

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

33

SEP. 2017



Universidad
de Navarra



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / ISSN (Internet): 2386-6292 / 2017 / VOLUMEN 33

DIRECTORA / EDITOR

Concepción Naval

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL

EDITORIAL BOARD

VOCALES

Aurora Bernal

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Javier Laspalas

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Mónica del Carmen Meza

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
(MÉXICO)

María Lilián Mújica

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

Madonna Murphy

UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EE.UU.)

Mercedes Oraisón

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL
NORDESTE (ARGENTINA)

Luz Yolanda Sandoval

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
(COLOMBIA)

SECRETARÍA

Rosa M^a Azparren

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO CIENTÍFICO / *SCIENTIFIC BOARD*

Abdeljalil Akkari

UNIVERSITÉ DE GENÈVE (SUISSE)

James Arthur

UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

Marvin W. Berkowitz

UNIVERSITY OF MISSOURI-ST. LOUIS
(EE.UU.)

María del Carmen Bernal

UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

Giuseppe Bertagna

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
(ITALIA)

Riza Bondal

UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC
(FILIPINAS)

David Carr

UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Genara Castillo

UNIVERSIDAD DE PIURA (PERÚ)

Maddalena Colombo

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE, MILÁN (ITALIA)

M^a Dolores Conesa

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James C. Conroy

UNIVERSITY OF GLASGOW
(REINO UNIDO)

Michele Corsi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA
(ITALIA)

Giorgio Chiosso

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Pierpaolo Donati

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

Rose Eisenberg

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
(MÉXICO)

Liam Gearon

OXFORD UNIVERSITY
(REINO UNIDO)

Marco Gemignani

DUQUESNE UNIVERSITY (EE.UU.)

Charles Glenn

BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

David T. Hansen

COLUMBIA UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys

UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker

SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Mar Lorenzo

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE
COMPOSTELA (ESPAÑA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Andrea M. Maccarini

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PADOVA (ITALIA)

Giuseppe Mari

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE (ITALIA)

Gabriela Martínez

CENTRO DE ESTUDIOS DE DERECHOS
HUMANOS (MÉXICO)

Miquel Martínez

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Alfonso Osorio de Rebellón

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Helena Ospina

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
(COSTA RICA)

Linda Paz

UNIVERSIDAD DEL ISTMO (GUATEMALA)

Felisa Peralta

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Petra María Pérez

Alonso-Geta
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Annamaria Poggi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Murray Print

UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Charo Repáraz

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Luisa Ribolzi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA
(ITALIA)

Roberto Sani

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA
(ITALIA)

Miguel A. Santos

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE
COMPOSTELA (ESPAÑA)

Jaume Sarramona

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger

HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,
GARCHES (FRANCIA)

Sandra Stotsky

UNIVERSITY OF ARKANSAS (EE.UU.)

José Manuel Touriñán

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE
COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL
DE LA RIOJA (ESPAÑA)

Carmen Urpí

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Gonzalo Vázquez

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Javier Vergara

UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou

UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que *Estudios sobre Educación* está indexada / *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Web of Science (ESCI)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- CNKI (Beijing, China)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas. Universidad
de Navarra
31080-Pamplona, España
T. 948 425 600 / F. 948 425 636
ese@unav.es

www.unav.edu/publicaciones/
revistas/index.php/estudios-
sobre-educacion/index

Periodicidad

Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31010 Pamplona (España)
T. 948 425 600

Precios 2017

España
1 año, 2 fascículos / 36 €
Número atrasado / 20 €
Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 40 €
Número atrasado / 25 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 45 €
Número atrasado / 30 €

Maqueta

Ken

Imprime

Ulzama Digital

D.L.: NA-3232-2001

ISSN.: 1578-7001

ISSN. (Internet): 2386-6292

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se identifica, necesariamente, con las ideas contenidas en la misma, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

En 2010, ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN obtuvo el Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas otorgado por la FECYT. Dicho Sello de Calidad ha sido renovado, con posterioridad, en dos ocasiones: en 2013 y en 2016.



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / ISSN (Internet): 2386-6292 / 2017 / VOLUMEN 33

ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

María G. Amilburu

La evolución del ideal de la Escuela Común en el pensamiento de R. Pring. Sobre la compatibilidad de la democracia con la pluralidad de centros

9-26

The Evolution of the Ideal of the Common School in R. Pring. On the Compatibility of Democracy and Separate Schools

Trinidad Mentado Labao / José Luis Medina Moya / Lorena Cruz Garcette

Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica

27-48

Prepare for Learning: A Manifestation of Pedagogical Content Knowledge in Practice

Carolina Fernández-Saliner de Miguel / María R. Belando Montero / M^a Rosario González Martín

Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas

49-75

Pedagogical Mentoring of Novice Teachers in Higher Education: Status of the Question and Benchmarking

Paloma Alonso-Stuyck / Francisco M. Aliaga

Demanda de autonomía en la relación entre los adolescentes y sus padres: normalización del conflicto

77-101

The Demand for Autonomy in the Relationship between Adolescents and their Parents: Normalization of the Conflict

José Antonio Jordán Sierra / Jesús Méndez Cestero Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas <i>Essential Traits of Excellent Teachers in their Relationship with Students after the Viewing of Pedagogically Valuable Movies</i>	103-126
Claudio Gentili “Time out” for Classical Studies? The Future of Italian Liceo Classico in the 4.0 World <i>“Tiempo fuera” para los estudios clásicos? El futuro del Liceo clásico italiano en el mundo 4.0</i>	127-143
Jon Altuna Urdín / Juan Ignacio Martínez de Morentin de Goñi / Nere Amenabar Perurena Las teorías de enseñanza-aprendizaje y los recursos de Internet: su confluencia en centros de primaria <i>Teaching and Learning Theories and Internet Resources: Its Confluence in Primary Schools</i>	145-167
M ^a Helena Vales-Villamarín Navarro Las escuelas de primeras letras en una zona marginal de la frontera norte del Virreinato de Nueva España a mediados del siglo XVIII <i>Elementary Schools in an Isolated Area of the Northern Border of New Spain in the Mid Eighteenth Century</i>	169-188

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

Bedmar, M., Guerrero, A. M. y Sánchez, F. (2016). <i>La Escuela Freinet en Granada. Memoria de una experiencia pedagógica.</i>	191
Cano García, E. y Fernández Ferrer, M. (Eds.) (2016). <i>Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES.</i>	193
Consejo Escolar del Estado (2015). <i>Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.</i>	195
Gargallo López, B. (Coord.) (2016). <i>Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación.</i>	197

Ibáñez-Martín, J. A. (2017). <i>Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana.</i>	199
Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (Eds.) (2017). <i>Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano.</i>	202
Jover, G., Gozávez, V. y Prieto, M. (2017). <i>Una Filosofía de la Educación del siglo XXI.</i>	204
Sancho Gargallo, M.A. (2015). <i>La autonomía de la escuela pública.</i>	206
Saracostti, M. (Ed.) (2015). Familia-Escuela-Comunidad.	208

LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	211
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	213
<i>INSTRUCTIONS FOR AUTHORS</i>	221
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	229

ARTÍCULOS

La evolución del ideal de la *Escuela Común* en el pensamiento de R. Pring. Sobre la compatibilidad de la democracia con la pluralidad de centros

The Evolution of the Ideal of the Common School in R. Pring. On the Compatibility of Democracy and Separate Schools

MARÍA G. AMILBURU

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
mgamilburu@edu.uned.es

Resumen: El protagonismo asumido por John Dewey en la implantación y desarrollo del ideal de la *Escuela Común* es indiscutible. En este artículo se examinará su influencia en el pensamiento de Richard Pring y la evolución del pensamiento de Pring hacia su propuesta actual: un *Common School System* en el que también tengan cabida, junto a la *Escuela Común*, algunas *Escuelas Diferentes*. Se analizan las razones de esa evolución por considerarlo un tema de gran relevancia en el contexto educativo actual, pues el debate generado sobre esta cuestión ha excedido los límites geográficos del Reino Unido, y se está extendiendo a otros países democráticos europeos, entre ellos, a España.

Palabras clave: John Dewey, Richard Pring, Educación liberal, Escuela Común, Pluralidad de Centros.

Abstract: The role assumed by John Dewey in the implementation and development of the ideal of the Common School is indisputable. This article will examine Dewey's influence on Richard Pring, and the evolution of Pring's thought from the defense of the *Common School* to his current proposal: a Common School System where -together with the Common School- *Separate Schools* also have a place. The reasons for this development are analyzed, because of the great relevance of this topic in the current educational context, as the debate on this issue has exceeded the boundaries of the United Kingdom, and is spreading to other European democratic countries, among them to Spain.

Keywords: John Dewey, Richard Pring, Liberal Education, Democracy, Common School, Separate Schools.

DOI: 10.15581/004.33.9-26

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 33 / 2017 / 9-26

9

INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos más destacados del pensamiento educativo de John Dewey es su insistencia en subrayar el protagonismo que adquiere la educación para la creación de comunidades democráticas. En *Democracia y Educación*, Dewey (1916) sostiene que para lograr una convivencia armónica entre personas provenientes de distintas tradiciones culturales –como era el caso de los Estados Unidos a principios del siglo XX– es necesario proporcionar a los jóvenes una *educación común* impartida en una *Escuela Común* donde se fomente y cultive un marco de referencia compartido. La *Escuela Común* hará posible el entendimiento entre personas que pertenecen a grupos distintos que están llamados a vivir juntos formando una comunidad política más amplia, de modo que sus diferencias no sólo sean mutuamente toleradas, sino que esa pluralidad contribuya a la riqueza del conjunto social.

La influencia de John Dewey en la Filosofía de la Educación de Richard Pring –especialmente en lo que respecta a la defensa de la *Escuela Común* como medio para construir una sociedad más justa y ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos– es un hecho públicamente reconocido¹. Se ha hecho ya famosa la anécdota de Lord Keith Josep, Secretario de Estado de Educación durante el gobierno de Margaret Thatcher, cuando acusó públicamente a Richard Pring de ser responsable de todos los males que aquejaban a la educación en Gran Bretaña “por haber introducido a los profesores en el pensamiento de Dewey” (Pring, 2008a, p. 196)². También la edición británica del *Who's Who* menciona entre las actividades preferidas de Richard Pring el “hacer campaña a favor de la *Escuela Común*”. Él mismo lo confirma en un artículo autobiográfico, subrayando que durante los 14 años como Director del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford, el compromiso para establecer la *Comprehensive Education* fue una de sus líneas de trabajo principales. Y, tras su jubilación, mantiene íntegro su entusiasmo en la lucha a favor de un *sistema de educación inclusivo y no selectivo* (Pring, 2008a, p. 198).

