

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

JOHN DEWEY Y LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: UNA APROXIMACIÓN
A SU PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Investigación presentada como requisito para optar al grado de Magíster en
Educación

DIANA MELISA PAREDES OVIEDO

Asesor: Dr. Andrés Klaus Runge Peña

Medellín, Colombia 2010

Dedico este trabajo a mi madre Lidy Margoth, a mi abuela Mary y a mi hermano Fabio quienes tuvieron que soportar las interminables noches de búsqueda y desasosiego ante la meta lejana.

A mis compañeros de trabajo del Grupo Formaph, Andrés Runge y Juan Felipe Garcés que marcaron mi rumbo en las búsquedas pedagógicas.

A las directivas, profesores y estudiantes de la IE Jesús Rey, porque sin su complicidad no hubiese sido posible escribir a hurtadillas en esos cortos ratos libres con los que contaba en esta agitada vida.

Al profesor José Olimpo Suárez por su lección de vida.

CONTENIDO

INTRODUCCION.....	6-11
1. CONTEXTO GENERAL DEL PRAGMATISMO.....	12
1.1 Surgimiento del pragmatismo.....	13-24
1.1.1 El lugar de John Dewey en la filosofía pragmatista:el caminar de un filósofo.....	24-39
1.2 La propuesta filosófica de John Dewey	39-50
2. VIDA, EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN EN LA PROPUESTA DEMOCRÁTICA DEWEYANA: Aspectos generales	51
2.1 La concepción de vida como acomodación y adaptación.....	52-57
2.2 La Experiencia vital.....	57-67
2.2.1 Las experiencias educativas: los principios de continuidad e interacción.....	68-79
2.3 La Educación como proceso de crecimiento.....	80-86
2.3.1 La educación como preservación de la vida social del hombre.....	87-94
2.3.2 La educación como dirección.....	95-98
2.3.3 La educación tradicional y la progresiva.....	98-112

2.4	La Educación democrática: aspectos generales.....	112-124
2.4.1	Los nuevos fines de la educación.....	124-136
2.4.2	La educación y el método	136-147
3.	UNA NUEVA ESCUELA Y UN NUEVO MAESTRO EN LA PROPUESTA DEMOCRÁTICA DEWEYANA.....	148
3.1	La Escuela un campo de experimentación.....	148-150
3.1.1	Escuela y Control Social.....	150-161
3.1.2	La libertad como elemento esencial de los escenarios escolares	161-169
3.1.2.1	La libertad en la Escuela: el autocontrol frente al control social.....	169-178
3.1.3	Escuela y administración escolar.....	178-188
3.1.4	Escuela y contenidos escolares.....	188-199
3.1.5	Escuela y método escolar	200-208
3.2	Los nuevos retos del educador.....	208-216
3.2.1	El educador y la planeación educativa.....	216-228

4. APROXIMACION A LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA PERSPECTIVA DEWEYANA.....	229-230
4.1 El maestro y la investigación.....	230-234
4.2 El maestro y su época: la historia y las materias de estudio	234- 240
4.3 El maestro y la agremiación: la pregunta por la libertad de acción.....	241-246
4.4 El maestro y la libertad de educación.....	246-249
4.5 El maestro y el sistema educativo.....	249-258
5. CONCLUSIONES.....	259-265
6. BIBLIOGRAFIA.....	266
6.1 Bibliografía Primaria.....	266-269
6.2 Bibliografía Secundaria.....	269-274
7. ANEXOS	
7.1 Cronología de John Dewey	275- 279

JOHN DEWEY Y LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: UNA APROXIMACIÓN A SU PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MAESTROS

La disciplina, la cultura, la eficiencia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. Y la educación no es un mero medio para esa vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo.¹

(Dewey, 1978: 377-378)

INTRODUCCION

En nuestro contexto y a nivel internacional se habla sobre la educación democrática² como un intento por conectar la vida con las instituciones educativas en las que crecen las nuevas generaciones. De igual manera, se

¹ La cita en el texto original es la siguiente: Discipline, culture, social efficiency, personal refinement, improvement are but phases of the growth of capacity nobly to share in such a balanced Experience, and education is not a mere means to such a life. To maintain capacity for such education is the essence of morals. For conscious life is a continual beginning afresh. (Dewey, MW IX, 1985a: 370)

² A parte de John Dewey, epítome en el tratamiento de la relación entre democracia y educación, diferentes autores han explorado este tema. Entre ellos se encuentran Jürgen Habermas (1999), quien presenta una teoría crítica en el que la democracia se encuentra basada en el valor de la educación como proceso de comunicación en el que participa un número creciente de individuos ; Amy Gutmann (Cfr. 1980) quien propone un “Estado democrático” en el que la educación es dirigida por las discusiones que sostienen los ciudadanos acerca de los valores, las políticas y los medios necesarios para su instrumentación, lo que incluye los medios para que el proceso democrático continúe.

Hannah Arendt también es vinculada al tema de la educación democrática, especialmente luego de la publicación en 1993 de su obra “La Condición Humana” (2007) en la que describe la decadencia de la esfera pública y privada gracias al auge de la sociedad. La pérdida del mundo común y de los espacios en los que aparecería un ciudadano como tal, son producto de la modernidad que le impide a los hombres ser “ciudadanos del mundo” como lo son de sus respectivos países; esta crisis del mundo también se evidencia en la crisis de la educación que, para la autora, se vinculará con las incomprensiones que se han tenido frente a la educación misma, a saber: la idea de la existencia de un mundo autónomo del niño; la creencia en la existencia de una ciencia pedagógica que sustituye el contenido a enseñar; y, la sustitución del “hacer” por el “aprender”. Para Arendt los adultos debe asumir la responsabilidad de ejercer autoridad frente a las nuevas generaciones, quienes a través de la educación serán capaces de preservar lo nuevo y revolucionario que hay en el niño y de preservar, de manera simultánea, el mundo contra las posibles innovaciones del mundo. La educación política prepara para una acción expresiva de la propia identidad, en la que el pensamiento adquiere la forma del sentido común o juicio político que sustenta y justifica la comunidad.

han planteado una serie de exigencias al educador para que pueda responder a esta demanda.

Entre los presupuestos de la educación democrática se encuentran, por ejemplo, la formación de individuos deliberantes con avanzados niveles de argumentación e inscritos en un proyecto educativo que reconozca la diferencia y construya estrategias de comprensión de ese otro que ya no es ajeno a mí. En estas propuestas uno de los autores frecuentemente citado es John Dewey (Cfr. Vásquez, 2008, 207-227; Cfr. Guichot, 2003, 2002; Cfr. Bárcena, 1997; Cfr. Hook, 2000), cuya perspectiva parece contener los gérmenes de esta forma de conducción de los hombres, con la que se busca hacerles productivos y capaces de construir propuestas comunitarias que beneficien a todos los individuos.

Este hecho es el que marca el inicio de esta investigación y abre las puertas a la realización de un análisis sobre el filósofo norteamericano, pero con una intención clara: reconstruir la imagen de maestro que el autor ofrece a lo largo de su obra y extraer algunas pautas de su propuesta para la formación de maestros que se constituyan en elementos de debate en las Facultades de Educación a nivel local e internacional.

La investigación se divide entonces en cuatro capítulos en los que se van describiendo, uno a uno, los elementos esenciales de la propuesta educativa deweyana y sus aportes con relación a la formación de maestros. En el

primer capítulo se plantean algunos elementos generales del pragmatismo como corriente de pensamiento en la que están las referencias de la propuesta democrática de John Dewey. De la mano con William James, Ángel Faerna, Virginia Guichot, Sidney Hook, Philip Jackson, Louis Menand, Hillary Putnam, Richard Rorty, entre otros, se realiza una caracterización general de este movimiento y una descripción de las particularidades del pensamiento de Dewey.

En el segundo capítulo se presentan los conceptos “Vida”, “Experiencia” y “Educación” desde la perspectiva deweyana, como marco general para entender la propuesta educativa del autor y la imagen de maestro que nos ofrece. Aquí las referencias biológicas y psicológicas de John Dewey se hacen evidentes, asimismo su defensa de una vida humana específicamente social que se entiende como comunicación e interacción y que está necesitada de una dirección inteligente para canalizar de manera adecuada las fuerzas de los individuos. El trabajo de análisis se concentra en los siguientes textos: “Nature and Experience”, “Democracy and Experience”, “Education and Experience”, “Liberalism and social action”, “The Public and its problems”.

En el tercer capítulo se describe la imagen de maestro que el autor propone, sus características así como los retos a los que responde en el marco de un enfoque democrático de educación. En este apartado también se exploran las propuestas de John Dewey sobre la naturaleza de la escuela y los

vínculos orgánicos que ésta tiene con la sociedad. En este punto se revisan las propuestas del autor norteamericano sobre la naturaleza de los contenidos escolares y la importancia de una planeación educativa inteligente atravesada por el control social y la libertad individual. Los textos consultados para este apartado fueron: “Las escuelas del mañana”, “The Child and the Curriculum”, “Experience and Education”, “Democracy and Education”, así como artículos que el autor publicó en diferentes revistas tanto en Norteamérica como a nivel mundial.

En el cuarto capítulo se describen algunas pautas para la formación de maestros bajo el enfoque democrático de John Dewey, quien insiste en revisar la función que cumplen los educadores en la sociedad y las modificaciones a su labor. Ahora el educador se asume como diseñador “inteligente” de escenarios donde los individuos tengan experiencias educativas que ayuden a su crecimiento, que se entiende como el aumento de las capacidades humanas y como la posibilidad de responder a las necesidades que los seres humanos tengan. Todos estos elementos perfilan la propuesta de formación de educadores en este autor, quienes ahora deberán asumir su condición de agentes sociales maduros, encargados de la creación de condiciones para las nuevas generaciones cuya comunicación garantiza la continuidad de la vida humana.

Sobre la metodología de trabajo

Este trabajo tiene como marco metodológico el análisis textual de fuentes primarias, en este caso algunos textos de la Obra Completa de Dewey, tomando como punto de partida las categorías: “Vida”, “Experiencia”, “Democracia”, “Educación”, “Maestro” y “Escuela”. Estas fueron desplazadas por los textos de la colección mencionada y las relaciones obtenidas en este proceso son la base teórica de este trabajo, que responde a una perspectiva analítica de la propuesta filosófica presentada por John Dewey.

Para la realización de este trabajo se consultó la obra completa de John Dewey publicada por Jo Ann Boydston: *The Collected Works of John Dewey 1882-1953*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1969-1991, en treinta y siete volúmenes. Boydston divide la obra de Dewey en tres etapas : Early Works, 1882-1898 (EW cinco volúmenes), Middle Works, 1899-1924 (ME quince volúmenes) y Later Works 1925-1953 (LW diecisiete volúmenes). También se cuenta con textos en inglés que han circulado independientes aunque también fueron incluidos en la colección mencionada. Se contó además con diversas traducciones al castellano de la obra deweyana, tanto en su versión en papel como digital.

La bibliografía primaria se ha estudiado tanto en su lengua original como en castellano. Algunas citas se han tomado textualmente en inglés aunque también se toman fragmentos de la obra traducida. En cuanto a la

bibliografía secundaria se han encontrado muchos textos en los que se estudia el tema del pensamiento educativo, esta también se encuentra en castellano e inglés. Las obras fueron facilitadas a través de la Red de Bibliotecas del Banco de la República y el servicio de biblioteca de la Universidad de Antioquia (Medellín).

Como última aclaración metodológica, cuando se realizan las citas de obras que hacen parte de las Obras Completas se hace uso del siguiente formato adoptado por la Southern Illinois University Press como el adecuado para referenciar la obra del filósofo pragmatista: Apellido del autor, año de publicación, etapa en la que se ubica (EW, MW ó EW), volumen y páginas citadas.

1. CONTEXTO GENERAL DEL PRAGMATISMO

“William James inventó el pragmatismo como un favor a Charles Sanders Peirce, que lo necesitaba” (Menand, 2002: 353).

En este primer capítulo se presentarán algunos antecedentes de la propuesta pragmatista en la que se encontraba inserto John Dewey y que significó un giro en el campo de la filosofía, la política y la educación para Estados Unidos. Este movimiento se constituyó en una revolución en la que se encontraban imbricadas las propuestas de filósofos como G.W.F Hegel y John Stuart Mill y expertos en otras disciplinas como Charles Darwin y dio paso a la concreción de un proyecto teórico en el que la democracia latía bajo un enfoque que la trataba como forma de vida.

Estas dinámicas y tensiones de un movimiento naciente, así como el lugar que ocupa John Dewey en él, serán las situaciones que se registrarán aquí. Es de vital importancia comprender este marco de sentido general para entender los matices de la propuesta deweyana, especialmente cuando el autor señala que las ideas son instrumentos y que inteligencia, democracia, educación y libertad se necesitan mutuamente para, así, crear un nuevo escenario en el que los hombres se realicen de forma plena.

1.1 Surgimiento del pragmatismo.

El pragmatismo norteamericano surgió en el "Metaphysical Club" de Boston (1872-1874), del cual hacían parte filósofos como Chauncey Wright, F. E. Abbot (1836-1903), Charles Sanders Peirce (1839-1914) y William James (1842-1910), influidos todos por Alexander Bain (1818-1903), quien había definido ya la creencia como " *aquello sobre lo cual el hombre está preparado a actuar*". Cabe anotar que otros autores que influenciaron a este grupo fueron John Fiske (1842-1891) y Oliver Wendell Holmes (1809-1894).

Los propósitos de este naciente movimiento filosófico fueron aclarados por Peirce en su artículo "*How to Make Our Ideas Clear*" donde planteó que toda la función del pensamiento es producir hábitos de acción y que el significado de una cosa son los hábitos que envuelve. Esta perspectiva fue el punto de partida para la construcción de la denominada "máxima pragmática" expresada de la siguiente manera: "Consideremos qué efectos, que puedan tener concebiblemente repercusiones prácticas, concebimos que tiene el objeto de nuestra concepción. Entonces, *nuestra concepción de esos efectos es el todo de nuestra concepción del objeto*". (Como se cita en Dewey, 2000: 63. El resaltado es del original).

Al indagar un poco acerca de los orígenes y características del pragmatismo como propuesta teórica se encuentran dos análisis de él, que ofrecen luces

sobre el tema, y son los propuestos por William James y John Dewey. De acuerdo a las descripciones del mismo John Dewey en su texto “La Miseria de la Epistemología” (2000), de Louis Menand en “El Club de los Metafísicos” (2002) y de Willam James en su texto “Philosophical Conceptions and Practical Results” (1898), el iniciador de este movimiento es Charles Sanders Peirce. En la historia que corresponde a la versión de James aparece un C.S. Peirce que había sido despedido de su empleo el 31 de diciembre de 1891, quien hasta esa fecha se había desempeñado como empleado del gobierno federal y no contaba con pensión alguna pues para la época no existía tal cosa.

La crisis económica personal conduce a Peirce a redefinir su futuro laboral e intentar vincularse en diferentes Universidades entre ellas encontramos, por ejemplo, la solicitud de una plaza docente en la Universidad de Chicago que no se le concedió y que fue ocupada por John Dewey. Para el periodo comprendido entre 1894 y 1897, C.S Peirce se encontraba en graves aprietos económicos y legales al ser demandado en múltiples ocasiones por sus empleados, quienes le acusaban de estafa; la situación se hace peor cuando dichas acusaciones iban acompañadas por la fama de dilapidador con la que contaba (Cfr. Menand, 2002).

En este momento de la narración aparece el propio William James, quien intenta ayudar a su amigo a salir del apuro en el que se encuentra. La estrategia que emplea es hacerlo visible en los diferentes círculos filosóficos

que él personalmente frecuentaba, por ello en una charla en la Universidad de California en Berkeley dijo que C.S Peirce fue quien introdujo en el mundo el término “pragmatismo”. Pero en el ambiente surgió la pregunta acerca de ¿quién era ese tal Charles Sanders Peirce? a la que respondió de la siguiente manera:

Un filósofo cuyas obras publicadas...no son una expresión ajustada de sus facultades. Me refiero al señor Charles S. Peirce, de cuya existencia misma como filósofo me atrevo a decir que muchos de ustedes no están enterados. Él es uno de los pensadores contemporáneos más originales; y el principio del carácter práctico, o pragmatismo, como él lo denominó la primera vez que lo oí enunciarlo en Cambridge a comienzos de la década de los setenta, es el indicio o la brújula que he seguido y que cada vez me confirma más y más en la creencia de que podemos dirigir nuestros pasos en la senda apropiada. (James, 1898: 258)

Desde la perspectiva de John Dewey se plantea que los orígenes del pragmatismo “se remontan a Charles Sanders Peirce, el hijo de uno de los más celebres matemáticos de los Estados Unidos” (2000: 61). Para afirmar tal cosa, el autor tomó como fuente un artículo de Peirce titulado “*What Pragmatism is*”³ en el que presenta su versión sobre el origen del pragmatismo. Este documento también le permite al pensador de Burlington comprender aspectos más profundos de este movimiento filosófico que sintetiza así: en primer lugar, encuentra que la idea de pragmatismo le vino a Peirce gracias el estudio de la propuesta Kantiana, quien en la “*Metafísica de las Costumbres*” establece una distinción entre pragmático y práctico. Con

³ Este artículo fue publicado en la revista *The Monist*, 15 (1905), pp.161-181.

relación a lo primero, el pragmatismo, se aplica a las reglas del arte y la técnica que están basadas en la experiencia y son aplicables a ella y frente a lo segundo, lo práctico, se aplica a las leyes morales que Kant consideraba a priori. En segundo lugar, se percata que, bajo la óptica de Peirce, lo práctico alude a una parte del pensamiento en la que ninguna mente de índole experimental se pueda encontrar en suelo firme. En tercer lugar, lo pragmático da cuenta de la relación de la mente con algún propósito humano definido y se expresa de la siguiente manera: “el rasgo más sorprendente de la nueva teoría era que reconocía la existencia de una conexión inseparable entre cognición racional y propósito racional” (Como se cita en Dewey, 2000: 62).

En el ensayo “How to Make Our Ideas Clear” (1878) Peirce nos da otras pistas para comprender los comienzos del Pragmatismo así como sus transformaciones posteriores. En primer lugar, muestra que es necesario esforzarnos por interpretar la universalidad de los conceptos en el dominio de la experiencia, es decir: la forma en que resulte más directamente aplicable para lograr el autocontrol en cualquier situación y propósito. En segundo lugar, de acuerdo con lo anterior, existe una estrecha vinculación entre conceptos y conducta humana que no se limita a opciones particulares. En tercer lugar, se requiere entonces partir de una idea evolutiva acerca de lo existente donde los seres desarrollan hábitos lo más generales posibles.

Si bien la propuesta de C. S. Peirce sirve de punto de partida para este movimiento, también en su desarrollo se encuentra el enfoque de William James que da nacimiento oficial al Pragmatismo gracias a la publicación de una comunicación titulada "*Conceptos filosóficos y resultados prácticos*", editada posteriormente en sus *Collected Essays and Reviews* en la que amplía la perspectiva de Peirce y plantea que:

El test último del que disponemos para saber qué significa una verdad es, efectivamente, la conducta que ella dicta o inspira. Pero si inspira esa conducta es porque primeramente predice algún giro en concreto en nuestra experiencia que exigirá de nosotros precisamente esa conducta. Y yo preferiría expresar el principio de Peirce diciendo que el significado efectivo de cualquier proposición filosófica puede siempre concretarse en alguna consecuencia particular, ya sea activa o pasiva, de nuestra experiencia práctica futura; donde lo esencial es el hecho de que la experiencia debe ser particular, más que el que tenga que ser active. (Como se cita en Dewey, 2000: 65).

Para James lo práctico se entiende como lo respectivamente concreto, individual, particular y efectivo. Queda claro que en su propuesta este autor se opone a lo abstracto, general e inerte, y señala que "Pragmata son las cosas en su pluralidad [...] Las consecuencias particulares pueden ser perfectamente de naturaleza teórica" (Como se cita en Dewey, 2000: 65-66). Parafraseando esta cita nos enfrentamos a una lectura del pragmatismo donde se requiere aludir al uso de un método para determinar el significado de la "verdad", al ser ésta un término que tiene un sentido sin que implique ocuparse de esclarecer la verdad de un juicio particular. Cabe anotar que a

James le interesaba determinar el significado de los problemas y de las preguntas filosóficas, así como someter a una revisión exhaustiva las diferentes nociones filosóficas calificadas para su época como teológicas, en sus palabras

Deseaba establecer si una pregunta filosófica dada tiene un significado auténtico y vital, o si por el contrario se trata de algo trivial y puramente verbal; y, si lo primero, qué intereses están en juego cuando uno acepta y afirma una u otra de las dos tesis en disputa. (Dewey, 2000: 66-67)

Willam James en su obra también trajo a colación temas tan candentes como la controversia entre teísmo y materialismo, situándolos en vectores temporales diferentes: presente y futuro; derivando de esta distinción el sentido de asumir a Dios ó a la materia como origen de las cosas. Otros temas son retomados en las conferencias sobre pragmatismo que se publicaron en 1907, por ejemplo su crítica al problema filosófico de lo Uno y lo Múltiple, en otros términos: el monismo y el pluralismo. Debate de tal nivel de complejidad ya que el aceptar lo primero implica someternos al sacrificio de la complejidad y diversidad de las cosas; pero, si se acoge lo segundo, tendremos que dar la cara a lecturas del mundo desde la contingencia, la libertad y la novedad así como concederle completa libertad de acción al método empírico.

Este autor nos presenta una propuesta en donde la filosofía se encarga de señalar las influencias características que recibimos los seres humanos, lo

que supone que las descripciones sobre el mundo son algo acabado y que sólo nos queda establecer cuáles son sus consecuencias, en caso de que hayamos aceptado alguna postura como verdadera. En esta propuesta también aparece un tópico interesante para el pragmatismo, vinculado fuertemente con la concepción de filosofía, a saber: el derecho de creer; cuya fuerza se observa cuando descubrimos el tipo de influencia que ejerce una creencia, al encontrarnos afectando a la creencia misma, al respecto nos dice Dewey sobre esta exigencia de James:

De un modo u otro, estamos siempre obligados a actuar; nuestras acciones, junto con sus consecuencias, de hecho cambian en función de las creencias que hayamos elegido. Es más, puede suceder que, para descubrir las pruebas que constituirán finalmente la justificación intelectual de determinadas creencias- por ejemplo, la creencia en la libertad, o la creencia en Dios-, sea necesario comenzar a actuar de acuerdo con ellas. (Dewey, 2000: 69).

Es importante anotar que en sus reflexiones William James no sólo incluyó el tema sobre la creencia sino que, además, años más tarde- en 1909- extendió el método pragmático al problema de la naturaleza de la verdad. Sobre este punto, Dewey señala que James era un empirista antes que un pragmatista y que éste, de manera constante, señalaba que el pragmatismo era un empirismo llevado a legítimas conclusiones. Para cerrar esta aproximación a James resulta interesante retomar las siguientes palabras expresadas por el filósofo de Burlington con las que intenta explicar la perspectiva de William James así: “Desde un punto de vista general, la actitud pragmática consiste en “apartar la vista de las cosas primeras, los principios, las “categorías”, las

pretendidas necesidades, y mirar hacia las últimas cosas, los frutos, las consecuencias, los hechos” (Dewey, 2000: 70).

Si bien James, Peirce y Dewey⁴ son las figuras visibles de este movimiento, algunos autores muestran un panorama bastante amplio para el pragmatismo. Anton Lovejoy (1963) llega a clasificar trece tipos de pragmatismos en las que caben los otros filósofos mencionados al iniciar este capítulo; asimismo, encontramos las comparaciones entre Richard Rorty y John Dewey realizadas por Ramón del Castillo (1996); las descripciones de este movimiento hechas por Hilary Putnam (Cfr.1997; Cfr. 1999) , el mismo Richard Rorty (Cfr.1993; Cfr.2000), Louis Menand (2002) y Sidney Hook (2000) .

Frente a las diferentes clasificaciones⁵ y, a pesar de las propuestas tan variadas presentadas por los pragmatistas, se extraen las siguientes conclusiones sobre las notas características de este movimiento: en primer

⁴ Para Catalán el papel tan destacado que desempeñó Dewey en el desarrollo de la filosofía contemporánea se puede columbrar en el hecho de que “por un lado el pragmatismo es la aportación propiamente norteamericana a la historia de la filosofía, y de que por otro es Dewey quien da al pragmatismo su certificado de madurez” (Catalán, 2001: 128).

⁵ Hilary Putnam en su texto “La Herencia del Pragmatismo” (1997) también identifica algunas tesis centrales del movimiento y lo presenta de la siguiente manera: “Lo que encuentro atractivo en el pragmatismo no es, en absoluto, una teoría sistemática en el sentido usual. Es más bien cierto grupo de tesis, tesis que pueden ser, y realmente, fueron, argumentadas de manera muy diferente por filósofos con preocupaciones muy distintas y que se convirtieron en la base de las filosofías de Peirce y, sobre todo, de James y Dewey. Rápidamente resumidas, esas tesis son (1) *un antiescepticismo*: el pragmatismo mantiene que la duda requiere justificación, en la misma medida que la creencia (recordemos la famosa distinción de Peirce entre la duda “real” y la duda “filosófica”); (2) *un falibilismo*: el pragmatismo mantiene que nunca habrá una garantía metafísica de que tal creencia nunca necesitará ser revisada (que se puede ser al mismo tiempo falibilista y antiescéptico es quizás *la* única intuición del pragmatismo americano); (3) la tesis de que no existe una dicotomía *fundamental* entre “hechos” y “valores”; y (4) la tesis de que, en un cierto sentido, la práctica es primaria en filosofía” (Putnam, 1997: 145).

lugar, hay un rechazo al fundacionalismo epistemológico (Cfr. Suárez, ; Cfr. Esteban, 2003, 181-199; Cfr. Mougan, 2006,); como crítica al hecho que, según los filósofos pragmatistas, la historia de la filosofía habría venido insistentemente buscando verdades absolutas, indudables e incontrovertidas que pudieran servir como fundamento tanto de la racionalidad teórica como práctica.

En segundo lugar, rechaza la interpretación de que el conocimiento consiste en el develamiento de una verdad que, ya constituida, sólo aguarda a ser descubierta (Cfr. Mougan, 2006). Con esta postura se atacan las propuestas que han hecho de las ideas portadoras de un contenido representacional y se defiende un enfoque en el que deben ser entendidas como propuestas de acción (Dewey, 2000); sobre este tópico Álvarez plantea que desde Peirce y James el núcleo de éste es que resulta

imposible separar la cognición racional y el propósito racional, ya que la única forma de atribuirles significado a los conceptos es por medio de su aplicación en la conducta humana, y que el significado real de los conceptos está constituido por las modificaciones que dicha conducta produce en la existencia, es decir, por sus consecuencias. (Álvarez, 2008: 163).

En otros términos, según esta propuesta filosófica los conceptos deben ser sometidos a la experiencia para poder establecer su nivel de veracidad. Lo anterior muestra que los pragmatistas le otorgan un papel constructivo al pensamiento, cosa en la que coincido con Álvarez (Cfr. 2008). De igual modo, la verdad se verá afectada por esta nueva visión, se multiplicará y

emergerán así “verdades” provisionales e hipotéticas que ayuden a organizar las observaciones y experiencias futuras; lo anterior hace imposible que hablemos de manera normativa en la ciencia y en la vida cotidiana, sobre este punto Hilary Putnam dice que: “De acuerdo a los pragmatistas, el discurso normativo- hablar de lo correcto y lo erróneo, de lo bueno y de lo malo, de lo mejor y de lo peor- es indispensable en la ciencia y, también, en la vida social y personal” (Putnam, 1997: 149).

En tercer lugar, un tema que le interesó a los pragmatistas fue el “progreso humano” (Rorty, 2000); entendido éste no como el levantamiento progresivo del velo de apariencias que nos esconde la naturaleza intrínseca de la realidad, sino como la habilidad creciente de responder a las preocupaciones de unos grupo cada vez más grandes de gente, en especial de aquella gente capaz de realizar unas observaciones cada vez más precisas y unos experimentos cada vez más sofisticados. Para este movimiento el objeto de la investigación científica no es la verdad, sino el deseo de obtener una mayor capacidad justificatoria que permita hacer frente, con claridad, nuestras dudas sobre aquello que decimos y los móviles de nuestras decisiones.

Finalmente, en cuarto lugar, en la corriente pragmatista se han hecho reflexiones sobre la investigación y sus efectos en el campo del conocimiento. Con respecto a este asunto es importante aclarar que los

pragmatistas no pretenden suprimir o eliminar dificultades intelectuales genuinas respecto a ninguna de nuestras creencias, o respecto a la justificación de ninguna de nuestras acciones. Lo que el pragmatismo argumenta es que “las críticas a nuestras creencias y acciones que se asocian con diversas clases de metafísicas intelectualistas, y con escepticismos igualmente intelectualistas, no se sostienen después de un detallado examen” (Putnam, 1997: 151).

A los ojos de estos filósofos todas las creencias con que contamos los seres humanos, tanto en el campo de la ciencia como de la ética, son máximas y no algoritmos, por ende, requieren siempre de interpretación contextual como estrategia que permita la construcción de acuerdos entre los hombres. El pragmatismo defiende una visión en donde la reconstrucción racional, empleada por los hombres para resolver sus problemas, emerge como un instrumento más entre otros que no permite obtener principios universales aplicables a todas las situaciones, sino que posibilita la emergencia de planes tentativos para hacer frente al mundo.

1.1.1 El lugar de John Dewey en la filosofía pragmatista: El caminar de un filósofo.

En 1859 nace en Burlington (Vermont) John Dewey, considerado “el filósofo de América por excelencia” (Mead, 1930: 231). Su natalicio coincide con la publicación del libro de Charles Darwin el Origen de las Especies, el texto la Crítica de la Economía Política de Karl Marx y el Ensayo sobre la Libertad de John Stuart Mill.

