral. Pero si son concedidas demasiado pronto provocan debilidad en el desarrollo de una persona.

El modelo del “padre protector” de familia se basa en un fuerte sentido de las relaciones. Los padres, sin importar el género, son responsables de crear fuertes relaciones entre sí y sus hijos, para que éstos puedan construir estas relaciones con los demás. Ello implica empatía y responsabilidad hacia los demás y hacia sí mismo. Estas relaciones en expansión forman comunidades construidas sobre el empoderamiento, la protección y la realización personal, que son más fuertes y prósperas que los individuos o las familias solas. La autosuficiencia y el respeto mutuo van de la mano: los niños aprenden a ser responsables al recibir atención y ver el cuidado que se espera de ellos, con límites claros y explícitos sobre su comportamiento. A medida que los niños maduran, se les da una participación cada vez mayor en el establecimiento de las normas de comportamiento.



*La orilla del mar. Detalle.*  
Óleo, grafito sobre lienzo.  
73 x 92 cm.



*Ese puerto existe.*  
Óleo sobre lienzo.  
114 x 162 cm.

Cuando se da una mala conducta, se espera que los niños la rectifiquen a través de la restitución; el castigo por sí mismo generalmente es considerado contraproducente. La disciplina, en forma de límites no negociables, tiene su lugar en el modelo de “padre protector”, pues la viabilidad de las acciones que son peligrosas o que implican daño a los demás no está sujeta a debate. Pero incluso en los casos en los que se ejerce este tipo de autoridad, ésta se justifica con la expectativa de que se pueda llegar a un acuerdo entre las partes.

Ambos modelos idealizados de familia se aplican al concepto de “nación” en formas similares, pero con resultados diferentes (Lakoff, 2002, 2008). Ambos vinculan la familia con la nación, el padre con el gobierno en general o con funcionarios del gobierno, y los miembros de la familia con los ciudadanos. Los dos modelos difieren en sus interpretaciones de las acciones apropiadas y de las relaciones entre los ciudadanos y el gobierno, incluidos los funcionarios.

### Metáfora de la “nación como familia” y ciudadanía

¿Cómo influye la metáfora de la “nación como familia” en la comprensión que uno tiene de la educación para la ciudadanía? La respuesta depende de si su modo de pensar está dominado por el modelo de nación del “padre estricto” o del “padre protector”. En el modelo del “padre estricto” (Lakoff, 2002, 2008), el aspecto igualitario inclusivo de la ciudadanía es entendido como el derecho potencialmente igualitario que todo ciudadano tiene a participar, mientras que la desigualdad se entiende como “natural” porque no todos los ciudadanos tienen las mismas capacidades o desarrolla de igual manera las habilidades que posee. Las reglas se entienden como universales y atemporales, ejecutadas por aquellos que tienen habilidades “naturales” de liderazgo. La competición, también, es “natural” y necesaria para identificar los mejores ciudadanos para los pocos puestos de liderazgo disponibles. La mayoría de los ciudadanos no son líderes

y deben participar como seguidores, votando y actuando luego de conformidad con las normas establecidas por los ganadores de las elecciones.

Este modelo del “padre estricto” es dominante y está implícito en el conocido triángulo de los valores-conocimientos-competencias promovido por la mayoría de los programas tradicionales de educación para la ciudadanía (Butts, 1980; McDonough y Feinberg, 2005). Butts escribió que la EC tradicional “adopta los valores fundamentales de la comunidad política, un conocimiento realista y erudito del funcionamiento de las instituciones y los procesos políticos, y las competencias de comportamiento político requeridas para la participación efectiva en una democracia” (p. 122). El modelo hace hincapié en enseñar a los jóvenes a llevar a cabo el “oficio de ciudadano”, entendido como aquel que vota, desarrolla opiniones sobre asuntos de interés público, valora el compromiso con la libertad y la justicia, y tiene un conocimiento profundo de los mecanismos de un gobierno democrático, desde sus tres poderes a la protección de los derechos individuales (Parker, 1996, p. 111).