Richard Pring ha sido un defensor comprometido de la *Educación Común* (*Comprehensive Education*), y ha trabajado activamente para su implantación en el Reino Unido, consciente de que ofrecer las mismas oportunidades educativas de calidad a todos los alumnos y no sólo a quienes provienen de sectores sociales más

1 Desde sus primeros trabajos, se constata el interés de Pring (1975, 1976, 1977, 1981, 1989, 1997, 2009, etc.).

2 Pring no se atribuye personalmente el “mérito” al que hace referencia Lord Keith Josep y señala que la difusión del pensamiento de Dewey en el Reino Unido se debe fundamentalmente al trabajo de Alan Ryan, Warden de New College, Oxford, recogido posteriormente en Pring, 1995b.

favorecidos es un medio adecuado para promover la justicia social. Sin embargo, su pensamiento educativo ha evolucionado en la última década desde la defensa de la *Escuela Común* como medio para implantar la *Comprehensive Education* hacia una postura más flexible, que propone la creación de un *Common School System* en el que puedan coexistir, dentro de un mismo marco legal, la *Escuela Común* y *Escuelas Diferentes* con identidad propia (*Separate Schools*) que tengan un ideario inspirado bien en principios religiosos (*Faith Based Schools*), o en una tradición cultural particular (*Culture Based Schools*).

Aunque las reflexiones de Richard Pring tengan como punto de referencia la situación concreta del Reino Unido, el debate educativo que plantea no se circunscribe a ese país: los principios filosóficos que en ellas se contienen abarcan un radio de acción más amplio (Pring, 2007a) y pueden aplicarse al resto de las sociedades democráticas occidentales, entre las que se encuentra también España.

Antes de concluir esta introducción, es oportuno hacer un par de advertencias preliminares:

– No se pretende aquí elaborar un estudio general sobre la legitimidad de que existan escuelas con identidad propia en el marco de las Democracias Liberales; se trata solamente de analizar cómo ha evolucionado el pensamiento de un autor en relación con este tema. Por lo tanto, nuestro discurso no quiere ser polémico, sino expositivo.

– Por otra parte, nos centraremos exclusivamente en la existencia de *Escuelas Diferentes* en una Democracia liberal, sin discutir si estas escuelas pueden ser financiadas –total o parcialmente– con fondos públicos. Éste es un problema distinto, que debe ser examinado detenidamente, pero requiere otro contexto.

JOHN DEWEY, RICHARD PRING Y LA ESCUELA COMÚN

En *Democracia y Educación*, Dewey (1916) afirma que la principal función de la educación es hacer posible la convivencia en la sociedad y favorecer el crecimiento y desarrollo de los individuos que la componen. Para Dewey, el régimen democrático no es simplemente una forma de gobierno, sino sobre todo *un modo de vivir juntos y de compartir una experiencia común* que supera las barreras levantadas por las diferencias que genera la pertenencia a una determinada clase social, raza, religión o territorio (Dewey, 1916, p. 101).

Como es sabido, Dewey defiende la *Escuela Común* como el instrumento adecuado para que los jóvenes, que serán los futuros miembros activos de la comunidad democrática, aprendan a vivir en armonía a pesar de las diferencias étnicas, sociales, religiosas, culturales, etc., que existen entre ellos. Al recibir una *educación*

común en la *Escuela Común* se enriquecerán mutuamente, y toda la sociedad se beneficiará gracias al conocimiento y el aprecio por la diversidad que existe entre sus miembros. La *Escuela Común* es, por tanto, el medio más excelente que tiene el Estado Democrático para facilitar el entendimiento entre los ciudadanos y promover una *cultura pública común* que haga posible la convivencia democrática a pesar de las diferencias entre las comunidades de origen de sus miembros. La *Escuela Común* enseña a vivir juntos en sociedad respetando las diferencias y descubriendo el valor enriquecedor de lo diverso, de *lo otro*.

Constatar la diversidad en el tejido social es precisamente uno de los principales argumentos empleados por Dewey en favor de la *Escuela Común*: ésta es necesaria para que la sociedad se constituya como una “comunidad”, que es mucho más que un agregado de individuos; para que sea posible compartir conocimientos, propósitos intenciones y expectativas y adquirir la conciencia de pertenecer a un grupo más amplio, ensanchando así los horizontes reducidos de la comunidad de procedencia. Pero si no se compartieran unos principios básicos mínimos, no podría forjarse una comunidad social; y es precisamente tarea de la *Escuela Común* conseguirlo: una escuela que debe constituirse ella misma como una pequeña comunidad democrática. La *Escuela Común* orientada a promover la convivencia democrática se apoya sobre los principios de la *educación liberal*, que asume el desarrollo de la *autonomía personal* y la capacidad de *pensar por uno mismo* como elementos básicos no negociables del desarrollo humano.

En el Reino Unido, el ideal de la *Escuela Común* propuesto por Dewey se concretó en la *Comprehensive Education* con la que se puso fin a la prueba selectiva denominada “11+”. Se abolía así un sistema educativo que discriminaba a los jóvenes a los 11 años, permitiendo continuar los estudios en la *Grammar School* sólo a aquellos que se consideraban mejor dotados intelectualmente, y derivando a los demás alumnos hacia los *Technological Institutes*. Esta segregación por motivos supuestamente intelectuales, obedecía en muchas ocasiones también a circunstancias económicas y sociales, pues no era infrecuente que los alumnos que pasaban la prueba provinieran de familias de posición social más elevada que habían podido proporcionar mejores oportunidades educativas a sus hijos antes de cumplir los 11 años.

¿SÓLO EN LA ESCUELA COMÚN SE APRENDE A VIVIR DEMOCRÁTICAMENTE?

La *Educación Común* propuesta por Dewey responde a un modelo que favorece la unidad social y política. Proporciona una educación inclusiva que cultiva entre los alumnos un sentir común de pertenencia social, a la vez que reconoce las diferen-

cias culturales de origen (Parekh, 2000, p. 343). La educación liberal impartida en la *Escuela Común* se considera indispensable para que pueda darse el tipo de organización política y social que conocemos como Estado Democrático Liberal.

Uno de los principales retos que se plantea a estos Estados es lograr un equilibrio entre las legítimas demandas de la diversidad cultural, y la necesaria cohesión social (McLaughlin, 2008b, p. 179). Un Estado Democrático Plural debe acoger la diversidad, pero precisa fomentar al mismo tiempo la unidad social que le permita subsistir. Y no es fácil conseguir este balance, pues se producen constantes tensiones entre el sistema legal, político, y los compromisos democráticos fundamentales por una parte; y, por otra, las identidades personales y culturales de los individuos que lo forman, que están configuradas en gran medida por elementos diferentes como el lenguaje, el estilo de vida, o religión, etc. (McLaughlin, 2003, p. 144).

Conviene llamar la atención sobre el hecho de que en el contexto del Estado Democrático Liberal se asume ordinariamente –sin una adecuada justificación– que la *Escuela Común* es “presuntamente neutral” desde el punto de vista religioso y cultural, y constituye la única institución educativa que puede impartir una *Educación liberal* que fomente los valores democráticos necesarios para la convivencia pacífica en una sociedad pluralista: el respeto a los Derechos Humanos, la libertad, igualdad y fraternidad, el desarrollo de la autonomía racional, la defensa de la diversidad, etc. (McLaughlin, 2003). Sin duda, lograr un balance entre la cohesión social y la diversidad cultural no es una tarea fácil, pero esto no justifica afirmar que la *Escuela Común* presuntamente “neutral” sea la *única institución* educativa capaz de impartir una *educación liberal*.

De hecho, en Gran Bretaña coexisten –antes y después de la implantación de la *Comprehensive Education*– tres tipos de *Escuelas Diferentes*, atendiendo a su titularidad, gobierno y posibilidad de disponer de un ideario propio³:

- a. *Voluntary Controlled Schools*: Promovidas en su mayor parte por la Iglesia Anglicana y financiadas completamente por el Estado. Están gobernadas por un Patronato nombrado por las diócesis anglicanas que controla el ideario, la contratación del profesorado, la admisión de los alumnos y el diseño del currículum.
- b. *Voluntary Aided Schools*: Promovidas en su mayor parte por la Iglesia Católica y algunas comunidades judías. El Estado exige que el 50% del capital y los gastos de mantenimiento sean asumidos por los promotores quienes, en

3 Agradezco al profesor Pring el acceso al borrador del libro que está redactando sobre este tema, en el que baso esta parte de mi exposición (cfr. nota 6).

contrapartida, controlan la contratación del profesorado, la admisión de los alumnos, el ideario y el currículum.

- c. *County* o *Community Schools*: Promovidas y financiadas por el Estado y gestionadas por los miembros de la comunidad comarcal o local designados para ello.

La *Comprehensive Education* británica contempla, por tanto, la posibilidad de que la *Educación Común* sea impartida en distintos tipos de instituciones educativas: la *Escuela Común* (*County* o *Community Schools*), y *Escuelas Diferentes* inspiradas en tradiciones particulares de carácter religioso o cultural (*Voluntary Controlled Schools* y *Voluntary Aided Schools*).

Esta organización del Sistema Nacional de Educación británico se ha mantenido sin mayor cuestionamiento durante décadas. Sin embargo, en la actualidad se está poniendo en tela de juicio que una escuela cuyo ideario esté inspirado en principios culturales o religiosos –bien sean cristianos, judíos, musulmanes, o de cualquier otra religión– pueda contribuir eficazmente a la educación de *quienes deben vivir juntos en un régimen democrático compartiendo una experiencia común, que supere las barreras que levantadas por las diferencias de clase social, raza y territorio*, tal como proponía Dewey (1916, p. 101) al defender la Escuela Común.