El futuro filósofo norteamericano es el tercero de los cuatro hijos de una familia a la que podríamos llamar de clase media. Sus estudios básicos los adelantó en una escuela pública cercana a la que asistían niños y niñas de diversa procedencia en cuanto a raza y nivel social. Su padre era Archibald Sprague Dewey quien contaba con un negocio de ultramarinos en Burlington y, además, sirvió como intendente de un regimiento de caballería durante cuatro años en la guerra civil. Antes de adelantar su empresa militar había contraído nupcias con una mujer más joven y con una mejor posición social,

Una dama de estricta moralidad protestante consagrada a todo tipo de obras sociales filantrópicas, cuyas prioridades en lo tocante a la educación consistían en perfeccionar su alma con el ejercicio del más implacable autoexamen y cultivar su mente para que pudieran alcanzar la universidad. (Faerna, 1996: 171)

La decisión de Archibald Dewey de servir en los asuntos militares posterga el ingreso de los jóvenes Dewey a la escuela, quienes lo hicieron sólo hacia el año de 1867. El escenario escolar no resultaba muy atractivo a los

compañeros de Dewey y a él mismo. Referencias sobre este punto las encontramos en la biografía que hace Jane Dewey sobre su padre, en ella se registra el profundo desinterés sentido por los estudiantes frente a sus temas de clase y sus textos escolares; también sobre este punto se ha manifestado Virginia Guichot describe la situación de educación inicial en la que se encontraba el pragmatista norteamericano para el año de mencionado⁶ así:

A los ocho años, cuando, tras finalizar la guerra, Dewey volvió a la escuela de Burlington, la esperaba una especie de caricatura de la enseñanza: la clase comprendía cincuenta y cuatro alumnos de siete a diecinueve años, los edificios y el mobiliario eran una ruina, los maestros no poseían ninguna formación pedagógica y el núcleo de las clases consistía en la repetición de lecciones. (Guichot, 2003: 28)

A los doce años John Dewey termina sus estudios primarios e ingresa en 1872 a sus estudios secundarios en Burlington. La elección que realizó le abriría las puertas a su futuro trabajo como filósofo, en este momento de su vida eligió un curso preparatorio para la entrada en los *colleges* universitarios en el que debía cursar cuatro años de latín, tres de griego, dos de francés y de matemáticas y uno de inglés. Al finalizar esta preparación, ingresó a la Universidad de Vermont que funcionaba como una especie de *high school* superior donde finaliza sus estudios en 1879.

Durante su estancia en la Universidad de Vermont, el filósofo norteamericano profundizó sus conocimientos de griego y latín y adelantó materias en los

⁶ Virginia Guichot retoma la descripción de la educación norteamericana en 1850 que realiza Maldwyn A. Jones en su Historia de los Estados Unidos 1607- 1992. En esta obra se plantea las dificultades que tenía hacia 1850 la iniciativa de educación primaria gratuita., especialmente en cuanto a la infraestructura y a la clasificación de los estudiantes para su asistencia a clase.

campos de Historia Antigua, Geometría Analítica y Cálculo. Asimismo, al avanzar en los diferentes niveles de su educación superior se familiarizó con las Ciencias Naturales que le permitieron ampliar su comprensión de la vida, sobre este punto Guichot nos dice lo siguiente:

Dewey quedó impactado por la obra de T.H. Huxley, utilizada en el curso de Fisiología. A partir de este libro, sacó una impresionante visión de las interrelaciones e interdependencias que caracterizan todo proceso vital y existente entre todos los seres vivos, dando unidad a aquello que llamamos vida. (Guichot, 2003: 29).

Cuando Dewey inicia su carrera docente, luego de haber cursado estudios superiores, las ciudades habían alcanzado un progreso tecnológico que transformó ciertas dinámicas sociales que afectaban directamente a la escuela, por ejemplo: el acceso a los libros, la jornada de trabajo y el desplazamiento de la mano de obra por la máquina. Todo lo anterior exigía un nuevo enfoque educativo que no se podía concentrar en la adquisición de habilidades mínimas de lectura, escritura y cálculo básico.

Empieza su trasegar laboral e intelectual en South Oil, Pensilvania dando cursos de Latín, Algebra y Ciencias Naturales en la High School de la región. Esta actividad la realiza durante dos años luego de los cuales retorna a Burlington donde prosigue sus estudios de filosofía logrando así ampliar su formación teórica bajo la mirada atenta de T.H. Torrey, quien le impulsa vivamente a vincularse con la Johns Hopkins University y así continuar en Baltimore su formación profesional. Este escenario universitario es el que le

ofrece las condiciones para que se titule dos años más tarde en calidad de doctor con un trabajo sobre la Psicología de Kant, del que no se tienen noticias sobre publicación.

La Universidad John Hopkins contaba con una propuesta de trabajo en la que se impulsaba la formación de estudiantes graduados que quisieran adelantar estudios de posgrado y cuyo interés no los condujese a marcharse hacia Europa. Entre las políticas académicas del centro educativo se encontraba la necesidad de adelantar investigación original, experimentar con cosas nuevas y desarrollar su capacidad de indagación. En este clima prolífico intelectualmente se forma John Dewey, aunque en su educación posgradual inciden profundamente los acercamientos a las propuestas experimentales de George D. Morris y Stanley Hall. El primero le abrió el campo laboral a nuestro filósofo a nivel universitario y le puso en contacto con Hegel, filósofo que aparentemente marcaría casi toda su obra.

Entre líneas se puede interpretar que John Dewey toma de Hegel la concepción dinámica y procesal de la realidad; también recupera su preocupación por la unidad que se concreta en su proyecto de unificar el conocimiento. Otro elemento que pone en evidencia la marca hegeliana en Dewey es el papel relevante que otorga a las instituciones culturales en la formación de la vida mental de los individuos y en su tratamiento del tema de

la reconstrucción donde se apela a la idea de continuidad. Es importante aclarar que, si bien el pensador pragmatista transforma su perspectiva hegeliana y se encamina a un naturalismo, no se ha logrado precisar en cuál de sus obras se experimenta tal cambio de manera definitiva, aún el mismo Dewey no logra precisarlo (Cfr. Guichot, 2003).

Siguiendo su caminar académico y profesional, el filósofo norteamericano decide tomar la oportunidad que le ofrece su maestro Morris para trabajar en la Universidad de Michigan en calidad de *Instructorship*. En esta institución el pensador pragmatista adquiriría experiencia en el campo de la educación al estar vinculado directamente con la asistencia a los profesores; actividad que se favorecía del clima que ofrecía la Universidad al ser un espacio donde sus directivas, especialmente el presidente James B. Angell, estimulaban la libertad, responsabilidad individual y creatividad en los procesos educativos.

Michigan no sólo aportó al filósofo aspectos esenciales en su formación, sino que fue el lugar donde conoció a Alice Chipman, su futura esposa. Sobre la influencia de ella en la obra y pensamiento de Dewey se han dicho algunas cosas interesantes, pero es la lectura que hace Virginia Guichot sobre este punto una de las que más ha llamado mi atención, al respecto nos dice:

La influencia de Alice sobre John Dewey pronto se dejaría notar. Sosteniendo siempre una actitud crítica hacia las condiciones e injusticias sociales, fue sin duda, la responsable del temprano ensanche de los intereses filosóficos de Dewey hacia el campo de los problemas

de la vida contemporánea. Las cuestiones que habían sido previamente asuntos meramente teóricos adquirieron, a través del contacto con ella, un significado humano, vital y directo. Dewey le atribuía cualquier habilidad que él hubiese adquirido en el llamado juicio “intuitivo” de situaciones y de personas. (Guichot, 2003: 35).

Alice también puso en contacto a John Dewey con muchos movimientos sociales de corte reformista, especialmente el naciente movimiento feminista. También se interesó profundamente por la educación pública, lo anterior le condujo a ser miembro fundador del Schoolmasters Club of Michigan como asociación que estimulaba la colaboración entre los profesores de todos los niveles del sector. Su pertenencia a esta asociación va a resultar crucial al corresponderle una serie de actividades de divulgación sobre nuevas opciones para la educación.

Retornando un poco al tema del desarrollo profesional y conceptual de Dewey en la Universidad de Michigan, sus años de trabajo de la mano de Morris le sirvieron para tomar cierta distancia frente a su influencia hegeliana y acercarse más a los problemas de la ética. Parte de este trabajo se evidencia en algunos escritos de la época como *Outside of a Critical Theory of Ethics (1891)*, en el que se ocupa por la función de la inteligencia en la dirección de la acción humana, individual y social. Así como otro texto titulado *The Study of Ethics (1894)*, donde se ocupó por la pregunta sobre la inteligencia y su acción mediadora entre los impulsos nativos y las consecuencias de sus operaciones. En este tipo de estudios, los éticos por

supuesto, se encontró con la propuesta de William James en el campo psicológico, *Principles of Psychology* (1890) sería uno de los textos que orientaría al pensador pragmatista a otras preocupaciones. Otros autores que influyeron en el pensamiento deweyana durante su estancia en Michigan fueron James Hayden Tufts, con quien publicaría su libro *Ethics* en 1908, y George Herbert Mead, quien llegó en calidad de profesor a esta institución universitaria e influyó al filósofo pragmatista con sus propuestas antropológicas, al respecto Guichot nos dice lo siguiente:

En los años de mayor asociación con Dewey, el interés principal de Mead fue la relación de las teorías biológicas con la psicología científica. Mead partió de la idea del organismo actuando y reaccionando en un ambiente. Bajo su perspectiva, el sistema nervioso incluido el cerebro, es un órgano para regular las relaciones del organismo como un todo con respecto a las condiciones objetivas de vida. (Guichot, 2003: 37).

Encaminándonos un poco a lo que le condujo hacia la educación en sentido estricto, nuestro filósofo pragmatista se interesó fuertemente en las *high schools* al hacer parte del *Schoolmasters Club of Michigan*, que intentaba acercar *high school* y *college*, y también gracias al trabajo que realizaba la Universidad de Michigan de acercarse a los escenarios de educación secundaria ofreciendo información preparatoria para el ingreso al *college*. En ambas instituciones John Dewey se fue designado para estimular el empalme y por esta vía, a corto plazo, se encontró presentando charlas y conversatorios sobre educación en los que cruzaba el tema de la enseñanza y el aprendizaje con otros como “imaginación”, “pensamiento” y “memoria”.

Para el año de 1893 John Dewey ya había tenido tres hijos a quienes observó detenidamente en su proceso de crecimiento y con esta información de primera mano emprendió nuevas aventuras conceptuales sobre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo temprano. Fruto de ello publicó textos para profesores en formación y noveles en los que exponía algunas de sus ideas educativas en las que se criticaba fuertemente los métodos educativos existentes ya que, desde su mirada, no armonizaban con los principios psicológicos del desarrollo normal. Tal como lo plantea Jane M. Dewey en su texto *Biography of John Dewey*, para el filósofo norteamericano la idea de una escuela experimental es el resultado de su deseo de combinar los principios psicológicos del aprendizaje con los principios de asociación cooperativa a los que llegó amén de su trabajo en el campo de la moral; ahora la educación toma otro rumbo, se dirige a las vías de liberar a los sujetos del tedio intelectual.

Es en 1894 cuando John Dewey recibe una interesante oferta de la Universidad de Chicago para trabajar allí. Ante ello, manifiesta su aceptación siempre y cuando se incluya la Pedagogía en el Departamento junto con la Filosofía y la Psicología. Gracias a esta amalgama de saberes, el filósofo norteamericano presenta al año siguiente un plan que abrirá el campo experimental para la educación, a saber: "Plan of Organization of the

University Primary School". No tardó en encontrar a padres de la zona interesados en ofrecer a sus hijos un nuevo tipo de educación quienes sumaron su ayuda al Departamento de la Universidad, gracias a lo cual vió la luz unos pocos años más tarde "*The Laboratory School*" o la comúnmente llamada "Dewey School" al ser dirigida por el filósofo norteamericano.

Este nuevo espacio escolar, The Laboratory School, cumplía las veces de escenario de experimentación al encontrarse apoyada por el Departamento de Pedagogía. Lo ocurrido aquí fue interesante porque nuestro filósofo estuvo siempre preocupado por orientar su trabajo bajo la égida pragmatista, la psicología educativa de James, los principios de aprender por la acción, aprender considerando como base el interés del niño y el aprendizaje a partir de la actividad personal. Es justo en Chicago y en este proceso de dirigir la Laboratory School de la Universidad que Dewey escribe sus obras educativas más conocidas, como *My pedagogic creed* (1897) o *The child and the curriculum* (1902) que son conferencias ofrecidas por el autor para recoger fondos conducentes a subvencionar gastos en esta escuela.

Sus influencias en Chicago, en materia educativa, las recibió de la superintendente de escuela Ella Flagg Young a quien consideraba la mujer más sabia en temas educativos. Este personaje junto con Alice Chipman, su mujer, se convirtieron en figuras clave para sus pensamientos educativos,

Mrs. Young “constantemente abogaba por el respeto a la personalidad moral e intelectual del individuo, a los procesos mentales del educando, y protestaba contra la administración escolar desde dentro, ya que ella formaba parte del aparato administrativo” (Guichot, 2003: 41). Otra de sus influencias en este campo llegaría gracias a Hull House situada en el barrio 19, uno de los barrios marginales de la ciudad, cuya población estaba compuesta por inmigrantes europeos quienes no contaban con condiciones mínimas de vida y seguridad. Aquí Jane Addams, encargada del proyecto, propuso conformar un centro para estudiar las condiciones de vida de sus habitantes y mejorarlas, sobre la experiencia de John Dewey con Hull House Virginia Guichot plantea que:

Una de las principales convicciones de Miss. Addams era que las asociaciones formadas a través de Hull House eran tan importantes para aquellas personas procedentes de hogares más privilegiados en estatus económicos y oportunidades culturales como para los residentes más pobres del distrito en torno a la House: se trataba de aprender a vivir conjuntamente, de asumir que la democracia es, sobre todo, un estilo de vida, la auténtica forma de vida moral y humana, no un aparato institucional político. (Guichot, 2003: 42).

Esta experiencia con la educación le condujo a ofrecer múltiples conferencias en diferentes lugares como el Club Ciencia Social de los Obreros, el Plato Club, entre otros. Este trabajo arduo en el sector educativo sirvió como referente para que fuese llamado a ocupar la jefatura del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía en Chicago. En este momento pasó de trabajar con estudiantes no graduados a ofrecer cursos para estudiantes que

ya lo estaban. Nuevamente se encontraba con Mead y Tufts, antiguos colegas, pero además contaba ahora con otra influencia el profesor James Rowland Angell, miembro del Departamento de Psicología, quien fue uno de los promotores más activos de la psicología funcional que defendía que todos los procesos y fenómenos mentales (percepción, memoria, imaginación y pensamiento) son producto de una evolución orgánica que llenan ciertas funciones esenciales para la conservación y adecuado funcionamiento del organismo.

Esta nueva etapa de Chicago estuvo marcada por su participación activa en publicaciones sobre filosofía, pero en términos de obras importantes publicó *How we Think* (1910) y *Democracy and Education* (1916). En ambas obras el filósofo norteamericano fusiona sus propuestas educativas y filosóficas entrecruzadas por todas sus reflexiones acerca del proceso psicológico de los seres humanos, pone en el centro a la inteligencia, el método científico y el pensamiento reflexivo. Es en *Democracy and Education* donde defiende una serie de aspectos cruciales para situar el sentido y alcances de su concepción filosófica, por una parte plantea que la educación está vinculada con la adquisición de una actitud crítica por parte de los alumnos, dicha actitud se entiende como científica; por otra, plantea que la Filosofía es la Teoría General de la Educación, donde esta última se refiere a los factores

que inciden en lo emocional, intelectual y activo de los individuos que constituyen la sociedad.

Pero su estancia en Chicago no sería duradera porque con el transcurrir de los días, Dewey tuvo serias dificultades para continuar con su trabajo en la Laboratory School tal como se venía desarrollando hasta el momento. Lo anterior se agravó con la fusión que se realizó entre la Universidad de Chicago y el Chicago Institute donde se formaba también profesorado; ahora el Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía dirigido por el pragmatista norteamericano se unía, en su sección pedagógica, al instituto mencionado situación que produjo conflictos cuando el Presidente de la Universidad acordó fusionar la Laboratory School a la escuela anexa del Instituto sin consultar a Dewey y , aunque éste asumió después la dirección del híbrido, la actitud de las directivas hacia la escuela no mejoraba así que nuestro filósofo alzó marras y renunció a su cargo regresando a la Universidad de Columbia.

Al regresar a Columbia en 1904, John Dewey se encuentra con un nuevo ambiente filosófico, además de que por requerimientos laborales debía trabajar en el Teachers College adscrito a esta Universidad. Vientos aristotélicos marcaban el rumbo de este escenario académico y ello se refleja en la publicación de su nueva obra *Experience and Nature* (1925), asimismo

produjo una serie de textos presentados en diferentes conferencias ofrecidas a nivel mundial en las que se preguntaba por el sentido de la filosofía en el presente, entre ellas encontramos: *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Human Nature and Conduct* (1922), *The Public and Its Problems* (1927), *Experience and Nature* y *The Question for Certainty* (1929), *German Philosophy and Politics* (1931), *Art and Experience* (1934), *Liberalism and Social Action* (1938) y *Freedom and Culture* (1939). A esta producción se le suman las contribuciones hechas a *The Journal of Philosophy* editado y publicado en Columbia.

Su presencia en este centro educativo resultó bastante productiva en los campos de la filosofía política, teoría del derecho, problemas de economía y educación. Todo este caminar cribó el pensamiento deweyano e hizo posible la emergencia de su visión sobre la democracia y su vínculo con la filosofía,

En sus años tempranos, Dewey compartía la fe, entonces bastante común, de que la democracia americana, en su evolución natural, llegaría a un estadio en que suprimiría las graves injusticias en el terreno económico [...] En Nueva York, centro de los intereses financieros del país, era imposible ignorar el agudo conflicto existente entre la democracia política y social y el insensible capitalismo financiero. (Guichot, 2003: 49-50).

Otros cambios en el mundo durante el siglo XX también afectaron las posturas de nuestro autor por ejemplo: la intervención de Norteamérica en la Primera Guerra Mundial, el proceso de reorganización mundial en la posguerra, las luchas feministas que defendían los derechos de la mujer,

entre ellos al sufragio. Todas estas tensiones le condujeron a vincularse a nuevas organizaciones en las que pudo desarrollar sus ideas, entre ellas se encuentran la Unión Americana de Libertades Civiles, The Peoples Lobby, The League for Independent Political Action, la Federación Política Nacional de Agricultores y Trabajadores, la Federación Política Americana de la Commonwealth, la Teachers Union de Nueva York, la Progressive Education Association , la American Association of University Proffessors y la New York Teacher Guild. De igual manera, este siglo se configuró en la época propicia para muchos de sus viajes al extranjero donde propagó sus ideas, Japón y China (1918-1919), Turquía (1924), México (1926) y Rusia (1928). Estas rutas le permitieron expandir sus propuestas donde abogaba por la supresión del control privado de los medios de producción, la socialización de todos los recursos naturales, la necesidad de emprender una acción social que creara condiciones para una real participación y beneficio de todos los seres humanos, toda su militancia siempre tenía a la base su idea del desarrollo de una inteligencia crítica y social. En 1933 con el grupo del Teachers College de Columbia prepara el Anuario de la Sociedad Nacional del Colegio de Maestros de Educación respondiendo a la pregunta por cómo vivir de manera adecuada en una sociedad donde la ciencia y la tecnología tienen tan fuerte incidencia; en esta misma publicación colectiva se presentan aspectos interesantes sobre educación, todo ello con un fin específico: generar un público con mayor nivel de conciencia desde una perspectiva

educativa. Lo anterior trastoca entonces el orden del sistema educativo, la función de los maestros, la incidencia de la escuela en lo social, etc.

En 1946 se casa por segunda vez con Roberta Grant Lowitz y continúa con su ardua vida intelectual, con sus colaboraciones en periódicos y en eventos académicos. Finalmente en 1952 fallece el 1 de Junio a la edad de 92 años, dejando tras de sí una agitada vida intelectual y una profunda lucha por defender la causa democrática y a la educación como medio para su construcción y sostenimiento.

Como síntesis de esta apretada presentación que describe modestamente el camino seguido por John Dewey puede afirmarse que durante su vida estuvo vinculado a una serie de movimientos que permiten situarlo como un filósofo de corte liberal. Es necesario aclarar que su inclinación libertaria tomaba distancia frente a las consideraciones de una separación entre individuo y sociedad. Su crítica a esta oposición resultó, en principio, filosófica pero con las transformaciones sociales sufridas en Norteamérica, al filósofo pragmatista le correspondió vivir el proceso de modernización y tecnificación donde se produjeron autoridades impersonales, procedimientos burocráticos y mercados masificados, en este escenario

El éxito de Dewey como intelectual público derivaba de la agudeza con que veía cómo sus creencias filosóficas podían ser pertinentes para esas nuevas condiciones, y de la velocidad con que se desprendía de las cáscaras metafísicas para tratar de hacer de la filosofía (según

expresaba con esperanza) “un método para encarar los problemas de los hombres”. (Menand, 2000: 244. Las comillas son del original)

1.2 La propuesta filosófica de John Dewey

Tres obras del pensador norteamericano resultan cruciales para comprender el giro pragmático en su propuesta filosófica⁷ y son: *la Reconstrucción de la filosofía, Experiencia y Naturaleza y Democracia y Educación*. En ellas sintetiza una serie de compromisos para la filosofía al situarla, en primer lugar como un proyecto donde no existe una pretensión de superar la experiencia; en segundo lugar, pone en evidencia su interés por mejorar la sociedad en general; y, finalmente, en tercer lugar la presenta como una actividad que, por abstracta que parezca, siempre está ligada a los fenómenos de la vida cotidiana⁸.

⁷ Según Fernando Bárcena, prácticamente toda la obra de Dewey está orientada en una misma dirección: cómo debemos deliberar como agentes y sujetos activos en la vida práctica. Este pensador descubrió que para Dewey, “casi todos los males de nuestro tiempo, en las sociedades democráticas occidentales, provienen del divorcio entre la teoría y la práctica, entre la ciencia y la vida práctica” (Bárcena, 1997: 63).

⁸ De acuerdo a Ramón del Castillo la propuesta deweyana se sintetiza de la siguiente manera: “No hay duda que Dewey conectó el giro pragmático de la filosofía, la crítica a las aspiraciones fundamentadoras de la teoría del conocimiento y de la política, con esta concepción de la autonomía de las prácticas. Por eso, afirmó sin ambigüedades: 1) que la filosofía misma debería considerarse como una actividad más entre otras que contiene consideraciones valorativas indispensables para su existencia como tal, y cuya función es “práctica” o “moral”; 2) que “su tarea principal es la de aclarar, liberar y extender los bienes que se producen en las funciones de la experiencia generadas naturalmente”; 3) que “no tiene capacidad para crear un mundo “real” *de novo* ni para ahondar en los secretos del Ser ocultos para el sentido común y la ciencia”; y 4) que no “tiene un depósito de información o un cuerpo de conocimiento peculiarmente propio...Su tarea es aceptar y utilizar, para algún fin, el conocimiento disponible de su momento y su entorno. Y ese fin es la crítica de creencias, instituciones, costumbres y políticas en relación con su efecto sobre el bien”. (Del Castillo, 1996: 174).

Precisamente en la *Reconstrucción de la filosofía* el pensador pragmatista plantea que ésta entrará a jugar un rol activo en la vida de los hombres porque ayudará a clarificar las ideas y luchas de ellos. Lo anterior desde la perspectiva deweyana implica que hoy “la filosofía debe alterar su naturaleza, a menos de sufrir una ruptura completa con el espíritu auténticamente científico. Es imprescindible que adopte una índole práctica; necesita convertirse en operante y experimental”⁹⁹ (Dewey, 1994: 139-140)

De manera explícita la nueva opción para la filosofía es interpretar la experiencia humana desde un enfoque amplio, aunado a ese proyecto reaparece el otro propósito que mencioné al iniciar este texto, a saber: defender una perspectiva democrática como única ruta para el desenvolvimiento de las capacidades humanas y educar a los individuos para que sean capaces de emitir juicios políticos en pro del bienestar social, al respecto Philips Jackson nos dice en el Capítulo 4 del texto *John Dewey y la tarea del filósofo (2002)* que el pensador norteamericano propone tres compromisos que describen la función de la filosofía bajo esta nueva óptica:

1. La filosofía es una empresa empírica declarada; el filósofo deweyano no sólo tiene ambición de trascender la experiencia, sino que rechaza de manera explícita la posibilidad de que alguien lo haga.
2. La filosofía tiene una intención de mejoramiento; pretende ser valiosa no sólo para los filósofos sino para la sociedad en general.

⁹⁹ En el texto original el autor dice: “philosophy, unless it is to undergo a complete break with the authorized spirit of science, must also alter its nature. It must assume a practical nature; it must become operative and experimental” (Dewey, 1970: 121).

3. La filosofía es una actividad intelectual que comercia con abstracciones pero al mismo tiempo permanece inextricablemente ligada a los asuntos cotidianos. (Jackson, 2002: 112)

En este punto es importante detenernos un poco para comprender la propuesta deweyana. Para llegar a estos compromisos en el campo de la filosofía, el pensador pragmatista hace un recorrido en el que acude a Platón, Aristóteles, Descartes, Hegel, Kant, Hume, entre otros. De este trabajo John Dewey concluye que la filosofía no es una lista de verdades, sino un campo cuya nota característica es el ser una actividad donde los seres humanos hemos realizado aproximaciones al mundo, es por ello que este pensador renuncia a la visión clásica de ésta donde “la filosofía se arrogó la función de demostrar la existencia de una realidad trascendente, absoluta e íntima, y de descubrir al hombre la naturaleza y las características de esa realidad última y más elevada”¹⁰. (Dewey, 1994: 58).

Ahora la filosofía se ocupará de las dificultades vividas por los hombres en su cotidianidad, además implicará cambio en la actitud práctica, ya que “la filosofía arranca de manera profunda y extensa de contestar a las dificultades que presenta la vida; pero únicamente se desarrolla cuando se tienen a mano los materiales necesarios para hacer que esta respuesta práctica y

¹⁰ La cita original en la versión inglesa es la siguiente: “Philosophy has arrogated to itself the office of demonstrating the existence of a transcendent, absolute or inner reality and of revealing to man the nature and features of this ultimate and higher reality” (Dewey, 1970: 23).

comunicable”¹¹. (Dewey, 1994: 83). Estas ideas expuestas por Dewey son ampliadas por Hook de la siguiente manera: “la historia de la filosofía, a diferencia de la historia de la ciencia, no es un registro de informes objetivamente verificables sobre la naturaleza del mundo y el lugar del hombre en él, sino un registro de juicios interpretativos y de orientación práctica” (Hook, 2000: 39)

A la luz de lo anterior, Dewey muestra que el tema predominante en la filosofía ha sido la relación entre las cosas y los valores. Las preguntas ¿qué son las cosas? y ¿cómo están organizadas entre sí? Son los temas genéricos de la ciencia, mientras que las preguntas “Qué son los valores, cómo se obtienen y se justifican y su lugar en la organización de nuestra experiencia dentro de un esquema coherente es en lo que radica el interés genérico del filósofo” (Hook, 2000: 39). La potencia de este pensamiento se enmarca en la consideración deweyana sobre el mundo, ya que aquél al que se enfrentaban los filósofos clásicos ha cambiado, se ha ensanchado al derrocar perspectiva como el geocentrismo y al presentar la indeterminación y el caos como posibilidades y no como problemas que atentan contra la deseada armonía cósmica; la ciencia moderna aporta entonces el armazón y las dudas necesarias para el cambio en el estado de ánimo de los hombres y de su disposición para el filosofar, de igual manera, proporciona nueva

¹¹ El filósofo pragmatista dijo textualmente las siguientes palabras: “Philosophy starts from some deep and wide way of responding to the difficulties life presents, but it grows only when material is at hand for making this practical response conscious, articulate and communicable” (Dewey, 1970: 53).

materia de estudio y abre campos de reflexión. Para ilustrar este cambio el pensador norteamericano nos dice:

El mundo en que los filósofos de otro tiempo depositaron su confianza era un mundo cerrado, un mundo constituido interiormente con un número limitado de formas fijas, y que tenía al exterior fronteras bien delimitadas. El mundo de la ciencia moderna es un mundo abierto, un mundo que varía indefinidamente y al que no es posible señalarle un límite en su conformación interna; un mundo que exteriormente va más allá de toda frontera posible¹². (Dewey, 1994: 84).