La metáfora del “camino” es otro componente central en el modelo del “padre estricto”. En este caso, la democracia es un fin obtenido o destino alcanzado, y por lo tanto, el objetivo de la educación para la ciudadanía debe ser mantener el *status quo*. Las reglas e instituciones de la democracia son entregadas y memorizadas como verdades universales y atemporales, incluida la glorificación de la historia y los héroes nacionales. La lealtad a la escuela y a la autoridad son medios esenciales para reforzar los procesos existentes de competencia electoral como la mejor forma de identificar y premiar a los –siempre escasos– individuos meritorios y sobresalientes.

Asimismo, en el modelo del “padre estricto”, algunos prototipos son más dominantes que otros. En la visión del mundo del “padre estricto”, las elecciones son una competencia en la que la mejor persona gana. Un general austero, un hombre de negocios y un político rico, todos generalmente blancos, son los prototipos dominantes ideales del presidente del “padre estricto”. Cuando las

cosas no funcionan de esta manera –por ejemplo, cuando un activista comunitario negro o una mujer ganan la presidencia– entonces, la presunción es que hay una falla o trampa en el sistema y se deben tomar fuertes medidas de contrapartida para restaurar el “orden natural”.

En el modelo del “padre protector” (Lakoff, 2002, 2008), la nación y la ciudadanía se entienden de manera diferente. Por ejemplo, existen diferentes metáforas dominantes en el modelo del “padre protector” y su relación con la educación para la ciudadanía (Lakoff, 2002; Lakoff y Johnson, 1980). La justicia se entiende como la distribución de recursos en función de la necesidad, de modo que las personas que comienzan con menos capital económico, social y político reciben apoyo adicional para que puedan participar de manera más equitativa con aquellos que comienzan con más. En ocasiones los límites, como en los gastos de campaña, son igualmente utilizados en aras de la justicia. La libertad no se concibe como la mera ausencia de restricciones sino también como el empuje positivo al movimiento, al ser receptor de una ayuda por ejemplo, como si se tratara de una especie de red de seguridad que impidiera a los ciudadanos caer, que es entendido metafóricamente como fracasar. Para que la democracia funcione es necesaria una infraestructura básica que garantice desde leyes electorales, educación o seguridad social hasta puestos de trabajo con salarios dignos. La desigualdad, en la visión del mundo del “padre protector”, está más vinculada a la distribución inadecuada de los recursos que a las diferencias innatas entre los individuos. Por ende esta situación debe ser rectificada. Otra presunción de este modelo es que cuando los ciudadanos pueden participar en igualdad de condiciones, la competición forja los mejores líderes y evita aquellas políticas que puedan conducir a la ruina (Sen, 1992, 1999).

En el modelo de “padre protector” también dominan diferentes prototipos. El prototipo ideal dominante de líder es aquel que retribuye a la comunidad de forma que permite que todos, incluyendo jóvenes y marginados, contribuyan al sistema. Este retribuir crea una comunidad en la que nuestro destino interrelacionado se

torna prosperidad compartida. La filósofa Hanna Arendt (1958/1993) ofrece un buen ejemplo de cómo el “padre protector” entiende la educación como un regalo para la generación siguiente:

La educación está en el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por él y... salvarlo de esa ruina que, a excepción de la renovación, a excepción de la llegada de lo nuevo... sería inevitable. Y la educación... es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos a su suerte, ni quitarles de sus manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo no previsto por nosotros, sino prepararlos de antemano para la tarea de renovar un mundo común. (p. 196)

La metáfora del camino, con su énfasis en “fines como destinos” para entender la EC, es problemática para el modelo del “padre protector” porque presupone un destino conocido a lo largo de una ruta establecida. El utilizar los avances en lingüística cognitiva descritos anteriormente nos da algunas ideas sobre cómo los que piensan con el modelo de “padre protector” podrían utilizar mejor esta metáfora para presentar su concepción de la democracia y la ciudadanía. He aquí dos ejemplos para elegir. El primero es la sugerencia de que la metáfora del camino debería apartarse de su énfasis en “fines como destinos” y en su lugar debería hacerse hincapié en la del “camino como proceso” (Parker, 1996). Sin embargo, esto no encaja bien con la metáfora del camino desarrollada a partir de las experiencias incorporadas con caminos reales. Como consecuencia, cualquier intento de rehacer y redirigir conscientemente la metáfora del camino hacia la comprensión de la consecución de la democracia como proceso, parece extraño y poco convincente.