Así, ha crecido el número de quienes se manifiestan totalmente contrarios a que existan *Escuelas Diferentes* de inspiración religiosa (*Faith Based Separate Schools*) o cultural (*Culture Based Separate Schools*); aunque no se oponen a que se creen otros tipos de *Escuelas Diferentes* como, por ejemplo, para personas con necesidades educativas especiales, o con altas capacidades intelectuales, musicales, deportivas, artísticas, etc.⁴ Algunos autores sostienen que, aunque podría ser compatible con los planteamientos liberales sostener *personalmente* algunos puntos de vista religiosos –siempre que la fe se haya abrazado voluntariamente y que el contenido y la práctica de la instrucción religiosa satisfaga los criterios de autonomía y pensamiento crítico propios de la *Educación liberal*–, estas condiciones no se cumplen en el caso de las *Escuelas Separadas* inspiradas en principios religiosos, porque lo que en ellas se enseña y se aprende persiste a lo largo de toda la vida impidiendo el desarrollo de la autonomía individual de los alumnos; es decir, porque se asume que en ellas se adoctrina a los estudiantes (White, 2003).

4 Sin embargo, como el debate se ha centrado fundamentalmente en las *Escuelas Diferentes* inspiradas en principios religiosos –*Faith Based Schools*– en las páginas que siguen vamos a centrarnos especialmente en el estudio de ese caso.

En esta situación, es necesario reexaminar la hipótesis de que “sólo la *Escuela Común* es apta para impartir una *Educación liberal* que haga posible la convivencia democrática en una sociedad pluralista”, ya que no es una afirmación evidente por sí misma, y hay autores que argumentan que sí es posible impartir una *Educación liberal* en *Escuelas Diferentes*, siempre que éstas cumplan ciertos requisitos (McLaughlin, 2003).

LOS ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LAS *ESCUELAS DIFERENTES*

Educación liberal sólo en la Escuela Común

Quienes defienden la *Escuela Común* como única institución compatible con la *Educación liberal* en un Estado democrático la conciben como una *escuela laica*, en la que no tiene cabida ninguna referencia religiosa en el ideario, la selección del profesorado, el diseño del currículum o la admisión de alumnos, que deben regirse por criterios estrictamente “neutrales”.

Los motivos que aducen quienes defienden la exclusividad de esta *Escuela Común* presuntamente “neutra” pueden resumirse así (McLaughlin, 2008a; Pring, 2005, p. 54):

- a. Fomentar una fe religiosa no es un ideal educativo del que deba ocuparse la escuela. En todo caso, sería tarea de los padres y de la comunidad religiosa a la que se pertenece.
- b. Una de las características más notables de la religión es afirmar unas verdades y fomentar ciertas prácticas de conducta que están sustentadas en la fe y no en principios estrictamente racionales. Al proponer un compromiso emocional y devocional con esas verdades y actitudes, la religión ofrece una visión limitada del mundo, perjudicando el desarrollo de la autonomía del alumno, con riesgo de adoctrinamiento.
- c. Es necesario crear un marco de referencia compartido para poder entenderse y construir una *cultura común* entre los miembros de la sociedad. Si ésta no existe, no puede desarrollarse una sociedad democrática; y ese marco común de referencia sólo puede lograrse en la *Escuela Común*.
- d. La *Escuela Común* es necesaria para alcanzar una mayor justicia social y equidad, y para impartir la formación para una ciudadanía activa y responsable, que es condición imprescindible para el crecimiento personal de los más jóvenes en un marco democrático.

- e. En el caso de que se enseñe religión en la escuela, sólo debería explicarse “el hecho religioso” –el sentido que tienen las religiones, la historia y sociología de la religión, etc.–, presentando las distintas tradiciones religiosas en situación de igualdad, sin sugerir que alguna de ellas es “la religión verdadera”.

“Educación liberal también en Escuelas Diferentes”

Por otra parte, hay autores que sostienen que el ideal de una *Educación liberal* que facilite la convivencia democrática en la sociedad multicultural no se logra exclusivamente –si es que se logra– en la *Escuela Común*, sino que también puede alcanzarse en otro tipo de escuelas, entre ellas, las que tienen una concepción del ser humano y del mundo inspiradas en una tradición religiosa o cultural determinada. Entre quienes apoyan esta tesis están:

- Distintas comunidades cristianas –protestantes y católicas– que alegan también a su favor razones de índole histórica, pues disponen de una larga tradición educativa que no contradice los principios de la *Educación liberal* y que coopera positivamente al bien común.
- Comunidades judías que desean preservar no tanto su identidad religiosa, sino su tradición cultural.
- Algunos grupos de inmigrantes musulmanes llegados a Occidente, que reclaman tener escuelas inspiradas en su propia cultura y religión, semejantes a las que tienen las comunidades judías y cristianas.

Quienes defienden la existencia de *Escuelas Diferentes* no pretenden la abolición de la *Escuela Común*; sino que ambos modos de escolarización se reconozcan como opciones legítimas para impartir una educación de carácter liberal en el contexto de una sociedad democrática.

Sostienen, además, que es necesario conjugar muchos factores a nivel teórico y práctico, y distinguir entre la esfera pública y la privada de la vida humana, antes de descalificar a las *Escuelas Diferentes* (McLaughlin, 2003, p. 158). Y reprochan a los defensores exclusivos de la *Escuela Común* que olvidan que a nivel de política educativa sólo se pueden hacer *afirmaciones generales de principio*, porque las concreciones particulares corresponden al *razonamiento práctico prudente*. Éste es esencial, sobre todo en la educación, pues no hay reglas generales para resolver cuestiones contingentes (McLaughlin, 2003, p. 172).

Algunos argumentos en los que apoyan la conveniencia de que existan escuelas donde el ideario, el *ethos* del centro y los contenidos del currículum estén *inspirados* en tradiciones religiosas o culturales son, entre otros:

- a. La complejidad misma del concepto de *Escuela Diferente*, que no permite emitir juicios generales sobre su incompatibilidad con el ideal de la educación liberal o la convivencia democrática. Habría que estudiar en cada caso las características de la tradición religiosa o cultural que las anima.
- b. El derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos; y no son pocos los que desean que reciban una educación religiosa para contrarrestar la presión y los efectos del secularismo en la sociedad.
- c. La necesidad de mantener la identidad cultural y religiosa de la tradición a la que se pertenece. Esto aconseja la existencia de instituciones educativas en las que los principios intelectuales y morales que configuran la peculiar visión del mundo de esa tradición, transmitidas a lo largo de generaciones, se encarnen en situaciones concretas, en prácticas específicas. Porque las tradiciones no se “fabrican”: se entregan y se reciben y sólo pueden hacerse propias cuando se tiene la posibilidad de conocerlas “desde dentro”. La continuidad de una tradición no requiere solamente un pequeño espacio de tolerancia: necesita plasmarse en un modo de vida que impregne lo que se hace en la familia, y también en la escuela (Pring, 2007a, p. 517).
- d. Recordar al Estado su obligación de respetar los principios de subsidiariedad y no injerencia, también en la educación.

Junto con estas razones sobre las que sustentan positivamente su propuesta, quienes defienden la existencia de *Escuelas Diferentes* señalan también la debilidad lógica de algunos argumentos empleados por quienes quieren suprimirlas como, por ejemplo:

- e. Las *Escuelas Comunes* que dicen ofrecer una “experiencia común” a todos los alumnos, no son tan “comunes”, porque entre ellas se aprecian diferencias notables en relación con los medios materiales y personales de que disponen, la extracción social de sus alumnos, etc. En todo caso, estas *Escuelas Comunes* sólo tienen en común su apertura a la diversidad (McLaughlin, 2003b), y este rasgo puede cultivarse también en las *Escuelas Diferentes*.
- f. Por otra parte, la pretendida “neutralidad educativa” de la *Escuela Común* es una quimera. La “tradición secular neutral” en la que se inspira se constituye como una forma de “religión laica” que encarna un modo concreto

- también opinable– de entender al hombre, el mundo, sus relaciones y el papel de la educación, que está sustentado sobre principios anti-religiosos (Pring, 2008). Y en aras de esa supuesta “neutralidad”, se fomenta un escepticismo que incapacita para distinguir entre verdad y falsedad, lo que es válido y lo que no lo es, el bien y el mal, y para discernir el valor de las diferentes manifestaciones culturales (Barrow, 2016).
- g. A la vista de los resultados obtenidos, tampoco parece que en los lugares donde se ha implantado la *Escuela Común* se hayan conseguido grandes progresos respecto de la eliminación de la injusticia y la movilidad social.
 - h. Si, como se ha dicho, los defensores de la *Escuela Común* están dispuestos a aceptar la existencia de algunas *Escuelas Diferentes* deberían justificar mejor los argumentos que emplean para aceptar ese tipo de *Escuelas Diferentes* y rechazar las que se inspiran en motivos culturales o religiosos.
 - i. Tampoco hay que admitir sin más, sólo porque así lo afirme Dewey, que el fin de la educación sea facilitar la armonía social, aunque esto constituye, sin duda, una aspiración deseable. Si el argumento de la educación como ingeniería social se lleva al extremo, identificando el fin de la educación con la implantación de un determinado tipo de sociedad –aunque sea una sociedad democrática–, existe el peligro del totalitarismo –como ha sucedido, desgraciadamente, en diversos países europeos durante el siglo XX–. Por otra parte, tampoco queda claro que esos fines deseables –reconciliar las diferencias, evitar los choques culturales y aprender a vivir con personas diversas– sólo puedan lograrse en la *Escuela Común* y, de hecho, ésta no siempre alcanza esos objetivos.

LA EVOLUCIÓN DE LA POSTURA DE R. PRING SOBRE LA *ESCUELA COMÚN*

Richard Pring, haciendo suyo el ideal educativo de Dewey y su deseo de favorecer una mayor igualdad y cohesión social, fue uno de los principales promotores de la *Comprehensive Education* en el Reino Unido. Conviene advertir, sin embargo, que se suele identificar indebidamente el ideal de la *Educación Común* con la institución educativa que se denomina *Escuela Común*. Durante bastantes años Pring defendió esta última, a pesar de que los dos conceptos no significan lo mismo. Por otra parte, Pring nunca estuvo en contra de las *Escuelas Diferentes*, aunque es cierto que tampoco se ocupó de su defensa, porque sus intereses académicos se orientaban hacia otros temas: la necesidad de la reflexión filosófica sobre los fines de la educación; la conveniencia de elaborar síntesis que superen las falsas dicotomías que se plantean a veces en la educación –como, por ejemplo, entre la teoría y la práctica, o la edu-

cación general y la especialización profesional—; la formación del profesorado; el peligro que supone la creciente mercantilización del ámbito educativo, etc.⁵.

