

# Resolviendo la Crisis Educativa en Norteamérica: Reporte Especial

## Finjamos<sup>1</sup>

Por Fred Newman, Ph.D. y Lenora Fulani, Ph.D.

Enero 2011



---

<sup>1</sup> Título original "Lets Pretend", disponible en inglés en la página del All Stars Project (<http://www.allstars.org>), traducción por Miguel E. Cortés (mcortesv@herramientas-y-resultados.org).

He aquí una idea para resolver la crisis educativa en los Estados Unidos ¿Qué pasaría si todos los y las chicas con rezago escolar fingieran ser buenos estudiantes? ¿Qué pasaría si todos los adultos – maestros, directores, administrativos, padres de familia- siguieran el juego y fingieran que las y los chicos son estudiantes brillantes que irán derecho a la universidad? ¿Qué pasaría si este “elenco” nacional fingiera que esto es el caso día tras día, salón por salón, distrito educativo por distrito educativo?

Creemos que si dicho “performance<sup>2</sup>” fuera creado, la crisis educativa en Estados Unidos terminaría. Las y los chicos que desarrollen la capacidad de fingir ser lo que no son, es decir, buenos estudiantes, también desarrollan la capacidad de convertirse en el objeto de lo pretendido. Por lo tanto, si todos juntos pudiéramos apoyar a chicos y chicas pobres y provenientes de grupos minoritarios a pretender ser estudiantes exitosos, en esto se convertirían.

¿Es la idea tan ridícula como parece a primera vista? Arriesgándonos a parecer ridículos nuestra respuesta es un enfático “no”, ya que las investigaciones y prácticas más innovadoras han descubierto que el fingir, o la “imitación creativa”, o el actuar en contextos sociales, es como se produce el desarrollo humano<sup>3</sup>. Al aprovechar esta capacidad de actuar (en el sentido teatral o del performance) como alguien o algo que no somos, propias de los humanos, las y los chicos con rezago escolar pueden pretender su camino hacia el crecimiento. Hemos visto, repetidas veces, el éxito de este enfoque –no solamente en el proyecto All Stars, nuestro programa extraescolar, sino también (quizá sin saberlo) en entornos escolares ahora reconocidas como las intervenciones más exitosas abordando la (llamada) “brecha de éxito escolar” como lo es el Harlem Children’s Zone.

Aunque hay mucho que decir acerca de la buena enseñanza, como el contar con administradores altamente motivados, con disciplina firme y con apoyo complementario (tutores, más horas de escuela, participación de los padres, etc.) creemos que proyectos tales como el Harlem Children’s Zone, las escuelas KIPP y muchas otras escuelas “*charter*” fueron exitosas donde muchos fallaron ya que los grupos que coordinan estos proyectos fingen colectivamente que los niños pueden ser estudiantes. En el proceso de actuar la actividad de “fingir” juntos, los niños y niñas se desarrollan, y este desarrollo es un paso clave en el camino de convertirse en estudiantes.

Los chicos y chicas pobres fallan en la escuela por estar subdesarrollados culturalmente, emocionalmente y en experiencias. El aprendizaje requiere de desarrollo, y si los chicos y chicas son inmaduros no podrán ser buenos estudiantes. Existe clara evidencia para demostrar que las diferencias en logro escolar entre chicas y chicos de contextos más afluentes en comparación con los que crecen en situación de pobreza se derivan en gran parte de la riqueza en experiencias

---

<sup>2</sup> Nota de traductor, para ver una discusión más amplia del empleo de la palabra performance y la problematización al traducirla ver Taylor, D. (2002). Translating Performance. *Profession*, 44-50.