Un segundo ejemplo extraído del discurso de 1968 de Martin Luther King Jr., “he estado en la cima de la montaña” (American Rhetoric, 2010), proporciona una muestra de un uso más coherente, comprensible y eficaz de la “metáfora del camino” dentro del modelo de “padre pro-

teor". En su discurso, King describe numerosos logros específicos, pequeñas victorias, en la trayectoria histórica hacia la verdadera democracia (por ejemplo, "Incluso llegaría a 1863 y vería a un vacilante presidente de nombre Abraham Lincoln, finalmente llegar a la conclusión que tenía que firmar la Proclamación de la Emancipación [fin de la esclavitud]. Pero no me detendría allí."). Aún así, la "marcha" continúa, tanto literal como metafóricamente, hacia la realización de este objetivo –una democracia que es un proceso justo de inclusión igualitaria y plena, que él ha visto y confía en que se logrará: "Y he visto la Tierra Prometida. Puede que no llegue allí con ustedes. ¡Pero quiero que sepan esta noche, que nosotros, como pueblo, llegaremos a la Tierra Prometida!" Aquí, King utiliza la metáfora del camino dentro de su comprensión incorporada, presentando el proceso de lograr su concepto de democracia como una marcha a lo largo del camino de la historia hacia sus logros en el futuro cercano.

En suma, las herramientas de la lingüística cognitiva nos permiten tomar en cuenta la relevancia de los aspectos inconscientes de nuestro pensamiento lo que nos da algunas pistas sobre cómo pensar y comunicar, de forma consciente y más eficaz, conceptos polémicos, como la educación para la ciudadanía. Si bien es cierto que existe cierta flexibilidad en las metáforas de nuestro pensamiento y que es posible apelar a nuestra conciencia racional, entendida en un sentido tradicional, para modificar los valores de los elementos de la metáforas, los avances recientes en el campo de la cognición incorporada (*embodied cognition*) ponen de relieve que es casi imposible volver a configurar conscientemente los elementos básicos de la propia metáfora.

## Conclusiones

La tesis principal que hemos sostenido en este artículo radica en cuestionar los esfuerzos para definir la ciudadanía y la educación para la ciudadanía que vienen de la mano de enfoques que ignoran los procesos de cognición en tanto que intentos idealizados y simplistas de

resolver lo irresoluble. Nuestra crítica gira en torno a dos razones principales. En primer lugar, no se puede obviar que en las democracias contemporáneas los conceptos básicos de la "ciudadanía" están siendo redefinidos por el impacto en las experiencias vitales de las personas de los conflictos y cambios políticos, económicos, sociales y demográficos globales y contemporáneos. Estas dinámicas están creando nuevos escenarios y posicionamientos del sujeto que no pueden ser ignorados. Tanto profesores como estudiantes experimentan estas redefiniciones, de manera directa o indirecta, e influyen en su comprensión de la ciudadanía (Howe y Covell, 2009; Knight Abowitz, 2008; Schugurensky, 2010; Smith, 2009). Segundo, reducir la noción de ciudadanía en regímenes democráticos a un conjunto de disposiciones, habilidades, prácticas e ideales que pueden ser enseñados directamente por profesores plenamente conscientes y racionales a un grupo de estudiantes de similares características en instituciones que están en su mayor parte organizadas de forma no democrática, no sólo significa ignorar las dimensiones de las formas contemporáneas de gubernamentalidad (Foucault 1994, 2004), sino desconocer la importancia del aprendizaje automático, no consciente en la cognición humana.