Aunque Pring defendiera al inicio la *Escuela Común*, en los últimos años se puede observar una evolución en su pensamiento, advirtiendo un creciente interés en sus escritos por el análisis de los argumentos filosóficos empleados por los defensores de la *Escuela Común* y por quienes prefieren que existan también *Escuelas Diferentes* en el marco de una Democracia liberal. Y ha manifestado su intención de seguir trabajando en esta línea⁶, porque al estudiar e intentar comprender las razones de quienes defienden las *Escuelas Diferentes* para que los jóvenes sean educados de acuerdo con sus tradiciones morales y religiosas para ofrecer así una contribución específica al bien común, ha dejado de estar convencido de la validez de algunos argumentos con los que Dewey defendía la exclusividad de la *Escuela Común*.

Aunque no todos hayan captado esta evolución en su pensamiento (Barrow, 2016), los motivos del creciente interés de Pring en estas cuestiones (2005; 2006 b; 2007a, 2016) son, entre otros:

- a. Advertir la evolución de la sociedad, sometida a un acelerado proceso de secularización; las estadísticas confirman que disminuye el número de personas que se declaran creyentes y practicantes.
- b. Comprobar que Gran Bretaña es, cada vez más, una sociedad multicultural, multiétnica y multirreligiosa, debido principalmente a los movimientos migratorios.
- c. Percibir la agresividad de las campañas mediáticas –crecientes y organizadas– promovidas por *lobbies* y sociedades anti-religiosas y en particular anti-cristianas como, por ejemplo, la *British Humanist Society* y la *National Secular Society*.
- d. La lectura de las obras de Jonathan Sacks (2000; 2002), ex-Gran Rabino de las *United Hebrew Congregations of the Commonwealth*, en defensa del valor de las tradiciones culturales plurales y de su aportación al bien común; y de Terence H. McLaughlin (Carr, Halstead y Pring, 2008), profesor de la Universidad de Cambridge y del *Institute of Education* de la Universidad de Londres, decidido defensor de la compatibilidad de las *Escuelas Diferentes* de inspiración religiosa con el ideal democrático liberal⁷.

5 Véanse los títulos de algunos de sus trabajos (Pring, 1942, 1995, 1996, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2004, 2007, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2013).

6 Actualmente está escribiendo un libro en el que aborda el desarrollo histórico de las *Faith Schools* en el Reino Unido, su legitimidad y los fundamentos filosóficos que avalan este tipo de instituciones.

7 Durante toda su carrera académica, Terence H. McLaughlin estuvo comprometido con la defensa de

- e. Comprobar la inconsistencia lógica de algunos argumentos empleados para defender la exclusividad de la *Escuela Común*.
- f. Advertir la necesidad de fundamentar mejor filosóficamente los argumentos que se utilizan a favor de las *Escuelas Diferentes*, pues algunos de ellos tampoco son concluyentes (por ejemplo, cuando se apela a que los alumnos obtienen mejores resultados académicos) o al menos pueden conducir a paradojas (como cuando se insiste exclusivamente en el derecho de elección de los padres).
- g. Reconocer las aportaciones específicas que pueden hacer al bien común las distintas tradiciones en las que se inspiran las *Escuelas Diferentes*.
- h. La experiencia de los buenos resultados educativos, académicos y sociales obtenidos durante más de una década de colaboración con la Aga Khan University de Pakistán, de inspiración islámica.

En consecuencia, Pring defiende la coexistencia de una pluralidad de centros educativos –algunos de ellos con una clara identidad cultural y/o religiosa, junto con otros teóricamente neutrales o seculares– en el marco de un Sistema Educativo Nacional, para preparar a los jóvenes para convivir pacíficamente en una sociedad democrática, pluralista y multicultural.

Uno de los argumentos más sólidos sobre los que apoya su postura es la consideración de la necesaria *inculturación* de los seres humanos para desarrollarse en cuanto tales⁸, entendiendo la cultura como la “herencia” o tradición social que una comunidad comparte, que no es innata sino adquirida: enseñada y aprendida (Parsons, 1952).

La *Educación liberal*, como ya se ha dicho, se propone fomentar el desarrollo de la autonomía personal y la capacidad de pensar por uno mismo para tomar decisiones libres sobre la propia vida y la comunidad en la que se desea vivir. Pero antes de poder “pensar por uno mismo”, el ser humano necesita “aprender a pensar”; y para ello debe “formar conceptos”, que son vehiculados por el lenguaje (Wittgenstein, 2012, # 5,6) y se inscriben en una tradición de pensamiento donde se aprende *qué* y *cómo* pensar. Los *modos de pensamiento* –también aquellos de quienes defienden la “neutralidad” y la “autonomía”– están siempre “situados” y forman parte de alguna tradición particular, concreta y contingente (Pring, 2005).

la pluralidad de centros educativos. Los principales artículos que escribió sobre ese tema fueron reeditados en un volumen-homenaje póstumo: Carr, Halstead y Pring (Eds.) (2008).

8 Sobre el tema de la necesidad de inculturación, y las características de la socialización primaria y el sentido común, cfr. Pring (1977) y García Amilburu (2010).

Estas tradiciones culturales –lenguaje, normas, representaciones simbólicas, instrumentos, costumbres, etc., que caracterizan a un grupo humano y lo distinguen de los demás– se transmiten y evolucionan de acuerdo con su propia historia interna: no son algo abstracto que pueda contenerse en unos textos, sino que están encarnadas en prácticas y rituales que necesitan ser comprendidos “desde dentro”.

Sacks (2002) –poniendo como ejemplo la tradición secular judía a la que él pertenece, pero sin reducir el argumento a esa cultura– señala que, salvo contadas excepciones que no caben en una Democracia liberal, las tradiciones particulares no tienen pretensiones universalistas: no desean imponer sus valores específicos y su modo de comprender el mundo al resto de la sociedad; simplemente *quieren seguir existiendo*. Para ello es necesario poder cultivarlas, pues de otro modo desaparecerían, y su pérdida significaría también un perjuicio para la sociedad más amplia, que se vería privada de los valores que cada una aporta a la cultura común.

El sentido de pertenencia a una tradición es necesario para los seres humanos, que somos sociales por naturaleza; y quienes defienden la existencia de *Escuelas Diferentes* desean poder educar a los jóvenes de acuerdo con las tradiciones más o menos milenarias a las que pertenecen, y que se han mostrado beneficiosas durante tiempo, tanto para sus integrantes como para la sociedad en su conjunto⁹.

Citando a Sacks, Pring subraya que los logros intelectuales, técnicos, estéticos y morales aportados por las diferentes tradiciones podrían perderse para siempre si una sola generación dejara de transmitirlos a la siguiente; igual que han desaparecido la sabiduría y las riquezas culturales de algunas tradiciones pasadas, que ya nunca se podrán recuperar. De igual manera que corresponde a los padres el *derecho* primario de educar a sus hijos –iniciarlos en una tradición cultural–, les corresponde también el correlativo *deber* de evitar que desaparezcan los bienes culturales logrados por la tradición a la que pertenecen: es un deber del que deben responder no sólo ante sus hijos, sino ante la Humanidad (Sacks, 2002).

CONCLUSIONES

Para concluir, apuntaremos algunas cuestiones que resumen la evolución del pensamiento de Richard Pring desde su defensa inicial de la *Escuela Común* a su propuesta actual, en la que *Escuelas Diferentes* inspiradas en diversas tradiciones culturales

⁹ Así se ha comprobado, por ejemplo, en Gran Bretaña y Australia, donde las Escuelas de inspiración católica han hecho posible que una minoría pobre y discriminada conservara su sentido de comunidad y su identidad religiosa, no perdiera totalmente la confianza en sí misma y enriqueciera a toda la comunidad con sus valores específicos (Pring, 2009, p. 75).

y religiosas puedan integrarse junto con la *Escuela Común* en el Sistema Educativo Nacional (*Common School System*).

Razones epistemológicas

– Desde el punto de vista lógico, la afirmación de que la *Escuela Común* es la única institución educativa que puede impartir una *Educación liberal* orientada a la convivencia democrática no es una verdad evidente en sí misma; y quienes la sostienen no aportan argumentos concluyentes que lo demuestren. Luego les corresponde a ellos el peso de la argumentación si desean seguir afirmando que su postura es correcta (McLaughlin, 2008b).

– Además, la misma definición de *Escuela Común* no está exenta de ambigüedades. Porque aunque se presente a sí misma como una escuela “neutral”, en realidad no es una escuela “neutra desde el punto de vista religioso”, y tampoco es “culturalmente neutra”. De hecho, tiene su propia identidad: favorece selectivamente la adquisición de un tipo de conocimientos sobre otros, y fomenta una serie de valores, comportamientos, procedimientos y actitudes, que no cumplen los criterios de “neutralidad” que presuntamente asume (Parekh, 2000, p. 165).

– Toda tradición cultural es contingente; por lo tanto, la tradición secular “neutra” que inspira a la *Escuela Común* también lo es. En consecuencia, ésta debería considerarse *una inter pares* en el conjunto de la sociedad, y no el criterio por el que haya que medir a las demás y al conjunto.

La necesidad de inculturación de los seres humanos

Los humanos sólo somos viables “situados” en una tradición cultural, que es en sí misma contingente; por lo tanto, nada impide admitir que las diferentes tradiciones –culturales, religiosas, etc.– a las que cada uno pertenece puedan constituir otros tantos puntos de partida alternativos para lograr el desarrollo de la autonomía racional que la *Educación liberal* propone como fin de la educación (McLaughlin, 1992). El acto educativo debe salir al encuentro de cada alumno, hasta el “lugar” donde éste se sitúa, y desde allí ayudarlo a desarrollar sus capacidades cognoscitivas, emocionales, operativas, etc., para que alcance el grado de autonomía personal y capacidad de pensar por sí mismo que constituye el ideal de la *educación liberal*.