<sup>3</sup> Esto es central en el trabajo de Holzman (2009), Brown (2009), Nachmanovitch (1991), Pink (2005), y Robinson (2001) y en bibliografía reciente sobre arte y aprendizaje (Eisner, 2005; Elkind, 2007; Hoffmann-Davis, 2005).

fuera de escuela, que impulsaron mayor desarrollo<sup>4</sup>. Los chicos y chicas pasan 80% de sus vidas fuera del salón de clase<sup>5</sup>, y aquellos que son expuestos en sus hogares, y participan, en un mundo más cosmopolita –las artes, viajes, comercio, lenguas extranjeras, negocios y ciencia- en general están más motivados para estudiar. Una vez motivados tienen más apertura para ser educados en un salón de clases. Las y los chicos que viven una vida en un ambiente limitado, excluido y socialmente deprimido, no desarrollan dicha motivación. Consecuentemente, no alcanzan el nivel de desarrollo que les permite convertirse en estudiantes. No es de sorprender, entonces, que fallen cuando aprenden en el salón, y es esta “brecha en desarrollo” la que debe cerrarse si queremos que chicos y chicas pobres de barrios populares salgan bien de la escuela, sin mencionar en la vida. Hemos concentrado nuestros esfuerzos como educadores y promotores del desarrollo en programas extra-escolares, como el innovador programa All Stars, en lugar del sistema escolar, ya que en nuestra experiencia, el desarrollo avanza más rápido en ámbitos no-escolares. Dentro del sistema escolar, Geoffrey Canada, fundador del Harlem Children’s Zone, diría que la presión para que las y los chicos salgan bien en exámenes y satisfacer las interminables mediciones para evaluar el proceso del programa dejan muy poco espacio para el desarrollo, el cual es un proceso fundamentalmente cualitativo y difícil de medir, aunque obvio cuando está presente<sup>6</sup>.

Aún con estas limitaciones, Canada, al igual que Mike Feinber y Dave Levin fundadores de KIPP, y varias escuelas con contrato<sup>7</sup> de alto-logro, tienen un acercamiento a sus proyectos con una postura muy específica, ¡que los jóvenes de las comunidades más pobres y más privadas de condiciones de vida puedan desarrollarse y convertirse en estudiantes si fingen poder! Esta actitud hacia los jóvenes tiene implicaciones profundas y es una pieza importante para este acertijo científico.

Muchos niegan la idea que este componente subjetivo de éxito sea científico. Solo medidas objetivas, y no actitudes subjetivas, deben contarse como explicaciones creíbles para el éxito de

---

<sup>4</sup> Coleman (1966) presentó, en sus investigaciones, los primeros descubrimientos identificando que para obtener éxito escolar las experiencias extraescolares de los niños y niñas son tan importantes, si no es que más importantes, que sus experiencias en la escuela. Investigaciones posteriores explorando la relación entre las experiencias de lenguaje y habilidades posteriores, como el estudio de Hart y Risely (1995), o como las investigaciones de Lareau (2003) sobre el impacto de la estrategia de “cultivación concertada” -esto es, planear y agendar actividades interminables para aumentar el desarrollo, tratar a niñas y niños como aprendices adultos, etc.- para la crianza de niños provenientes de familias de clase media, se vinculan al éxito académico. Edmund Gordon identifica a la educación suplementaria –enriquecer las actividades ubicuas en las vidas de los niños y niñas que crecen en ambientes privilegiados- como el “currículo oculto de el éxito educativo” (Gordon, Bridglall y Meroe, 2005). La investigación reciente de Robert Halpern apunta a lo decisivo que son las experiencias de aprendizaje extraescolar en la transición de la preparatoria a la educación superior (Halpern, 2009). Un estudio acompañando a niñas y niños estudiantes de Baltimore por 20 años, coordinada por los profesores de sociología Karl Alexander y sus colegas Doris Entwistle y Linda Olson de Johns Hopkins (2007 a, b) concluyó que aproximadamente dos tercios de la brecha en el éxito académico puede ser explicada por lo que sucede durante el verano.

<sup>5</sup> Dichas estadísticas se presentaron en el sitio de internet de *Citizen Schools* ([www.citizenschools.org](http://www.citizenschools.org)) y toma en cuenta las horas extraescolares durante la semana y fines de semana.