En estas nuevas coordenadas, el hombre aparece como un ser con experiencias constantes, pero éstas no se encuentran dispersas sino que se son definidas o establecidas en un plan de investigación. El cambio que sufre la experiencia hace que pasemos al plano de lo experimental en donde las acciones están orientadas hacia límites - fines en perspectivas en la óptica deweyana- y no libradas al azar. En este enfoque nuestros sentidos son estímulos para la acción y ponen en movimiento nuevos conceptos y nuevas interpretaciones sobre el mundo. Descubrimos así nuevas opciones de vida que antes resultaban inaccesibles y cuya finalidad esencial es ayudar a nuestro progreso, este gran cambio se sintetiza en el credo deweyano de

¹² Las palabras textuales del filósofo pragmatista: The world in which philosophers once put their trust was closed world, a world consisting internally of a limited number of fixed forms, and having definite boundaries externally. The world of modern science is an open world, a world varying indefinitely without the possibility of assignable limit in its internal make-up, a world stretching beyond any assignable bounds externally. (Dewey, 1970: 54)

que “la fe en la experiencia no produce devoción hacia la costumbre sino una tentativa de progresar”¹³. (Dewey, 1994: 116)

A los ojos de Dewey el mundo aparece como algo inacabado y pluralista que se configura como un lugar más razonable y significativo para vivir. Un mundo donde la verdad ha sido desacralizada al cuestionarse su existencia; al criticar la imposibilidad de que se encuentre por fuera del tiempo y el espacio. En este nuevo marco de referencia la verdad se liga a las acciones ordinarias de los seres humanos, de las que derivan conocimientos para organizar su cotidianidad; transformación que implica un cambio en la manera de mirar la esfera social, a entender la potencia de lo colectivo y de las interacciones entre los sujetos producto de las experiencias vividas. Son los problemas humanos concretos los que convocan a la filosofía que echa mano de la imaginación, los sentimientos y los sentidos como herramientas con que cuenta el ser humano para hacer frente a un universo de experiencias inciertas.

Para el filósofo norteamericano las ideas son “instrumentos” (de ahí que su perspectiva ha sido clasificada como instrumentalismo) que se utilizan para superar los nuevos retos que se le presentan de manera continua a la conducta; “en otras palabras, instrumentos para pasar de lo dado a lo

¹³ El filósofo plantea que: “Faith in experience produces not devotion to custom but endeavor for progress” (1970: 93).

deseado” (Catalán, 2001: 129). La tesis central de esta propuesta es que el conocimiento no implica solamente una recepción pasiva de datos en un *receptáculo mental*, sino que el acto mismo de conocer expresa una acción, “especialmente la acción instrumental de resolver problemas y de configurar, a ese fin, los resultados previsibles de las hipótesis (hipótesis que, a su vez, se generan a la vista de un problema: no hay hipótesis sin problema previo). (Catalán, 2001: 129).

Ahora la vieja idea de una verdad evidente o indiscutible, junto con el ideal de la certeza, se reducen y transforman en “una “afirmabilidad avalada” hasta el momento por los métodos inteligentes de previsión de consecuencias”. (Catalán, 2001: 129). Los enunciados verdaderos no se confirman en la experiencia por el hecho de ser tales, sino que, precisamente son verdaderos en tanto se verifican en la experiencia; los conceptos no reflejan la verdad del mundo, ni los individuos son simples espectadores de una verdad ya dada, en sentido contrario nos muestra John Dewey que los hombres son artesanos (Cfr. Bárcena, 1997; Cfr. Catalán, 2001, 129) que transfiguran el mundo, actuando en él y sobre él. En el conocimiento no persistirá la dicotomía entre sensibilidad y razón humana, sino que éstas son concausas de éste y colaboran para que se realice dentro de una esfera común, que es la esfera de la acción.

El filósofo pragmatista abogó por disolver la tradicional dicotomía entre los fines y medios de una acción, dicotomía que él consideraba responsable del aislamiento de las disciplinas prácticas respecto al avance del conocimiento teórico. Siguiendo este enfoque, sustituirá el concepto teleológico de “fin en sí mismo” por el concepto dialéctico de “fin a la vista”, “concebido con el propósito de hacer justicia al continuum natural fines-medios” (Catalán, 2001: 131). Esta idea encerraba un presupuesto básico del proyecto pragmático del pensador norteamericano, a saber: no se dan fines independientes de la acción; por tal motivo, no existen valores “estáticos” o “estructurales”, a lo sumo contamos con “valoraciones” determinadas por cada generación, de acuerdo la prioridad de principios y valores que tenga, es posible afirmar que “el único fin independiente sería, en todo caso, el fin de toda acción: *“growth itself- afirma Dewey- is the only moral end”* : el crecimiento es el único fin moral” (Catalán, 2001: 131. El resaltado es del original).

La desacralización de la filosofía y el reencantamiento de la acción humana se extendieron en Dewey a su filosofía de la educación (Cfr. Álvarez, 2008; Del Castillo, 1996). El pensador pragmatista encontró en la propuesta experimental de la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, el espacio adecuado para contrastar esta hipótesis de trabajo en donde lo que se intenta exponer es una filosofía del conocimiento, cuyo elemento central

es la “experiencia” y el elemento a probar está vinculado con la condición educativa de ésta. Es por tales motivos que lo escolar es el espacio de experimentación defendido por John Dewey, convirtiendo así la filosofía en una teoría general de la educación (Cfr. Guichot, 2003; Barcena, 1997; Cfr. Dewey, 1985), que cuenta con un corpus conceptual encarnado en las prácticas educativas en las que despliega sus múltiples sentidos.

John Dewey habla de una filosofía de la educación como parte de su giro pragmático en filosofía, por el hecho que cualquier intento por aclarar los fines de algo lo entiende como filosófico; por ende, el esfuerzo por aclarar los fines de la educación, tal como hizo en su texto *Democracy and Education*, se clasifica dentro de este mismo campo. Recordemos que para el autor la filosofía es una práctica que conecta otras y que tiene en su seno la pregunta por los fines humanos, lo que hace imposible que sea una reflexión descontextualizada que simplemente se “aplique” a la planeación educativa. Si en la propuesta del filósofo de Burlington el objetivo de la educación es el desarrollo de la inteligencia crítica y creativa del hombre, y su formación como agente moral, la filosofía de la educación debe concebirse como una disciplina práctica capaz de configurar el pensamiento y de ofrecer amplios marcos para orientar la acción en los procesos educativos, por tanto:

La filosofía en general, y la filosofía de la educación, en particular, tiene según este autor dos rasgos especiales: a) tiene un aspecto artístico: el filósofo es como el artista que reconstruye el material que recibe creando algo con orden y estéticamente significativo; b) tiene un

aspecto crítico: una forma de entender, evaluar y reconstruir los conflictos específicos. Hacer de la crítica inteligente una forma de vida con el objetivo de asegurar valores razonables. (Bárcena, 1997: 64).

Junto a su propuesta educativa el autor presentó su enfoque democrático, Alejandro Álvarez plantea que quizás el filósofo norteamericano fue el primer pensador que “concibió la educación como un proceso que abarcaba toda la vida, que no se limitaba a la educación formal, y que se constituía como dimensión necesaria para la formación de una sociedad democrática” (Álvarez, 2008: 166). La democracia no sería un asunto de gobierno, se encuentra ligada a nuestra condición biológica y a nuestra vida cotidiana, tal como Dewey lo expuso en *“Democracy and Educational Administration”* (1937) en donde la “democracia” significaba “fe en las capacidades de la naturaleza humana; fe en la inteligencia y en el poder de la experiencia asociada y cooperativa”. La democracia en Dewey es una democracia ideal; (catalán, 2001: 132)

Para ir cerrando esta aproximación a la propuesta deweyana debo hacer algunas aclaraciones finales. En primer lugar, John Dewey se encuentra en sus escritos de juventud bastante influenciado por la perspectiva hegeliana y considera que la sociedad es un organismo en el cual cada individuo coopera mediante su actividad particular en la reproducción de la totalidad, según Honneth en la propuesta del filósofo norteamericano

El primer hecho, a través del cual es caracterizada toda forma de sociedad, consiste en la existencia de la cooperación; bien sea de una manera desorientada o no planificada, aquí los individuos se relacionan entre sí en la medida en que realizan funciones entre sí en la medida en que realizan funciones de acuerdo con la división del trabajo, las cuales, tomadas en conjunto, contribuyen a la conservación de la sociedad (Honneth, 2001: 16-17).

En segundo lugar, en el curso de sus investigaciones el autor responde a la pregunta por las posibilidades de conformar esa sociedad orgánicamente constituida. La solución que propone es una teoría intersubjetivista de la socialización humana que parte de la naturaleza instintiva, perfecta y abierta del hombre que, en principio, consiste en una multiplicidad de impulsos dispersos que pueden ser moldeados. Estos impulsos, gracias a su desarrollo, llegan a constituir los hábitos de comportamiento estables que han sido aceptados por los miembros de los diferentes grupos sociales, porque ayudan a satisfacer las necesidades particulares y generales que tengan (Cfr. Dewey, 1985 LW: IX). .

En tercer lugar, la concepción de Dewey constituyó una ruptura directa con la idea de que la experiencia se limitaría al campo del conocimiento. Este enfoque haría del conocimiento un asunto privilegiado, omitiendo el hecho que representa sólo una de las formas posibles de la experiencia (Álvarez, 2008). En este marco de referencia la experiencia “vvida” abarcaría el conjunto de formas en que el “sujeto vivo”- que no el simple “conocedor”- se relaciona con el mundo físico y social (Dewey, 1985; Álvarez, 2008). Con

relación al tema de la experiencia, el autor criticó la noción que señalaba que la experiencia sería ante todo un asunto psíquico o exclusivamente, subjetivo, “argumentando que ésta está mediada por interacciones con un mundo que es genuinamente objetivo, el cual forma parte de las acciones humanas y es modificado por ellas” (Álvarez, 2008: 167). La experiencia sería ante todo *experimental*, eso es, un esfuerzo por cambiar lo establecido que se caracterizaría por su conexión con el futuro, por su proyección hacia lo desconocido: la experiencia sería una anticipación más que una recolección.

En cuarto lugar, John Dewey no describió la democracia sólo como un experimento histórico, sino que era una alternativa entre otros principios de la vida en asociación. Es la idea de la vida comunitaria en sentido estricto, allí donde se presente una actividad conjunta cuyas consecuencias sean apreciadas como buenas por los individuos participantes en ella, y donde la realización del bien anima a los hombres a mantenerlo porque resulta compartido, puede hablarse de comunidad (Del Castillo, 1996). Ese el tipo de sociedad que el filósofo norteamericano consideraba adecuado para llevar a cabo su propuesta educativa que, a su vez, se convertía en condición necesaria para preservar en el tiempo el proyecto democrático.

2. VIDA, EXPERIENCIA Y EDUCACION EN LA PROPUESTA

DEWEYANA: Aspectos Generales.

Una de las principales preocupaciones del filósofo norteamericano es el tema de la vida y la pregunta por la forma cómo ésta se conserva gracias a la renovación a la que estamos sometidos todos los seres animados. Esa vida no es algo desordenado, sino que los seres vivos se caracterizan por ser capaces de controlar sus fuerzas e invertirlas de manera productiva para que no se pierdan, así pues, la acción sobre el medio ambiente garantiza que pueda preservar mi vida, en tanto que, me afecta de manera directa.

Se preguntarán ustedes porque empezar por aquí, quizá con un tema bastante ligado a aspectos biológicos, pues bien, para el filósofo pragmatista John Dewey la educación y la vida no están separadas ó, al menos, no deben estarlo, ya que la segunda es el mecanismo que han encontrado los seres humanos para organizar sus fuerzas de manera productiva. Precisamente este capítulo desarrolla esta idea a lo largo de tres apartados en los que se explora la concepción de la vida como acomodación y adaptación; las características de la experiencia vital¹⁴ y de la experiencia educativa; y, finalmente, una aproximación a la idea de educación democrática propuesta por Dewey.

¹⁴ Alejandro Álvarez (2008) plantea que el concepto articulador en la obra de John Dewey es el de "experiencia" que probaba su calidad en tanto fuese educativa. Desde su perspectiva en la propuesta deweyana "la finalidad y el sentido último de la vida individual y colectiva es que ésta se convierta en un movimiento educativo de reconstrucción permanente de la experiencia individual y colectiva" (Álvarez, 2008: 166).

2.1 La concepción de vida como acomodación y adaptación

Empecemos a explorar esa idea de vida y ambiente que en la óptica deweyana son dos elementos que, junto a experiencia y educación, configuran el mapa de la transformación que propone el autor para las escuelas y la formación de educadores. Iniciemos entonces por comprender la concepción de Vida que el autor trabaja a lo largo de su obra pero que en sus Middle and Later Works, especialmente Democracy and Education y Experience and Nature desarrolla profundamente, en la primera de estas obras dice lo siguiente:

Interpretando la palabra “control” en este sentido, puede decirse que un ser vivo es aquel que domina y controla para su propia actividad continuada las energías que en otro caso se perderían. La vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente¹⁵. (Dewey, 1978: 9)

La continuidad de la vida supone una acción constante sobre el medio ambiente ante las necesidades que manifiestan los seres vivos. No se limita sólo a asuntos biográficos en los que la vida se cosifica y convierte en una secuencia de datos que describan al individuo. La vida se vincula al crecimiento físico de las especies y, además, a la necesidad de planear los

¹⁵ En el texto original el autor lo dice de la siguiente manera: Understanding the Word “control” in this sense, it may be said that a living being is one that subjugates and controls for its own continued activity the energies that would otherwise use it up. Life is a self-renewing process through action upon the environment (Dewey, 1985a, MW: IX, 4).

esfuerzos o estrategias que ayudan a la preservación de los miembros jóvenes del cuerpo social.

La vida de los hombres también se mantiene en la línea de la autorrenovación, aunque no quedamos librados al comportamiento arbitrario de los miembros de la especie sino que nacemos insertos en un grupo social que tiene formas bajo las que opera, a saber: un lenguaje, una estructura familiar, instituciones o formas de gobierno, formas de subsistencia, etc. Para garantizar la renovación social de la especie, según Dewey, se requiere de la transmisión de esos elementos esenciales para los humanos y de su adaptación a las necesidades de esos nuevos miembros. La sociedad también se transmite al igual que los elementos biológicos y ésta se vincula con los hábitos de hacer, pensar y sentir que los adultos han logrado y desean que las generaciones jóvenes adquieran y mejoren. La única manera en que se puede lograr tal propósito es a través de la educación que, entendida en su sentido más amplio, es el medio de continuidad de la vida ya que

Los seres recién nacidos no sólo desconocen sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación y solo la educación llena este vacío¹⁶. (Dewey, 1978: 11)

¹⁶ La cita en inglés es: "Beings who are born not only unaware of, but quite indifferent to, the aims and habits of the social group have to be rendered cognizant of them actively interested. Education, and Education alone, spans the gap. (Dewey, 1985a, MW: IX, 6)

Cuando el filósofo de Burlington habla del hombre lo asume como la vida misma, como un ser que intenta sobrevivir, renovarse y autotransformarse, usando para ello todas las herramientas que tiene a mano y que le permitan adaptarse al medio así como los mecanismos para poner éste a su favor (Cfr. Bauer, 2003). Este proceso no se refiere únicamente al plano ontogenético, sino que se extiende a lo filogenético, lo que implica un elemento social determinante en este proceso de crecimiento humano. La vida se extiende a la totalidad de la experiencia que vive la especie humana en general y los individuos en su particularidad, es precisamente la educación la encargada de garantizar la continuidad de la vida y la experiencia.

El hombre no puede vivir sin sus semejantes, sin estar en comunicación constante con ellos; por eso su existencia siempre es social, y la sociedad sólo se puede mantener si logra configurar procesos de transmisión cultural de los más viejos hacia los más jóvenes. Los seres humanos requieren crear un fondo común de significados o, en términos deweyanos, una inteligencia colectiva que garantiza la existencia de la sociedad por y en la transmisión y comunicación. La vida social del hombre implica compartir aspiraciones, metas, creencias, prejuicios, historia y, además, cierta semejanza mental que le permita cohabitar con otros; este hecho hace que toda comunicación que el hombre establezca sea educativa porque enriquece su experiencia al aumentar los sentidos que ésta pueda tener.

La educación garantiza que las nuevas generaciones puedan sobrevivir en el seno de las diferentes sociedades existentes. La vida y la muerte de los miembros hace que toda la estructura social se renueve constantemente , logrando sobrevivir frente a las duras condiciones del medio gracias a una intervención educativa que no puede ser superficial, como ha venido ocurriendo con las escuelas hasta el presente, sino que exige un trabajo más profundo de acompañamiento que no sólo apunte a la adquisición, por parte de los individuos, de ciertas destrezas sino que exige crear un clima de comunicación que permita la interacción real entre los miembros de una comunidad.

Insiste Dewey en el hecho que la vida de los hombres es básicamente social o comunicativa y eso es lo que se debe renovar de manera constante. Los seres humanos compartimos por medio de la comunicación objetivos, creencias, aspiraciones y conocimientos que nos permiten construir objetivos comunes, así pues “la sociedad no sólo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación”¹⁷. (Dewey, 1978: 12)

La comunicación humana no se reduce al acto de hablar, sino que se entiende como ese medio que permite entender y estar con los otros, por ende, es el escenario vital de los hombres en el que ellos adquieren todo lo

¹⁷ El pensador pragmatista en la versión inglesa señala que: “Society not only continues to exist by transmission, by communication, but it main fairly be said to exist in transmission, in communication” (Dewey, 1985a, MW: IX, 7).

necesario para cumplir sus funciones sociales. La vida social se convierte así en un campo educativo al permitir la participación de los hombres de aquello que otros han dicho o experimentado y se ha padecido cierta afección por parte de ello, es por tal razón que para Dewey “no sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa”¹⁸. Dewey, 1978: 13)

La vida en comunidad es móvil, activa y se recrea de manera permanente, ese proceso involucra de manera productiva a todos los miembros de la sociedad. Se amplía nuestra experiencia al estimular la imaginación y al crear responsabilidades frente a los otros. De igual manera, se expande la agudeza en la expresión del pensamiento al estar en constante comparación con los logros de otros miembros de la sociedad. Si bien todo esto es importante, el filósofo norteamericano muestra cómo las sociedades se han complejizado, al igual que sus formas de participación y comunicación, esta situación demanda entonces una serie de estrategias educativas que vinculen esas formas no sistemáticas de educación que acontecen en el seno de la sociedad frente a propuestas más estructuradas que intentan distribuir todo el cuerpo simbólico que heredamos, permitiendo así su uso a las nuevas generaciones. Ahora se requiere de un adiestramiento previo

¹⁸ En los terminus originales del filósofo norteamericano se plantea que: “not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative (Dewey, 1985a, MW: IX, 8).

para poder participar en las actividades de los adultos, sin él estaremos en serias desventajas frente al campo de experiencias en el que se desenvuelven, por ello cobra valor la escuela, en cuanto planeación intencional que orienta a los jóvenes en la instrucción mencionada, pero es importante aclarar que no agota todas las posibilidades educativas que encierra la misma sociedad, sobre este punto el autor amplía su idea en los siguientes términos:

Gran parte de lo que hacen los adultos es tan remoto en el espacio y en su significación que la imitación por el juego es cada vez menos adecuada para reproducir su espíritu. La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de una diestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas- las escuelas- y material ex profeso-los estudios-. Las tareas de enseñar ciertas cosas se delega en un grupo especial de personas¹⁹. (Dewey, 1978: 16)

2.2 La Experiencia Vital: entre la ciencia y la inteligencia.

Cuando John Dewey usa el término “experiencia”, lo emplea para designar cualquiera de los procesos conscientes de nuestra vida, en otros términos aquellas situaciones que se nos presentan relacionadas entre sí y cargadas de sentido para quien las vive, esto último a tal punto que pueden ser recordadas con posterioridad y lo expresa de la siguiente manera: “La

¹⁹ La version original de John Dewey dice los siguiente: Much of what adults do is so remote in space and in meaning that playful imitation is less and less adequate to reproduce its spirit. Ability to share effectively in adult activities thus depends upon a prior training given with this end in view. Intentional agencies- schools- and explicit material-studies- are devised. The task of teaching certain things is delegated to a special group of persons. (Dewey, 1985a, MW: IX, 11)

experiencia equivale a lo nuevo, a lo que nos arranca de nuestra adherencia al pasado, la que nos descubre hechos y verdades nuevas”²⁰. (Dewey, 1994: 116)

Aunque parece clara esta definición, el autor reconoce la dificultad frente a una definición univoca de este término. La situación se torna más compleja si consideramos que de primera mano vivimos experiencias, es decir hacemos cosas, comemos, leemos un libro, hablamos con alguien, etc, y “aún los filósofos empíricos han hablado ampliamente de la experiencia. Sin embargo, el habla idiomática se refiere a experiencias, cada una de las cuales es singular y tiene su propio comienzo y fin, pues la marcha y corriente de la vida no se interrumpe uniformemente” (Dewey, 1949: 34). Considerando entonces la dificultad que encierra el tema y el hecho que en cada momento de nuestra vida vivimos “experiencias desordenadas” e “inconexas” ó, en otras palabras, difíciles de organizar en una serie con sentido, la propuesta deweyana constituye una opción innovadora. Para el filósofo de Burlington todos los días realizamos acciones que realizamos pero son de naturaleza débil y fragmentaria, además de ser interrumpidas; lo anterior hace imposible que lo experimentado tenga la cohesión necesaria para configurarse como experiencia al carecer de la unidad necesaria, la coherencia y perdurabilidad

²⁰ En la versión inglesa el filósofo de Burlington plantea lo siguiente: “Experience means the new, that which calls us away from adherence to the past, that which reveals novel facts and truths” (Dewey, 1970: 93).

en nuestra memoria exigida por Dewey tal como lo expresa en el “Arte como experiencia”:

En contraste con tal experiencia²¹, tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Solamente de vez en cuando se integra aquélla y se delimita de otras experiencias, dentro de la corriente general de la experiencia. Una parte del trabajo se termina de un modo satisfactorio; un problema recibe su solución; un juego se ejecuta completamente; una situación, ya sea la de comer, jugar una partida de ajedrez, llevar una conversación, escribir un libro, o tomar parte en una campaña política, queda de tal modo redondeada que su fin es una consumación, no una cesación. Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Es una experiencia. (Dewey, 1949: 34).

John Dewey nos muestra entonces que la “experiencia” que resulta crucial para los seres humanos es vital y se hace real porque la recordamos y decimos que resulta determinante para nosotros. Lo anterior se opone entonces a la dispersión y distracción que existe en las “experiencias” o “acciones” cotidianas vividas por los individuos, especialmente si nos fijamos en lo dicotómico que resulta lo que pensamos frente a lo que observamos y, finalmente, frente a lo que hacemos. La experiencia no sería simplemente aquello que nos ocurre- aquello que “sufrimos”- sino también “lo que hacemos con lo que nos sucede y las múltiples formas en que actuamos sobre el mundo” (Álvarez, 2008: 167).

²¹ Se hace alusión a la experiencia dispersa e inconexa.

La experiencia en Dewey debe entenderse como todos aquellos momentos en la historia de cada individuo en los que uno o varios procesos de su vida adquieren una intensidad y unificación alrededor de un objeto, un hecho o una situación particular. En otros términos, la experiencia nos permite dejar de tener una vida distraída, fragmentaria, dispersa, incoherente e incluso superficial y pasar una dimensión de continuidad, cohesión y movimiento fluido; en ella se concentran la totalidad de las relaciones del individuo con el mundo. Dewey enfatizó la dimensión activa, creadora y constructiva de la experiencia: su capacidad de constituir una nueva realidad natural y social, y su función productora de nuevos sujetos, “pero la experiencia también actuaría sobre sí misma, tendría una capacidad auto-transformadora, en la medida que podría reconstruir las experiencias pasadas y modificar la calidad de las experiencias futuras” (Álvarez, 2008: 167).

El filósofo pragmatista parte del supuesto que no existe una plena armonía entre nuestro yo y los acontecimientos que lo rodean. A pesar de lo anterior, en algunos momentos nuestra experiencia llega a integrarse, constituyendo una unidad singular que recorre una trayectoria propia desde su principio hasta su final. Son estos momentos los que se convierten en imborrables para los individuos, esas situaciones en las que vivimos intensamente y en las que se integran episodios importantes de nuestra historia, al respecto el autor dice que “la experiencia se define por aquellas situaciones o episodios

que espontáneamente llamamos “experiencias reales”; aquellas cosas de las que decimos al recordarlas “esa fue una experiencias” (1949: 34-35)

John Dewey clasifica las *experiencias reales*, las que se recuerdan porque tienen cohesión, en tres grandes campos no taxativos discriminados de la siguiente manera: experiencias estéticas, experiencias prácticas y experiencias intelectuales. Las tres guardan entre sí continuidad, de tal modo que, las dos últimas tienen cualidades estéticas y las primeras incorporan algún pensamiento o actividad. De lo anterior se infiere que, en la perspectiva deweyana, las experiencias comparten elementos en común gracias a que todas las experiencias son “el resultado de una interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive” (Dewey, 1949: 34). Es decir, esta interacción implica para el ser vivo acción y padecimiento frente al ambiente, cuya relación conscientemente percibida es un componente esencial para la experiencia humana.

En tiempos anteriores el hombre usaba los resultados de su experiencia para crear y fortalecer costumbres que se convertirían en marcos inflexibles para su acción. Con esta visión renovada, la deweyana, la experiencia nos sugiere nuevos objetivos y procedimientos a desarrollar para su consecución, abriendo posibilidades a nuevas experiencias mejoradas. Estas consideraciones son las que conducen a nuestro filósofo pragmatista a plantear que la experiencia se ha convertido en constructivamente

reguladora de sí misma y, además, trae consigo al mismo tiempo el proceso que le sirve para auto dirigirse.

Este conocimiento empírico, en la visión potenciada de Dewey, se perfila ahora como un campo vital y vivido para los seres humanos cuyos materiales son acciones, conductas y obras que se adaptan y que organizan el funcionamiento de las sociedades. Este enfoque modifica de manera directa la comprensión sobre el conocimiento como una esfera a la que accedemos luego de muchos giros metodológicos; ahora el conocer se ubica en un campo dinámico que se encuentra ligado indisoluble e indistinguiblemente a la vida misma, al considerarse parte del proceso de desenvolvimiento de los hombres. Sobre este punto Dewey señala que a partir de esta concepción de experiencia se redefine la imagen del conocimiento en los siguientes términos:

El conocimiento no es un algo aislado y cerrado dentro de sí mismo, sino que es algo que forma parte del proceso mediante el cual se sostiene y se desenvuelve la vida. Los sentidos pierden el lugar que ocupaban como puertas de entrada del conocimiento y toman el lugar que les corresponde como estímulos para la acción²². (Dewey, 1994: 111).

De acuerdo al enfoque expuesto por este filósofo la práctica del conocer se instala en el plano de lo experimental, donde cabe el ensayo-error y la

²² La cita textual de la obra completa: "Knowledge is not something separate and self-sufficing, but is involved in the process by which life is sustained and envolved. The senses lose their place as gateways of knowing to take their rightful place as stimuli to action". (Dewey, 1970: 87)

búsqueda de regularidades sin caer en pretensiones de universalización o construcción de axiomas. En el campo del conocimiento experimental nos debemos preocupar por las transformaciones del mundo cuya validación de éste se materializa en el desarrollo de nuestra capacidad para realizar determinados cambios visibles a la luz de lo conocido. Es justo este punto el que abre la puerta a la relación entre *lo científico* y *lo social*, ya que la ciencia fue considerada por John Dewey como oferente de un sinnúmero de posibilidades metódicas que ayudan a ordenar y explicar las transformaciones del entorno o ambiente, así como a diseñar las estrategias que permitan realizar las modificaciones necesarias en el seno de nuestras sociedades.

Todo esta sucesión de elementos mencionados hasta aquí (experiencia, experimental, ciencia), dan cuerpo al giro pragmático que propone para la filosofía el pensador norteamericano. Tanto en su época como en las generaciones subsiguientes, la filosofía debe pasar del plano contemplativo al operante, lo anterior en palabras de Dewey “significa que la función primordial de la filosofía es la de racionalizar las *posibilidades* de la experiencia, y de un modo especial las de la experiencia humana colectiva”²³ (Dewey, 1994:140)

²³ La cita textual que expresa John Dewey es: “It signifies that the prime function of philosophy is that of rationalizing the possibilities of experience, especially collective human experience” (Dewey, 1970: 122).

Le corresponde a la filosofía tomar para sí la inclinación científica y evitar la contradicción con los alcances y hallazgos que la ciencia ofrece, en suma: la filosofía dotará a los hombres de herramientas que le ayuden a enfrentar la brutalidad de la naturaleza, a sobreponerse a la hegemonía de la condición técnica de nuestra época y a elegir aquello que favorezca a la comunidad en general garantizando no sólo la supervivencia sino las condiciones para el desarrollo de la especie. La brecha existente entre lo real y lo ideal, entre lo social y lo científico y, finalmente, entre lo empírico y lo racional se quiebra gracias a esta lectura deweyana de lo filosófico pues

Hemos señalado ya el cambio enorme que semejante transformación de la filosofía trae como consecuencias en los dos conceptos que han representado el papel más importante en el filosofar histórico, es decir, en los conceptos de lo “real” y de lo “ideal”, respectivamente. El primer concepto, el de lo real, deja de ser acabado y definitivo; se convierte en lo que debe ser aceptado como materia de cambio, como la obstrucción y el medio de realizar determinados cambios concretos que se desean. También lo ideal y racional deja de ser un mundo aislado, listo y hecho, incapaz de emplearse como palanca para la transformación del mundo empírico real, un simple asilo al que huir desde las deficiencias empíricas. Lo ideal y racional vienen a representar posibilidades descubiertas inteligentemente y que encierra el mundo real, pudiendo ser empleadas como métodos para rehacerlo y mejorarlo²⁴. (Dewey, 1994: 140)

²⁴ Las palabras originales del filósofo norteamericano fueron las siguientes: And we have pointed out what an enormous change this transformation of philosophy entails in the two conceptions which have played the greatest role in historic philosophizing- the conceptions of the “real” and “ideal” respectively. The former ceases to be something ready-made and final; it becomes that which has to be accepted as the material of change, as the obstructions and the means of certain specific desire changes. The ideal and rational also ceased to be a separate ready-made world incapable of being used as a lever to transform the actual empirical world, a mere asylum from empirical deficiencies. They represent intelligently thought-out possibilities of the existent world which may be used as methods for making over and improving it. (Dewey, 1970: 121-122)

Dewey se aventura a proponer una reconstrucción de la filosofía donde ésta se pueda ocupar de explicar tanto el plano natural, como aquél referente a las deficiencias sociales. Lo anterior exige entonces limpiar de vicios la mirada filosófica, para ello se requiere poner en evidencia los factores que históricamente han determinado las perspectivas filosóficas y abrirle espacio a aquello que posibilitará tan anhelada renovación, a saber: la inteligencia.