El resultado de tales modelos idealizados no sólo es un desperdicio (por el diseño o puesta en marcha de prácticas pedagógicas ineficaces), sino también supone una contradicción intrínseca con sus objetivos políticos explícitos. Como Jesús Romero Morante (2012) señala agudamente, la mayoría de los programas de educación para la ciudadanía establecen una causalidad unidireccional que enfatiza predisposiciones que los actores deben poseer (y en su mayor parte desarrollar ellos mismos) para garantizar el buen funcionamiento de las instituciones. En un escenario ideal este modelo causal debería funcionar bien, pero también podemos invertir la causalidad. Si nuestras instituciones cívicas alentaran efectivamente la participación de todos los hombres y mujeres en el proceso de toma de decisiones de asuntos públicos, también es muy probable que emergieran las

semillas de una ciudadanía activa y una cultura política sólida. El uso de las herramientas proporcionadas por la cognición incorporada (*embodied cognition*) nos permitirá desarrollar programas más eficaces de educación para la ciudadanía que conecten con la vida de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela, a través de su participación activa en actividades democráticas auténticas (Battistoni, 2004; Moll, 2004). Biesta (2007) en su acertado resumen sobre la conexión entre la EC y la sociedad apoya implícitamente la importancia de la cognición internalizada:

Sostengo que es una ilusión pensar que las escuelas por sí solas pueden producir ciudadanos democráticos. En la medida en que la acción y la subjetividad son posibles en las escuelas y la sociedad, las escuelas pueden llevar a cabo la tarea más modesta y más realista de ayudar a los niños y estudiantes a aprender y reflexionar sobre las frágiles condiciones bajo las cuales todas las personas pueden actuar, bajo las cuales todas las personas pueden ser sujetos. Una sociedad en la que las personas no son capaces de actuar o a las cuales no se les permite actuar, no puede esperar de sus escuelas que produzcan ciudadanos democráticos para ella. Por tanto, concluyo que las escuelas no pueden crear ni salvar la democracia—sólo pueden apoyar sociedades en las que la acción y la subjetividad son posibilidades reales. (p. 704)

Las tensiones que surgen de la relación simbólica entre democracia y EC se entienden mejor a través del análisis de metáforas internalizadas, así como del entendimiento prototípico de la educación cívica y las experiencias vividas por individuos y grupos en las escuelas. En las democracias representativas, liberales, industrializadas, los modelos básicos de educación para la ciudadanía parecen estar más alineados con perspectivas orientadas por la metáfora del “padre estricto”, tal vez porque son más fáciles de asimilar a los patrones dominantes de la vida cotidiana (Haas & Poyner, 2005). Ciertamente, para

las escuelas, el modelo del “padre estricto” facilita la organización de lo que a menudo se concibe como sistemas educativos más competitivos y ordenados, especialmente aquellos que se centran en resultados de exámenes estandarizados y preparación para el trabajo (por ejemplo, Grubb & Lazerson, 2007). Otros modelos de escolarización donde no se promueven ni se aceptan las desigualdades sociales y educativas requerirán la activación de formas del modelo de “padre protector”. Pero la activación de las diferentes metáforas, así como de los prototipos que las acompañan, es difícil de lograr sin entender la relevancia de la cognición internalizada.

Queremos ser absolutamente claros acerca de nuestra propuesta. No estamos sugiriendo de ninguna manera que sea una ilusión esperar que las universidades contribuyan significativamente a la construcción de una ciudadanía democrática proactiva, sino que es una ilusión esperar que instituciones de educación superior que no están organizadas democráticamente vayan a ser buenos agentes para la generación de buenos modelos de tipo de ciudadanía<sup>7</sup>. Es más, ¿tiene sentido en el comienzo de la segunda década del siglo XXI vincular la educación para la ciudadanía en democracias pluralistas con la idea de un ciudadano ilustrado incorpóreo? Desde nuestra perspectiva, la educación para la ciudadanía no puede entenderse sin comprender el funcionamiento automático de nuestras formas de pensar prototípicas y metafóricas. Sin embargo, esto no requiere que uno minimice o ignore la relevancia de los conflictos ideológicos, el colonialismo, la explotación, las dinámicas de raza, étnicas, religiosas, sexuales, de género, nacionales o basadas en clases que intervienen en su construcción.