<sup>6</sup> Aunque (2008, pp. 133-137, 161-166) ofrece una crónica de cómo la mejoría en las calificaciones en los exámenes han impulsado la organización de Canada y la administración del Harlem Children’s Zone Schools, aun el admite la importancia del desarrollo para el aprendizaje. Referente al tema, consulte también Zelon (2010).

<sup>7</sup> N. de T. En Estados Unidos las llamadas *Charter Schools*.

modelos para la reforma educativa. Sin embargo este sesgo “objetivo” no se sostiene. Entre más vemos las características de modelos extraescolares como la *Zone* de Canada, los *Eagle Academies*, los *Success Academies* de Eva Moskowitz’ y el *All Stars*, más vemos lo siguiente: Se construye una relación con los muchachos como estudiantes –aun cuando no lo sean. Cuando estos adolescentes llegan a la escuela o al programa, inmediatamente se les integra a este elenco donde –literal y contextualmente- pueden fingir ser algo que no son.

### 3.

Esta perspectiva se asemeja a la noción Vygotskiana<sup>8</sup> del desarrollo que ocurre cuando nos relacionamos con los niños y niñas como si fueran “una cabeza más altos” de lo que “realmente” son. Aunque Canada, y colaboradores, no sean Vygotskianos (hasta donde sabemos), esta característica de la experiencia es tan crucial, científicamente hablando, como los efectos de la disciplina escolar, participación docente y un currículo fuerte. Lo que es más, argumentamos que tener disciplina, uniforme, participación docente y un currículo fuerte son parte de crear una obra donde los jóvenes pueden actuar como estudiantes, y por lo tanto incrementar significativamente las oportunidades de convertirse en uno.

Vygotski, con su título de abogado y su pasión por el arte y la literatura, y sin virtualmente ningún entrenamiento psicológico, realizó una serie de descubrimientos extraordinarios acerca de la naturaleza interactiva y performativa del desarrollo humano. Realizó profundos estudios de cómo las y los niños pequeños aprenden a hablar interactuando con adultos –típicamente sus padres- quienes “fingen” que su hijo/a habla cuando en realidad él/ella sólo balbucean (gu gu, ga ga, etc). En este intercambio social continuo, las conversaciones son imaginarias (el bebé sólo balbucea, no habla) eventualmente se convierten en reales mientras que el o la niña se convierte en parlantes (el fingir de los adultos que él o ella lo fuesen). Por lo tanto, Vygotski popularizó (aunque brevemente, ya que su psicología nueva fue reprimida apresuradamente por Stalin) la idea que el desarrollo es a la vez social e individual, un acto de fingir que se convierte en realidad. Vygotski observó:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (interpsicológica), y después, en el *interior* del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotski, 2001, pág. 94)

Durante 30 años hemos sido pioneros, usando los descubrimientos singulares de Vygotski, en el uso del performance (una manera de fingir) para re-iniciar y sustentar el desarrollo humano de jóvenes y adultos. Uno de nosotros (Newman) estudió cómo crear ensambles de performance involucrando jóvenes y adultos, en donde a los jóvenes se les toma con seriedad y se les da la oportunidad de actuar como ciudadanos comunitarios ayudando a chicos de barrio a ser más capaces de aprender y alcanzar sus logros. Estos descubrimientos conforman los fundamentos de lo que hacemos en el Proyecto *All Stars*.

---

<sup>8</sup> Lev Vygotski (1896-1934) fue un psicólogo en los inicios de la psicología Soviética y fundador de la psicología sociocultural. Sus trabajos más importantes incluyen *El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores* (2001) y *Pensamiento y Habla* (2007).

En el *All Stars*, el cual fundamos en 1981, hemos visto resultados impresionantes con afroamericanos, latinos y muchachos inmigrantes pobres. Damos un substancial énfasis en comunicarles claramente nuestras expectativas hacia ellos, dándoles el apoyo necesario para que cumplan con dichas expectativas y fingiendo, junto con ellos, que son capaces de actuar a niveles significativamente más altos (de “función mental”) del que tienen hasta ese punto.