Ciertamente, hay que evitar el adoctrinamiento; pero es una falacia identificarlo con la educación inspirada en una tradición religiosa. Por otra parte, el peligro de adoctrinamiento no se da sólo a causa de los *contenidos* que se enseñan, sino

sobre todo por el *modo* como éstos se presentan: con la intención de impedir futuras revisiones de lo aprendido, impidiendo que el alumno pueda ver las cosas de otra manera; en una palabra, “cerrando la mente”. Es posible que algunas ideologías, tradiciones o religiosidades empleen estos métodos –claramente incompatibles con la idea de educación– pero esto no significa que suceda en todos los casos. Y basta considerar el número de personas que abandonan la tradición cultural o religiosa en la que fueron educados y abrazan otra distinta, para comprobar la falacia del argumento.

Por otra parte, quienes proponen la exclusividad de la *Escuela Común* olvidan la distinción fundamental entre el Estado y la Sociedad civil. El primero debe promover la *igualdad* de todos los ciudadanos, –fundamentalmente, igualdad de oportunidades e igualdad ante la Ley–; pero la igualdad no es el ideal de la Sociedad civil: ésta debe promover la equidad y *el bien común*, respetando las diferencias.

En resumen, Pring sostiene que las razones en las que se apoya la afirmación de que la *Escuela Común* presuntamente “neutral” sea la única o la mejor institución para impartir una *Educación liberal* no son suficientes; y existen otras alternativas que, en principio, deben ser examinadas *ad casum* antes de poder excluirlas.

Esta es la “tercera vía” a la que alude Pring en sus últimos trabajos: la articulación de un *Common School System* en el que tengan cabida la *Escuela Común* y *Escuelas Diferentes* inspiradas en diversas tradiciones religiosas y/o culturales –siempre que asuman los supuestos de la Democracia Liberal–, a la vez que se fomentan sistemas de asociación y cooperación entre las Escuelas, las comunidades locales, el mundo del trabajo y las sociedades intermedias (Pring, 2009a, p. 77).

La cuestión filosófica que plantea la evolución del pensamiento de Richard Pring no es un juego retórico. No se trata de determinar quién gana el pulso dialéctico entre los partidarios de “sólo *Escuela Común*” y los que quieren “*también Escuelas Diferentes*”. El problema de fondo consiste en ver cómo pueden comprenderse mejor las consecuencias educativas de la necesidad de inculturación del ser humano y el respeto a la diversidad.

Fecha de recepción del original: 5 de octubre 2016

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 15 de mayo 2017

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrow, R. (2016). The Common School, Aptitude and Autonomy. En M. Hand y R. Davis, (Eds.), *Education, Ethics and Experience: Essays in honor of Richard Pring* (pp. 75-86). London: Routledge.

- Carr, D., Halstead, M. y Pring, R. (2008). *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin*. Exeter: Imprint Academic.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- García Amilburu, M. (2010). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- McLaughlin, T.H. (2003). An Extra-Liberal (?) Stance to Philosophy of Education: Adding to, or Going Beyond, Liberalism? *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 37(1), 174-184.
- McLaughlin, T.H. (2008a). The Burdens and Dilemmas of Common Schooling. En D. Carr, M. Halstead y R. Pring (Eds.), *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin* (pp. 137-174). Exeter: Imprint Academic.
- McLaughlin, T.H. (2008b). The Ethics of Separate Schools. En Carr, D., Halstead, M. y Pring, R. (Eds.), *Liberalism, Education and Schooling. Essays by T. H. McLaughlin* (pp. 175-198). Exeter: Imprint Academic.
- Panjwani, F. (2016). Faith Schools, the Common Good and the Muslim Tradition. En M. Hand y R. Davis (Eds.) *Education, Ethics and Experience: Essays in honor of Richard Pring* (pp. 123-134). London: Routledge.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. London: McMillan.
- Parsons, T. (1952). *The Social System*. London: Tavistock.
- Pring, R. y Elliott, J. (Eds.). (1975). *Social Education and Social Understanding*. London: University of London Press.
- Pring, R. (1976). *Knowledge and Schooling*. London: Open Books.
- Pring, R. (1977). Common Sense and Schooling. *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 11, 57-77.
- Pring, R. (1981). A Basis for Choice. *Journal of Curriculum Studies*, 13(4), 361-368.
- Pring, R. (1989). *The New Curriculum*. London: Cassell.
- Pring, R. (1992). *Academic Respectability and Professional Relevance*. Oxford: Clarendon Press.
- Pring, R. (1995a). The Community of Educated People. *British Journal of Educational Studies*, 43(2), 125-145.
- Pring, R. (1995b). *Closing the Gap: Liberal education and Vocational Preparation*. London: Hodder y Stoughton.
- Pring, R. (1996). The Professional Education of Teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 16(2), 7-19.
- Pring, R. y Walford, G. (Eds.). (1997). *Affirming the Comprehensive Ideal*. Northampton: University of Northampton Press.

- Pring, R. (1999a). Political Education: Relevance of the Humanities. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 71-87.
- Pring, R. (1999b). Universities and Teacher Education. *Higher Education Quarterly*, 53(4), 290-311.
- Pring, R. (2000). The 'False Dualism' of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 247-260.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Pring, R. (2004). The skills revolution. *Oxford Review of Education*, 30(1), 105-116.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Education: Aims, Theory, Common Sense and Research*. London: Continuum.
- Pring, R. (2005). Faith Schools: Can they be Justified? En R. Gardner, J. Cairns y D. Lawton, *Faith Schools. Consensus or Conflict?* (pp. 51-60). London: Routledge Falmer,
- Pring R. (2006a). *T.H. McLaughlin Memorial Lecture*. IOE University of London, November 15th. London: IOE.
- Pring, R. (2006b). Faith Schools: Have they a place in the Comprehensive System? En M. Hewlett, R. Pring y M. Tulloch (Eds.), *Comprehensive Education, Achievements and New Directions* (pp. 177-182). Northampton: The University of Northampton Press.
- Pring, R. (2007a). The Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 503-522.
- Pring, R. (2007b). *John Dewey: The Philosopher of Education for the 21st Century?* London: Continuum.
- Pring, R. (2007c). Reclaiming Philosophy for Educational Research. *Educational Review*, 59(3), 315-330.
- Pring, R. (2008a). Fides quaerens Intellectum. En L.J. Waks (Ed.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (pp. 185-200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pring, R. (2008b). The Importance of Being Thorough: On Systematic Accumulations of 'What Works' in Education Research. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 17-39.
- Pring, R. (2009a). Can Faith Schools serve the Common Good? En G. Haydon (Ed.), *Faith in Education. A Tribute to Terence H. McLaughlin* (pp. 68-77). London: IOE.
- Pring, R. (2009b). *Education for All: The Future of Education and Training for 14-19 year olds in England and Wales*. London: Routledge.

- Pring, R. (2010a). Does Education need Philosophy? En R. Bailey (Ed.), *The Philosophy of Education: an Introduction* (pp. 21-34.) London: Continuum.
- Pring, R. (2010b). The Need for a Wider Vision of Learning. *International Studies in Sociology of Education*, 20(1), 83-91.
- Pring, R. (2010c). The Philosophy of Educational Practice. Bailey. En R. Barrow, D. Carr y C. McCarthy (Eds.), *The SAGE Handbook of Philosophy of Education* (pp. 55-66). London: Sage.
- Pring, R. (2013). *The Life and Death of Secondary Education for All*. London: Routledge.
- Pring, R. (2016). Afterword. En M. Hand y R. Davis (Eds.), *Education, Ethics and Experience: Essays in Honor of Richard Pring* (pp. 160-162). London: Routledge.
- Pring, R. (inédito) *Faith Schools*.
- Race, R. (2015). *Multiculturalism and Education*. London: Bloomsbury.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York and London: W.W. Norton y Co.
- Sacks, J. (2000). *The Politics of Hope*. London: Vintage.
- Sacks, J. (2002). *The Dignity of Difference*. London: Continuum.
- White, J. (2003). Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education. *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 37(1).
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.

Libros recibidos

- Buxarrais, M.^a R. y Burguet, M. (Coords.) (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Editorial Grao.
- Calero, J. y Oriol Escardíbul, J. (2017). *La calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos. Un análisis basado en PIRLS-2011*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., y Fundación Europea Sociedad y Educación. (Monografías sobre Educación).
- Cassells, D., Gilleran, A., Morvan, C. y Scimeca, S. (2016). *Formando ciudadanos digitales. Hacia la ciudadanía activa a través de eTwinning*. Bruselas: European Schoolnet (EUN Partnership AISBL).
- González Felipe, P., Repáraz Abaitua, Ch. y Sanz Moreno, A. (2016). *La participación de las familias en el sistema educativo de Navarra*. Pamplona: Consejo Escolar de Navarra. (Monografía).
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNi) (2017). *Higher education in the World. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Girona: GUNi.
- Leibrandt, I. (2016). *La formación estético emocional a través de la literatura*. Granada: Editorial Comares, S.L. (Colección Interlingua).
- López-Torres, L., Prior, D. y Santín, D. (2017). *Análisis del impacto de los programas de mejora de la calidad educativa en centros escolares públicos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., y Fundación Europea Sociedad y Educación. (Monografías sobre Educación).
- Moreno, J. E. y de Faletty, R. M. (Comps.) (2015). *Claves para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyectos de vida y motivaciones*. Buenos Aires: Lugar Editorial, S.A.
- Oejo, V. y Hernández Romano, A. P. (Coords.) (2016). *Derechos humanos y educación para la paz*. México: Universidad Iberoamericana.

LIBROS RECIBIDOS

- Vilalta, J. M. y Morales, A. (Coords.) (2107). *Indicadors de Recerca i Innovació de les Universitats Públiques Catalanes. Informe 2016*. Barcelona: Associació Catalana d'Universitats Públiques.

Instrucciones para los autores

INFORMACIÓN GENERAL

La Revista *Estudios sobre Educación* con ISSN 1578-7001 es una publicación de la Universidad de Navarra, editada desde enero de 2001 de forma ininterrumpida, que tiene una periodicidad semestral. Se trata de una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa doble ciego por expertos (*peer-review*) en los temas investigados y en las metodologías utilizadas. Adopta y se adhiere a las normas de publicación establecidas por la *American Psychological Association* (APA).

El cumplimiento de los requisitos del *Publication manual of the American Psychological Association*, 6ª Ed., facilita la indización de la revista en las principales bases de datos de la especialidad, lo que supone un beneficio para los autores y sus centros por la mayor difusión que alcanzan los trabajos publicados.