Como cierre, la cognición incorporada se basa en una comprensión “realista” de cómo las personas construyen sus subjetividades, porque reconoce la importancia de las formas inconscientes, automáticas de comprensión, así como la importancia y los límites de la racionalidad consciente. Como tal, nuestra interpretación ofrece a académicos, legisladores y profesionales



mejores y más útiles herramientas conceptuales y pedagógicas para superar las limitaciones de los modelos actuales de la educación para la ciudadanía, que van más allá de las batallas simplistas y dualistas del “bien” contra el “mal” y de perspectivas “eficaces” contra las “protectoras”. Sin lugar a dudas, el posicionamiento ético, las cuestiones de conciencia y los conflictos ideológicos importan y las nociones de ciudadanía necesitan tener reglas claras de lo que está o no permitido entre “buenos” ciudadanos para evitar entrar en el ámbito

de las nociones difusas, cambiantes y localizadas de la realidad. Creemos que la ciudadanía debe invocar y promulgar principios y conductas deseables, pero como educadores y estudiosos no podemos progresar mucho ignorando los niveles de pensamiento inconscientes y automáticos que no son fácilmente modificados utilizando solamente argumentos racionales y basados en hechos. Parafraseando a George Lakoff (2008), necesitamos herramientas pedagógicas del siglo XXI para resolver los problemas educativos del siglo XXI.



*Por tus ojos amanezco. Detalle.  
Óleo sobre lienzo.  
116 x 89 cm.*



## Notas

1. En Estados Unidos las mujeres, minorías étnicas y raciales, pobres y analfabetos durante largos períodos de la historia de la nación estuvieron, y en cierta medida todavía lo están, excluidos de los “beneficios” y “responsabilidades” de la ciudadanía. Es probable que estas exclusiones estén basadas en prototipos (discutidos más adelante en este artículo) acerca de quién está más preparado para dirigir y quién debe ser gobernado, y los vestigios de ese pasado no pueden ser descartados (Sleeter, 1995).
2. Existe una extensa bibliografía que discute también cómo las concepciones clásicas de la ciudadanía se ven afectadas inherentemente por temas de clase, raza, género y dinámicas basadas en la religión. Una revisión crítica de esas dinámicas va más allá del alcance de este artículo. Para un análisis exhaustivo de tales dinámicas, véase *The Condition of Citizenship* (van Steenberg, 1994) y *Democratic Education* (Gutmann, 1999).
3. Es importante reconocer que Stromquist (2009) no estaba proponiendo un modelo, sino criticando la noción de que una “ciudadanía global” puede ser construida en ausencia de una reconfiguración política, social y económica.
4. La sugerencia de “fluidez” no significa ignorar las asimetrías de poder persistentes entre sujetos y entre países, que la noción está en un constante proceso de reconstrucción discursiva, política y material.
5. Reconocemos que la forma de evaluar el aprendizaje en matemáticas y otras materias también es a menudo problemática.
6. Ver Hogan (2009) para un análisis de metáforas y nacionalismo y Shaker (2010) para un análisis de las metáforas en la educación.
7. No podemos ignorar que esta idea es parte del legado de John Dewey. No se puede tener educación **para** la democracia a menos que se tenga educación **en** una democracia. En ese sentido, los maestros y directores no deberían preocuparse tanto por la enseñanza formal sobre la democracia; deberían asegurar que las escuelas operasen de forma democrática.