#### 4.

Muchos estadounidenses, sin embargo, se presentarán escépticos ante la proposición de que muchachos pobres, con bajo rendimiento escolar por generaciones puedan convertirse en estudiantes. ¿Por qué es este el caso? Quizá porque han visto programas de la Gran Sociedad por medio siglo, financiados de impuestos al son de billones de dólares, que fallaron en resolver los problemas de la pobreza e ignorancia. Sin embargo, se entiende poco sobre las raíces de este fracaso. Para los liberales, el rezago escolar lo trazan los efectos debilitadores de la pobreza. Para los conservadores, es la idea de insuficientes demandas hacia el sistema y a los chicos. Ambas son verdaderas, pero ninguna apunta a una solución.

En el último medio siglo o más, los esfuerzos por crear puentes en la brecha entre los mejores y los peores estudiantes en los Estados Unidos descansa en un supuesto teórico que en última instancia es insostenible desde nuestro punto de vista, esto es, en el análisis final, que el aprendizaje y el desarrollo son lo mismo, o como mínimo, que están cercana o causalmente conectados; mas ninguna es cierta. Están bastante separadas y son diferentes, y esta falsa concepción ha causado que gastemos millones de horas intelectuales, y billones de dólares para someter a dos generaciones de estudiantes de barrio a un sistema de educación mediocre.

¿Cómo puede algo tan abstracto tener impacto en algo tan concreto? Resulta que las implicaciones prácticas de este falso entendimiento teórico son enormes. La premisa central de la educación pública, desde 1950, ha sido que la similitud o igualdad de situación en el salón de clase y los esfuerzos de maestros igualarían la oportunidad de logro para nuestra población joven. La escuela en sí, y no las circunstancias de vida, determinarían dramáticamente los resultados en el salón de clase porque en éste se dejaría a todo niño en un campo de juego equilibrado. La evidencia, sin embargo, niega este supuesto, aunque hay un entendimiento mínimo del por qué. El “por qué” es inseparable de la distinción entre el aprendizaje y el desarrollo.

Como mencionamos antes, la juventud norteamericana más privilegiada, aún en edades muy tempranas, tuvieron una serie de experiencias culturales que empujan su desarrollo dejándolos, en diferente medida y en formas diferentes, abiertos al aprendizaje. Nuestros niños de mayor rezago no las tienen, y además, han crecido en culturas que seguido se relacionan negativamente o conflictivamente con el aprendizaje. Estos chicos deben ser ayudados a crecer (desarrollarse) si es que su proceso de aprendizaje y funcionamiento, en un ambiente escolar con chicos más desarrollados, ha de empezar. El remedio no puede ser la educación pura y sencillamente. Un sistema que presupone que el aprendizaje de salón puede sustituir, o anular, la falta de desarrollo ha fracasado en su misión.

¿Tiene esto connotaciones raciales? Claro. Nada en la vida y cultura Estadunidense está exenta, y una proporción significativa de chicos de barrio que están fallando son afroamericanos y latinos.

Pero esto no quiere decir que no se pueda remediar. Sin embargo, el remedio no puede ser cursos de remediación. Tiene que ser desarrollo.

5

El *All Stars* es una escuela para el desarrollo, no para el aprendizaje. No es que no existan exámenes, aunque no en la manera tradicional, más bien, los exámenes son para el crecimiento y no para el aprendizaje.

Los exámenes para el crecimiento, a diferencia de los exámenes para el aprendizaje, tienen que ver más con cultivar nuestra habilidad de actuar/perform, por ejemplo, de escuchar y apreciar más. Vygotski fomentaba juntar a grupos de niños para crear respuestas a preguntas o problemas de tal manera que hiciera posible no solamente generar respuestas correctas, sino para permitir y hacer visible el proceso colectivo en que éste fue obtenido. Esta forma de trabajar cultiva una apreciación colectiva y una apreciación de lo colectivo el cual no resulta del aprendizaje.