La inteligencia en el enfoque deweyano es entendida en primer lugar, como síntesis de lo racional y lo empírico. En segundo lugar, es la que opera en los individuos y en la sociedad que éstos conforman permitiendo la creación de nuevas formas y conductas pero asumiendo el impacto social de esto. En tercer y último lugar, refiriéndose a la inteligencia, Dewey nos dice que “esa reconstrucción considerará a la inteligencia no como la modeladora original y la causa última de las cosas, sino como la remodeladora energética y calculadora de las fases de la Naturaleza y de la vida que obstruyen el bienestar social”²⁵. (Dewey, 1994: 82). El hombre inteligente para Dewey será apreciado, no como un *ego* exagerado que se basta a sí mismo y que crea al mundo por algún arte de magia, sino básicamente como un agente capaz de cambiar su realidad, en otras palabras “como un agente con responsabilidad para crear de nuevo al mundo, transformándolo mediante la

²⁵La cita original del autor es la que sigue: “It will regard intelligence not as the original shaper and final cause of things, but as the purposeful energetic re-shaper of those phases of nature and life that obstruct social well-being” (Dewey, 1970: 51).

iniciativa, la inventiva y el trabajo inteligentemente dirigidos en un instrumento y en una posesión de la inteligencia”²⁶ (Dewey, 1994: 82).

La inteligencia aparece entonces como el nombre que damos a esas sugerencias empíricas que empleamos de forma constructiva para nuevas finalidades. En su *Lógica*, Dewey hace ver que el conocimiento y la inteligencia humana están siempre histórica y socialmente situados. La indagación se levanta allí donde un problema se presenta, y la inteligencia humana “es el instrumento mediante el que elaboramos la respuesta a esa situación concreta” (Mougan, 2006: 74). En otros términos, la inteligencia es aquella facultad que permite crear nuevos planes de acción ó hipótesis para ser desarrolladas en la práctica “y que serán rechazadas, corregidas y ensanchadas según que fracasen o tengan éxito en proporcionar a nuestra experiencia actual el guía que necesita”²⁷(Dewey, 1994: 118-119). Vistas así las cosas, la inteligencia no es algo que se adquiera de una vez sino que se halla en un constante movimiento y exige de nosotros estar atentos frente al mundo, John Dewey señala que “se halla en proceso constante de formación, y es condición para su retención el permanecer siempre al acecho a fin de observar las consecuencias, el que la voluntad esté siempre abierta

²⁶ En la version original del texto el pensador pragmatista dice lo siguiente: “as the agent who is responsible through initiative, inventiveness and intelligently directed labor for re-creating” the world, transforming it into an instrument and possession of intelligence” (Dewey, 1970: 51).

²⁷ Las palabras textuales del filósofo de Burlington fueron : “to be rejected, corrected and expanded as they fail or succeed in giving our present experience the guidance it requires” (Dewey, 1970: 96)

a todas las enseñanzas, y el tener valor para los reajustes”²⁸. (Dewey, 1994: 119).

El advenimiento de una humanidad inteligente, en clave deweyana, sólo es posible si existe un modo de vida democrático, en tanto que, condición para que se de el aumento de la racionalidad en las soluciones sociales de los problemas humanos. Este punto es analizado por Axel Honneth quien señala que en el texto “*The Public and Its Problems*”, John Dewey aclara la importancia que tiene la democracia para el cambio de la humanidad, el autor alemán propone que para el pensador de Burlington “sin procedimientos democráticos que garantizaran algo así como una comunicación exenta de dominio entre todos los miembros de la sociedad, no podrían solucionarse los desafíos sociales de manera inteligente”. (Honneth, 2001: 23). Aclarando un poco más el punto de vista de Honneth considero que en este texto, que corresponde a los *The Later Works*, John Dewey muestra que la democracia representa la forma de organización política en la cual la inteligencia humana alcanza el desarrollo total; pues sólo en los escenarios donde el debate público se ha establecido como figura legítima e institucional, se puede encontrar en la cotidianidad a los individuos en disposición para solucionar racionalmente sus problemas.

²⁸ En la version ingles las palabras originales fueron: “It is in constant process of forming, and its retention requires constant alertness in observing consequences, an open-minded will to learn and courage in re-adjustment” (Dewey, 1970: 96-97).

2.2.1 La experiencia educativa: los principios de continuidad e interacción

A modo de introducción de este apartado, es importante aclarar que el autor ve en la educación la manera de lograr la maximización de la condición humana a través de la experiencia. Ahora se exigirá más contacto entre la experiencia del ser maduro y el inmaduro, aunque el *quid* del asunto se relaciona con la forma de conectarlos sin violentar los principios esenciales del aprender a través de la experiencia personal; en otras palabras, el autor nos exige revisar profundamente los factores sociales que operan en la constitución de la experiencia individual.

Expuesto lo anterior, es claro que el fin de la educación no es el conocimiento del pasado sino descubrir experimentalmente cómo el conocimiento del pasado se puede convertir en un instrumento clave para tratar, de manera eficaz, el presente y el futuro, por eso nos pregunta: “¿Cómo llegará el joven a conocer el pasado de modo que este conocimiento sea un agente poderoso en la apreciación de la vida presente?”²⁹. (Dewey, 1967:20). El núcleo de este cambio es la experiencia como campo de desarrollo del individuo, se espera entonces que exista una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal que permita lograr lo propuesto en la pregunta anterior; aunque debemos tener cuidado ya que de

29 La cita textual presentada por John Dewey es la siguiente: “How shall the Young become acquainted with the past in such a way tan acquaintance is a potent agent in appreciation of the living present? (Dewey, 1965:23)

lo expuesto hasta aquí no se puede inferir que todas las experiencias son igualmente educativas, por ello, el autor también se ocupa de develar cuándo una experiencia es antieducativa, a saber: cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias.

El filósofo pragmatista se opone a todas aquellas actividades que disgreguen y dispersen nuestra energía y que, en consecuencia, disminuyan el rango de posibilidad de nuestras experiencias futuras. John Dewey rescata que en las escuelas tradicionales los estudiantes tienen experiencias pero sus efectos son problemáticos para el crecimiento de los individuos porque no ayudan a ampliar el marco de sentido en el que éstos se mueven; de esto se colige que el problema no es la ausencia de experiencias, sino la ausencia en la planeación educativa de la pregunta por el carácter que tienen las experiencias presentes frente a las experiencias ulteriores de los sujetos (Cfr. Guichot, 2002; Cfr. Del Castillo, 1996). Tal situación es lo que, finalmente, conduce al autor a plantear que en la educación es crucial seleccionar un tipo de experiencias que vivan de manera fructífera y creativa en las experiencias posteriores.

Aunque lo anterior suene un poco vertiginoso frente a la magnitud de la obra educativa deweyana, sirve de introducción al tema de las experiencias educativas. Para profundizar un poco más en el asunto se requiere entonces explorar el campo de análisis propuesto por el pensador de Burlington. La consideración inicial para nuestro viaje es que la educación en la perspectiva

deweyana es un desarrollo dentro, por y para la experiencia y este punto es el que exige conceptualizar claramente acerca de ésta, en la medida que, tal hecho permitirá una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados así como una mejor dirección escolar (Cfr. Álvarez, 2008; Cfr. Bauer, 2003).

De un modo interesante el autor nos muestra en su propuesta la definición que tiene de experiencia, pero nos envía por muchos pliegues para comprender los alcances de ésta. Lo primero que aparece en escena es su idea de la “continuidad experiencial” (*experiential continuum*) como principio que ayuda a distinguir las experiencias valiosas en términos educativos. Cabría entonces preguntarse por las justificaciones que da este autor sobre esta primera característica, encontramos en su obra las siguientes ideas:

- a. El principio de continuidad tiene raíces biológicas y se asimila a la idea de hábito: “La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes”.(Dewey, 1967: 34)³⁰. Esta descripción biológica del concepto de hábito la toma el autor como modelo a seguir en la educación, ya que éste busca maximizar la naturaleza humana y no ir en contravía de ella. Aquí el hábito no es una acción mecánica, sino

³⁰ En la versión original en inglés el autor dice: “The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects. Whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences” (Dewey, 1965: 35)

que se refiere a la formación de actitudes emocionales e intelectuales vinculadas a nuestras necesidades y formas de satisfacción.

- b. Otro elemento biológico, físico y moral recogido por el autor para referirse a la importancia de la continuidad en la experiencia es el tema del crecimiento. Desde su perspectiva *Creecer* (Growth) se equipara a desarrollo del organismo, gracias a su participación activa con el ambiente en el que está inserto.

El desarrollo (development) se asume como algo paulatino, donde los organismos tienden a complejizar sus estructuras. Para el pensador pragmatista no se puede crecer hacia cualquier lado, sino que se requiere una dirección hacia donde marchar, por eso dice lo siguiente: “cuando y sólo cuando, el desarrollo es continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento”³¹. (Dewey, 1967: 36)

- c. El principio de continuidad también se vincula al tema de las preferencias políticas de los ciudadanos. El autor señala que los seres humanos preferimos la democracia a los regímenes autocráticos, preferimos gobernar a ser limitados indiscriminadamente por fuerzas externas que sofocan nuestras capacidades. Es por eso que en sus obras *Democracy and Education* y *Las Escuelas del mañana* el autor es insistente en el tema de la resistencia que se hace a la escuela

³¹ En el texto original léase : “that when and only when development in a particular line conduces to continuing growth does it answer to the criterion of education as growing” (Dewey, 1965: 36).

tradicional, lo anterior se origina gracias a su visión unidireccional y a la perspectiva instruccional que aún hegemoniza las prácticas escolares. En este orden de ideas, el autor apoya la idea de una escuela progresiva en un marco democrático, que ofrezca mejores condiciones para que nuestras experiencias sean más amplias y accesibles para los otros (Cfr. Del Castillo, 1996, 178). Sólo en un escenario social en donde se de la consulta mutua y las convicciones, producto de la persuasión, se logrará una mejor calidad de la experiencia.

La continuidad en las experiencias es un principio mediado por la comprensión del sentido general de la experiencia y la importancia que tienen sus condiciones objetivas de realización, que serán las que posiblemente permitan tener experiencias ulteriores. Nos encontramos entonces frente a un movimiento de ampliación constante de la experiencia en donde el principio de continuidad se aplica y deja abierta la posibilidad de enriquecer siempre las experiencias de los seres humanos, corregir los errores cometidos en ellas y estimular la curiosidad de los individuos. Debemos recordar que la finalidad de la experiencia en Dewey es el crecimiento de la sociedad y no sólo de cada sujeto en su singularidad y esa es la medida del valor educativo de ella, es por ello que la experiencia educativa se muestra como algo profundamente potente y ligada a la misma dinámica de expansión que tiene la humanidad, lo anterior es expresado por

el pensador de Burlington de la siguiente manera: “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve”³². (Dewey, 1967: 38).

La continuidad no es entonces una fórmula, sino una potencia que atraviesa las experiencias educativas que se concreta en cada caso particular y en la humanidad en su totalidad. Este principio nos presenta a la experiencia educativa como aquella que permite ganar en aptitudes para el desarrollo de experiencias ulteriores, pero también como la que puede conducirnos al fortalecimiento de nuestra iniciativa, crear deseos y propósitos que nos ayuden a hacer frente las situaciones que el futuro nos depara. Lo anterior reafirma la idea deweyana de que en las “experiencias genuinas” o educativas lo social e individual están profundamente imbricados y, además, éstas se encuentran vinculadas con el medio en el que se están insertos los individuos que viven la experiencia, sobre este punto el filósofo norteamericano dice que “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia”³³. (Dewey, 1967: 40)

Para John Dewey el mundo que nos rodea, el que vemos y en el que vivimos cuenta con personas y cosas que, en gran medida, son lo que son gracias a

³² “Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground what it moves toward and into” (Dewey, 1965: 38).

³³ “Every genuine experience has an active side which change in some degree the objective conditions under which experiences are had” (Dewey, 1965: 39)

lo que han hecho y transmitido las actividades humanas anteriores. Desde esta lectura se reivindica entonces la importancia de la continuidad en la experiencia y se supera la inclinación a defender la introspección individual de ésta como camino para que el hombre conozca; esta idea es expresada bellamente por este pensador de la siguiente manera: “En una palabra, vivimos del nacimiento a la muerte, en un mundo de personas y cosas, que en gran medida es lo que es por lo que han hecho y transmitido a las actividades humanas anteriores”³⁴. (Dewey, 1967: 41)

El Segundo principio que caracteriza la experiencia educativa o genuina, es el de interacción entendido como aquél que permite interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Adicionalmente este principio es el que se encarga de mostrar la conexión existente entre las condiciones objetivas y las internas en que concurre la experiencia, este punto es crucial para controvertir lo que John Dewey denomina “Educación tradicional”, mencionada algunas líneas atrás y cuyas dificultades denuncia fuertemente:

Lo perturbador en la educación tradicional no era que acentuara las condiciones externas que intervienen en el control de las experiencias, sino el que prestara tan poca atención a los factores internos que también deciden el género de experiencia que se tiene. (Dewey, 1967: 45)

³⁴ En el original John Dewey dice: “In a Word, we live from birth to death in a world of persons and things which in large measure is what it is because of what has been done and transmitted from previous human activities”. (Dewey, 1965: 39)

Bajo este principio de “interacción” se observa la manera en que regulamos las experiencias a partir del pasado, vivimos en “situaciones” diría Dewey. En el mundo concreto los seres humanos vivimos experiencias y en ellas interactuamos con los objetos y con otros seres humanos, siempre estamos vinculados a otras cosas o, en términos deweyanos, al ambiente del que obtenemos el referente que permite comprender el sentido de nuestra acción. Recordamos entonces que el ser humano no vive en abstracciones del mundo sino en la correlación de afectación mutua, nuestras experiencias genuinas se nutren de nuestra relación, de ampliación o contracción, del mundo en el que vivimos; así pues, los seres humanos estamos siempre transando con el ambiente y configurando nuestra experiencia al vincularse esa transacción a las necesidades, propósitos y capacidades personales, por ello:

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación; o los juguetes con que está jugando; o los materiales de un experimento que está realizando³⁵.
(Dewey, 1967: 47)

³⁵ An experience is always what it is because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment, whether the alter consists of persons with whom he is talking about some topic or event, the subject talked about being also a part of the situation; or the toys with he is playing; the book he is reading (in which his enviroing conditions at the time may be England or ancient Greece or an imaginary region); or the materials o fan experiment he is performing. (Dewey, 1965: 44)

El ser humano no puede sustraerse de ese estar en el mundo entremezclando todos los elementos externos e internos expuestos hasta aquí ya que, gracias a ellos, da forma a sus experiencias. Es por tal razón que los dos principios mencionados- léase continuidad e interacción- se encuentran en estrecha correlación y se muestran inseparables en las experiencias genuinas, sobre este punto puede decirse siguiendo al filósofo norteamericano que “los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Son, por decirlo, así los aspectos longitudinal y lateral de la experiencial”³⁶. (Dewey, 1967: 47)

John Dewey considera que en la nueva educación “All learning from experience” (Dewey, 1985. LW: XI, 214), esto implica en su enfoque que las múltiples actividades desarrolladas por educadores y estudiantes deban ser unificadas para que tengan la potencia que el autor espera de la educación. Cuando el filósofo norteamericano piensa en las experiencias, considera que éstas encierran una conexión de hacer o tratar con algo que, en consecuencia, se transforma. Resulta imposible separar las fases pasiva y activa de la transformación sin destruir el significado vital de la experiencia; aquí el ser humano, en calidad de organismo, se adapta al medio (accommodation) o lo ajusta a sus necesidades (adjustment), este aspecto de

³⁶ The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience”. (Dewey, 1965: 44).

la propuesta deweyana ha sido trabajado por Walter Bauer quien describe puntualmente lo que ocurre en la experiencia en los términos que siguen:

La distinción básica que caracteriza la relación entre organismo y ambiente en terminos de adaptación se encuentra, no obstante, en sus escritos sobre pedagogía (por ejemplo en *Democracia y Educación*). Si el organismo cambia y llega a un equilibrio (provisional) con el ambiente: es acomodación. Pero si el organismo induce cambios en el ambiente: eso es adaptación³⁷. (Bauer, 2003: 214).

Las experiencias le permiten a los seres humanos lograr su crecimiento ya que, por una parte, tienen la capacidad de asimilarse al ambiente al lograr acomodarse a él; mientras que, por otra, pueden gracias a su condición activa darle forma al medio para alcanzar ciertos fines. Se ponen en juego las disposiciones del individuo a nuevos aprendizajes y nuevos esquemas de acción que le ayuden a lograr exitosamente lo expuesto.

Las conexiones entre las experiencias deben ser pensadas por los educadores, quienes no solamente describen las relaciones existentes entre ellas sino que ahora se ocupan de determinar el significado de los actos trabajados o a trabajar. De acuerdo a este enfoque, es posible anticipar las consecuencias de las acciones emprendidas y lograr soluciones ante las situaciones que se presenten, por eso para perfeccionar las hipótesis que se

³⁷ La traducción del texto de Bauer es mía, aunque a continuación transcribo la cita textual: The basic distinction that characterizes the relationship between organism and environment in terms of adaptation is, however, to be found in his writings on pedagogy (for example in *Democracy and Education*). Either the organism here changes to attain a (provisional) equilibrium with the environment: this is accommodation. Or the organism induces changes in the environment: this is termed adjustment. (Bauer, 2003: 214).

ponen en juego en las experiencias deben ser consideradas y cuidadosamente revisadas las condiciones existentes que permitan probarlas en la acción, no se puede obviar que para John Dewey “pensar incluye todos estos pasos- el sentido del problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de la conclusión propuesta y la prueba experimental activa”³⁸. (Dewey, 1991. LW: XI, 214).

Resulta imposible separar la experiencia del pensamiento y éste del conocimiento, los tres se encuentran estrechamente imbricados y vinculados con el crecimiento de los seres humanos. En este nuevo panorama se aprende de la experiencia gracias a que permite retrotraer y proyectar la comprensión que se tiene acerca de las conexiones existentes entre lo que hacemos y las consecuencias que disfrutamos o padecemos. Los seres humanos se encuentran en un experimento constante con el mundo y en un descubrimiento permanente de las conexiones entre las cosas.

Todas estas consideraciones le permiten al pensador pragmatista afirmar que las experiencias son inicialmente un asunto activo-pasivo o, en otros términos, un campo en el que el organismo se ajusta y transforma el medio que habita; no se constituyen en este momento básico en componente cognitivo. La medida del valor de una experiencia se establece a partir de las

³⁸ La traducción es mía. La cita textual es la siguiente: “thinking includes all of these steps- the sense of the problem, the observation of conditions, the formation and rational elaboration of a suggested conclusion, and the active experimental testing” (Dewey, 1991. LW: XI, 214).

posibilidades que ofrece para percibir las relaciones o continuidades de las experiencias de mayor importancia, ahora no sólo se trata de hacer cosas sino de determinar las acciones que me permitan ver y comprender las consecuencias de eso que hago tanto en el presente como en el futuro.

Gracias a estas nuevas posibilidades que ofrece la experiencia los seres humanos estarán abiertos a nuevas conexiones futuras, a la creación de nuevos fines o propósitos y al empleo de significados más eficientes. La rudeza de nuestras percepciones será eliminada paulatinamente ya que “este conocimiento empírico se extiende a sí mismo y al mundo; éste llega a ser útil y a ser un objeto de deseo”³⁹ (Dewey, 1991. LW: XI, 216). Vemos pues cómo los actos humanos cambian el mundo y en este movimiento los mismos hombres descubrimos los poderes y las vías que ayudan a nuestros propósitos: estas son las experiencias que deben hacer parte de la educación y de las que se hablará en apartados posteriores.

³⁹La traducción es de mi autoría. La cita original es la que sigue: “in this Experience knowledge extends both to the self and the world; it becomes serviceable and an object of desire” (Dewey, 1991. LW: XI, 216).

2.3 La educación como proceso de crecimiento

“Si la educación es el adecuado crecimiento de las tendencias y facultades, el único medio para asegurar las condiciones de vida adulta es prestar atención al proceso de crecimiento en la forma particular en que se verifica de día en día.

La madurez es el resultado del lento crecimiento de las facultades. La razón necesita tiempo; no puede ser apresurada sin daño”. (Dewey, 1960a: 12)

John Dewey parte del supuesto que aquello que se aprende en la escuela es sólo una parte pequeña de la educación. Los educadores profesionales no deben olvidar que, en cierta medida, su trabajo es relativamente superficial si tiene en cuenta toda la instrucción que el niño ha vivido o padecido situaciones en el seno de su hogar y de otros grupos humanos en los que se ha encontrado antes de llegar a la escuela. Los primeros años de vida de los seres humanos transcurren de manera vertiginosa e implican instrucción constante que actúa sobre las fuerzas que estos tienen y las necesidades que presenten, siendo ambas las que, según Dewey, hacen posible el contacto directo con el mundo. El filósofo de Burlington, citando a Rousseau, dice que éste fue el primero en percatarse de un detalle esencial en el tema educativo y su vínculo con la vida, así. “la instrucción es un objeto de necesidad: es una parte del proceso de auto conservación y crecimiento” (Dewey, 1960a: 10). La eficacia de la educación escolar debe basarse en volver sobre esas experiencias iniciales del niño y no volcarse en la reivindicación de mecanismos que apelen al exterior de éstos.

John Dewey señala en *A Cyclopedia of Education* (1911) que la educación, en términos generales, se entiende como la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social transmite su herencia o acumulado cultural y sus expectativas con miras a garantizar su existencia y desarrollo continuo. La educación estará vinculada con la perpetuación de la continuidad de la sociedad, con el crecimiento de seres inmaduros como fenómeno que requiere orientación y la formación del carácter humano en los individuos. Tal formación tiene que ver con el desarrollo de un carácter crítico, reflexivo y solidario de los seres humanos, gracias a lo cual son capaces de relacionarse entre sí y crear empresas cooperativas.

Todos los elementos presentados hasta aquí muestran que en el proyecto educativo deweyano la apuesta del pensador pragmatista es defender una idea de educación en la que se da una reconstrucción continua de la experiencia, que ahora se observa como aquella gracias a la cual los seres humanos logran renovarse y autorenovarse logrando así desenvolver todas sus posibilidades vitales, sobre esta característica de proyecto deweyano

Virginia Guichot señala que

En Dewey, se aprecia que la continuidad tiene dos dimensiones: *ontogenética*, reconstrucción a lo largo de toda la vida y, en este plano, sería uno de los primeros en explicitar el valor formativo de toda la experiencia vital; *histórica*, reconstrucción inter y transgeneracional de la experiencia, en el sentido evolucionista del término. (Guichot, 2002: 13).

La educación debe preocuparse por enseñar a los niños aquello que resulta útil para ellos, que canalice sus fuerzas y las mejore. Es clave para el autor considerar que en la infancia los verdaderos maestros son la experiencia y el sentimiento, hecho que se extiende a todo el transcurso de la vida, pues se debe aprender a vivir y, si bien el niño sabe que llegará a ser adulto, no responde a una imagen prefijada en su mente porque

Un niño sabe que ha de llegar a ser un hombre: todas cuantas ideas pueda tener respecto a la condición del hombre son otras tantas oportunidades para su instrucción; pero él permanecerá en completa ignorancia de aquellas ideas que estén más allá de su inteligencia. (Dewey, 1960a: 11).

La instrucción no podrá entonces responder o conducir al niño a eso que él no comprende, debe ayudarle a resolver los problemas reales en los que está inmerso. Son los adultos los que continuamente se muestran temerosos frente a aquello que el niño debe aprender para responder a ese mundo futuro; no son capaces de considerar lo prematuro y abrumador que resulta dicho mundo ante los ojos infantiles. El reto es que la escuela atienda las necesidades de crecimiento presente del niño, lo que mantendrá ocupado tanto a éste como al educador pensando en lo actual y sacrificando el futuro desconocido en aras de un presente pleno.

Cabe preguntarse por qué le preocupa tanto la infancia al pensador pragmatista, para él “la verdadera significación de la infancia es que constituye la época del crecimiento, del desarrollo” (Dewey, 1960a: 12).

Resulta un acto suicida para la educación rechazar las fuerzas y necesidades de la niñez usando como excusa la necesidad de adquirir elementos para la vida adulta. De manera contraria al acto mencionado, la educación debe ser asumida como el adecuado crecimiento de las tendencias y facultades de los seres humanos, por ende el educador debe estar vigilante frente a las transformaciones diarias que sufren los seres humanos. John Dewey, atendiendo lo anterior, sugiere una nueva actitud de los educadores y lo expresa así: “Dad tiempo a la naturaleza para obrar antes de tomar a vuestro cargo sus asuntos, para no entorpecer su conducta. Aseguráis que conocéis el valor del tiempo y teméis gastarlo”. (Dewey, 1960a: 12).

En este orden de ideas, es mejor no emplear el tiempo que emplearlo mal en la educación de un niño que pierde el deseo de saber y asume la educación como un sinfín de formas que le resultan ajenas y le agotan. Mejor que un niño no aprenda cosa alguna en su infancia, es mejor que gaste su tiempo gozando el mundo y explorándolo a que sea cosificado por una acción educativa que doblegue su fuerza. Debemos despreocuparnos por los resultados del crecer y ocuparnos por comprender mejor cómo crecemos, cosa que ayudará a tener claras las condiciones necesarias para ayudar a este proceso.

En el proyecto pragmatista deweyano, uno de los aspectos que debe considerarse al observar cómo crecemos es que la naturaleza hizo a los

niños tal cosa antes que fuesen adultos. Si esto es tan claro, ¿por qué insistir en actuar contra la naturaleza? Debería la escuela observar mejor el desarrollo natural del hombre y respetar la infancia con sus propios medios de pensar, ser y sentir (Dewey, 1960a). El respeto y admiración por la infancia permitirían reparar el daño causado en una educación de resultados que descuida los procesos de cambio, por ello

reverencia para con la infancia es igual a reverencia para con las necesidades y facilidades del desarrollo. Nuestro trágico error es que estamos tan inquietos por los resultados del crecer, que descuidamos el proceso de crecimiento. [...] El crecimiento físico no es igual al crecimiento mental, pero los dos coinciden en el tiempo y normalmente el último es imposible sin el primero. (Dewey, 1960a: 12-13)

Para cumplir esta reverencia propuesta por Dewey, el mismo autor exige categóricamente el cumplimiento de una serie de reglas de juego que permitan tal hecho: la primera es asegurar un desarrollo fisiológico sano. La inteligencia sólo se despliega con toda su fuerza, si cuenta con el uso adecuado de los músculos y sentidos, ya que “los órganos de la acción y la recepción son indispensables para entrar en relación con los materiales del conocimiento.” (Dewey, 1960a: 13).

Lo segundo a considerar, es que aquello de que inicialmente se ocupa el niño es la autoconservación, que no se limita a estar con vida sino a que se conserve como un ser en crecimiento, en desarrollo. Esta actitud permite a los adultos comprender las acciones de los niños, por ejemplo toda manipulación y juego con el medio es la forma que tiene para informarse

sobre el mundo y reconocer el límite de sus propias fuerzas. La reducción a la quietud y el silencio como máximas de la adultez y la escolaridad van en contravía a la potencia de los niños o educandos que quieren descubrir el mundo con sus diferentes matices. La transformación que sufre el niño es radical cuando se procura el desarrollo fisiológico sano, pasa de ser sensible a ser activo al aumentar su fuerza, lo que también se refleja en la marcha de su discernimiento, por eso el llamado deweyano aquí es:

Dad a su cuerpo ejercicio constante; haced a éste vigoroso y sano para hacer a aquél bueno y sabio; hacedle que trabaje, que haga cosas, que corra y salte, que vaya y venga...Es un lamentable error imaginar que la actividad física impide el trabajo de la inteligencia, como si estas dos clases de actividades no debieran avanzar de acuerdo, y como si la una no estuviera destinada a *actuar como guía de la otra*. (Dewey, 1960a: 14. El resaltado es del original).

La enseñanza que dirige el crecimiento natural se preocupa por un trato íntimo y extenso con pocas situaciones típicas, logrando así dominar el medio y resolver los problemas. No se defiende una enseñanza mecánica y seca de las tres materias tradicionales (lectura, escritura y aritmética) que sirven de puerta para dominar otros ámbitos de conocimiento; aún, la idea de dominio debe ser desterrada de la educación y substituirse por la preocupación de incorporar “un procedimiento que permita apoderarse de los instrumentos de la instrucción y presentar situaciones que despierten a los alumnos el apetito de adquirir sucesivos conocimientos” (Dewey, 1960a: 18). En síntesis, la educación debe preguntarse por el modo como

los hombres adquieren conocimiento y no por este último como fin de la educación.

Los primeros maestros que tiene el niño son sus pies, manos y ojos que no deben ser substituidos por libros que le enseñan a creer mucho y no a conocer. La razón no se desarrolla fuera del cuerpo, sino que una buena constitución fisiológica facilita la actividad correcta de la mente. Nunca más los sentidos pueden ser entendidos como avenidas por las que caminan las impresiones y por las que después pasa el conocimiento para reconstruir las imágenes y el mundo. Se debe procurar el ejercicio de los sentidos como facultades que dirigen la fuerza del niño y le permiten adaptarse al mundo aunque debemos estar atentos a no realizar ningún esfuerzo que se considere superfluo e insuficiente.