## Bibliografía

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- American Rhetoric (2010). *Martin Luther King, Jr.: "I've been to the Mountaintop"*. Retrieved November 2, 2010, from <http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkivebeentothemountaintop.htm>.
- Anderson, G. L. (1998). "Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education". In *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: W. W. Norton.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum (2nd edition)*. New York: Routledge.
- Arendt, H. (1958/1993). *Between past and future* (D. Lindley, Trans.). New York, NY: Penguin Books. (Original work published in 1958.)
- Armstrong, S. L., Gleitman, L. R., & Gleitman, H. (1983). What some concepts might be. *Cognition*, 13, 263-308.
- Ayers, W., Hunt, J. A., & Quinn, T. (1998). *Teaching for social justice*. New York: New Press and Teachers College Press.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Barsalou, L. W. (1983). "Ad hoc categories". In *Memory & Cognition*, 11, 211-227.
- (1991). "Deriving categories to achieve goals". In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 27, pp. 1-64). New York: Academic Press.
- Battistoni, R. (2004). "Teaching high-schoolers participatory democracy". In *The Education Digest*, 70, 3 - 18.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beer, F., & Boynton, G. R. (2004). "Paths through the minefields of foreign policy space: Practical reasoning in the U.S. Senate discourse about Cambodia". In F. Beer & C. Landtsheer (Eds.), *Metaphorical world politics* (pp. 141-163). East Lansing, Michigan: Michigan State University Press.
- , & De Landtsheer, C. (2004). *Metaphorical world politics*. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press.
- Berliner, D. C. (2006). "Our impoverished view of educational research". In *Teachers College Record*, 108(6), 949-995.
- Biesta, G. (2007). "Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education". In *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bowman, N. (2011). "Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement". In *Review of Educational Research*. 81(1), 29-68.
- Butts, R. F. (1980). *The revival of civic learning: A rationale for citizenship education in American schools*. Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Camerer, C., Loewenstein, G., & Prelec, D. (2004). *Neuroeconomics: How neuroscience can inform economics*. Working Paper. Retrieved October

- 18, 2010, from [http://www.nyu.edu/econ/user/bisina/camerer\\_loewenstein\\_prelec.pdf](http://www.nyu.edu/econ/user/bisina/camerer_loewenstein_prelec.pdf).
- Carnegie Corporation of New York & CIRCLE. (2003). *The civic mission of schools*. New York: Carnegie Corporation of New York & CIRCLE (The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).
- Carnoy, M., & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Condrón, D. (2011). "Egalitarianism and educational excellence: Compatible goals for affluent societies?" In *Educational Researcher*, 40(2), 47–55.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York, Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Farkas, S., & Duffett, A. M. (2010). *High schools, civics, and citizenship: What social studies teachers think and do*. Washington D.C: American Enterprise Institute.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Feldman, J. (2006). *From molecule to metaphor: A neural theory of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fischman, G. E., (2000). *Imagining teachers: Rethinking teacher education and gender*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- , G. E. & Haas, E. (2012). "Beyond 'idealized' citizenship education: Embodied cognition, metaphors and democracy". In *Review of Research in Education (RRE)*, Volume 36: Education, Democracy and the Public Good, 190-217.
- Foucault, M. (1994). "The subject and power". In J. Faubion (Ed.), *Power: Essential works of Foucault 1954-1984* (pp. 326-348). London: Penguin.
- , M. (2004). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France 1977-1978*. New York: Palgrave MacMillan.
- Friedrich, D., Bryn J., & Popkewitz, T. (2009). "Democratic education: An (im) possibility that yet remains to come". In *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social history*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Grady, J., Oakley, T., & Coulson, S. (1999). "Conceptual blending and metaphor". In P. Aage Brandt, F. Gergersen, F. Stjernfelt, & M. Skov (Eds.), *The Roman Jakobson centennial symposium: International journal of linguistics acta linguistica hafniensia* (Vol. 29, pp. 221–237). Copenhagen: C. A. Reitzel.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. NY: St. Martin's Press.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2007). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education (Revised edition)*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Haas, E., & Fischman, G. (2010). "Nostalgia, entrepreneurship, and redemption: Understanding prototypes in higher education". In *American Educational Research Journal*, 47(3), 532–562.
- Haas, E., & Lakoff, G. (2009). "Marcos, metáforas y políticas educativas [Frames, metaphors and the politics of education]". In M. Pini (Ed.), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico* (pp. 174–189). Buenos Aires, Argentina: UNSAMEDITA.
- Haas, E., & Poynor, L. (2005). "Issues of teaching and learning". In F. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership* (pp. 483–505). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon.
- , J., & Bjorklund, F. (2008). "Social intuitionists answer six questions about moral psychology". In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology (volume 2): The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (pp. 181-217). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hawkesworth, M. (2009). "Policy discourse as sanctioned ignorance: Theorizing the erasure of feminist knowledge". In *Critical Policy Studies*, 3(3), 268-289.
- Hampton, J. A. (1993). "An investigation of the nature of abstract concepts". In *Memory & Cognition*, 9, 149–156.
- Hogan, P. C. (2009). *Understanding nationalism: on narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: Ohio University Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hirsch, E. D. (2009). *The making of Americans: Democracy and our schools*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2009). "Engaging children in citizenship education: A children's rights perspective". In *The Journal of Educational Thought*, 43(1), 21–44.
- Isin, E. (2009). "Citizenship in flux: The figure of the activist citizen". In *Subjectivity*, 29, 367-388.
- Jessop, B. (2002). *The future of the capitalist state*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Johnson, C. (1997). "Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: The case of SEE". In M. K. Hiraga, C. Sinha, & S. Wilcox (Eds.), *Cultural, typological and psychological issues in cognitive linguistics. Current Issues in Linguistic Theory 152* (pp. 155-169). Amsterdam: John Benjamins.
- Kozol, J. (2006). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York: Three Rivers Press.
- Kumashiro, K. (2008). *The seduction of common sense: How the right has framed the debate on America's schools*. New York: Teachers College Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- , G. (2002). *Moral politics: How liberals and conservatives think (2nd edition)*. Chicago: University of Chicago Press.