Hemos adoptado esta perspectiva del *All Stars* muy directamente (con modificaciones). Ocupamos tanto, o inclusive más, tiempo en el cómo la audiencia actuará su respuesta a nuestro espectáculo de talento, que en los talentos o habilidades del elenco sobre el escenario. Los jóvenes, sus familia y amigos que asisten al espectáculo en, digamos, Bed-Stuy o Far Rockaway, llegan a sumar un par de centenares. A este público se le dice que cada actuación es ganadora y se les pide que aplaudan intensa y expresivamente para cada número. En cada audición del *All Stars* el público entona el “coro de felicitación” en unísono para dar “¡Felicidades!” a cada participante. Y todos, jóvenes o grandes, tiene la experiencia colectiva de apreciar el trabajo de los artistas jóvenes. Apreciar es tan sólo uno de los aspectos del desarrollo. Es a la vez complejo y de importancia crítica, pero si esperamos que nuestros jóvenes, a final de cuentas, aprecien el aprender, antes que nada tiene que ser ayudados a apreciar.

Uno de nosotros (Newman) dirigió y actuó en una comedia improvisada en los noventas llamada *The Gayggles*. Al inicio de cada espectáculo, durante la presentación del elenco, se realizaba una petición especial a la audiencia. “Cuando llegue el momento apropiado,” decía Newman, “rían hasta orinarse. Así nos liberaran del peso de tener que ser graciosos, y probablemente seremos más graciosos”. Obviamente el público reía abiertamente ante tal proposición, en la cual se les daba un papel en el espectáculo tan central como el de los actores. Jugaban su papel casi invariablemente, y el espectáculo era chistoso. Lo cómico, en el modelo de *Gayggles*, fue el performance conjunto, y cada quien se entretenía apreciando –y por lo tanto, ayudando a crear- el humor colectivamente.

El “apreciar” es una habilidad de desarrollo sofisticada. Es ampliamente subjetiva, en el sentido de que existen objetos variados para apreciar. Sin embargo, la apreciación en sí toma una forma común en la cultura, y aquí es donde está su importancia. La apreciación es fundamentalmente performativa. Como el dolor, se experimenta individualmente por la persona adolorida, y a la vez actuada en conjunto. Aprendemos a expresar el dolor en formulaciones bastante comunes (¡ouch! quejas, gritos) aun cuando todos nuestros dolores son diferentes. Lo mismo puede hacerse con el apreciar; dominar esta habilidad performativa es sólo parte (aunque hay que decirlo, una gran parte) de nuestra habilidad de actuar, y en efecto, de ser, en una cultura compartida.

6

Es bastante común pensar que si se aprecia a los jóvenes, ellos tendrán mayor éxito escolar y en la vida. Sin embargo, casi no se le dedica pensamiento al cómo enseñar a los jóvenes a apreciar, esto es, a involucrarse activamente con otros (adultos por ejemplo) y expresarse abiertamente. Esta habilidad es fundamental para ser, o para convertirse en, una parte de la cultura más amplia. Cuando los niños pobres no tienen la capacidad, son alienados, aislados y desmotivados. En una palabra, están subdesarrollados.

Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, una herramienta fundamental para reformadores educativos es la herramienta del performance. El acto, realizado consiente y colectivamente, de fingir ser algo diferente a lo que se es, es una herramienta para el crecimiento. El actuar en un elenco que incluye a chicos pobres en el papel de estudiante antes de que sepan como aprender, actuar en un elenco que enseñe a la comunidad (incluyendo a los jóvenes) a apreciar, son herramientas para el crecimiento que encarna un enfoque de desarrollo. Este término en sí, sin embargo, necesita ser clarificado. En la psicología tradicional y en el léxico educativo, “desarrollo” tiende a significar algo socio-económico o quasi-psicológico. Esto no es el sentido, o la acepción, que empleamos para el desarrollo. Aquí “desarrollo” se refiere al crecimiento de un colectivo, de un elenco, de un público, de un salón de clases, de una comunidad e inclusive de un país en donde todos actúan y cada quien se desarrolla. Como lo dijo Vygotski, “el desarrollo cultural aparece dos veces: primero, a un nivel social, y más tarde, a un nivel individual”.