2.3.1 La educación como preservación de la vida social del hombre

“Nosotros nunca educamos directamente, sino indirectamente por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con relación a su efecto educativo”⁴⁰. (Dewey, 1978: 28).

Las comunidades o grupos sociales, desde la perspectiva deweyana, se sostienen gracias a la continua autorrenovación producto del desarrollo educativo de los nuevos miembros de dichos grupos. Las nuevas generaciones deben estimularse, incitarse y cultivarse, términos usados por Dewey para acentuar el vínculo existente entre educación y crecimiento, donde la primera debe tener en cuenta las condiciones que permiten lo segundo.

En principio, la educación se vincula pues a las ideas de dirigir o encauzar las fuerzas de los hombres pero, al mirar sus consecuencias, ésta misma se muestra como estructuradora, moldeadora, o formadora de acuerdo a las características de la actividad social que se desarrolla en la comunidad. En otras palabras, la educación es la manera como el grupo social dirige a sus miembros inmaduros para que adquieran las habilidades esenciales que les permitan participar de la vida social y cumplir con diferentes funciones. Lo anterior sin que se requiera necesariamente una institución como la escuela,

40 En el texto original el autor señala que: We never educate directly, but indirectly by means of environment. Whether we permit chance environments for the purpose makes a great difference. And any environment is a chance environment so far as its educative influence is concerned unless it has been deliberately regulated with reference to its education effect. (Dewey, 1985a, MW: IX, 23)

ya que para este encauzamiento inicial la familia y los grupos sociales cercanos son los encargados de adelantar dicha dirección, constituyendo así lo que Dewey llama “educación indirecta”.

Así las cosas, la educación aparece entonces como la que produce en el individuo, de manera gradual, cierto sistema de conducta o cierta inclinación para actuar. Rol que se acentúa más en la educación intencional propia de las escuelas, que aparecen al hacerse más compleja la transmisión cultural de las tradiciones, creencias, símbolos, etc, entre las generaciones adultas y las jóvenes. Antes de avanzar en el tema de la escuela, considero importante referirme a la manera como, según el filósofo norteamericano, los individuos resultan afectados en el proceso educativo tanto indirecto como intencional:

Pero el medio particular en que vive el individuo le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra: le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra; le lleva a tener ciertos planes para que pueda actuar con éxito con los demás; fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para merecer la aprobación de los otros⁴¹. (Dewey, 1978:20)

La educación debe vérselas con el medio en el que el hombre se mueve, el cual no se sujeta a la idea de espacio próximo sino que tiene un vínculo directo con las tendencias a actuar que tiene el individuo. Dicho medio afecta la conducta del hombre y está en una relación de continuidad con las potencias activas que éste tenga, “en suma, el medio ambiente consiste en

⁴¹ La cita en la obra completa de John Dewey es la siguiente: the particular medium in which an individual exists leads him to see and feel one thing rather than another; it leads him to have certain plans in order that he may acts successfully with others; it strengthens some beliefs and weakens others as a condition of winning the approval of others. (Dewey, 1985a, MW IX,; 15)

aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo”⁴² (Dewey, 1978: 20). La vida, como se mostró en apartados anteriores, es un modo de actuar en el que el ambiente interviene para favorecer el éxito o fracaso de una experiencia.

El medio ambiente del hombre es social, ya que sus acciones están vinculadas a las que realizan otros. Como lo expresó Dewey en una cita anterior, los límites y valoraciones de la actuación realizada por cada individuo dependen de lo que esos que están a su alrededor exijan, opinen y aprueben. El ser humano no actúa en solitario, siempre está en conexión con los otros para poder realizar sus tendencias, “pensar y sentir lo que han de ser sus acciones en relación con los demás es un modo de conducta tan social como lo es el acto más definitivamente cooperativo u hostil”⁴³. (Dewey, 1978: 21)

A partir de estas consideraciones, el autor se interesa por la modificabilidad de las acciones humanas gracias a la influencia de ese “ambiente social”. Un hallazgo inicial en esta búsqueda tiene que ver con la manera en que se ha transformado la acción exterior de los seres humanos; lo primero que encuentra el autor es el adiestramiento, en él no hay un interés directo por el

⁴² El texto original en inglés dice: “in brief, the environment consists of those conditions that promote or hinder, stimulate or inhibit, the characteristic activities of a living being” (Dewey, 1985a MW IX: 15).

⁴³ En la versión original el filósofo de Burlington dice lo siguiente: “thinking and feeling that have to do with action in association with others is as much a social mode of behavior as is the most overt cooperative or hostile act” (Dewey, 1985a MW IX: 16).

cambio en las disposiciones mentales y emocionales de la conducta, aunque no descarta la posibilidad de que alterando un hábito externo de la acción, al cambiar el ambiente, se puede alterar la disposición mental correspondiente.

La otra manera encontrada por el autor para afectar a los individuos es la educación que no se preocupa por el perfeccionamiento de ciertos hábitos de acción de tipo muscular, sino que establece condiciones para estimular ciertos hábitos visibles de acción. En la educación se busca integrar la acción individual a la actividad asociada, al encontrar en esta última los estímulos adecuados para favorecer o descartar una actuación que ha sido calificada por otros como exitosa o fracasada, la influencia que ejerce el ambiente social en el individuo se describe así: “En otras palabras, sus creencias y sus ideas adoptarán una forma semejante a la de los demás del grupo. También adquirirá el mismo caudal de conocimientos, puesto que éste es un ingrediente de sus actividades habituales”⁴⁴. (Dewey, 1978: 23)

Esta manera de afectar la actuación humana incide directamente en la disposición mental del individuo, quien modificará sus hábitos en función de las valoraciones recibidas por los otros. El lenguaje se constituye en herramienta poderosa para la educación, ya que permite la inteligibilidad entre los sujetos al compartir sonidos que les ayudan a describir el sentido de

⁴⁴ Las palabras de Dewey fueron las siguientes en el texto original: His beliefs and ideas, in other words, will take a form similar to those of others in the group. He will also achieve pretty much the same stock of knowledge since that knowledge is an ingredient of his habitual pursuits”. (Dewey, 1985a, MW IX: 18)

las experiencias que comparten. Para este filósofo, “el mero hecho de que el lenguaje consista en sonidos *mutuamente inteligibles* es suficiente por sí mismo para mostrar que su significación depende de su conexión con la experiencia compartida”⁴⁵. (Dewey, 1978: 24)

John Dewey considera que las cosas adquieren sentido usándolas en una experiencia compartida o acción conjunta y el lenguaje juega como puente entre los hombres, aunque hay ocasiones donde esto no ocurre y se convierte en un estímulo puramente físico sin sentido y valor intelectual (Dewey, 1985). El medio social es el que crea las condiciones para que los individuos actúen de determinada manera, se fortalecen ciertos impulsos que tienen, a su vez, ciertos propósitos e implicaciones, como consecuencia natural de lo anterior el filósofo de Burlington plantea que:

Son inevitables algunas formas de participación en la vida de aquellos con los que el individuo está relacionado; respect a ellos, el ambiente social ejerce una influencia educativa o formative inconscientemente y aparte de todo propósito establecido⁴⁶. (Dewey, 1978: 25-26)

Las ocupaciones sociales corrientes ponen en funcionamiento nuestras facultades y exigen respuestas a ello. La escuela recoge una serie de

⁴⁵En la version inglesa el autor señala lo siguiente: The bare fact that language consists of sounds which are mutually intelligible is enough of itself to show that is meaning depends upon connection with a shared experience”. (Dewey, 1985a MW IX: 19)

⁴⁶ La cita original del auto res la siguiente: Some kind of participation in the life of those with whom the individual is connected are inevitable; with respect to them, the social environment exercises and educative or formative influence unconsciously and apart from any set purpose. (Dewey, 1985a ,MW IX: 20)

disposiciones que han sido formadas gracias a las demandas sociales, lo que puede hacer la educación consciente, deliberada o intencional que se orienta en las escuelas es retomar estos elementos que los individuos ya han desarrollado y liberar aún más las capacidades de los hombres, limpiar las acciones de ciertas asperezas y lograr que las actividades sean más productivas en términos de sentido.

El ambiente social ejerce una influencia inconsciente en los hombres y afecta su carácter, su forma de conducirse y tomar decisiones frente a lo que debe hacer y lo que no. En ese proceso, el lenguaje es una herramienta esencial por lo anotado arriba; también las maneras, o buenas costumbres, que le indican cómo comportarse en ciertos escenarios dando cuenta con ello de su procedencia; también el buen gusto y la apreciación estética son usados para influir en las elecciones humanas. Todos los mecanismos mencionados ayudan a la formación de los hábitos de acción, siendo tales los que determinan nuestro pensar consciente y hacen posibles nuestras resoluciones.

Volviendo al tema de la escuela como institución que hace parte de la educación intencional, el filósofo de Burlington señala que los educadores y administradores de la educación deben percatarse de lo que ocurre en el seno de la sociedad cuando ingresa un ser inmaduro: se controla el medio ambiente en el que actúa, piensa y siente. El medio social nos muestra que la educación es una acción indirecta que se ejerce por medio del ambiente

mucho más efectiva que la acción predicativa o el dar órdenes a un individuo, aspecto que la escuela no puede dejar de lado si quiere cumplir con su misión de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros. De manera clara John Dewey dice que “hablando groseramente las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos”⁴⁷. (Dewey, 1978: 28)

La escuela se hace necesaria, en la medida que, en las sociedades aumenten el caudal de símbolos empleados para transmitir sus comprensiones del mundo. Ahora las materias seleccionadas bajo este amparo simbólico se muestran más lejanas y extrañas a la experiencia inmediata de la comunidad y se requiere de un ambiente que propicie el encuentro con esas otras formas culturales existentes. Ambos aspectos son retomados por Dewey para establecer nuevas pautas que faciliten la construcción del medio ambiente especial de la escuela: en primer lugar, en la escuela se debe fragmentar el contenido a trabajar dada la complejidad de las relaciones sociales existentes. En segundo lugar, el ambiente escolar elimina todos los elementos perjudiciales del ambiente existente para que no influyan en los hábitos mentales de las nuevas generaciones. En tercer lugar, siendo este aspecto uno de los más interesantes en la propuesta deweyana,

⁴⁷ El texto original dice que “roughly speaking, they come into existence when social traditions are so complex that a considerable part of the social store is committed to writing and transmitted through written symbols” (Dewey, 1985a ,MW IX: 23)

Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio⁴⁸. (Dewey, 1978: 29-30)

La escuela no es un invento reproductor, sino que es un escenario donde se corrige y mejora el ambiente social, donde se generan las condiciones para que las nuevas generaciones lleven al límite sus capacidades y puedan moverse en diferentes grupos sociales. La vida social se dinamiza y la yuxtaposición entre grupos se presenta bajo los ojos de este filósofo como algo enriquecedor para la experiencia humana y para la escuela misma. Esta complejidad se refleja en la última pauta establecida por Dewey para el escenario educativo, que resulta ser el quiebre total de las teorías que han separado la vida cotidiana de la vida escolar:

La escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Un código prevalece en la familia; otro, en la calle: un tercero, en el taller o el comercio; un cuarto, en la asociación religiosa. Cuando una persona pasa de uno de estos ambientes a otro, está sometida a presiones antagónicas y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio y emoción en las diferentes ocasiones. Este peligro impone a la escuela una misión estabilizadora e integradora⁴⁹. (Dewey, 1978: 31)

⁴⁸ El texto en versión inglesa dice: "Roughly speaking, they come into existence when social traditions are so complex that a considerable part of the social store is committed to writing and transmitted through written symbols" (Dewey, 1985a MW IX: 23)

⁴⁹ Las palabras originales del filósofo pragmatista fueron: "The school has the function also of coordinating within the disposition of each individual the diverse influences of the various social environments into which he enters. One code prevails in the family; another, on the street; a third, in the workshop or store; a fourth, in the religious association. As a person passes from one of the environments to another, he is subjected to antagonistic pulls, and is in danger of being split into a

2.3.2 La Educación como dirección

En el proceso educativo, como se ha anotado anteriormente, las tendencias activas de los individuos son orientadas de acuerdo a un plan continuo. Este proceso lo denomina John Dewey “dirección”, siendo pues el que, por un lado, ayuda a guiar dichas tendencias de los hombres y, por otro, regula este proceso para evitar la dispersión de éstas.

La anterior consideración parece simple a primera vista, pero si la miramos de manera un poco más detenida se observa el acento puesto por el autor sobre los aspectos no coercitivos de esta dirección que opera el plano individual así como en el colectivo. Cuando se refiere al segundo, denomina “control” al tipo de dirección que subordina los impulsos naturales del hombre a fines comunes (Dewey, 1985); esta definición aleja así cualquier aspereza frente a la idea de vincular educación, dirección y control, porque se sostiene que los dos últimos son las formas de encauzar a los hombres con que cuenta la educación. Recordemos que para el filósofo norteamericano la educación debe estar orientada a un fin: el crecimiento. Pero para poder llegar a lograr tal cosa, es necesario trabajar con base a un plan que incluya los estímulos necesarios para dirigir las actividades humanas y ejercitar así los diferentes órganos, al respecto el autor dice que “en cierta medida, pues, todo control o dirección es una actividad guiada hacia su propio fin: es un

being having different standards of judgment and emotion for different occasions. This danger imposes upon the school and steadying and integrating office. (Dewey, 1985a , MW IX: 26)

auxilio para hacer plenamente lo que algún órgano está tendiendo ya a hacer”⁵⁰. (Dewey, 1978: 34)

La dirección siempre debe estar enfocada para que pueda generar una respuesta sin costes innecesarios y que, además, afecte positivamente los actos siguientes, “en suma, la dirección es, a la vez, simultánea y sucesiva”⁵¹. (Dewey, 1978: 35) Lo anterior implica que, en cierto momento, de todas las tendencias suscitadas en el hombre deban seleccionarse aquellas en las que se quiere hacer hincapié. A renglón seguido, en la educación entendida como dirección, es necesario que cada acto se equilibre con el que le precede y el que le sucede para dar orden a las actividades que se realicen. Con el cumplimiento de estos requerimientos se logra afectar la tendencia requerida y dar coherencia al trabajo evitando la dispersión tan mencionada, John Dewey aconseja que *“el enfoque y el orden son así los dos aspectos de la dirección, el uno espacial, el otro temporal”*⁵². (Dewey, 1978:35. El resaltado es del original)

Para Dewey la dirección nunca podrá ser puramente externa, lo máximo es que el ambiente facilite estímulos a los que el hombre es capaz de responder

⁵⁰ El texto original en inglés dice que “to some extent, then, all direction or control is a guiding of activity to own end; it is an assistance in doing fully what some organ is already tending to do”. (Dewey, 1985a MW IX: 29)

⁵¹ En sus terminus el filósofo norteamericano señala que “in short, direction is both simultaneous and successive” (Dewey, 1985a MW IX: 30).

⁵² En el texto original John Dewey dice que: *“Focusing and ordering are thus the two aspects of direction, one spatial, the other temporal”* (Dewey, 1985a, MW IX: 30. El resaltado es del original)

porque son tendencias que están en él. Lo anterior implica que en el proceso de dirección se deben considerar los hábitos e instintos que existen en los seres humanos para que la dirección de esas energías, que ya iban por otro lado, sea más efectiva. No basta con cambios momentáneos en la conducta, se busca redireccionar los hábitos de los individuos para que en acciones posteriores vinculen lo vivido previamente. Ese punto debe ser considerado por los adultos que quieren orientar a las nuevas generaciones, sin caer en imposiciones que afectan físicamente a los individuos pero en el plano moral las modificaciones son mínimas. La intención central de todo este trabajo debe ser lograr que el implicado se disponga para obtener la respuesta deseada, premisa que según el autor debe hacer parte de la labor educativa, esta propuesta escolar deweyana es presentada por Virginia Guichot de la siguiente manera: “La institución escolar posee el rol fundamental de orientar las tendencias activas de los individuos conforme a un cierto plan continuo, que, en definitiva, tiene como misión el asegurar el *constante crecimiento del ser humano como persona*”. (2002: 15).

La educación como dirección opera sobre aquello con que cuentan los seres humanos, a saber: hábitos e instintos; lo que ocurre es que esas energías existentes en el hombre son canalizadas de otra manera, lo que significa que la dirección deweyana es realmente redirección de las capacidades y poderes de los individuos (Cfr. Guichot, 2002). Los educadores deberán

tener conocimientos en psicología que le permitan determinar cuáles son esas fuerzas, potencias y disposiciones que tienen los seres humanos.

2.3.3 Educación tradicional vs. Educación progresiva

La propuesta educativa de Dewey nos conduce a pensar posibilidades intermedias para superar las oposiciones que encontramos en la educación misma a lo largo de la historia, al respecto este pensador señala que “ la historia de la pedagogía se caracteriza por la oposición entre la idea de que la educación es desarrollo desde dentro y la de que formación es desde fuera”⁵³ (Dewey, 1967:11) En otras palabras, nos enfrentamos a la dicotomía de una educación basada en las dotes naturales del sujeto frente a otra que asume como punto de partida el entenderse como proceso orientado a vencer las inclinaciones naturales y que, además, que busca cambiar éstas por hábitos o conductas adquiridas gracias a que el individuo es sometidos a la presión exterior.

Esas dos concepciones de la educación, según el autor, proporcionan material a la disputa o contraste entre la educación tradicional y la educación progresiva. Desde la perspectiva deweyana los docentes, la escuela y la educación en general ofrecen un panorama complejo, ya que el aparente

⁵³ En el texto original el autor dice que “The history of educational theory is marked by opposition between the idea that education is development from within and that it is formation from without2. (Dewey, 1965: 17)

espacio organizado encubre infinidad de imprecisiones frente al orden y sentido de los conocimientos, temas y experimentos que adelantamos con los estudiantes, sobre este punto señala que bajo la óptica de la educación tradicional “las materias de enseñanza consisten en un conjunto de información y destreza que han sido elaborados en el pasado; por consiguiente el principal quehacer de la escuela es transmitirlo a la siguiente generación”⁵⁴. (Dewey, 1967: 12)

La norma general de la organización escolar vigente, según Dewey, relaciona las normas de conducta con los modelos del pasado para desarrollar en el individuo hábitos de acción de acuerdo a ellos. La escuela cuenta con una serie de patrones o estructuras para movilizar todas las situaciones que se presenten, es por esta potencialidad de transformación que la escuela le resulta inquietante al filósofo pragmatista quien la califica como “institución social” pues se le ha adjudicado como función central, en su enfoque instruccional y disciplinar, o principal propósito “preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias de instrucción”⁵⁵. (Dewey, 1967: 12)

⁵⁴ “The subjectmatter of education consists of bodies of information and of skills that have been worked out in the past; therefore, the chief of bussines of the school is to transmit them to the new generation”. (Dewey, 1965: 17)

⁵⁵ En el texto original el autor señala que este propósito tradicional de la escuela se entiende como “to prepare the Young for future responsibilities and for success in life, by means of acquisition of the

En esta estructura que el filósofo norteamericano denomina “tradicional”, los modelos de conducta son tomados del pasado y se espera de los estudiantes una respuesta dócil ante ellos; los libros de texto gozan de la centralidad suficiente, al ser los órganos a través de los cuales los estudiantes son puestos en relación efectiva con las materias; y, finalmente, los maestros son agentes mediadores que comunican conocimiento y destrezas, al mismo tiempo imponen reglas de conducta. Lo que nos muestra este esquema tradicional es una imposición desde arriba y afuera por parte de los adultos sobre aquellos que apenas están ingresando al mundo social y con quienes existe una brecha generacional profunda.

En este esquema escolar los métodos y contenidos que se imparten aparecen como algo que está más allá de la experiencia de los jóvenes. Es por ello que, lo único que queda, por parte del profesor, es eufemizar la brutalidad del proceso al que se someten los estudiantes y, por parte de éstos, hacer y repetir simulando que se está trabajando en algo, entonces “aprender aquí significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y la cabeza de sus mayores”⁵⁶. (Dewey, 1967: 14) Lo que se enseña y lo que aprenden los estudiantes se asume como algo estático, producto de sociedades que no esperaban cambios en su futuro, algo que resulta extraño a los ojos de Dewey si consideramos, desde la inmediatez, los vertiginosos

organized bodies of information and prepared forms of skill which comprehend the material of instruction” (Dewey, 1965: 18)

⁵⁶ En la versión en inglés John Dewey dice: ““Learning here means acquisition of what already is incorporated in books and in the heads of the elders” (Dewey, 1965: 19).

cambios que caracterizan la sociedad y que constituyen el núcleo del entorno social en el que se desenvolvía el pensador.

Ahora bien, en la propuesta de este autor encontramos una descripción o radiografía de lo que, a su modo de ver, constituía el estado de la educación en su época frente a lo que se esperaba de ella, sin superponer esquemas irrealizables para tal ejercicio. En primer lugar, consideraba que en la educación tradicional primaba la imposición frente a la individualidad defendida en la educación progresiva. En otras palabras, se tenía una imagen de hombre normativa en el quehacer educativo y lo que quedaba era simplemente completar los pasos para su consecución, por ello la plasticidad humana parecía ir al traste al prefigurarse las conductas de las que era capaz el estudiante. En segundo lugar, se oponía la disciplina externa a la actividad libre. Así pues, la efectividad de la educación se verificaba en la concreción de cierto tipo de conductas visibles, siendo éstas el rasero para señalar el avance de los estudiantes bajo estos parámetros; el autor consideraba la amplia gama de normas, prescripciones y herramientas para vigilar al estudiante con las que contaban las instituciones educativas. En tercer lugar, en un enfoque tradicional se privilegia el aprendizaje de los estudiantes a partir de los textos y de los maestros frente a una propuesta de “aprender por la experiencia”. Se invoca entonces el elemento histórico como principio de autoridad que legitima aquello que ha de aprenderse y ese contenido se muestra como algo “acabado”, o completo si se quiere. En

cuarto lugar, el filósofo norteamericano contrasta la propuesta de adquisición de destrezas y técnicas aisladas gracias al adiestramiento propio de la educación tradicional, frente a la adquisición de técnicas como medios para alcanzar fines que interesan directa y vitalmente. En quinto lugar, Dewey nos muestra cómo la educación tradicional se preocupa por la preparación de los estudiantes para el futuro y descuida aquello que le interesa a la educación progresiva: la utilización de las oportunidades de la vida presente. Por último, en sexto lugar opone los fines materiales estáticos que aparecen en el seno de la visión tradicional frente al conocimiento de un mundo sometido a cambio como aparece en la propuesta progresiva.

Para resumir lo expuesto, en la óptica deweyana la educación tradicional se refiere a una educación que da un tratamiento a los jóvenes como receptores pasivos en el proceso educativo, que es estática en cuanto a las materias de estudio y autoritaria en los métodos. La educación tradicional trata de manera homogénea a los educandos y los asume como seres determinados. De entrada, Dewey observa que en los métodos educativos tradicionales existe una percepción de los seres humanos como marcados por un crecimiento fijado al que tienden todos los miembros de la especie por igual ignorando así la diversidad de capacidades y necesidades que tiene cada individuo, en otros términos

Ellos asumen virtualmente que, para propósitos de Educación, todos los seres humanos son tan parecidos como guisantes en una vaina, de ahí que se les proporcione un currículo uniforme, la misma lección asignada

para todos, y el mismo comportamiento de recitación⁵⁷. (Dewey, 1989e. LW: IX, 196).

En dichos métodos también se ignoran las necesidades reales de los individuos y la potencia de estas para determinar el tipo de relaciones que establece con las cosas existentes en el mundo y con sus congéneres. Para el autor esta situación ocurre porque en las propuestas tradicionales subyace la siguiente idea: “la mente del pupilo es tratada como una cisterna vacía esperando pasivamente ser llenada, mientras el profesor y el libro de texto son las reservas desde las que se proporciona la guía”⁵⁸ (Dewey, 1989e. LW: IX, 197). La imposición de contenidos y actividades está a la orden del día bajo este enfoque, generando así una resistencia en los educandos a las propuestas que limitan sus capacidades, al ser vistos como discos en los que se puede grabar o borrar la información expuesta sólo oprimiendo el botón adecuado.

En la propuesta tradicional el maestro resulta incapaz de observar las diferencias entre sus estudiantes al ignorar sus deseos y necesidades. Como resultado de esto generaliza a quienes tiene en frente y los cataloga dicotómicamente: “algunos pupilos son brillantes, otros son apagados y

⁵⁷ La traducción es mía. A continuación transcribo el texto original : They virtually assume that, for purposes of Education, all human beings are as much alike as peas in a pod, hence their provision of a uniform curriculum, the same lesson assigned for all, and the same conduct of the recitation. (Dewey, 1989e, LW: IX, 196)

⁵⁸ La traducción es mía. La cita en lengua inglesa es la siguiente: pupils mind is treated as an empty cistern passively waiting to be filled, while teacher and text-book form the reservoir from which pipelines lead” (Dewey, 1989e. LW: IX, 197).

estúpidos! Algunos son dóciles y obedientes, otros anómicos y problemáticos!”⁵⁹ (Dewey, 1989e. LW: IX, 197). La única opción es apelar a un esquema educativo inflexible en el que los contenidos y la disciplina produzcan un hombre promedio.

Esta vieja educación hace hincapié en la necesidad de proporcionarle al individuo unos contenidos y actividades definitivas, entendidas como necesarias, para una correcta educación. El ambiente que se crea es una camisa de fuerza que apela a un pasado que no se vincula a las experiencias concretas de los estudiantes. Pasado que se emplea para llenar los vacíos que tienen las nuevas generaciones vistas como deficientes e inmaduras y necesitadas de toda la información adulta para lograr sobrevivir.

Existe pues en este enfoque educativo una separación entre los estudios escolares que hacen de la conversación entre educador y estudiante algo artificial, así como torna superflua la que ocurre entre ellos mientras permanecen en el aula. La escena en la que nos hace pensar Dewey es en un espacio donde se produce un ejercicio artificial de repetición uniforme de un material idéntico para todos los estudiantes, el cual ha sido extraído de un libro de texto con el fin de valorar el grado de fidelidad que presenta el estudiante frente al contenido mencionado.

⁵⁹ La traducción es mía. Las palabras originales del pensador pragmatista fueron: "Some pupils are bright, others dull and stupid! Some are docile and obedient, others unruly and troublesome!" (Dewey, 1989e. LW: IX, 197).

Como contrapunto a esa propuesta educativa el autor desarrolla la idea de una “Progressive education” en la que se presenta un desarrollo real de las potencias deseables del individuo pero que tiene a la base la pregunta por la manera como ocurre dicho desarrollo. Esta mirada sobre la educación se soporta en la idea de que “una persona realmente saludable no es algo fijo y completo”⁶⁰ (Dewey, 1989e. LW: IX, 195); situación que le exige considerar el proceso vivido por el hombre, entendido como crecimiento (growth) o desarrollo (development), y no sólo fijarse en los resultados.

La educación se ajusta entonces a las dinámicas orgánicas de los individuos quienes, bajo la mirada del pragmatista, no paran en su búsqueda de soluciones a las nuevas dificultades que se le presenten y afecten su existencia, en síntesis: “una persona educada tiene el poder de ir más allá y obtener más Educación, para crecer y ampliar su desarrollo”⁶¹. (Dewey, 1989e. LW: IX, 195). El crecimiento y desarrollo serán las notas características de esta propuesta, en la que la diversidad de capacidades individuales y las necesidades de los pupilos son las fuentes que activan los dos primeros. Aquí lo que se ofrezca al estudiante debe ser requerido por él como necesidad intrínseca para poder expandirse, si esto no ocurre así se estaría actuando de espaldas a los requerimientos concretos del individuo.

⁶⁰ La traducción es mía. La cita original es la siguiente: a truly healthy person is not something fixed and completed” (Dewey, 1989e. LW: IX, 195).

⁶¹ La traducción es mía. A continuación transcribo la cita del autor norteamericano: An educated person has the power to go on and get more Education, to grow and to expand his development” (Dewey, 1989e. LW: IX, 195).

Las vidas jóvenes se encuentran en constante interacción con el ambiente, gracias a las capacidades y necesidades que tienen. En este proceso vital de interacción es donde su mente, carácter e intereses se forman, por eso la importancia en la selección que realiza el educador del tipo de ambiente al que se exponen.

La iniciativa del educando, su originalidad e independencia serán los aspectos que más destaque la educación progresiva. Los seres humanos tienen capacidades innatas que deben desarrollar de múltiples maneras, para ello toman diversos materiales y estímulos del ambiente, siendo esta multiplicidad de opciones la materia con la que cuenta el educador al seleccionar lo que considera ajustado a las necesidades de crecimiento del estudiante. Nunca existirá un molde único para la educación a pesar de que el educador en su empresa educativa cuente con resultados parecidos, siempre el estudiante será una obra artística que no copia algo y que tampoco puede ser replicado en otros cuerpos, al respecto Dewey nos dice:

El verdadero educador mientras usa los resultados ya logrados no puede hacer con ellos un estándar final y completo. Al igual que el artista, el maestro tiene el problema de crear algo que no es exactamente un duplicado de una creación previa.⁶²(Dewey, 1989e LW: IX, 198)

⁶² La traducción es mía. La cita original es la siguiente: But the true educator while using results already accomplished cannot make them this final and complete standard. Like the artist he has the problem of creating something that is not the exact duplicate of some previous creation". (Dewey, 1989e LW: IX, 198)

Pero no se colige de lo anterior que en la propuesta deweyana se dejen a su arbitrio al maestro y al alumno. En cualquier caso, desarrollo y crecimiento implican cambio y transformación en una dirección definida y eso no lo puede omitir el educador, pero la orientación de su labor tiene que surgir de la observación y estudio detenido de la individualidad.