La revista *Estudios sobre Educación* es indexada por las siguientes bases de datos: Web of Science (ESCI); SCOPUS (Elsevier, Holanda); Fuente Académica (EBSCO, USA); Educational Research Abstracts (Taylor and Francis, UK); International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA); IBZ Online – International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences (de Gruyter, Alemania); Latindex (México); IRESIE (México); CREDI (Organización de Estados Americanos); ISOC (CINDOC, España); Dialnet (Universidad de La Rioja, España).

Cada número de la revista se edita tanto en versión impresa como en versión electrónica. A esta última se puede acceder a través de EBSCO *Host Electronic Journal Service*.

ALCANCE Y POLÍTICA

La revista *Estudios sobre Educación* tiene como objeto primordial contribuir a la difusión del creciente número de resultados de investigación original, tanto teóricos como experimentales, que se realizan en España y en otros países en los diversos ámbitos de las Ciencias de la Educación.

Los manuscritos que se remitan para su publicación deberán ser fruto de investigaciones originales e inéditas que estén directamente vinculadas a las disciplinas propias de la Pedagogía y la Psicopedagogía, a saber: Teoría e Historia de la Educación; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Evaluación de Programas, Centros y Profesores; Psicología Evolutiva y de la Educación; Didáctica General y Tecnología Educativa; Orientación Escolar y Profesional; Organización y Dirección de Centros Educativos; Educación Especial e Intervención Psicopedagógica; Política Educativa y Educación Comparada; y Sociología de la Educación y Pedagogía Social.

Los trabajos podrán estar escritos en castellano o en inglés, y deberán ser originales, no publicados ni estar siendo considerados en otra revisa para su publicación. El autor es el único responsable de las afirmaciones sostenidas en su artículo.

No se someterán a evaluación aquellos trabajos cuyo contenido, rigor metodológico, apoyatura bibliográfica o redacción y presentación resulten claramente deficientes e impropios de una publicación científica. No se considerarán tampoco encuestas o experiencias didácticas a no ser que, en razón de su fundamentación teórica, diseño, evaluación y bibliografía, sean equiparables a un artículo científico. En tales casos, el Consejo Editorial comunicará de forma razonada a los autores los motivos de la decisión adoptada.

Dado que *Estudios sobre Educación* abarca diversas áreas de conocimiento de la Pedagogía y la Psicopedagogía, el Consejo de Redacción procura mantener un cierto equilibrio entre ellas en lo relativo al tema de los artículos publicados.

Por tal motivo, conviene tener en cuenta que, una vez haya aparecido un número monográfico, deberán transcurrir al menos 2 años para admitir nuevas colaboraciones vinculadas con el tema que se ha abordado en él.

Igualmente, para dar cabida en *Estudios sobre Educación* al mayor número de investigadores posible, una vez publicado el artículo de un autor, deberán transcurrir al menos dos años hasta que pueda ser considerado para su evaluación el siguiente.

Serán evaluados para publicación los siguientes tipos de trabajos: Artículos y Recensiones.

Artículos. La extensión máxima del texto será de 7.000 palabras, incluidas notas a pie de página, que deberán ser breves, y la bibliografía. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en español y en inglés, y una lista de 4 palabras clave en español y en inglés.

Tanto los originales como el resto de la documentación necesaria (Carta de Presentación, Declaración de Originalidad y Cesión de Derechos) deberán ser

enviados a través de la siguiente dirección: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/index>

El documento original deberá enviarse en formato word o en formato de texto rtf, en tamaño DINA-4, escrito a doble espacio, con márgenes amplios y las páginas numeradas correlativamente. Se remitirán dos copias del mismo: una, tal y como se desee que se publique en la revista, y otra segunda, desprovista de cualquier referencia o indicio que permita identificar a los autores.

El original se acompañará de una carta de presentación pidiendo la consideración del manuscrito, en la que, además, el autor explicará en 4-5 líneas cuál es la aportación original del trabajo que presenta y sus novedades, la declaración de no envío simultáneo a otras revistas, y la confirmación de las autorías firmantes. Asimismo, en esta carta figurará la cesión de derechos al editor. El autor debe conservar una copia del original para evitar irreparables pérdidas o daños del material.

Resenciones. Tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras. Se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado en los dos últimos años. Si aparecen referencias a otros libros en la reseña, se incluirá en el texto, entre paréntesis, la editorial, ciudad y año de publicación. La ficha bibliográfica del libro reseñado incluirá el nombre completo y apellidos del autor, editorial, ciudad, año de edición y número de páginas.

PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE LOS TRABAJOS

Los manuscritos se presentarán de acuerdo al siguiente orden y estructura:

Página de Título. Primera página del manuscrito

A modo de portada del manuscrito la primera página contendrá:

- Título del artículo (conciso pero informativo), en castellano e inglés, conformado con el mayor número de términos significativos posibles (a ser posible, tomados de un vocabulario controlado de la especialidad, como, por ejemplo, el *Psychology Glossary*, accesible en: <http://www.apa.org> o el *Tesaurus Europeo de la Educación*, accesible en: <http://www.eurydice.org>). Si es necesario, se añadirá un subtítulo no superior a 40 letras y espacios, en castellano e inglés. *Estudios sobre Educación* publicará esta información al frente de cada artículo.

- Nombre y dos apellidos de cada uno de los autores, teniendo en cuenta la forma habitual de firma para la indexación en bases de datos internacionales.
- Nombre completo del centro de trabajo de cada uno de los autores.
- Centro de trabajo de cada uno de los autores, dirección postal completa del responsable del trabajo o del primer autor como responsable de correspondencia, incluyendo número de teléfono y del telefax en su caso, así como dirección del correo electrónico si se dispone de ella.
- Información sobre becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contado (Proyectos de Investigación) para la subvención del trabajo, y otras especificaciones cuando sea el caso.

Páginas de Resumen y Palabras-Clave. Segunda página del manuscrito

Una segunda página independiente debe contener los nombres y apellidos de los autores, el título del artículo y el título abreviado de la revista, un resumen del contenido del artículo en castellano y el listado de palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave tendrán una versión en inglés.

- El *Resumen* del trabajo será de una extensión máxima de 100 palabras. En la medida de lo posible, el contenido del mismo se dividirá en cuatro apartados: Introducción, Material y Métodos, Resultados y Discusión. En el resumen se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y las principales conclusiones. Se enfatizarán los aspectos novedosos y relevantes del trabajo.
- *Palabras clave*: Tras el resumen se especificarán 4 palabras clave o frases cortas que identifiquen el contenido del trabajo para su inclusión en los repertorios y bases de datos nacionales e internacionales. Se procurará utilizar términos controlados de referencia, como el *Psychology Glossary*, accesible en: <http://www.apa.org/> o el *Tesaurus Europeo de la Educación*, accesible en: <http://www.eurydice.org>

Texto del manuscrito. Tercera página, que será la del arranque del texto del manuscrito

La tercera página y siguientes serán las dedicadas al texto del manuscrito (7.000 palabras como máximo si se trata de un Artículo; 1.000 palabras como máximo en el caso de las Recensiones).

Cuando los artículos tengan una naturaleza experimental, deberán ajustarse a los siguientes apartados: Introducción, Material y Métodos, Resultados y Discu-

sión. En el resto de los casos deberán elaborarse de modo que: a) se identifique con claridad el problema estudiado, b) se haga un balance sumario de las principales investigaciones realizadas sobre el mismo, y c) se examine con rigor la información novedosa y relevante para su estudio.

NORMAS PARA LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

El estilo de citación de la revista es el establecido por la *American Psychological Association* (APA).

El listado bibliográfico, que se incluirá al final del trabajo, debe ser corregido por el autor. Se evitará utilizar como citas bibliográficas frases imprecisas. No pueden emplearse como tales las que precisen de aclaraciones como “observaciones no publicadas”, ni “comunicación personal”, aunque sí podrán citarse dentro del texto entre paréntesis. Los trabajos aceptados, pero aún no publicados, se incluirán en las citas bibliográficas especificando el nombre de la revista, seguido por la expresión “en prensa”.

Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. A fin de asegurar la coherencia, en cualquier momento del proceso editorial la dirección de la revista podrá requerir a los autores el envío de la primera página (fotocopia) de cada uno de los artículos citados en la bibliografía.

Para las revistas, dada su trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los Factores de Impacto, se citarán: a) autor(es), con su(s) apellido(s) e inicial(es) de nombre(s), sin separarlos por puntos ni comas. Si hay más de un autor, entre ellos se pondrá una coma. Todos hasta un máximo de seis, y, si hay más de seis, se pondrán los seis primeros y se añadirá et al. Tras el último autor se pondrá el año entre paréntesis y un punto; b) Título del artículo en su lengua original, y con su grafía y acentos propios. Tras el título se pondrá un punto; c) Nombre correcto de la revista; d) número de volumen (nº). La separación entre este apartado y el e) se hará con coma; e) páginas primera y última, separadas por un guión.

A continuación se dan ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas:

- *Libro*: Laspalas, J. (2002). *Introducción a la Historiografía de la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- *Libro editado*: Pérez Adán, J. (Ed.) (2001). *Las terceras vías*. Madrid: Ediciones Internacionales.
- *Capítulo de libro*: Colás Bravo, P. (1995). Diseño y evaluación de programas. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 45-66). Alcoy: Marfil.