Cuando hablamos de los prospectos para una reforma educativa, no hay duda que lo que lo hace muy difícil (como muestra el popular documental sobre la reforma educativa, *Waiting for Superman*) es que todos, cada grupo de interés, cada institución, está actuando un papel predeterminado en una obra que no es muy buena. Los Estados Unidos pudieran servirse de algunos performances nuevos. Pudiéramos empezar a fingir que el cambio está ocurriendo, y si lo hacemos, y si involucramos a nuestros muchachos en este performance, pudiera finalizar la crisis educativa en nuestro país.

## **Bibliografía**

Alexander, Karl L., Entwistle, Doris R. & Olson, Linda S. (2007a). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*. 72.167-180.

Alexander, Karl L., Entwistle, Doris R. & Olson, Linda S. (2007b). Summer learning and its implications: Insights from the beginning school study. *New Directions for Youth Development*. 114. 11-32.

Brown, Stuart (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. New York: Penguin Group (USA).

Coleman, James S., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Eisner, Elliot W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.

- Elkind, David (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. New York: De Capo Press.
- Gordon, Edmund, Bridglall, B. and Meroe, S. (2005). *Supplementary education: The hidden curriculum of high academic achievement*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Halpern, Robert (2009). *The means to grow up: Re-inventing apprenticeship as a developmental support in adolescence*. New York. Routledge.
- Hart, Betty & Risely, Todd (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing
- Hoffmann-Davis, Jessica. (2005). *Framing education as art: The octopus has a good day*. New York: Teachers College Press.
- Holzman, Lois (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- Nachmanovitch, Stephen (1991). *Free play: Improvisation in life and art*. New York: Tarcher.
- Pink, Daniel (2005). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future*. New York: Penguin Group (USA).
- Robinson, Ken (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone Publishing.
- Tough, Paul (2008). *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Vygotski, L. S. (2001). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Critica: Barcelona.
- Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Colihue clásica (1º ed.). Buenos Aires: Colihue.
- Zelon, Helen (2010). 'There is no science': Geoffrey Canada's philosophy. *City Limits* (www.citylimits.org). February 9, 2010.

## **SOBRE LOS AUTORES**

Fred Newman, Ph.D., co-fundador, All Stars Project, Inc., recibió su doctorado en filosofía analítica y fundamentos matemáticos de la Universidad de Stanford en 1962, donde fue tutorado por el reconocido filósofo Donald Davidson. Enseñó en varios colegios y universidades antes de dedicarse a la organización comunitaria y la creación de proyectos independientes educativos, de salud, salud mental y culturales en la ciudad de Nueva York.

El Dr. Newman ha practicado psicoterapia por más de 30 años y es el fundador de la Terapia Social. Como capacitador principal del *East Side Institute for Group and Short Term Psychotherapy*, Newman ha sido tutor y supervisor de cientos de practicantes de esta perspectiva. Newman ha sido también pionero en el desarrollo del movimiento político independiente en los Estados Unidos desde finales de los 70. Tuvo un papel principal en la creación del Partido Independiente



(*Independence Party*) de Nueva York, teniendo un papel clave para el apoyo del partido a favor del Presidente Municipal Michael Bloomberg en 2001, 2005 y 2009.