Para Dewey en el hombre existen capacidades, intereses y deseos a la base del desarrollo humano que deben ser tratados como posibilidades necesarias para lograr un desarrollo saludable. Éste implica que la acción del educador cuenta siempre con un punto de partida y uno hacia el que se dirija, aunque cabe aclarar que este último es un fin temporal porque al ser logrado se convierte en el punto de partida de reconstrucciones futuras. Este cambio de concepción que propone el filósofo de Burlington, en apariencia sencillo, exige al educador transformar la manera en que mira al estudiante y, además, dejar de lado la preocupación por lo que éste llegará a ser como el elemento rector de su actividad, ahora: “el gran problema del educador es ver intelectualmente, y sentir de manera profunda, las fuerzas moviéndose en el Joven como posibilidades, como cantos y promesas, e interpretarlas a la luz de lo que ellas pueden llegar a ser”⁶³. (Dewey, 1989e. LW: IX, 199)

⁶³ La traducción es mía. Las palabras originales de John Dewey fueron las siguientes: The great problem of the educator is to see intellectually, and to feel deeply, the forces moving into the Young as possibilities, as sings and promises, and to interpret them in the light of what they may become” (Dewey, 1989e. LW: IX, 199)

Esas posibilidades que tiene el educando deben estar vinculadas a una serie de materias o contenidos escolares y métodos que logren encauzarlas de manera satisfactoria. Lo que supone un trabajo constante del educador en esta nueva educación, quien deberá perseverar en el estudio inteligente y experimental de las actividades así como los contenidos escolares a trabajar con el estudiante. Se exige que ahora éstos sean más variados, ricos y flexibles, no se busca llenar nada con ellos sino abrir nuevas posibilidades para los individuos.

No se puede pensar en la dosificación de contenidos para simular el efecto de ajustarse al crecimiento. Es necesaria una planeación diferente, en la que el ambiente humano junto con los valores sociales jueguen un papel central, al ser los que influyen a cada persona y la cargan de valores, creencias, miedos y esperanzas con los que debe trabajarse en el escenario escolar. El hecho de que los seres humanos traigan consigo todos estos elementos le exige a la escuela abandonar la idea de proceder de lo concreto a lo abstracto, porque va en contravía de lo que funciona para el niño, a saber: los valores humanos de los que aprendió al estar inmerso en su funcionamiento. Planteado lo anterior es lógico que el material del desarrollo genuino se encuentre en el contacto humano y la asociación, por ende, “the value that is the criterion and directing guide of educational work, is social” (Dewey, 1989e. LW: IX, 201); así pues, la finalidad de la educación no será la adquisición de habilidades por parte

del individuo, sino el desarrollo de estrategias que garanticen su participación y aporte a la vida comunitaria.

La educación no puede seguir siendo una discontinuidad para los niños, quienes constantemente paran y empiezan su proceso educativo; se necesita salvar la continuidad de fines y esfuerzos de la educación, no bajo un esquema legal de un currículo que organice el kínder, la educación primaria en modalidad graduada así como la escuela secundaria; ni tampoco bajo la mirada de la dosificación de contenidos en sucesivos años. Lo que defiende John Dewey es la modificación en la comprensión de la educación, asumida ahora como un proceso unificado en el que se conjugan los momentos intelectuales y morales de los individuos, porque para este filósofo:

La unidad del proceso educativo se encontraba en su relación con la comunidad y la vida social fuera de las paredes de la escuela. Ninguna definición de educación, que descansa bajo la presunción de que ésta es adquirida en la escuela para operar fuera de ella, fue dada alguna vez, ya sea en términos de información, habilidades y disciplina, o poder⁶⁴. (Dewey, 1991e. LW: XI, 177).

Definir el tema de lo educativo es un asunto crucial para las sociedades, porque de esta acción dependerá la comprensión del tipo de sociedad con

⁶⁴ La traducción es mía. A continuación transcribe la cita original del filósofo norteamericano: The unity of educational process is found in its relation to community and social life outside the walls of the school. No definition of education was ever given, whether in terms of information, skills and discipline, or power that does not rest upon the assumption that what is acquired in the school is to operate and produce fruit outside of the school. (Dewey, 1991e. LW: XI, 177).

que se cuenta y los requerimientos de la que se necesitaría. Las oposiciones entre una idea de educación como acumulación de información acompañada por la adquisición de ciertas habilidades y otra que la asume como el desarrollo de la capacidad de pensar (poder de juzgar), dan cuenta de las comprensiones que se tienen acerca de lo humano, y se pueden explicar de la siguiente manera: en la primera idea, que puede ser entendida en términos deweyanos como un fin de la educación, se hacía alusión a una humanidad que contaba con un cuerpo limitado de conocimientos y que valoraba la posesión de éstos más que la adquisición de bienes materiales; en la segunda, cambia el objetivo de la educación de la acumulación de información a la creencia que, frente a la incontrollable cantidad de conocimiento disponible con que cuenta la humanidad en el presente, la opción adecuada es el desarrollo de habilidades de investigación, reflexión, crítica y juicio, por medio de las cuales cada individuo valore la evidencia que el mundo le ofrece sin que la información se convierta en un fin en sí mismo que explique o justifique estas habilidades. Cabe advertir que para John Dewey el desarrollo de éstas sólo es posible en el ejercicio continuo en el que se deban decir y decidir cosas frente al mundo.

La apuesta deweyana por una nueva visión educativa de corte progresivo que no se convierta en una propuesta dogmática inamovible ni entre a desestimar todo lo logrado por la educación existente, se sintetiza en las siguientes líneas: “Yo considero que la unidad fundamental de la nueva

pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación”⁶⁵.

(Dewey, 1967: 16)

Esta irrupción conceptual nos pone de cara a una serie de asuntos interesantes: el papel que juegan los contenidos en el enfoque deweyana, su concepto de experiencia, el tipo de maestro que emerge de su visión y la formación que recibe éste para poder responder a las exigencias de esta nueva mirada, expuestas así:

Admito gustosamente que la nueva educación es más simple en principio que la antigua. Aquella está en armonía con los principios del desarrollo mientras que hay mucho que es artificial en la Antigua selección y organización de materias y métodos, y la artificialidad lleva a una complejidad innecesaria⁶⁶. (Dewey, 1967: 28-29)

En resumidas cuentas, para abrir este análisis, el reto deweyano se concentra entonces en el desarrollo de una teoría y una práctica de la educación que se oriente por un desarrollo positivo y constructivo de propósitos, métodos y materias sobre la base de una teoría de la experiencia

⁶⁵ En el texto en inglés John Dewey se expresa así: “I take that the fundamental unity of the newer philosophy –of education- is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education” (Dewey, 1965: 20)

⁶⁶ En el original el autor señala lo siguiente: I admit gladly that the new education is simpler in principle than the old. It is in harmony with principles of growth, while there is very much which is artificial in the old selection and arrangement of subjects and methods, and artificiality always leads to unnecessary complexity. (Dewey, 1965: 30)

y sus posibilidades educativas, sin olvidar que su componente esencial será su capacidad de autocrítica.

2.4 La Educación democrática

Entre las pretensiones teóricas de Dewey encontramos el marcado interés por extender a toda la sociedad la propuesta de una educación democrática que se constituya en condición necesaria para la configuración de una sociedad inteligente. Antes de entrar en especificidades frente a esta propuesta es necesario situar algunos derroteros que permitirán comprender el giro que supuso la propuesta deweyana para la educación en general y para la democracia misma en particular.

Para Dewey la esencia de la sociabilidad del hombre está en la educación, ésta no es un campo preparatorio para algún estado ulterior que funciona en calidad de fin último: "Si la ocupación moral del adulto, así como la del joven, es crecimiento y desarrollo de la experiencia, entonces la instrucción que proviene de dependencias e interdependencias sociales es tan importante para el adulto como para el niño". (1930: 420). Tanto adultos como niños se mueven en un campo donde el proceso moral equivale al proceso de desarrollo específico, lo anterior implica que educar a la niñez desde esta perspectiva hará plausible la reorganización social, más eficaz y económico

el progreso y, a su vez, en la adultez se busca educar a todo individuo en la plena extensión de su posibilidad, no en una cesación de ella.

En el campo educativo el filósofo estadounidense consideraba necesario que los educadores profesionales se interesaran de manera puntual en su práctica educativa, también que se ocuparan de asuntos relacionados con la filosofía de la educación como campo de reflexión en el que se discutían elementos cruciales sobre el sentido de la educación; en el caso específico de la filosofía de la educación de Dewey, ésta tocaba de manera explícita asuntos como el conocimiento, la mente, la naturaleza humana, la experiencia, el valor y la democracia, lo que hace entonces que su propuesta no se dirija solamente al educador profesional o técnico de la educación sino que sea asumida como una filosofía de la vida dirigida a toda miembro inteligente de la comunidad social, he aquí el valor de su propuesta.

Profundizando entonces en la propuesta educativa deweyana, aparece la educación entendida como transmisión de cultura que tiene lugar allí donde se transmiten técnicas, valores, actitudes o cuerpos de conocimientos de individuo a individuo y de generación en generación (Dewey, MW IX, 1985). Lo educativo no se circunscribe entonces a lo escolar, sino que es el escenario que nos sitúa en el mundo, marca rutas de acción y crea posibilidades para nuestra vida; la enseñanza y la escuela aparecen de manera tardía para la humanidad y, desde este enfoque cumplen una

función particular, a saber: adelantar el proyecto de la educación reglada, en el que se proporcione un entorno especial controlado para que las capacidades de los jóvenes se desarrollen, aquí también se construyen puntos de vista, actitudes, sentimientos y lealtades que, usualmente, se consideran deseables para la sociedad; además, estos escenarios se encargan de posibilitar la transmisión de una amplia diversidad de conocimientos considerados importantes para las necesidades del presente y para las futuras de aquellos que los reciban.

La educación es un proceso constante que no se sujeta a la edad de los seres humanos, aunque la escolaridad en la infancia se constituye en un escenario de sensibilización para las condiciones de la nueva educación, creamos el escenario para que pueda aprovechar las oportunidades de progreso: "La adquisición de la destreza, la posesión del conocimiento, la consecución de la cultura, no son fines; son señales de progreso y medios para su continuación" (Dewey, 1930: 420).

Considerando lo expuesto hasta aquí, la educación aparece entonces como un proceso en que las experiencias presentes se encuentran orientadas, de tal manera que, sus resultados logran que las experiencias a vivir en el futuro se vuelvan más accesibles. Debe entonces garantizarse que los sujetos en la relación educativa se percaten de los significados que tienen las actividades que realizan en el presente y la manera en que éstas ayudan a la solución de situaciones problemáticas; lo anterior es necesario para la

habilitación de nuestras capacidades de comprensión y control de futuras experiencias. La educación en Dewey, en términos muy amplios, pretende producir hombres y mujeres “educados”, entendiendo por tal hecho la formación de individuos que se encuentran en posesión de una capacidad crítica, producto del ejercicio de ésta misma frente a situaciones concretas y su puesta a prueba en situaciones futuras. Dicha capacidad contará con elementos como la sensibilidad, la iniciativa y el dominio de habilidades y materiales, y tendrá como función central enriquecer las cualidades de la experiencia inmediata y evitar que los hábitos en los que incurren los sujetos se conviertan en rutinas inmóviles que los cosifiquen.

La propuesta educativa deweyana tiene entonces como exigencia central la idea de desarrollo, tal como se anotó en apartados anteriores, que se realiza gracias a los mismos medios que lo determinan. No es gratuito que en su obra *Democracia y Educación (1916)* el autor hable de la educación como crecimiento cuya finalidad principal es que en cada etapa el individuo aumente sus capacidades, pero no debe entenderse este proceso como algo uniforme pues Dewey reconoce que los individuos somos diferentes, lo que hace que el proceso educativo deba proporcionar posibilidades para un desarrollo individualizado que debe contar a la vez con una base disponible para dicho desarrollo, siendo esto lo que el filósofo norteamericano denomina *conocimiento común*. En éste se encuentran las disciplinas y las técnicas que hacen parte de nuestra herencia cultural colectiva y que

resultan necesarias tanto para el desarrollo como para la supervivencia de los hombres en sociedad.

La educación deweyana se propone entonces hacer de las actividades y resultados de la experiencia presente instrumentos de control para la experiencia futura, lo que hace visible la estrecha relación de ésta con las instituciones y condiciones sociales, a la vez que también con los problemas que afectan dichas experiencias. Yendo un poco más allá, con su propuesta educativa amparada en su filosofía de la educación, este pensador considera posible que se pueda evaluar cualquier conjunto dado de acuerdos sociales y que, además, se puede juzgar cada sociedad por el tipo de escuelas que posee y por sus resultados en la educación de los individuos y también por el tipo de educación no escolar con el que se cuenta. En suma, es posible juzgar una sociedad por todas las prácticas educativas que circulan en ella y que puedan conducir a una acción social que apunte a la defensa del desarrollo de los sujetos.

Lo anterior es posible gracias a que, desde la perspectiva de , la educación es una función social, que se encarga de asegurar la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo al que pertenecen, lo anterior se asemeja a la idea de que la educación variará con la cualidad de la vida que permanezca en el mundo. La vida social es donde los sujetos se realizan pero en un clima de intercambio libre y equitativo producto de una multiplicidad de intereses compartidos; por ello, las

novedades sociales invitan al pensamiento por eso lo escolar debe implicar novedad evitándose la rutina y la rigidez en las acciones de los sujetos (Cfr. Guichot, 2006). De todo esto podría concluirse parcialmente que, el desarrollo defendido en la educación deweyana debe protegerse, en la medida que, apunta a la producción de valores y bienes personales y sociales que a su vez crean las condiciones para un desarrollo ulterior más amplio, es decir un crecimiento imparable e inconmensurable.

En la propuesta de la Educación Democrática el autor señala la importancia de que el reconocimiento de los intereses mutuos se convierta en un factor de control social, lo que posibilita la emergencia de un interés común en el que converjan posturas disímiles. Se propone entonces la interacción más libre entre los grupos sociales aislados, pasando así a un cambio en los hábitos sociales mismos, pues la dinámica de los grupos apuntará a un constante reajuste fruto de la interacción con nuevas situaciones producidas por el intercambio variado.

Una forma de vida social en la que los intereses aparecen penetrándose de manera tan íntima y recíproca y donde la clave para la interacción social es el progreso o reajuste continuo serían para Dewey lo que configura una sociedad democrática. En este enfoque, la educación se perfila de manera distinta, deliberada y sistemática pues la dirección en la existencia social la hace el mismo grupo y no ningún agente externo, por ello se necesita que un

ejercicio constante para la formación de la disposición y el interés voluntarios que sólo se concreta en una propuesta de educación democrática.

En otros términos, podría decirse que en esta propuesta educativa se pretende lograr la extensión espacial del número de individuos que participan en un interés, de tal manera que cada miembro del grupo sea capaz de referir su acción a lo que realizan los otros para darle pauta y dirección a la propia. Esta situación hace de la experiencia algo enriquecido pues en ella se visualizan múltiples posibilidades para que los sujetos usen sus capacidades.

Puede afirmarse que en la educación democrática de Dewey se integran las notas que caracterizan a la democracia propuesta por este filósofo y éstas modifican de manera sustancial el proceso de enseñanza. La libertad es una de las principales características de la democracia que se introduce en el contexto educativo en calidad de libertad de acción que está necesariamente vinculada a la libertad intelectual, para este pensador: “libertad de acción sin libertad de pensamiento es sólo caos” (Dewey, 1930). Desde este enfoque la democracia significa la liberación de la inteligencia para lograr una verdadera independencia, en otros términos: John Dewey propone la emancipación de la mente como un órgano que trabaja independiente.

Para lograr la tan anhelada emancipación se hace necesaria una educación gratuita en la que se ofrezcan las oportunidades necesarias para cada

individuo, siendo esta una opción crucial para preservar la democracia como forma de vida. De igual modo, el hecho de que los ambientes escolares se humanicen y no pretendan tratar a maestros y estudiantes como autómatas son las formas en que hacemos de esta propuesta democrática un proyecto concreto.

Lo anterior reitera la postura del autor frente a la democracia en la que plantea que no es algo acabado, sino que se reinventa todo el tiempo y exige exploración constante de sus alcances al estar vinculada con las nuevas necesidades y recursos con que cuenta cada sociedad. John Dewey plantea que “la Democracia como forma de vida aún no es tal. Esto, también, si es para vivir, debe ir más allá del reconocer los cambios que ocurren ahora y que ocurrirán después”⁶⁷. (Dewey, 1991f. LW: XI, 182).

La democracia no se fundamenta ni siquiera en un conjunto de instituciones o procedimientos formales como el sufragio, sino que es “la única forma de vivir que, comparada con otras formas de vida, cree con plena confianza en el proceso de la experiencia como fin y como medio”⁶⁷. (Del Castillo, 1996: 177) La democracia como vida está determinada por el cambio y movimiento, siendo estas características un reto para la educación misma, situación que no era imaginable siglos atrás, pero bajo las condiciones actuales es la escuela quien provee las condiciones para que las nuevas generaciones de

⁶⁷ La traducción es mía. El texto original es el siguiente: “Democracy as a form of life cannot stand still. It, too, if it is to live, must go forward to meet the changes that are here and that are coming.” (Dewey, 1991f. LW: XI, 182).

aprendices comprendan la naturaleza de las fuerzas sociales existentes, la dirección que éstas toman, las consecuencias que generan y la manera en que se relacionan entre sí. La escuela debe estar atravesada por esta visión que afecta directamente la reorganización de los estudios, los métodos de enseñanza y de administración, la organización de la dinámica escolar en la que se da el encuentro entre docentes y estudiantes, así como la vida de la comunidad.

Ahora en educación no se busca ofrecer información a los sujetos sino la comprensión del movimiento y dirección social de las fuerzas existentes, así como las necesidades sociales y recursos con que se cuenta para subsanar tales requerimientos. La opción es impulsar la formación (form) de una actitud mental inteligente, cuya consecución toma tiempo y debe considerar las oportunidades, condiciones, circunstancias y presiones que sufren los individuos fuera de la escuela, esta situación hace que en la obra de John Dewey la pregunta más importante es por la manera como en las materias de estudio, los métodos y administración de las escuelas se logran conectar el conocimiento, información y habilidades y, a renglón seguido, la pregunta se extiende hacia los mecanismos que le permitan a todos estos elementos vincularse con las formas de acción social existentes y con las posibilidades de nuevas formas de vida, es por esto que el autor considera que “solamente en esta conexión de conocimiento y acción social puede la educación generar la comprensión de las presentes fuerzas sociales, movimientos,

problemas y y necesidades que se requieren para la continuidad de la existencia de la democracia”⁶⁸ (Dewey, 1991f. LW: XI, 184).

En los curriculums escolares el componente científico cobra mayor fuerza ya que, al ser las ciencias naturales un campo de transformación para la vida moderna, son un escenario perfecto para impulsar la comprensión de las fuerzas reiterativamente mencionadas. Es importante quebrar la brecha existente entre las ciencias y la práctica social; superar este dualismo le permitirá a los estudiantes desarrollar una visión más amplia de los movimientos sociales y así permitir que la democracia se haga realidad.

Si en las escuelas se abre paso al componente experimental de las ciencias naturales, de manera necesaria se modifica su finalidad y estructura. El fin de la educación no podrá ser la acumulación de información, sino el lograr desarrollar habilidades para hacer cosas con ella, por eso la idea de la escuela como un centro de trabajo y de formación profesional es propio de esta nueva visión, sin caer en un enfoque reduccionista de formación para el trabajo. Lo que pretende defender el filósofo de Burlington es, precisamente, una educación en la que si bien se abre la pregunta por lo laboral también se busca que las nuevas generación comprendan el papel de la industria en las economías actuales y las funciones que el cumple para lograr el crecimiento

⁶⁸ La traducción es mía. La cita original es la siguiente: “for only in this connection of knowledge and social action can education generate the understanding of present social forces, movements, problems, and needs that is necessary for the continued existence of democracy” (Dewey, 1991f. LW: XI, 184).

de la democracia (Cfr. Álvarez, 2008; Cfr. Bauer, 2003; Cfr. Rorty, 2000). La alternativa adecuada para lograr este cometido es un tipo de educación que conecte los materiales y métodos gracias a los cuales el conocimiento se adquiere y que atienda la pregunta por cómo se hacen las cosas y cómo podrían ser hechas.

Para que una facultad se vuelva eficaz se exige que implique un uso positivo de las capacidades individuales congénitas en ocupaciones cuyo sentido sea social. Este hecho hace que “translated into specific aims, social efficiency indicates the importance of industrial competence” (Dewey, 1985, MW: IX, 125), cuya esencia está vinculada con el hecho que los individuos no pueden vivir sin medios de subsistencia que se usan y consumen de cierta manera. Aquí es necesario detenernos un poco para no distraernos ante esta postura y pensar que el autor hace una defensa de la prevalencia de los intereses económicos en el uso de los medios para sobrevivir con que cuentan los hombres; siempre a la base de todo el proyecto deweyano está la necesidad de un trabajo mancomunado en el que nadie se beneficie para lujo u ostentación, por ello:

Con el cambio de una sociedad oligárquica a una democrática es natural que adquiera importancia la significación de una educación que tiene como resultado la capacidad para abrirse un camino económicamente en el mundo y para administrar últimamente los recursos económicos en vez de hacerlo para la mera ostentación y el lujo⁶⁹. (Dewey, 1978: 132)

⁶⁹ En palabras originales del filósofo pragmatista: With the change from an oligarchical to a democratic society, it is natural that the significance of an education which should have as a result ability to make

Un enfoque democrático de la sociedad y de la educación exige que los individuos desarrollen capacidades y criterios para elegir su propio rumbo, logrando así corregir las propuestas sociales que privilegian unos pocos y privan injustamente de beneficio a una masa social amplia. Tal postura educativa, que John Dewey denomina progresiva, quiebra la idea de la existencia de profesiones heredadas con las que se socavan las facultades individuales mismas así como la defensa de estructuras sociales en donde las familias tienen una línea de trabajo que les ayuda a preservar su riqueza y *statu quo*.

La competencia profesional en este nuevo fin de la educación no puede estar aislada de la buena ciudadanía o, en términos deweyanos, de la “eficacia cívica” ó “eficacia social”, entendida como aquello que hace de la experiencia individual algo de mayor valor para los otros y que capacita a cada individuo para que participe en las experiencias valiosas de los demás (Dewey, 1985). En estas experiencias no sólo se encuentran los típicos actos electorales, sino que se abre el individuo hacia el recreo, el ocio, el arte y otras actividades en las que se encuentre con otros, lo planteado hace que:

En su sentido más amplio la eficacia social es nada menos que la socialización del *espíritu* que está activamente interesado en hacer más comunicables las experiencias, en romper las barreras de la

one's way economically in the world, and to manage economic resources usefully instead of for mere display and luxury, should receive emphasis. (Dewey, 1985a, MW: IX, 126)

estratificación social que hace a los individuos impenetrables a los demás⁷⁰. (Dewey, 1978: 134)

La eficacia social debe partir del reconocimiento de la diversidad de bienes e intereses que tienen las personas, también debe defender un cometido esencial: la fe en la utilidad social de estimular a cada persona para que haga sus propias elecciones inteligentes. No basta con la buena voluntad de los individuos, debe buscarse su liberación de manera que puedan buscar y encontrar el bien por su propia elección.

En síntesis, la eficacia como fin educativo tiene que incluirse en el proceso de la experiencia, pues ella debe hacer alusión a la adquisición de experiencias valiosas en las que se unan orgánicamente lo social y lo personal. De tal manera que se pueda vencer el dualismo en el que estas esferas se oponen, siendo esto la finalidad de la educación democrática propuesta por John Dewey.

2.4.1 Los Nuevos fines de la educación

Para poder pensar el tema de la educación en la obra de John Dewey deben retomarse aspectos psicológicos y sociales como elementos irremplazables al revisar lo relacionado con la formación de los sujetos. El pensador

⁷⁰ El texto original dice así: the broadest sense, social efficiency is nothing less than that socialization of *mind* which is actively concerned in making experiences more communicable; in breaking down the barriers of social stratification which make individuals impervious to the interest of others. (Dewey, 1985a. MW: IX, 127).

norteamericano considera que una educación verdadera⁷¹ es aquella en la que se estimulan las capacidades de los niños a través de las exigencias sociales en las que se desenvuelve (Dewey, 1978) Lo anterior implica que la educación es un proceso en constante cambio y reconstrucción que toma como punto de partida las circunstancias psicológicas y sociales que definen a los individuos en un momento determinado.

Lo expuesto atrás es una apretada síntesis de lo que el autor entiende por educación democrática que, además, aparece en su propuesta acompañada de un análisis sobre los nuevos fines de la educación que encierra esta propuesta. Estos fines deben ser determinados por la sociedad y especialmente por los maestros, quienes deben comprometerse para alcanzarlos; por eso, en términos generales la educación para Dewey no tiene un fin determinado de antemano, sino que éste debe ser reconstruido y modificado las veces que sea necesario. Si bien lo anterior es claro, cabe señalar que existe una intencionalidad básica para la educación desde la perspectiva deweyana, que se explicita de la siguiente manera refiriéndose a lo que había presentado con antelación acerca del propósito de la comunidad democrática: “Pues suponía que el fin de la educación, o sea que el objeto y la recompensa del aprender del aprender es la capacidad continuada para el

⁷¹ Para Dewey es necesario un estudio psicológico de los niños para descubrir cómo aprenden (explora los instintos como los que permiten la emergencia de las conductas morales y el carácter). De acuerdo a este estudio, de los instintos e intereses particulares de los sujetos, han de seleccionarse los contenidos de la materia de estudio y por consiguiente el rumbo que ha de seguir la educación.

desarrollo”⁷². (Dewey, 1978: 112). Para que tal desarrollo se haga efectivo es necesario que se concrete una comunidad de naturaleza democrática con dos características básicas que la definan: la primera es que halla en ella intercambio de ideas entre sus miembros y la segunda es que existan los medios apropiados para la reconstrucción de hábitos e instituciones sociales (Dewey, 1985, MW: IX, 107).

Antes de avanzar en este tema es importante aclarar un poco más la visión del filósofo norteamericano acerca de los fines. No debe confundirse un fin con los resultados visibles de las cosas, éstos no son más que eso: una consecuencia. Un fin no puede ser prescrito forzosamente en la acción de unos sobre otros, pero tampoco puede dejarse librado al azar puro donde todo puede ocurrir; para la mirada deweyana un fin implica una actividad ordenada, “en la cual el orden consista en la progresiva completación de un proceso”⁷³. (Dewey, 1978: 114). Los fines, vistos de esta manera, permitirán comprender el desarrollo de un proceso, lo que hace posible que a partir de ellos se puedan realizar anticipaciones de lo que podría ocurrir en el futuro con dicho proceso y especular acerca de su terminación.

Volviendo al tema de los fines en el campo educativo, en Dewey se habla de alcanzar el fin de la educación y no el resultado, ya que lo que se busca es el

⁷² La cita original es la siguiente: “For it assumed that the aim of education is to enable individuals to continue their Education- or that the object and reward of learning is continued capacity for growth”. (Dewey, 1985a, MW: IX, 107)

⁷³ El texto en inglés dice de la siguiente manera: “one in which the order consists in the progressive completing of a process” (Dewey, 1985a, MW: IX, 108)

desarrollo continuado del educando, cuyas consecuencias se pueden predecir o, por lo menos, exige al educador que se embarque en esa tarea de buscar en su trabajo diario las posibles consecuencias de las acciones que emprende, por ello el autor dice que:

De aquí que carezca de sentido hablar del fin de la educación- o de otra empresa- cuando las condiciones no permiten la previsión de los resultados, no estimulan a la persona a mirar hacia adelante para ver cuál ha de ser el resultado de una actividad dada. [...] Por otra parte, el fin como resultado previsto da dirección a la actividad; no es la visión ociosa de un mero espectador sino que influye en las medidas tomadas para alcanzar el fin⁷⁴. (Dewey, 1978: 114)

Bajo esta visión de los fines educativos, el papel del educador adquiere amplia relevancia al ser el encargado directo de concretar la previsión (foresight); tarea que no resulta tan sencilla como parece a simple vista, ya que exige cumplir con una serie de requisitos básicos. En primer lugar, el educador deberá ser capaz de prever los resultados de la educación partiendo de una observación cuidadosa que le ayude a determinar los medios y condiciones necesarias para la realización de un proceso; en segundo lugar, ser capaz de adaptar los medios y determinar el orden o secuencia para su uso; finalmente, en tercer lugar el maestro debe elegir manera en que intervendrá en la educación para alcanzar el resultado

⁷⁴ En palabras originales de John Dewey: Hence it is nonsense to talk about the aim of education- or any other undertaking- and do not stimulate a person to look ahead to see what the outcome of a given activity is to be. [...] In the next place the aim as a foreseen end gives direction to the activity; is not an idle view of a mere spectator, but influences the steps taken to reach the end. (Dewey, 1985a, MW: IX, 109)

determinado. Todo lo anterior hace que el maestro sea más que un simple “observador intelectual” del proceso educativo, ahora participará de manera permanente en todas las actividades que éste implique.