- *Artículo de revista*: Stephens, D., Bull, J. y Wade, W. (1998). Computer-assisted assessment: suggested guidelines for an institutional strategy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), 283-294.
- *Artículos publicados en Internet, basados en una fuente impresa*: VandenBos, G., Knapp, S. y Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates (versión electrónica). *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123.
Si se cree que, en el artículo publicado online, algo ha cambiado (por ejemplo, el formato es diferente, o no aparece el número de las páginas, o se ha incluido algún dato adicional o comentarios), se puede agregar la dirección URL de la que fue extraído: VandenBos, G., Knapp, S. y Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123. Extraído el 13 de octubre de 2001 de <http://jbr.org/articles.html>
- *Artículos publicados sólo en Internet*: Fredrickson, B. L. (2000, marzo, 7). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3, artículo 0001a. Extraído el 20 de noviembre de 2000 de <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>
Si no se conoce la fecha de publicación en Internet: Greater New Milford (Ct) Area Healthy Community 2000, Task Force on Teen and Adolescent Issues. (s.f.). *Who has time for a family meal? You do!* Extraído el 5 de octubre de 2000 de <http://www.familymealttime.org>
- *Artículo o documento de una universidad, fundación o asociación*: Chou, L., McClintock, R., Moretti, F. y Nix, D. H. (1993). *Technology and education: New wine in new bottles: Choosing pasts and imagining educational futures*. Extraído el 24 de agosto de 2000 del sitio Web del Institute for Learning Technologies de la Columbia University: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/newwine1.html>

Tablas: Deben presentarse en su lugar correspondiente dentro del texto. Se emplearán para clarificar puntos importantes, no aceptándose la doble documentación bajo la forma de tablas y figuras. Los títulos o pies que las acompañen deben explicar perfectamente el contenido de las mismas.

Abreviaturas: Sólo deberán ser empleadas abreviaturas estándar universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, debe acompañarse la primera vez que aparezca. No serán usados números romanos en el texto, empleándose para los decimales el punto a la derecha del cero y no la coma. Los nombres

comerciales no serán utilizados salvo necesidad, en cuyo caso la primera vez que se empleen irán acompañados del símbolo.

PROCESO EDITORIAL

Los trabajos se remitirán acompañados de una carta de presentación, en la que se solicitará la evaluación de los mismos para su publicación en alguna de las secciones de la Revista, con indicación expresa de que se trata de un trabajo que no ha sido difundido ni publicado anteriormente, y es enviado únicamente a la revista *Estudios sobre Educación* para su evaluación y publicación si procede.

La carta de presentación deberá ir firmada por todos los autores. Podrá enviarse una copia escaneada del documento donde aparecen dichas firmas. Se declarará aceptar, si procede, la introducción de cambios en el manuscrito por parte de la redacción de la revista.

El Consejo Editorial de la revista acusará recibo a los autores de los trabajos que le lleguen y posteriormente informará de su aceptación o rechazo.

Una vez recibido, el Consejo Editorial estudiará el trabajo con vistas a su publicación, comprobando si se adecua a la cobertura de la revista y cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa.

Los manuscritos serán revisados de forma anónima de acuerdo con el sistema de doble ciego por dos expertos en el objeto de estudio y/o metodología empleada. El Consejo Editorial de la revista, a la vista de los informes externos, se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos para su publicación, así como el de introducir modificaciones de estilo y/o acortar los textos que sobrepasen la extensión permitida, comprometiéndose a respetar el contenido del original. El protocolo utilizado por los revisores esta accesible en la página web de *Estudios sobre Educación*: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/about/editorialPolicies#custom-0>

Solo serán sometidos a revisión por pares externa los Artículos. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que puedan realizar (en su caso) las correcciones o réplicas oportunas.

Una vez vistos los informes externos, los factores en los que se fundará la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de la redacción de la revista serán los siguientes: a) originalidad; b) actualidad y novedad; c) relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) significación: avance del conocimiento científico; e) fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

Es responsabilidad y deber de la redacción de la revista Estudios sobre Educación recordar a los autores estos extremos:

- Es imprescindible contar con permiso de publicación por parte de la institución que ha financiado la investigación.
- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.

Conflicto de Intereses. La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

Autoría. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber ayudado en la colección de datos o haber participado en alguna técnica no son, por sí mismos, criterios suficientes para figurar como autor. En general, para figurar como autor se deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Haber participado en la concepción y realización del trabajo que ha dado como resultado al artículo en cuestión. 2. Haber participado en la redacción del texto y en las posibles revisiones del mismo. 3. Haber aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

La revista declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publican en la revista.

Transmisión de Derechos de Autor. Se remitirá junto al manuscrito, formando parte de la Carta de Presentación, una Hoja de Identificación y la Cesión de Derechos (facilitada por la revista) firmada por todos los autores.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Los juicios y opiniones expresados en los artículos y comunicaciones publicados en la revista son del autor(es) y no necesariamente del Consejo Editorial.

Tanto el Consejo Editorial como la empresa editora declinan cualquier responsabilidad sobre el material publicado. Ni el Consejo Editorial ni la empresa editora garantizan o apoyan ningún producto que se anuncie en la revista, ni garantizan las afirmaciones realizadas por el fabricante sobre dicho producto o servicio.

Instructions for Authors

GENERAL INFORMATION

The journal *Estudios sobre Educación* ISSN 1578-7001, is a biannual publication by the University of Navarra (Spain), published continuously since 2001. It is a moderated journal that uses the system of external review by experts (peer review and double blind) in the knowledge area covering the objects researched and in the methods used in the research. It adopts and adheres to the publication standards established by the *American Psychological Association* (APA).

It should be noted that compliance with the *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th ed. requirements facilitates the indexing of the journal in the leading specialty databases, which benefits the authors and their centers because of the wider dissemination of the published works.

The journal *Estudios sobre Educación* is indexed in the following databases: Web of Science (ESCI); SCOPUS (Elsevier, Holland); Fuente Académica (EBSCO, USA); Educational Research Abstracts (Taylor and Francis, UK); International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA); IBZ Online - International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences (De Gruyter, Germany); Latindex (Mexico); IRESIE (Mexico); CREDI (Organization of American States); ISOC (CINDOC, Spain); Dialnet (University of La Rioja, Spain).

Each issue of the journal is published in both a printed version and an electronic version. The latter is available on the EBSCO *Host Electronic Journal Service*.

SCOPE AND POLICY

The journal *Estudios sobre Educación* aims to contribute to the increasing publication of original theoretical and empirical research on education carried out in Spain and around the world.

Texts submitted for consideration should be based on original, unpublished research in fields that are directly related to the subjects of Education and Educational Psychology: Theory and History of Education; Educational Research; Program, Center and Teacher Evaluation; Developmental and Educational Psychology; Curriculum Studies and Educational Technology; School and Career Guidance; Organization and Management of Educational Centers; Special Needs Education and Educational Intervention; Educational Policy and Comparative Education; Sociology of Education and Social Education.

Articles may be written in Spanish or English. The works must be original, unpublished and not under consideration for publication in another journal. The author alone is responsible for the claims made in the article.

Texts which fail to meet the standards of academic publication in terms of content, methodological coherence, bibliographical support or presentation and structure will not be sent out for external review. Accounts of teaching experience or survey studies will not be considered for inclusion, unless their theoretical framework, design, evaluation and bibliography meet relevant standards for academic publication. In such cases, the Editorial Committee will contact the author(s) to supply a reasoned explanation for the decision taken.

Given that *Estudios sobre Educación* encompasses a wide range of different areas in the fields of education and educational psychology, the Editorial Committee endeavours to strike a certain balance in terms of the subjects of published articles.

Hence, once a monographic issue has been published, contributors should bear in mind that a similar topic is unlikely to be addressed for a period of two years thereafter.

Similarly, in order to admit to *Estudios sobre Educación* the greatest possible number of researchers, once an author's article has been published, a time period of at least two years must elapse before a second next article can be considered for evaluation.

The following types of works will be considered for publication: Studies and Book Reviews.

Studies. The texts which are sent for inclusion in the section "Estudios" should be no longer than 7,000 words, including footnotes, which should be brief, and the bibliography. An abstract should be attached (maximum of 100 words), in both Spanish and English; four key words should also be added in Spanish and English.

The original texts and the other documents required (Cover Letter, Declaration of Original Authorship, and the Ceding of Author Rights) are to be sent through the following address: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/index>

The text is to be sent in Word or .rtf format (size DINA-4), page-numbered and double-spaced, with wide margins. Two copies are to be submitted: one in the form the authors would like to see the text published; the other in a form that contains no reference that may disclose the identity of the author(s).

The manuscript should be accompanied by a cover letter (using the template provided by the journal) asking that the manuscript be taken into consideration, with the author explaining in 4-5 lines what the original contribution of the work presented is and its new developments, a statement of non-simultaneous submission to other journals and confirmation of the undersigned authors. This letter must also transfer the copyright to the publisher. The author must keep a copy of the original to avoid irreparable loss or damage to the material.

Book reviews: Book reviews should not exceed 1,000 words. Books which can be reviewed are those which have been published (in their first edition, no translation) in the preceding two years. If other books are mentioned in the review, information about publisher, city and year of publication should be included in parentheses. The technical information of the book review should include the complete first name and last name(s) of the author of the book, publisher, city, year of publication and number of pages.

PRESENTATION AND STRUCTURE OF THE WORKS

The manuscripts must be presented according to the following order and structure:

Title Page. First page of the manuscript

As the cover of the manuscript, this first page must contain:

- Title of the article (concise, yet informative), in Spanish and English, made up of the greatest number of significant terms possible (taken when possible from a recognized specialist glossary, such as the *Psychology Glossary*, available at <http://www.apa.org/>, or the *Thesaurus for Education Systems in Europe*, available at <http://www.eurydice.org>). If necessary, a subtitle may be added, not to exceed 40 letters and spaces, in Spanish and English. This information will be printed at the start of each article in the journal.
- First name and last name(s) of each of the authors, taking into account the signature format for indexing in international databases.
- Full name of the work center of each of the authors.
- Name and full address of the lead and corresponding author, including phone number, fax number and e-mail address, where applicable.

- Information on grants, aid or financial support provided (research projects funds) to subsidize the work and other specifications, where applicable.

Summary and Key-Word Pages. Second page of the manuscript

A second, separate page must contain the first and last name(s) of the authors, the title of the article and the abbreviated title of the journal, article content summary in Spanish and the list of key words. Both the summary and the key words must also be given in English.

- The Summary of the work must be no more than 100 words long, and divided into four sections: Introduction, Material and Methods, Results and Discussion. Each must describe, concisely, the purpose and objective of research, the methodology used, the most important results and the main conclusions, respectively. The novel and relevant aspects of the work must be emphasized. In the case of Special Collaborations, the work will be summarized, without dividing it into these four sections.
- Key words: Beneath the summary, 4 key words or short phrases shall be specified to indicate the content of the work, for inclusion in collections and national and international databases. As many as possible should be provided, up to a maximum of ten. Recognized reference terms must be used (such as the *Psychology Glossary* accessible at: <http://www.apa.org/>, or the *Thesaurus for Education Systems in Europe*, available at: <http://www.eurydice.org>).