Como director y dramaturgo, Newman ha escrito 30 obras y musicales. Cuatro de sus obras fueron escritas explícitamente para producirse durante las convenciones de la *American Psychological Association*. Entre sus libros, co-escritos con la Dra. Lois Holzman, están *Unscientific Psychology: A Cultural-Performatory Approach to Understanding Human Life* (Psicología No-Científica: Una Aproximación Cultural-Performativa para el Entendimiento de la Vida Humana); *The End of Knowing: A New Developmental Way of Learning* (El Final del Saber: Una Nueva Forma de Aprender por el Desarrollo); y *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist* (Lev Vigotski: Un Científico Revolucionario). También ha escrito dos libros para público general – *Develop! A Guide to Continuous Personal Growth* (¡Desarrollemosnos! Una Guía para un Crecimiento Personal Continuo) y *Performance of a Lifetime: A Practical-Philosophical Guide to the Joyous Life* (El Performance de Una Vida: Una Guía Práctica-Filosófica para Una Vida Jubilosa).

Combinando su trabajo pionero en desarrollo humano con su profundo compromiso al desarrollo comunitario, el Dr. Newman co-fundó el proyecto *All Stars* en 1981 para traer esta nueva ciencia al desarrollo de las vidas de jóvenes de barrios populares. Es el diseñador principal de la perspectiva centrada en el performance y el desarrollo del Proyecto *All Stars*.

Fungió como director artístico del *ASP's Castillo Theatre* de 1989 hasta el 2005. Actualmente es el diseñador creativo de *UX*, la iniciativa más reciente del Proyecto *All Stars*, una nueva y prospectiva institución gratuita para el desarrollo con estilo universitario abierta para gente de todas las edades y de todos los ámbitos sociales que desean crecer y desarrollarse.

Lenora B. Fulani, Ph.D., Co-fundadora del proyecto *All Stars, Inc.*, graduada de la Universidad Hofstra en psicología, y estudiando posgrado en el campo en la *Columbia University's Teachers College* y la *City University* de Nueva York donde obtuvo su doctorado en Psicología del Desarrollo. Trabajó como investigadora invitada en la Universidad de Rockefeller de 1973 a 1977, especializándose en el entrecruce de el ambiente social y aprendizaje, con un énfasis particular en la comunidad afroamericana.

En 1981 fundó junto con el Dr. Fred Newman el proyecto *All Stars*. Durante los años ha trabajado cercanamente con voluntarios empresariales, con presidentes y asociados de compañías que figuran las listas del *Fortune 500* para construir los programas innovadores del proyecto *All Stars*, incluyendo el *Development School for Youth* (la Escuelas para el Desarrollo Juvenil), la cual codirigió desde 1997 al 2006. Es la decana del *UX* y es cofundadora y directora de *Operation Conversation: Cops and Kids* (Operativo Conversación: Policías y Chicos), una serie de diálogos y talleres basados en performance entre policías y jóvenes de barrio para ayudarles a desarrollar su relación e impactar positivamente tensiones comunitarias.

La Dra. Fulani se ha dedicado a crear cambios por medio de acción política. Ha sido candidata presidencial en dos ocasiones como Independiente. En 1988 fue la primera mujer y Afroamericana en la Historia de los Estados Unidos en ser incluida en las boletas electorales de los 50 estados como candidata presidencial. En 1994 co-fundó el *Committee for a Unified Independent Party* (el

Comité para un Partido Independiente Unificado), un centro de estrategia nacional para votantes independientes que tiene redes en más de 40 estados. Es la fundadora del *Independance Party* (Partido Independiente) del Estado de Nueva York.

La Dra. Fulani ha sido invitada a numerosos programas de televisión y radio incluyendo el documental de Henry Louis Gates' PBS, *America Beyond the Color Line*, *Crossfire*, *Hardball*, *Fox News*, *Inside Politics*, *Larry King Show*, *Washington Journal*, *Tony Brown's Journal*, *BET's Nightly News* y el *McNeil-Lehrer Report*. Sus comentarios en una gama amplia de temas han aparecido en periódicos nacionales incluyendo: *USA Today*, *Christian Science Monitor*, *Washington Times*, *Boston Globe*, *Seattle Post-Intelligencer* y *New York's Newsday*.