- , G. (2006). "Response to Steven Pinker: Defending freedom. *New Republic Online*, reprinted with permission" at <http://www.powells.com/biblio?show=HARDCOVER:NEW:0374158282:23.00&page=author#page>, downloaded June 11, 2012.
- , G. (2008). *The political mind: Why you can't understand 21st-century American politics with an 18th-century brain*. New York: Viking.
- , G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- , G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Levinson, M. (2007). *The civic achievement gap* (CIRCLE Working paper No. 51). Retrieved November 15, 2010, from <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP51Levinson.pdf>
- Mahlios, M., & Maxson, M. (1998). "Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking". In *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Malkki, L. (1992, February). "National geographic: The rooting of peoples and the territorialization of national identity among scholars and refugees". In *Cultural Anthropology*, 7(1), 24-44.
- Martinez, M., Saulea, N., & Huber, G. (2001). "Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning". In *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- McCowan, T. (2006). "Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick". In *Educate*, 6(1), 57-70.
- , T. (2009a). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum.
- , T. (2009b). "A seamless enactment of citizenship education". In *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 85-99.
- McDonough, K., & Feinberg, W. (Eds.). (2005). *Citizenship and education in liberal-democratic societies: Teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Moll, M. (2004). "Participatory citizenship: Walking the talk". In *Education Canada*, 44(3), 45-71.
- Munby, H. (1987). "Metaphor and teachers' knowledge". In *Research in the Teaching of English*, 21(4), 377-397.
- Nyers, P. (2003). "Abject cosmopolitanism: The politics of protection in the anti-deportation movement". In *Third World Quarterly*, 24(6), 1069-1093.
- Parker, W. C. (1996). "'Advanced' ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education". In *Teachers College Record*, 98 (1), 104-125.
- , W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Pineau, E. L. (1994). "Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor". In *American Educational Research Journal*, 31, 3-26.
- Pini, M. (2009). (ed.) *Discursos y educación: Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. UNSAM, Buenos Aires, Argentina.
- Popkewitz, T.S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers' College Press.
- , T.S. (2007). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Provenzo, E. F., McCloskey, G. N., Kottkamp, R. B., & Cohn, M. M. (1989). "Metaphor and meaning in the language of teachers". *Teachers College Record*, 90, 551-573.
- Prokhovnick, R. (1998). "Public and private citizenship: From gender invisibility to feminist inclusiveness". In *Feminist Review*, 60, 84-104.
- Putnam, R. D. (1995). "Bowling alone: America's declining social capital". In *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Ramachandran, V. S. (2011). *The tell-tale brain: A neuroscientist's quest for what makes us human*. New York: Norton.
- Reddy, M. (1978). "The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language". In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Romero, J. (2012). "¿Socialización política 'programada'? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana", en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 257-276. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2008). "Researching education in a globalising era: Beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism". In J. Resnik (Ed.), *The production of educational knowledge in the global era* (pp.19-32). Rotherdam: Sense Publishers.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M, Hui, D., & O' Garro Johnson, G. (2005). "Critical discourse analysis in education: A review of the literature". In *Review of Educational Research*, 75 (3), 365-416.
- Rosch, E. (1977). "Human categorization". In N. Warren (Ed.), *Advances in crosscultural psychology* (Vol. 1, pp. 177-206). London: Academic Press.
- , E. (1978). "Principles of categorization". In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- , E. (1999). "Reclaiming cognition: The primacy of action, intention and emotion". *Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12), 61-77.
- Saban, A. (2010). "Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner". *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Sassen, S. (2006). *Territory. Authority. Rights*. Princeton: Princeton University Press.
- Schugurensky, D. (2010). "Citizenship learning for and through participatory democracy". In E. Pinnington & D. Schugurensky (Eds.), *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives* (pp. 50-61). Cambridge Scholarly Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality examined*. New York: Russell Sage.