En la propuesta deweyana el docente estará en capacidad de predecir el resultado del actuar de una u otra forma, además comparará el posible trayecto que seguirán ambas direcciones y reflexionará para lograr determinar cuál de ellas será de mayor utilidad para el fin educativo planteado (Dewey, 1985, MW: IX, 109). Para el pensador pragmatista “actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente”⁷⁵(Dewey, 1978: 115); esta actuación implica observación pertinaz por parte del actor, que ahora debe tener clara la base con que cuenta para seleccionar y ordenar tanto los objetos como sus capacidades. También exige una revisión constante de las decisiones que toma, especialmente en lo que tiene que ver con los medios que tiene a su disposición para concretar sus decisiones y las posibles dificultades con las que se encontrará. Esta actuación para el filósofo de Burlington se traduce en lo que él denomina tener “espíritu”⁷⁶ (mind) para hacer las cosas que explica ampliamente así:

Hacer estas cosas significa tener un espíritu, pues el espíritu es precisamente la actividad intencional con propósito, controlada por la percepción de hechos y de sus relaciones recíprocas. Tener un

⁷⁵ En la versión inglesa el pensador de Burlington dice lo siguiente: “acting with an aim is all one with acting intelligently”. (Dewey, 1985a, MW: IX, 110);

⁷⁶ En la traducción en español de Democracia y Educación, año 1978, hecha por la editorial Argentina Losada se traduce “to have a mind” que aparece en el Volumen IX de los Middle Work como “tener espíritu”. Para la construcción de este apartado ambas versiones estaban disponibles para la investigadora.

espíritu para hacer una cosa es prever una posibilidad future; es tener un plan para su realización; es observar los medios que hacen capaz de realización el plan- o sea si es realmente un *espíritu* para hacer la cosa y no una vaga inspiración-; es poseer un plan que tiene en cuenta los recursos y dificultades⁷⁷. (Dewey, 1978:115)

Este “tener espíritu” se refiere a la capacidad que tienen los individuos para referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias posteriores con las condiciones presentes. La planeación y previsión resultan algo orgánico bajo el enfoque deweyano, nunca más los fines serán algo extrínseco sino que estarán organizados de manera armónica para lograr el desarrollo de un proceso.

Aunque en teoría todo esto se escucha muy simple falta un punto más a exponer sobre la teoría de los fines planteada por John Dewey, a este elemento me acercaré a través de una pregunta: ¿Cómo reconocer que un fin es bueno? Antes que darnos una fórmula mágica para resolver el asunto, el pensador de Burlington amplía las obligaciones de los hombres si queremos actuar de manera inteligente, es decir: conforme a planes. Ahora los sentimientos no pueden ser la medida de lo que va a ocurrir, sino que debemos detenernos, mirar y escuchar al realizar la planeación de una

⁷⁷ En el texto original dice: To do these things means to have a mind- for mind is precisely intentional purposeful activity controlled by perception of facts and their relationships to one another. To have a mind to do a thing is to foresee a future possibility; is to have a plan for its accomplishment; it is to note the means which make the plan capable of execution and the obstruction in the way, - or, if it is really a mind to do the thing and not a vague aspiration- it is to have a plan which takes account the resources and difficulties. (Dewey, 1985a, MW: IX, 110)

actividad. La selección de los fines buenos responde a esta exigencia pero, además, el autor ofrece tres criterios que serán centrales en el trabajo de los educadores y los seres humanos en general al embarcarse en este proyecto y son los siguientes: en primer lugar, para seleccionar un fin entendido como adecuado, “el fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo, en los recursos y dificultades de la situación”⁷⁸. (Dewey, 1978: 116) Esto implica que el fin debe emerger teniendo como punto de partida las particularidades del contexto educativo para que no resulte ajeno a éste; en segundo lugar, deber ser flexible, de tal manera que, pueda ser modificado cuantas veces sea posible, lo anterior con base a las reflexiones que se adelanten atendiendo las nuevas circunstancias del contexto educativo, sobre este punto John Dewey dice que en la educación “ un buen fin contempla el estado actual de la experiencia de los alumnos y formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen”⁷⁹(Dewey, 1978: 117). Aquí los fines muestran su condición de ser cortos, no son fines últimos ni únicos, asimismo se evidencia su esencia experimental y su crecimiento constante gracias a la actividad constante que pone en evidencia tal hecho. En tercer y

⁷⁸ La cita en ingles dice lo siguiente: the aim set up must be an outgrowth of existing conditions. It must be based upon a consideration of what is already going on; upon the resources and difficulties of the situation” (Dewey, 1985a, MW: IX, 111)

⁷⁹ Las palabras textuales del filósofo norteamericano fueron: “a good aim surveys the present state of Experience of pupils, and forming a tentative plan of treatment, keeps the plan constantly in view and yet modifies it as conditions develop.” (Dewey, 1985a, MW: IX, 112)

último lugar, un buen fin debe representar una “actividad liberadora”, es decir: debe ser un indicador que oriente la actividad y permita que ésta continúe. En palabras de Dewey: “el fin es un medio de acción tan definido como cualquier otra parte de una actividad”⁸⁰ (Dewey, 1978: 118). Una síntesis inicial de lo presentado hasta aquí permite concluir que un fin es a la vez fin y medio; en otras palabras, se desarrolla dentro de las actividades realizadas, lo que hace que éstas, en su totalidad, sean importantes en el proceso educativo.

En este punto de la discusión el autor introduce el término “*end in view*” (fin en perspectiva)⁸¹ con el que se explica que delante de la mente se pone la terminación de un proceso, pero no como una cosa dada o acabada sino como algo a lo que se tiende y se logra en la acción, por ejemplo cuando se busca la salud física una posibilidad es hacer deporte; diariamente podemos entrenar hasta adquirir la flexibilidad corporal, el porcentaje de grasa y todas las demás disposiciones físicas que nos hacen sentir bien, pero existen otra serie de actividades que se vinculan a esa idea de salud como una alimentación balanceada, una vida en la que las distracciones nocturnas no sean frecuentes, aún el deporte mismo se transforma. El fin no es la idea de

⁸⁰ El autor en la versión inglesa del texto se expresa así: The aim is as definitely a means of action as is any other portion of an activity” (Dewey, 1985a, MW: IX, 113)

⁸¹ Sobre el tema de los fines- en- perspectiva propuestos por John Dewey nos dice Álvarez lo siguiente: “En su sentido pragmatista, el valor de los fines más generales, concebidos como hipótesis para la acción, residía en el tipo de efectos o consecuencias que éstos producen al entrar en el flujo de la experiencia humana, y como para hacerlo tienen que pasar por unos medios-por unas acciones específicas- éstos se convierten, en términos de Dewey, en fines intermedios” (Álvarez, 2008: 165).

salud, sino el estar saludable y eso se gana en el desarrollo de las actividades mencionadas, logrando también ampliarse y perfeccionarse gracias a ellas. No existe pues una separación entre fines y medios, sino que los primeros se concretan en la experiencia o actividad que ahora no es algo secundario sino concomitante a la misma naturaleza del fin:

En otras palabras, la idea externa del fin lleva a una separación de los medios respect del fin, mientras que un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre a la vez fin y medio, tratándose aquí sólo de una distinción de conveniencia⁸². (Dewey, 1978: 118)

Toda esta propuesta de los fines se extiende a los fines educativos. En el campo de la educación, el educador debe enfrentarse a ciertas situaciones en las que se ve avocado a planear, diseñar y considerar las variables que afectarán de manera positiva o negativa su trabajo. Es él quien establece los fines vinculados a su labor y los modifica, en la medida que, las características de los niños con quien trabaja también cambian.

Al igual que los buenos fines generales que se expusieron líneas atrás, existen buenos fines educativos que orientan el trabajo del educador. El filósofo norteamericano no escatima esfuerzos para sugerir cuáles son las características a las que deben responder dichos fines educativos para que

⁸² La obra original dice: In other words, the external idea of the aim leads to a separation of means from end, while an end which grows up within an activity as a plan for its direction is always both ends and means, the distinction being only one of the conveniences. (Dewey, 1985a, MW: IX, 113)

reciban la valoración en cuestión y son: en primer lugar, un fin educativo debe basarse en las necesidades y actividades propias del individuo que será educado, para el autor esto incluye también los instintos originales y los hábitos adquiridos con que éste cuente. En segundo lugar, “un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción”⁸³ (Dewey, 1978: 120). El fin aquí debe indicar o dirigir hacia el tipo de ambiente requerido para liberar y organizar las capacidades de los individuos, esto permitirá superar el vicio de imponer externamente los fines como algo dado ya que éstos se desarrollarán y aportarán para su concreción. En tercer lugar, “los educadores han de estar en guardia contra los fines que se alegan como generales y últimos”⁸⁴ (Dewey, 1978: 121). Todas las actividades serán mostradas como dependientes e interconectadas con otras, ampliando así el horizonte de comprensión acerca del sentido de las acciones humanas.

Educadores y educandos verán enmarcada sus actividades en una red de situaciones cuyas consecuencias son revisadas constantemente y en donde también se someten a estudio los medios que se vinculan a la concreción de los fines que ahora son profundamente diversos, lo que hace existir multiplicidad de fines generales que no son fines últimos sino formas de ver

⁸³ En la obra completa de John Dewey la cita es la siguiente: “an aim must be capable of translation into a method of cooperating with the activities of those undergoing instruction” (Dewey, 1985a, MW: IX, 115)

⁸⁴ La cita en el texto original es la siguiente: “Educators have to be on their guard against ends that are alleged to be general and ultimate” (Dewey, 1985a, MW: IX, 116)

las condiciones existentes y evaluar sus posibilidades, este hecho John Dewey lo registra de la siguiente manera: “o, poniendo la cosa de un modo algo diferente, nuestra declaración de un fin puede sugerir ciertas cuestiones y observaciones, y otra declaración plantear otra serie de cuestiones, que exigen otras observaciones”⁸⁵. (Dewey, 1978: 122)

Para Dewey la educación se entiende como un proceso de desarrollo constante, en este sentido, dicho proceso es igual de importante como la formación que las personas adquieren durante él: “En primer lugar (la educación) es un proceso de desarrollo, de crecimiento, y el proceso, no simplemente el mero resultado, es importante” (Dewey, 1991e, LW: IX, 195). Por esta razón la educación no se entiende como una meta a la que hay que llegar, sino como el trayecto que se sigue, en el que las estructuras de los órganos proporcionan las condiciones para la enseñanza pero no determinan los fines de su desarrollo.

En la educación el fin general sería el mismo desarrollo natural que se traduce en múltiples fines, entre los que se encuentra el respeto a la movilidad física por medio del cual se siguen los medios de la naturaleza y se atiende al papel real desempeñado por los órganos corporales en todas las actividades adelantadas por los individuos. Otro fin que traduce el fin general

⁸⁵ La cita en inglés dice así: “Or, putting the matter in a slightly different way, one statement of an end may suggest certain questions and observations, and another statement another set of questions, calling for other observations” (Dewey, 1985a, MW: IX, 117).

de la educación es el de atender las diferencias individuales existentes entre los niños, sobre este punto el autor dice que:

Nadie puede tener en cuenta el principio de la consideración a los poderes congénitos sin ser sorprendidos por el hecho que estos poderes varían en los diferentes individuos. *La diferencia aplica no solamente a su intensidad, sino también a su calidad y arreglo*⁸⁶. (Dewey, 1978: 129).

La educación no puede acabar la inclinación de los niños, no debe atentar contra su vivacidad y fuerza. Los educadores deben resistirse a sofocar las verdaderas dotes de la naturaleza que, siguiendo Dewey a Rousseau, tiene el niño, lo anterior hace que “el fin de seguir a la naturaleza significa observar el origen, el aumento y la disminución de las preferencias y los intereses”⁸⁷ (Dewey, 1978: 129). Así pues, para el filósofo norteamericano las capacidades brotan y florecen en los individuos sin que tengan un desarrollo unívoco, aunque es importante trabajar sobre el cuerpo del infante que se entiende como la edad en la que “el hierro está caliente” y en la que se está frente a los albores de los poderes o facultades humanas que pueden ser moldeadas con mayor efectividad gracias a su previa observación.

El nuevo fin de la educación exige a los educadores y a la escuela observar con cautela las tendencias naturales del niño y determinar cuáles son

⁸⁶ El resaltado de la cita corresponde a mi traducción del texto en inglés y no se encuentra en la versión castellana de la obra. A continuación se transcribe el texto original: Nobody can take the principle of consideration of native powers into account without being struck by the fact that these powers differ in different individuals. The difference applies not merely to their intensity, but even more to their quality and arrangement. (Dewey, 1985a, MW: IX, 122).

⁸⁷ El texto original dice: “the aim of following nature means to note the origin, the waxing, and waning, of preferences and interests” (Dewey, 1985a, MW: IX, 123).

deseables, sin que ello implique forzar a que el niño entre en el molde de las normas de los adultos. En la óptica deweyana este fin debe leerse en el marco de la vida asociada, es allí donde los poderes o facultades humanas se hacen eficaces y, por ende, es el lugar propicio para que los educadores exploren los alcances de esta propuesta.

2.4.2 La Educación y el método

La propuesta filosófica deweyana trae consigo la exigencia de un método de revisión y análisis de los fenómenos humanos, en otros términos: un método de investigación que, en este autor, se encuentra estrechamente ligado a sus concepciones sobre la ciencia, sentido común, experiencia, la relación medios-fines y, finalmente, la formación de una sociedad inteligente y feliz.

Para adentrarnos en las especificidades del método propuesto por el pragmatista norteamericano, debemos partir del supuesto básico que el hombre es un artesano y no un conocedor de la esencia de las cosas, aunque lo anterior no implica una renuncia a la búsqueda del conocimiento de la realidad de lo que se extraen pautas para saber cómo orientarse en el mundo, exige que el hombre sea visto como ser activo, como artista, capaz de explicar la naturaleza de las situaciones prácticas en las que desarrolla su existencia.

Se puede inferir entonces que la investigación⁸⁸ propuesta por Dewey no se sujeta a situaciones hipotéticas o a problemas conceptuales, sino que conduce nuestra inteligencia al establecimiento de analogías entre las situaciones humanas y las situaciones morales en las que se presentan conflictos o inconvenientes entre los hombres. La tarea para este hombre-artista es tener que pensar acerca de las decisiones que le permiten decidir lo que hay que hacer en contextos de incertidumbres y formarse un juicio en la acción; lo que hace necesaria la deliberación, la elaboración de juicios y la toma de decisiones prácticas como momentos cruciales del método de investigación deweyano que no es una formalidad, sino una manera de actuación de los hombres:

Sólo cuando la discusión sobre un fin en general se sustituye por la discusión sobre las acciones concretas (medios disponibles o alcanzables con alguna modificación) para alcanzar ese fin se pueden experimentar nuevos resultados que fomenten la

88 Sobre el tema de la investigación en la propuesta de John Dewey se han hecho múltiples críticas. Para la época en la que el autor presenta su libro *Logic: Theory of Inquiry* (1938), se presentan una serie de opositores a lo propuesto en esta obra, entre ellos están: Bertrand Russell, Arthur Lovejoy, Morris Cohen y Hans Reichenbach. Su principal resistencia a la propuesta del filósofo de Burlington tiene que ver con su rechazo a la naturalización y experimentalización del método científico, también estos críticos alegaron que su propuesta era incomprensible, además tenía muchos vacíos en la argumentación propiamente en la disminución de las proposiciones universales o analíticas. Luego de su muerte en 1952, el clima filosófico en Norteamérica dio un giro que favoreció el resurgimiento de la filosofía analítica. Ahora otro grupo de filósofos también critican la propuesta lógica deweyana, entre ellos se encontraban los siguientes: Morton White, un colega de W.V Quine, e Israel Scheffler.

Cohen pensaba que Dewey se enfocaba en problemas de naturaleza práctica que omitían y demeritaban el pensamiento teórico y abstracto. Por su parte White creía que la teoría de la Investigación de Dewey traiciona la distinción entre concepciones “analíticas” – esas que no son producto de la experiencia, son fijas y atemporales- y concepciones “sintéticas”- esas que son experimentales y temporales. Según Scott (2006) en este escenario John Dewey está más cerca de ser un racionalista “porque él cosifica un elemento de la investigación de tal manera que ésta no puede transformarse en situaciones problemáticas”. (Scott, 2006: 18). Otra crítica de este pensador tiene que ver con el hecho que, desde su perspectiva, la noción de investigación de Dewey es experimental e histórica, característica que permite relacionarlo con los iniciales autoproclamados positivistas, quienes tienen una postura análoga relacionada con la apariencia del método. Scheffler argumenta que Dewey establecía una separación radical entre teoría y práctica y reducía todo pensamiento a un método instrumental.

posibilidad de los cambios que asociamos con una forma democrática de desarrollo social. (Del Castillo citando a John Dewey, 1996: 185)

La filosofía deweyana de la ciencia nos puede permitir ofrecer explicaciones más adecuadas a cerca las prácticas sociales, al habilitarnos para mostrar que las políticas que permiten la toma de decisiones pueden ser evaluadas desde la racionalidad de sus fines, y no sólo a partir de la eficiencia de los medios. El método de investigación de Dewey le otorga relevancia a la práctica social de la *“libre inteligencia operando de la mejor manera disponible en un momento dado”* cuyo accionar será posteriormente evaluado y se determinará su conveniencia o no, lo que ofrece argumentos empíricos a favor de la democracia social y deliberativa propuesta por este autor en la que la sociedad es un escenario experiencial y experimental en el que ponemos a prueba nuestras estrategias para la consecución y mejoramiento del bien común.

Enunciadas algunas generalidades del método de investigación ligadas a su idea de filosofía, a saber: el hombre como artista y la importancia de las prácticas sociales; es necesario explorar otro elemento constitutivo de esta propuesta y es la lógica como teoría de la investigación⁸⁹, que a su vez es

⁸⁹ Morris Cohen es contemporáneo de Dewey y su desempeño profesional permitía clasificarlo como filósofo e historiador de la ciencia, quien defendía el realismo metafísico – en el que la visión de los objetos que están fuera de nuestra experiencia existen independientemente de nuestra interacción con ellos. Cohen tiene dos críticas centrales a la propuesta del filósofo de Burlington, la primera es que la teoría de investigación científica de John Dewey se carga con mucha responsabilidad en lo relacionado con la solución de los problemas de la vida humana. Cohen argumenta que los problemas humanos no son tan dóciles para ser investigados bajo el enfoque de las ciencias naturales como lo propone el

resultado de una investigación realizada, es decir: la lógica no es un aparato formal sino una disposición de la inteligencia que nos muestra como la investigación inicia con situaciones indeterminadas que cambiaran su condición en función de lo realizado a partir de ellas, nos enfrentamos entonces a un universo de situaciones azarasas, al respecto el autor explicita que:

El fracaso a la hora de fundamentar una lógica basada inclusiva y exclusivamente sobre las operaciones de la investigación tiene enormes consecuencias culturales. Favorece el oscurantismo; anima la aceptación de creencias formadas antes de que los métodos de investigación hubieran llegado a su estado actual; y tiende a relegar los métodos científicos (esto es, competentes) a un campo técnico especializado. Puesto que los métodos científicos simplemente manifiestan la libre inteligencia operando de la mejor manera disponible en cualquier momento dado, la

“ingenuo” filósofo pragmatista. Lo segundo es que la teoría de la investigación de Dewey no deja lugar para la abstracción, la contemplación y la conceptualización. Es decir, ya que como todo conocimiento es generado desde, y sensible a, asuntos prácticos, hay poco espacio para el pensamiento y el juicio no práctico. Yendo un poco más allá, Cohen piensa que lo que quiere el público de un un filósofo, no son soluciones filosóficas a problemas prácticos, pero prefieren una búsqueda abstracta y desinteresada de la verdad. Este crítico señala que Dewey no ofrece este servicio y que degrada la filosofía.

La respuesta más vehemente de Morris Cohen a la propuesta deweyana la hizo en un escrito que conmemora los 80 años del nacimiento de Dewey. El título de esta publicación es John Dewey: filósofo del hombre común. La historia del antagonismo entre Cohen y Dewey tiene como punto de partida en la crítica que hace el segundo a la propuesta lógica del primero en sus publicaciones tempranas y que se titula *Razón y Naturaleza: un ensayo sobre el significado del método científico*; en ella crítica la falla de Cohen con la definición de ciertos aspectos en psicología y ciencias sociales. De hecho, Dewey plantea lo siguiente: Pero filosóficamente, este trabajo sufre, según lo que estimo, una falla claramente para definir los aspectos...este desdibujamiento es aparentemente debido a la aversión del autor a ciertas perspectivas opuestas a la que tiene, y a algo como una convicción moral intensa que hace daño al enfoque de este trabajo. (Dewey, 1985ab. LW: VI,:300. La traducción es mía). Los autores se responden mutuamente y, por ello, para la década del 40, cuando se celebra el natalicio del pensador de Burlington, Morris Cohen es considerado el antagonista más conocido del autor.

Cohen argumenta que John Dewey hace tan amplia como tautológica a la experiencia. Lo que impide que haya lugar de contrastaste desde el cual se pueda criticar esta postura. De la teoría sobre la investigación de Dewey él plantea que: tomando literalmente, la actitud de Dewey sobre ese punto ...podría condenar toda la matemática pura y toda ciencia teórica que no haya encontrado y que nunca pueda encontrar alguna aplicación práctica, pero también toda música y arte refinado que no haya sido dedicado a influencia el desarrollo de los eventos sociales”. (Como se cita en Dewey, 1988. LW: XIV, 402. La traducción es mía) Cohen ve la la reducción de la teoría prácticamente como algo malicioso (Scott, 2006).

pérdida cultural, la confusión y la distorsión que resulta de no usar éstos métodos, en todos los campos y en conexión con todos los problemas es incalculable. Estas consideraciones refuerzan la aspiración de la teoría lógica, como la teoría de la investigación, a asumir y mantener una posición de importancia humana primaria. (Dewey, 1960b: 535).

En la propuesta de investigación⁹⁰ deweyana se considera como insumo básico el sentido común, con relación a esto Dewey reconoce que nuestra

⁹⁰ Otro de los críticos mencionados anteriormente es Morton White, quien se encontraba interesado por los debates entre viejos pensadores pragmatistas, cuyo representante era John Dewey, con los nuevos pensadores analíticos entre los que se encontraba W.V.O Quine y Wilfred Sellars. Por su parte, él realiza críticas a los pragmatistas tempranos por traer las más nuevas técnicas de la filosofía postanalítica que les afectara. Una de esas técnicas es examinar las filosofías para evidenciar el pensamiento analítico-sintético, lo que Quine había etiquetado como un dogma del Empirismo. El pensamiento analítico para Quine y White, consistía en pensar que tienes recurso a algo así como un principio legal, concepción, o proposición como su campo; mientras que el pensamiento sintético es meticulosamente empírico, dependiendo de concepciones y proposiciones que corresponden a la observación de los datos fenoménicos.

White señala que en en la *Lógica. Teoría de la Investigación* de Dewey: “una aguda distinción entre lo que [Dewey] llama proposiciones “ideacionales” y “existenciales”...Cuando Dewey va a aplicar su distinción entre proposiciones ideacionales y existenciales, él se mueve en la dirección del racionalismo clásico. En otras palabras, él sujeta lo que son las leyes de la física a lo que los positivistas podrían llamar “analítico” y de ahí a ser establecido por una revisión de sentidos” (White, 1973: 143).

Esta crítica se amplía más y se define en los siguientes términos: “Dewey, incapaz de negociar de forma suficiente con el “problema” de la causalidad, es forzado a encontrar refugio para tales leyes como las de Newton (del movimiento) por virtud del hecho que ellas son establecidas por el “examen de significados (semejantes)”. (White, 1973: 143). White piensa que por el hecho que Dewey se suscriba a la perspectiva de las leyes de la física establecidas no por la experiencia sino a través de sus significados, esto significa que eran a priori (carentes de experiencia) y analíticas. Esto es una contradicción a las leyes de la lógica y las matemáticas. Las cuales son, extrañamente para White, a posteriori (transformable y condicionada a la observación y/u operación), porque Dewey las etiqueta como “existenciales” y no “ideacionales”. Este asunto tiene profundas ramificaciones. White sugiere que Dewey quiere reificar realmente un elemento de la experiencia, obtenido a través de las leyes físicas están puestas de la experiencia y no es especificable por las operaciones que ellos (ostensiblemente) dirigen, así traiciona el tenor científico de la *Lógica*. White encuentra esta reificación presente en el siguiente fragmento de la *Lógica* de Dewey:

Las proposiciones...son de dos categorías esenciales: (1)Existenciales, referidas directamente a las condiciones actuales como determinadas por las condiciones experimentales, e (2) Ideacionales o conceptual, que consisten en significados interrelacionados, los cuales son no-existenciales en contenido en referencia directa, pero los cuales son aplicables a la existencia a través de las operaciones que ellos se representan como posibilidades. (White, 1973: 149).

White argumenta que la postura deweyana es una hipóstasis de las proposiciones analíticas. Si Dewey sostiene que éstas proposiciones ideacionales son no experimentales, luego él ha admitido una proposición analítica ubicada en una lógica a posteriori y ha presagiado una aguda división entre principios existenciales y no existenciales. Esta inclinación a lo analítico, para White, equivale a

civilización tiene un gran conflicto frente a la investigación como acción y también en lo que respecta al sentido común, que puede expresarse de la siguiente manera: los problemas que más nos interesa resolver, detectados generalmente a través del sentido común y que generalmente se mueven en la esfera de lo social, los abordamos de manera no científica sin considerar que parte de nuestros problemas son producidos por los cambios que sufre la ciencia misma; en otros términos, no tenemos una concepción del hombre como un ser caracterizado por la investigación sino que vemos esta última como una herramienta o instrumento susceptible de ser aplicado, lo que la convierte en algo inútil para la evaluación de los fines de la sociedad.

La investigación la realizamos seres humanos que vivimos e investigamos en entornos físicos y sociales al tiempo, lo que hace que todas nuestras investigaciones no sean científicas sino que también quepan en el ámbito del “sentido común”. Consideremos el caso de la dirección de la conducta

racionalismo y entonces plantea que John Dewey es un “racionalista en el peor sentido de la palabra, uno de los que piensa que las leyes de las ciencias naturales están establecidas gracias al examen de relaciones entre conceptos solamente”. (White, 1973: 150. La traducción es mía). Aquí White describió las consecuencias de la aparente distinción deweyana entre lo analítico y lo sintético. Concluye pues que la falla ocurre en la teoría de la lógica que tiene este pensador y a fortiori en su metodología. La falla se presenta no sólo al nivel de la concepción sino también en el plano de la operación: la práctica. De acuerdo a White, si un método científico aplicado a la solución de los problemas prácticos, los problemas humanos deberían usar concepciones analíticas, el método no es tan amplio para lograr responder a todos estos problemas y la ciencia fallaría en su cometido. White cree que Dewey debería decir que el conocimiento moral, acumulado gracias al uso del método científico, puede resultar solamente en principios auto-evidentes. Desde que la concepción sea en sí misma tautológica y de ese modo autoatrayente, es el concepto y no la proposición existencial o práctica la que llega a ser el tribunal de apelación final. Esto provoca en White cierto temor de que Dewey se repliegue sobre una ética que responda a algo como principios legales. Todo esto presagia una grieta en la lógica de Dewey: las proposiciones genéricas (sintéticas) están dispuestas a la transformación; las universales (analíticas) no lo están. Como resultado de lo anterior, “White declara un fracaso el uso social de la investigación desde la perspectiva de Dewey”. (Scott, 2006: 21. La traducción es mía). Lo anterior obedece a que en su propuesta filosófica hay un dualismo no resuelto en lo que respecta a lo central en su propuesta sobre investigación, el tipo de conocimiento moral que Dewey busca simplemente no puede ser fundamentado.

individual asociada a la solución del problema del hambre como algo fuertemente influenciado por la cultura, cuando investigamos tal fenómeno no queremos tener un conocimiento sobre el hambre sino sobre cómo podemos solucionar tal sufrimiento, esto se constituye en un fin-en-perspectiva, la investigación científica buscaría un conocimiento sobre el asunto (teoría) la investigación del sentido común , una solución (práctica); pero cabe anotar que la investigación científica sólo es posible a partir de problemas del sentido común. Desde la anterior perspectiva, todo problema que se le presente al hombre es una invitación a la investigación, que responde ahora a exigencias sociales y a la renuncia de la existencia de fines que aparezcan como algo más allá de toda evaluación.

Para Dewey lo que acontece en el mundo, especialmente en el mundo social, depende en gran medida de la comprensión que tengamos acerca de lo que se está investigando, pero la experiencia debe estar basada en el comportamiento real de la investigación científica, no remitirla a tesis psicológicas o a explicaciones mentales tal como hicieron autores como J. S. Mill quien comprometió su defensa al basar su lógica en teorías psicológicas que reducían la “experiencia” a estados mentales y asociaciones externas entre ellos, en lugar de basarla en el comportamiento real de la investigación. La mirada deweyana nos muestra como la investigación inicia con una duda, pero acaba con una “aserción garantizada”, no con una creencia como planteaba Peirce, que si bien es análoga a los términos empleados por el

Dewey, según este último puede generar confusiones con relación a su posible consideración como estado mental: “investigación como lo que garantiza la aserción”. Esta aserción no pretende ser una sustituta de la verdad sino que ésta es entendida como el acuerdo al que llegan los investigadores a partir del estímulo de una opinión cuya finalidad es lograr tal consenso, “lo real” es el objeto que ésta representa.

Los filósofos y los metodólogos buscan patrones de investigación que, gracias a la experiencia, hayan evidenciado que conducen a aserciones garantizadas, es decir: aserciones que permanezcan medianamente estables bajo una investigación continuada. La lógica, mencionada anteriormente, se puede definir en este marco deweyano como enunciación de los patrones de investigación, es decir los resultados de una investigación sobre la investigación realizada⁹¹. Pero ¿Cuál es la ventaja que reporta dicho método? En primer lugar, se ofrece una orientación para la recolección de datos ya que existe un cuerpo de conocimientos previos que direccionan a los investigadores; en segundo lugar, gracias a esta información es posible construir hipótesis de trabajo y, a su vez, le permite al científico diseñar experimentos que ponen a prueba las hipótesis investigadas y eliminan las plausibles.