Manuscript text. Third page, which is where the manuscript text begins

The third and following pages are dedicated to the manuscript text (7,000 words maximum for an article. In the case of book reviews, the length is 1,000 words).

Experiment-based articles are to be structured as follows: Introduction, Material(s) and Method(s), Results and Discussion. Other article types should be presented so as to ensure that a) the issue at hand is clearly defined; b) an overview of the main research studies in the field is provided; and c) new and significant information is explored in detail.

NORMS FOR BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

The style for the references is indicated below in the examples; it is based on the *Publication Manual of the American Psychological Association, 6th ed.*

The bibliography must be corrected by the author, correcting it with the copy in his or her possession. Avoid using vague phrases as bibliographical quotations. Do not use those that require clarification such as “unpublished observations” or “personal correspondence”, although they may be cited in the text in parentheses. Works that have been accepted for publication, but not yet published, shall be included in the bibliography, specifying the name of the journal, followed by the expression “publication pending”.

The bibliographical quotes must be taken from the original documents, always indicating the first and last page number(s) of the work from which they are taken. To ensure consistency, at any time during the publishing process, the journal editors may require authors to send the first page (photocopy) of each of the articles quoted in the bibliography.

For journals, given their importance for quotation indexes and Impact Factor calculations, the following shall be cited: a) author(s), with their last name(s) and first name(s), without period or comma separators. If there is more than one author, they must be separated by a comma. All of them, up to a maximum of six; if there are more than six, the first six shall be indicated, followed by “et al”. Place the year in parentheses and a period after the final author. b) Title of the article in the original language, with the appropriate spelling and accents. Place a period after the title. c) Correct name of the journal, d) issue number (no.). A comma shall be used to separate this section and section e); e) first and last pages, separated by a hyphen.

The following are examples of properly referenced bibliographical quotations:

- *Book*: Laspalas, J. (2002). *Introducción a la Historiografía de la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- *Edited Book*: Pérez Adán, J. (Ed.) (2001). *Las terceras vías*. Madrid: Ediciones Internacionales.
- *Chapter of a book*: Colás Bravo, P. (1995). Diseño y evaluación de programas. In J.L. Rodríguez Diéguez and O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 45-66). Alcoy: Marfil.
- *A review article*: Stephens, D., Bull, J. and Wade, W. (1998). Computer-assisted assessment: suggested guidelines for an institutional strategy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), 283-294.
- *Articles published on the Internet, which also have a printed version*: VandenBos, G., Knapp, S. and Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates (electronic version). *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123.

If it is understood that, in the article published online, something has been changed (for example, the format has been changed or the page numbering does not appear) or some other additional data or commentaries have been added, the URL address from which it has been taken may be added: VandenBos, G., Knapp, S. and Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123. Retrieved 13 October 2001 from <http://jbr.org/articles.html>

- *Articles published only on the Internet:* Fredrickson, B. L. (2000, March, 7). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3, article 0001a. Retrieved 20 November 2000 from <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>

If the date of publication on the Internet is not known: Greater New Milford (Ct) Area Healthy Community 2000, Task Force on Teen and Adolescent Issues. (s.f.). *Who has time for a family meal? You do!* Retrieved 5 October 2000 from <http://www.familymealtime.org>

- *Article or document from a University, Foundation or Association:* Chou, L., McClintock, R., Moretti, F. and Nix, D. H. (1993). *Technology and education: New wine in new bottles: Choosing pasts and imagining educational futures*. Retrieved 24 August 2000 on the Institute for Learning Technologies website at Columbia University <http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/newwine1.html>

Tables: These must be presented each in its correct place within the text, numbered using Arabic numerals according to their order of appearance in the text. They are used to clarify important points; double documentation by means of tables and figures shall not be accepted. The titles or footers that accompany them must explain their content clearly.

Abbreviation: Only standard, universally accepted abbreviations shall be used. See Units, Symbols and Abbreviations. When a term that is used frequently in the text is to be shortened, the corresponding abbreviation must accompany it (in parentheses) the first time it appears. No Roman numerals shall be used in the text; periods shall be used to the right of the zero for decimals, not commas. Trademarks shall not be used except as needed, in which case the first time they are used they shall be accompanied by the symbol.

EDITORIAL PROCESS

The works shall be submitted together with a cover letter which requests evaluation of the same for publication in one of the sections of the Journal, indicating

expressedly that it is a work that has not been previously disseminated or published, sent only to the journal *Estudios sobre Educación* for evaluation and publication, if appropriate, as well as statements regarding the originality and novelty of the contribution(s) that the work contains, according to the authors.

The cover letter must be signed by all authors. It should include written authorization from all those named in the acknowledgements section or those studied during the research whose identification is essential to the presentation of the results. It should also include a statement, where appropriate, accepting the introduction of changes to the manuscript by the journal editors.

The Journal's editorial staff shall acknowledge receipt to the authors of works received, with subsequent notification of acceptance or rejection.

The editorial staff shall pass the work under consideration for publication to the Editorial Board, to verify that it suits the journal's remit and complies with the publication standards. If so, the submission will be reviewed externally.

The manuscripts shall be reviewed anonymously (double blind) by two experts in the study subject and/or methodology used. Based on the external reports, the Journal's editorial staff reserves the right to accept or reject the articles for publication, as well as to make style modifications and/or shorten texts that supersede the word limit established, while respecting the original content. The protocol used by the journal reviewers is available on the *Estudios sobre Educación*: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/about/editorialPolicies#custom-0>

An external paired review will be applied to Articles. The authors will receive the evaluation reports from the reviewers, anonymously, so that they may make (where appropriate) any necessary corrections or responses.

Once the external reports have been read, the criteria on which the Journal's editorial staff bases its decision on accepting/rejecting submissions are the following: a) originality; b) timeliness and novelty; c) relevance: applicability of the results in resolving specific problems; d) significance: advancement of scientific knowledge; e) reliability and scientific validity: verified methodological quality; f) presentation: good writing, organization (logical coherence and material presentation).

ETHICAL RESPONSIBILITY

It is the responsibility and duty of the editorial staff of the journal *Estudios sobre Educación* to remind its collaborators of the following:

- The institution financing the research must grant permission for publication.

- The journal does not accept previously published material. The authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partially reproducing material (text, tables or figures) from other publications and for citing their sources correctly.

Conflict of Interest. The Journal expects the authors to declare any commercial association that may represent a conflict of interest as regards the article submitted.

Authorship. The list of signing authors must include only those who have contributed intellectually to the development of the work. Having assisted in the collection of data or participated in a technique are not in and of themselves sufficient criteria for listing as an author. In general, being listed as an author requires the fulfillment of the following requirements:

1. Participation in the conception and drafting of the work leading to the article in question.
2. Participation in drafting the text and in any revisions.
3. Having approved the final version to be published.

The Journal waives any liability due to possible conflicts derived from the authorship of the works published in the Journal.

Copyright Transfer. The cover letter shall include a Rights Identification and Transfer Sheet (provided by the journal) signed by all authors.

ADDITIONAL INFORMATION

The judgments and opinions expressed in the articles and notices published in the Journal are those of the authors and not necessarily of the Editorial Board.

Both the Editorial Board and the publishing company waive all liability for the material published. Neither the Editorial Board nor the publishing company guarantees or supports any product advertised in the Journal, nor do they guarantee the claims made by the manufacturer of said product or service.

Boletín de suscripción

Tarifas de suscripción

	EUROPA	RESTO DEL MUNDO
1 año (2 números)	<input type="checkbox"/> 36 €	<input type="checkbox"/> 52 \$
2 años (4 números)	<input type="checkbox"/> 62 €	<input type="checkbox"/> 89 \$
Número suelto (1 número)	<input type="checkbox"/> 20 €	<input type="checkbox"/> 29 \$

Datos

NOMBRE

DIRECCIÓN

C.P.

CIUDAD

PROVINCIA

PAÍS

DNI/NIF

TEL.

FAX

EMAIL

RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD

GRADUADO

PADRE DE GRADUADO

OTROS

Envíe esta solicitud al Departamento de Suscripciones de **Estudios sobre Educación**
Edificio de Bibliotecas. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona. Navarra. España
T 948 425 600 F 948 425 636 ese@unav.es

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001
ISSN (Internet): 2386-6292



ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

- María G. Amilburu
La evolución del ideal de la Escuela Común en el pensamiento de R. Pring. Sobre la compatibilidad de la democracia con la pluralidad de centros 9-26
The Evolution of the Ideal of the Common School in R. Pring. On the Compatibility of Democracy and Separate Schools
- Trinidad Mentado Labao / José Luis Medina Moya / Lorena Cruz Garcette
Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica 27-48
Prepare for Learning: A Manifestation of Pedagogical Content Knowledge in Practice
- Carolina Fernández-Saliner de Miguel / María R. Belando Montero / M^a Rosario González Martín
Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas 49-75
Pedagogical Mentoring of Novice Teachers in Higher Education: Status of the Question and Benchmarking
- Paloma Alonso-Stuyck / Francisco M. Aliaga
Demanda de autonomía en la relación entre los adolescentes y sus padres: normalización del conflicto 77-101
The Demand for Autonomy in the Relationship between Adolescents and their Parents: Normalization of the Conflict
- José Antonio Jordán Sierra / Jesús Méndez Cestero
Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas 103-126
Essential Traits of Excellent Teachers in their Relationship with Students after the Viewing of Pedagogically Valuable Movies
- Claudio Gentili
"Time out" for Classical Studies? The Future of Italian Liceo Classico in the 4.0 World 127-143
"Tiempo fuera" para los estudios clásicos? El futuro del Liceo clásico italiano en el mundo 4.0
- Jon Altuna Urdín / Juan Ignacio Martínez de Morentin de Goñi / Nere Amenabar Perurena
Las teorías de enseñanza-aprendizaje y los recursos de Internet: su confluencia en centros de primaria 145-167
Teaching and Learning Theories and Internet Resources: Its Confluence in Primary Schools
- M^a Helena Vales-Villamarín Navarro
Las escuelas de primeras letras en una zona marginal de la frontera norte del Virreinato de Nueva España a mediados del siglo XVIII 169-188
Elementary Schools in an Isolated Area of the Northern Border of New Spain in the Mid Eighteenth Century

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

191-210