- , A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Sfard, A. (1998). "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one". In *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shaker, P. (2010). "Fighting the education wars, metaphorically". In *Teachers College Record*. Retrieved November 12, 2010. From <http://www.tcrecord.org>.
- Sleeter, C. (1995). Teaching whites about racism. In R. J. Martin (Ed.) *Practicing what we preach: Confronting diversity in teacher education* (pp. 117-130). Albany, NY: State University of New York Press.
- Smith, K. M. (2009). "Dualism within progressive pedagogies: The dynamic nature of democratic education". In *Social Studies Review*, 48(1), 38-44.
- Smith, M. B, Nowacek, R. S., & Bernstein, J. L. (2010). "Introduction: Ending the solitude of citizenship education". In M. B. Smith, R. S. Nowacek, & J. L. Bernstein, (Eds.), *Citizenship across the curriculum* (pp. 1-12). Bloomington: Indiana University Press.
- Stromquist, N. (2009). "Theorizing global citizenship: Discourses, challenges, and implications for education". In *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(1), Retrieved November 2, 2010, from <http://www.ried-ijed.org/english/articulo.php?idRevista=9&idArticulo=26>
- Thompson, E. P. (1997). *The Romantics: England in a revolutionary age*. New York: New Press.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2011). "Participatory niches for emergent citizenship in early adolescence: An international perspective". In *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 180-200.
- Turbayne, C. M. (1970). *The myth of metaphor*. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- United Nations. (2010). *The universal declaration of human rights*. Retrieved November 4, 2010, from <http://www.un.org/en/documents/udhr/#atop>.
- van Dijk, T. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park, CA: Sage.
- van Steenberg, B. (Ed.). (1994). *The condition of citizenship*. London: SAGE.
- Wallerstein, I.(2003). "All? Citizens some! The making of the citizen". In *Comparative Studies in Society and History*, 45(4), 650-679.
- Westen, D. (2007). *The political brain: The role of emotion in deciding the fate of the nation*. New York: Public Affairs.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2002). "Educating for democracy". In R. Hayduk & K. Mattson (Eds.), *Democracy's moment: Reforming the American political system for the 21st century* (pp. 91-107). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- , J., & Kahne, J.(2003). Reconnecting education to democracy: Democratic dialogues. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 8-14.
- , J., & Kahne, J.(2004). "What kind of citizen? The politics of educating for democracy". In *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why greater equality makes societies stronger*. New York: Bloomsbury Press.



*El aleteo apresurado de un pájaro.*  
Óleo sobre lienzo.  
97 x 130 cm.