⁹¹ La disciplina que aparece como paradigmática en formas de investigación, según Dewey, es la Física gracias a la estabilidad de sus resultados y a la regularidad del método hipotético-deductivo en diferentes disciplinas, esencialmente en ésta.

La manera en que Dewey defiende la eficacia de este método⁹², es a partir de la justificación de que se constituye en una fase de la investigación

⁹² Otro de los críticos de Dewey es Israel Scheffler, es considerado uno de los críticos más penetrantes de este autor. A pesar de lo anterior, coinciden en algunas cosas, especialmente en las que tienen que ver con la teoría de la verdad. Para ambos pensadores es inviable la teoría de la correspondencia en la que nuestra mente era vista simplemente como "gancho" sobre una parte del mundo por y a través de una representación pictórica de los objetos. Ambas figuras consideran que la separación de hechos y contextos es lamentable. Y, finalmente, ambos consideran que es importante una investigación dirigida de forma inteligente como el fundamento de un público que crece en términos democráticos. Las diferencias entre ellos se concentra especialmente en la teoría de la investigación que cada uno defiende.

Scheffler cree que, además del conocimiento ganado en ciertos contextos, hay mayor ganancia desde la teorización abstracta. También, Scheffler se enfrenta con la ciencia, si ésta es exitosa, debería tomar en consideración no sólo la estrecha relación entre el aprendiz y el contexto en el que ella se encuentra a sí misma, sino que también debería anticiparse a los contextos con los que no está familiarizada y a los que no se ha expuesto. Por último, Scheffler cree que el aprendizaje sobrepasa al conocimiento. Aprender engloba mucho más que conocer, y las técnicas lógicas, aunque necesarias para conocer, no participan por sí mismas en todo el aprendizaje. Imaginación, curiosidad y emoción, para nombrar algunos asuntos no cognitivos, son también primordiales para lo que Scheffler considera aprendizaje, él argumenta por ejemplo:

Mirar los productos del pasado- sea arte o ciencia, o arquitectura, o música, o literatura, o matemáticas, o historia, o religión, o filosofía- como objetos dados y únicos, en lugar de encarnación del proceso, es clausurar las tradiciones de esfuerzos desde donde ellos han emergido. Es llevar esas tradiciones a un paro total". (Scheffler, 1988: 77. La traducción es mía.)

Scheffler es crítico del giro dado por Dewey hacia el pensamiento como solución de los problemas. Él discute con este giro, nada que que progrese en la ciencia puede crecer fuera de los contextos en los cuales han sido identificados los problemas. Del método deweyano para resolver problemas nos dice Scheffler lo siguiente:

Éste se encuentra sujeto a lo mejor de los tipos simples de pensamiento práctico y de las aplicaciones tecnológicas, pero esto no hace justicia a la ciencia como un intento teórico autónomo. Las teorías científicas, por lo general, no abandonan los conflictos prácticos, ni ellas, en sí mismas, sirven para guiar las actividades prácticas, ellas se encuentran arraigadas en unas estructuras intelectuales complejas relacionada sólo indirectamente, y como totalidad, a los contextos de evidencia y experimento. (Scheffler, 1973: 130. La traducción es mía).

La actividad que Dewey sugiere como iniciada por los problemas a resolver, según la visión de Scheffler lo hace más bien por los problemas a encontrar., esto se entiende así: la búsqueda de preguntas que se presenten como previas a la teoría científica y no como problemas a la mano. En palabras textuales del autor el asunto se formula en los siguientes términos:

Los problemas no pueden ser identificados con las dificultades prácticas; los problemas que organizan la búsqueda científica crece en un contexto de teoría y experimentación previas. Además, la vida de la ciencia no se agota en la resolución de problemas que crecen sin esfuerzo; el pensamiento científico no decrece cuando sus preguntas se han respondido. El problema encontrado es tan importante como el problema solucionado, y el pensamiento científico de gran importancia es invertido en buscar, formular y elaborar preguntas que aún no han sido inmiscuidas en la práctica. (Scheffler, 1974: 252. La traducción es mía).

derivada a partir de los resultados de una previa investigación experimental. La ciencia no se puede concentrar en el establecimiento de generalizaciones, sino que debe someter a prueba las hipótesis que intentan resolver problemas reales y no apuntar a abstracciones, para este autor en la investigación:

El contenido y la validez de la proposición general se sustenta enteramente sobre los contenidos de las proposiciones singulares en las cuales se apoya. Este apoyo depende a su vez de la naturaleza de las operaciones por las cuales estos contenidos son establecidos. (Dewey, 1960b: 436)

Lo anterior nos muestra que el conocimiento o la aserción garantizada no aparecen en la investigación científica como un fin hacia el que se tiende, en tanto que, último; por el contrario, es un fin en perspectiva, que nos conduce hacia un camino que es doble: por una parte, es una guía para la investigación y por otra, es un camino para explorar las aplicaciones de éste, lo que supone que ninguna ciencia aparezca despojada de valores. Si la condición democrática de los hombres tuviese un basamento abstracto y descansase en una teoría metafísica de la naturaleza humana que decidiese

Scheffler concluye que Dewey pierde mucho en su ecuación de pensar con problemas resueltos. Scheffler cree que Dewey quiere problemas resueltos que sean mejores modelos de pensamiento e investigación, frente a lo cual el crítico argumenta que el pensar encierra mucho más:

Mucho de nuestro pensamiento es problema orientado, pero otra gran parte no lo es, al aumento de la libre especulación, a la picardía, curiosidad, o de hacer salir la necesidad de expresar, escribir o crear. Uno puede intentar forzar todas estas variedades en un esquema abstracto común, pero las ventajas de hacer necesitarían ser tan evidentes como para anular el costo de la artificialidad y generalidad. No creo que la teoría-problema sea adecuado al respecto: aún si ésta lo fuera, necesitaríamos proveer, en educación, una conciencia concreta y realista de rasgos especiales que diferencie la ciencia de la historia, el arte de las matemáticas, la poesía del razonamiento legal, la filología de la filosofía. Necesitaríamos, en otras palabras, transmitir tantas tradiciones diferentes de pensamiento que poseemos, en lugar de simplemente filtrarlas a través de un esquema filosófico abstracto como problemas resueltos. (Scheffler, 1973: 253).

de antemano acerca de los intereses de los humanos mismos, o lo que les es propio en cuanto humanos, nos veríamos forzados a recurrir para el establecimiento de tal cosa a un método que le resultase cómodo o agradable a la razón lo que, de acuerdo a la experiencia resulta insostenible.

Frente a tal punto, John Dewey opta por una “tenue” teoría de la naturaleza humana que acompaña a la investigación científica (Cfr. Putnam, 1997), cuya intención no es describir nuestros intereses o los derechos que nos corresponden dada nuestra calidad de seres humanos; los hombres somos seres que valoramos las cosas pero no in abstracto, sino en estrecha relación con nuestra necesidad de ellas mismas o , en otros términos, en una condición de actividad profunda frente a ellas , logrando así que su valor se derive de ésta y no aparezca asumido como algo dado de antemano; la filosofía como investigación científica debe aportar al fortalecimiento de estos postulados y sostenerlos como directrices fundamentales en sociedades realmente democráticas.

Para cerrar este acercamiento general a la perspectiva reconstructiva deweyana, puede indicarse que entre las pretensiones o efectos esperados de la propuesta Deweyana está renunciar al desesperado recurso de desechar la ciencia como conocimiento liberador y asumirla sólo como una serie de procedimientos ascéticos, y, también prescindir del mito en el que se plantea que podemos sólo conocer lo que una vez ya olvidamos. En palabras de Hook “nos rescata de la dudosa psicología y de la mala filosofía que hace

del ver, del oír y del sentir algo que constituye no meras creencias sino conocimiento” (2000: 54).

Finalmente, esta propuesta nos muestra las ideas siendo fructíferas en el campo de la investigación y explica los rasgos observables de éstas en este plano. Podemos observar desde este pensador que las ideas se usan, allí donde alguien nos dice que tiene un plan de acción que orienta su conducta, según Hook “las “ideas” se usan, y en ese caso el término “ideas” es intercambiable con “significados”, “concepciones” o “abstracciones”” (2000: 54).

3. UN NUEVO MAESTRO Y UNA NUEVA ESCUELA EN LA PROPUESTA DEMOCRÁTICA DEWEYANA

“El respeto por la individualidad es, en primer lugar, el estudio intelectual de lo individual para descubrir el material. Con esta comprensión del trabajo práctico se da el comienzo de la modificación, del cambio, de la reconstrucción continua sin fin. El cambio debería, al menos, orientarnos hacia técnicas más efectivas, a mayor autosuficiencia, y hacia una disposición más reflexiva e investigativa con mayores niveles de capacidad para persistir en el esfuerzo de enfrentar los obstáculos⁹³. (Dewey, 1989e. LW: IX, 198)

3.1 La Escuela: un campo de experimentación

El escenario educativo, bajo la mirada deweyana, debe ser un hervidero de energía y vitalidad donde siempre se hagan visibles las pautas de control social así como las restricciones personales que organizan la vida en comunidad. Requiere también constituirse como ambiente de trabajo donde todos se sientan productivos y partícipes del mejoramiento social, es por ello que se privilegia la presencia de los proyectos como estrategia donde se cobra importancia la relación vida-experiencia; con relación a lo anterior, es necesario según Dewey estructurar una teoría inteligente o filosofía de la experiencia que soporte el diseño de los escenarios educativos, el filósofo nos expone este requerimiento en los siguientes términos: “ He dicho que los

⁹³ La traducción es mía. Las palabras originales del autor son las siguientes: Respect for individuality is primarily the intellectual study of the individual to discover material. With this sympathetic understanding the practical work then begins of modification, of changing, of reconstruction continued without end. The change must at least be toward more effective techniques, greater self-reliance, and more thoughtful and inquiring disposition more capable of persistent effort in meeting obstacles”. (Dewey, 1989e. LW: IX, 198)

planes y proyectos educativos que consideran la educación en la forma de vida-experiencia, están por ello obligados a estructurar y adoptar una teoría inteligente, o si se prefiere, una filosofía de la experiencia”⁹⁴. (Dewey, 1967: 57)

Los escenarios escolares deben contar, en primer lugar con un marco de referencia reflexiva donde se fundamente la nueva idea de educación que organiza el trabajo y la naturaleza misma de la institución. En dicho marco también debe quedar claro, ya que en la filosofía de la experiencia propuesta líneas arriba se ha avanzado en este punto, qué se entiende por experiencia educativa, no educativa y antieducativa. En segundo lugar, el trabajo escolar debe planearse a partir del diseño de experiencias en donde el control social al que nos sometemos haga evidente sus bondades y deje clara la importancia del orden para el crecimiento social. En tercer lugar, siendo este uno de los aspectos más importantes, se debe quebrar la idea de rutina en las escuelas sin que implique dejar de lado la organización de las actividades, el punto es que ésta debe ser más inteligente y con mayor grado de dificultad al exigir por un lado, el estudio de las capacidades y necesidades del grupo con el que se está trabajando y, por otro, la necesidad de imponer las condiciones que ofrezcan la materia de estudio o contenido para las experiencias seleccionadas como las que ofrecen satisfacción a las necesidades mencionadas y , a su vez desarrollen las capacidades de los

⁹⁴ En el original el autor dice: “I HAVE [mayúsculas en el original] said that educational plans and projects, seeing education in terms of life-experience, are thereby committed to framing and adopting and intelligent theory or, if you please, philosophy of experience”. (Dewey, 1965: 51)⁹⁴

individuos. Estos aspectos serán los que se desarrollen en los siguientes apartados.

3.1.1 Escuela y Control Social

Una de las principales apuestas de Dewey⁹⁵ es que la escuela es la vida misma, pero en una proporción menor. Por ello, lo que acontece en la escuela es la misma vida en comunidad con sus vaivenes y transformaciones y a eso debe hacer frente el educador que se inscriba en este proyecto educativo.

La importancia del control social en la propuesta deweyana radica en que logra coordinar las acciones individuales y crea un clima de cooperación donde los sujetos se sienten parte de una colectividad que los contiene y le da sentido a sus acciones (Cfr. Guichot, 2006, 2002; Cfr. Del Castillo, 1996). Este tipo de control tiene a la base una exigencia de disminuir el ejercicio de la autoridad personal en pro del beneficio general, lo anterior es claro para Dewey quien señala la buena actitud que asumimos en el acatamiento de

⁹⁵ John Dewey ha contado con varios críticos que le han acusado de estar al servicio de los intereses corporativos del capitalismo, especialmente en los temas relacionados con los fines de la investigación y el sentido de la comunidad. Entre los más notables se encuentra Clarence Karier y John Patrick, quienes según James Scott (2006) encontraron elementos que validaban esta lectura de la propuesta deweyana ya que “declaraciones hechas por Dewey en las que parecía proclamar a la humanidad y a los seres humanos como recursos para la producción y diseminación de los bienes materiales en apariencia buenos, prima facie, sustentan estas críticas” (Scott, 2006: 157. La traducción es mía).

sugerencias cuando nos percatamos de que éstas añaden un valor a la experiencia del grupo.

El control social no apela a la obediencia ciega o al sometimiento de los jóvenes frente a la voluntad del adulto, sino que parte del supuesto de que obedece a la mejor manera de comportarse que tiene la humanidad. En este punto, el autor sugiere considerar una serie de estrategias que facilitan a los jóvenes la comprensión del sentido del control social, la más fuerte de todas es el juego. En el enfoque deweyano “los juegos suponen reglas y estas reglas ordenan su conducta”. (Dewey, 1967: 59)⁹⁶. La conclusión de lo anterior es que sin reglas no hay juego. Es importante anotar que para este pensador norteamericano su idea del juego fue el resultado de observar las actividades en las que se involucraban los niños luego de salir de la escuela y eran, precisamente, juegos en los que se regulaba la participación de todos para poder garantizar el goce de la actividad que, en suma, era el fin de éstos. Si la escuela es la vida, debe tomar este elemento que hace parte de la cotidianidad de las nuevas generaciones en el que se aprenden reglas sin que resulte dicha acción una camisa de fuerza o imposición por parte de agentes externos, contrario a ello este funcionamiento regulado emerge como algo “necesario” para garantizar la armonía y disfrute del juego.

Ya vimos cómo el juego es uno de los caminos expeditos para lograr que los sujetos asuman el control social como algo vital y productivo, debemos tomar

⁹⁶ “the games involve rules, and the rules order their conduct” (Dewey, 1965: 52)

este componente para diseñar experiencias educativas en la escuela, de esta manera no se podrá señalar su artificialidad frente a la vida misma de los individuos. Aquí es importante introducir otro aspecto acerca del juego que ayude a ampliar nuestras consideraciones sobre él, sabemos que, en principio, según Dewey las reglas le son constitutivas; ahora el pragmatista muestra que también en el juego los participantes realizan juicios de valor acerca de la justicia o no de una acción así: “En segundo lugar, un individuo puede sentir a veces que una decisión no es justa y hasta puede enojarse. Pero no se opone a una regla sino a lo que considera una violación de ella”⁹⁷. (Dewey, 1967: 60)

Pensemos en situación, consideremos un juego de “adivanzas” donde se ha establecido que los participantes en cada equipo tienen sólo dos oportunidades para intentar dar la respuesta acertada al acertijo, repentinamente a alguien se le conceden tres oportunidades violando las disposiciones anteriores. El escenario se reconfigura ante nuestros ojos: personas interviniendo para evitar que el jugador hable, preguntando por quién autorizó la violación de la regla y las razones para ello y, finalmente, luego del disgusto se intentan sanear las cosas y empezar nuevamente el juego o, tras muchos portazos, éste se acaba. Se observa entonces cómo el problema no es aceptar la regla sino el tratamiento múltiple que se le da a

⁹⁷ En el texto original el filósofo pragmatista señala que “In the second place an individual may even get angry. But he is not objecting to a rule but to what he claims is a violation of it, to some one-sided and unfair action”. (Dewey, 1965: 53)

ella y las disputas que ocasiona este asunto, ya que la regla es un patrón o directriz con la que cuentan los jugadores para poder estar con los otros en condiciones semejantes y, además, disfrutando de sus beneficios. Este aspecto se ve acompañado por lo que John Dewey presenta como tercera característica del juego:

En tercer lugar, las reglas, y por tanto la marcha del juego, están claramente determinadas. Existen procedimientos para contar los tantos, para la elección de sitios, tanto como para las posiciones que se han de adoptar, los movimientos que se han de hacer, etcétera. Estas reglas tienen la sanción de la tradición y de los precedentes⁹⁸ (Dewey, 1967:60)

Las reglas resultan claras y determinadas para los jugadores. En ellas se establecen los lugares o funciones que cada quien desempeña, la manera de moverse y las pautas de conducción. Su legitimidad para ser sancionadas se encuentra en la tradición y en los antecedentes históricos con que cuenta. Todo lo expuesto hasta aquí se puede sintetizar señalando que en el juego las acciones individuales son afectadas por la situación total en la que se encuentran los individuos en calidad de participantes, frente a la que deben cooperar e integrarse formando un colectivo que juega.

⁹⁸ En el texto original el autor presenta el tema como sigue: In the third place, the rules, and hence the conduct of the game, are fairly standardized. There are recognized ways of counting out, of selection of sides, as well as for positions to be taken, movements to be made, etc. These rules have the sanction of tradition and precedent. (Dewey, 1965: 53)

La escuela debe retomar la fuerza del juego⁹⁹ para desarrollar escenarios educativos donde el control social se vincule a esa idea de necesidad de regulación para obtener los beneficios del trabajo cooperativo y, además, el requerimiento básico de organizar el estar junto a los otros sin causar mayores traumatismos en la experiencia social, para el autor “ el control es social, pero los individuos son parte de una comunidad, no están fuera de ella”¹⁰⁰. (Dewey, 1967: 62). Los seres humanos no podemos sustraernos de ese estar con los otros, del comunicarnos con ellos, trabajar con ellos, en suma, vivir con ellos. La escuela no puede ser la excepción frente a las dinámicas sociales mismas, los padres y maestros también deben intervenir en el funcionamiento de lo escolar, pero no invocando una autoridad externa sino representando también la voluntad de una colectividad que busca mayores beneficios para sus miembros.

En este orden de ideas, volviendo un poco al tema del diseño de los escenarios educativos, el filósofo norteamericano señala la necesidad de acopiar todo lo expuesto hasta aquí y construir algo que denomina “la buena

⁹⁹ John Dewey señala que a través del juego el educador “tiene muchas ocasiones para ver las debilidades y las destrezas individuales y para refrenarlas o estimularlas a su tiempo debido” (Dewey, 1960a: 78). La cita anterior es tomado del libro “Las Escuelas del Mañana” en el que destina un capítulo completo (Capítulo V) al Juego. Allí recoge el autor múltiples experiencias escolares en donde éste se constituye en el principio rector del trabajo escolar, encontramos entonces: el jardín de la infancia de la escuela normal de maestros de la Columbia University, la “escuela de la infancia” en Pittsburg, la “Escuela del Juego”, dirigida por la Señorita Pratt en la Ciudad de Nueva York, un Sexto grado en una Escuela de Indianápolis, la Escuela Francis Parker y la Escuela Howland, una de las escuelas públicas de Chicago que se encontraba ubicada en un distrito de extranjeros. En estas instituciones encontramos a la mano dramatizaciones, paseos, trabajos individuales con juguetes y bloques, construcciones de pueblos, puentes, casas, establos, casas de muñecas, platos, cubiertos, etc. Los niños tienen a la mano el material para trabajar e invierten gran parte de la jornada escolar en adelantar sus creaciones.

¹⁰⁰ El autor en el texto en inglés dice que “the control is social, but individuals are parts of a community, not outside of it” (Dewey, 1965: 54).

dirección de la escuela”, asunto que presenta de la siguiente manera: “Con respecto al primer punto, en una escuela bien dirigida la principal seguridad para su control y el de los individuos está en las actividades realizadas en y sobre las situaciones en que se basan esas actividades”¹⁰¹.(Dewey, 1967: 62)¹⁰².

En otras palabras, son las situaciones mismas las que deben encargarse de orientar la conducta de los individuos que participan de ellas, es por eso que la planeación resulta un aspecto esencial en las escuelas. No puede emerger un mecanismo de control exógeno para la experiencia educativa, porque se estaría negando todo lo trabajado hasta aquí. Son las actividades con su potencia las que nos llevan de la mano y nos muestran la efectividad y productividad del cumplimiento de las reglas, por eso las figuras de maestros y padres también se matizan bajo esta óptica. Consideremos lo que Dewey nos cuenta sobre el maestro:

El educador reduce a un mínimo las ocasiones en las que ha de ejercer su autoridad de un modo personal. Cuando es necesario hablar y actuar

¹⁰¹ En el texto original se plantea que “With respect to the first point in a well-ordered school the main reliance for control of this and that individual is upon the activities carried on and upon the situations in which these activities are maintained”. (Dewey, 1965: 54)

¹⁰² En el texto citado “Experience and Education”, John Dewey venía discutiendo un poco acerca del rol de padres y maestros en los juegos o actividades que los niños realizan en la Escuela y la forma cómo intervienen cuando se incumplen las reglas. Enfrente aquí algunas posibles objeciones frente a la naturaleza competitiva del juego que puede conducir a extravíos frente a las reglas e introduce la necesidad de las figuras Maestro y Padres pero aclara pues que ellos intervienen en el juego no de manera personal, sino en nombre de la colectividad que representan para evitar así la coacción de los jóvenes, es por eso que en esta cita el autor empieza señalando “con respecto a este primer punto”, léase, la intervención de estas figuras para garantizar el cumplimiento de las reglas del juego.

firmemente, lo hace en atención a los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal¹⁰³. (Dewey, 1967: 62)

El orden de la dinámica escolar, visto de esta manera, no puede someterse a la voluntad del maestro pues se incurriría en el mismo error de las escuelas tradicionales, donde dichas instituciones se les cargaba de un sentido de obligatoriedad a cualquier precio aún sin entender el sentido de muchas actividades. La obediencia a la que apelaba el maestro en las escuelas tradicionales le era productiva, en la medida que, la escuela misma no era asumida como una comunidad unida por la participación en actividades comunes. El orden estaba en el maestro, residía en él, emanaba de él, por eso todo lo demás resulta accesorio: las actividades, estrategias, contenidos, etc; el trabajo que se realizaba en la escuela pasaba a un segundo plano, así también la sociabilidad como meta de lo escolar. La inflexibilidad de los escenarios educativos así como la naturaleza árida e intencionalmente individual que subyacía en las experiencias escolares, hacían a los estudiantes ejecutantes de una partitura que no entendían y cuyo sentido se desdibujaba bajo los diferentes regímenes autoritarios cuya máxima es “*Kept order*”, mantener el orden a cualquier precio y bajo el mando del docente.

¹⁰³ En el texto original el autor señala lo siguiente: The teacher reduces to a minimum the occasions in which he or she has to exercise authority in a personal way. When it is necessary, in the second place, to speak and act firmly, it is done in behalf of the interest of the group, not as an exhibition of personal power. (Dewey, 1965: 54).

Con el juego como articulador de las prácticas educativas se rompe la dureza de lo escolar al invertirse la regla y mostrar que la autoridad reside en el trabajo, así como en el colectivo, y no en los individuos. El orden está vinculado a una distribución adecuada de funciones y fuerzas de los hombres, logrando así poder trabajar realmente en equipo y emprender empresas sociales frente a las que todos tienen cuota de participación y responsabilidad, estas son las características esenciales de la escuela nueva planteada por el filósofo de Burlington

La conclusión es que en las llamadas escuelas nuevas la fuente primaria de control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como una empresa social a la cual todos los individuos tienen oportunidad de contribuir y respecto a la cual todos sienten responsabilidad¹⁰⁴. (Dewey, 1967: 64)

En la escuela no se puede ir contra la “sociabilidad natural” que, según Dewey, reside en el niño. La vida en comunidad debe responder a ello y potenciarlo por medio de una planeación inteligente donde los educadores juegan un papel fundamental, al ser los responsables directos del conocimiento tanto de los individuos como de los contenidos que permitan seleccionar las experiencias educativas que faciliten la socialización, el trabajo mancomunado y el crecimiento del colectivo. Se requiere así por un lado, un estudio minucioso sobre el comportamiento de los individuos, sus

¹⁰⁴ En la versión inglesa el autor lo dice de la siguiente manera: The conclusion is that in what are called the new schools, the primary source of social control resides in the very nature of the work done as a social Enterprise in which all individuals have an opportunity to contribute and to which all feel a responsibility. (Dewey, 1965: 56)

capacidades, limitaciones y necesidades; por otro, es importante también revisar y reflexionar constantemente sobre las dinámicas sociales mismas, las problemáticas generales y las necesidades de la comunidad.

El educador necesita entonces hacer valer su madurez, basada en la experiencia, y su conocimiento del mundo, de diferentes disciplinas y de los individuos mismos, para explotar esto a favor del diseño de todas las condiciones que propicien el encuentro productivo entre los seres humanos. Así las cosas, la planeación educativa no podrá ser unívoca ni sujetarse a modelos únicos, debe ser móvil y cambiar al ritmo en que se transforman todos los intereses, capacidades y necesidades de los grupos; la flexibilidad debe ser tal, que integre la individualidad, que también es móvil, así como a la colectividad, cuya existencia está garantizada bajo un paraguas de regulaciones, en pos del desarrollo de las capacidades de todos, estos aspectos son planteados por John Dewey con los siguientes términos:

El educador es responsable del conocimiento del individuo y del conocimiento de las materias que facilitarán la selección de las actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo y en que las actividades en que todos participen sean el principal sostén del control¹⁰⁵. (Dewey, 1967: 64-65)

No se puede plantear que los seres humanos crecen gracias a la educación, si ésta no es planeada u organizada. La dispersión sólo contribuye a

¹⁰⁵ En el texto original el autor señala que "The educator is responsible for a Knowledge of individuals and for a knowledge of subject-matter that will enable activities to be selected which lend themselves to social organization, an organization in which all individuals have an opportunity to contribute something, and in which the activities in which all participate are the chief carrier of control". (Dewey, 1965: 56)

malgastar las fuerzas de los individuos y si queremos que éstas coincidan para apuntar a propósitos que beneficien a todos, necesitamos ser aún más cuidadosos con la planeación. Si la educación está basada en la experiencia y la experiencia está vinculada al crecimiento, al desarrollo, a la interacción y continuidad, se puede concluir de la mano con Dewey que la educación es básicamente un proceso social al que debe hacer frente el docente quién ahora

Debe estudiar las capacidades y necesidades del grupo particular de individuos que está tratando y debe al mismo tiempo imponer las condiciones que ofrezcan la material de estudio o contenido para experiencias que satisfagan esas necesidades y desarrollen aquellas capacidades¹⁰⁶. (Dewey, 1967: 68)

Este nuevo enfoque de la educación, cuyo centro es la experiencia educativa concebida como proceso social, hace que el docente pierda su lugar central de amo o fuente de norma del grupo y pase a ser un guía u orientador de las experiencias mismas. Su rol se flexibiliza así como las pautas para el diseño escolar, ya que ahora debe encontrar formas de trato naturales y ajustadas a las situaciones sociales, “el plan debe ser lo suficientemente flexible para permitir libre juego a la individualidad de la experiencia y sin embargo lo

¹⁰⁶ En la versión inglesa John Dewey plantea el tema en los siguientes términos: He must survey the capacities and needs of the particular set of individuals with whom he is dealing and must at the same time arrange the conditions which provide the subject-matter or content for experiences that satisfy these needs and develop these capacities. (Dewey, 1965: 58).

bastante firme para dar la dirección hacia un continuo desarrollo de la personalidad”¹⁰⁷. (Dewey, 1967:68)

Para lograr lo anterior, el educador debe recordar su condición de miembro de la sociedad, más maduro pero también participando de ella y frente a la cual responde por el tipo de interacciones e intercomunicaciones que se dan entre los miembros y que, esencialmente, constituyen la vida misma del grupo. Sobre esta responsabilidad del educador el pragmatista norteamericano plantea que:

Es absurdo excluir al maestro de la composición de este grupo. Como miembro más maduro del grupo tiene aquél una responsabilidad peculiar por la conducta de las interacciones e intercomunicaciones que constituyen la misma vida del grupo como comunidad¹⁰⁸. (Dewey, 1967: 68)

Todos los elementos presentados hasta aquí deben ser considerados esenciales para reorganizar la dinámica escolar. Gracias a ellos el educador cobra mayor importancia al ser el hilo conductor para la socialización, alejándose de las posturas que lo consideran un transmisor de conocimiento o vigilante de la norma. La vida escolar será realmente vital, atenderá las dinámicas sociales con toda su carga histórica y reconocerá las fuerzas de los hombres, no sus carencias o defectos. Pero necesitará de un traductor de

¹⁰⁷ La cita original del texto en inglés es la siguiente: “the planning must be flexible enough to permit free play for individuality of Experience and yet firm enough to give direction towards continuous development of power” (Dewey, 1965: 58).

¹⁰⁸ En la versión original el autor dice que: It is absurd to exclude the teacher from membership in the group. As the most mature member of the group he has a peculiar responsibility for the conduct of the interactions and intercommunications which are the very life of the group as a community. (Dewey, 1965: 58)

la misma naturaleza humana capaz de vincular sus descubrimientos a esa nueva escuela que se dibuja en el horizonte como esperanza para la humanidad, un traductor que es a la vez participante y que al compartir esa duplicidad será un observador de su experiencia y de aquellas en las que se encuentran los otros individuos: el Educador.

3.1.2 La libertad como elemento esencial de los escenarios escolares¹⁰⁹

Para poder concretar toda la propuesta de una educación basada en experiencias educativas como se ha expresado hasta aquí, John Dewey considera que en los nuevos escenarios educativos se requiere de otro elemento que entre a hacer parte constitutiva en el diseño de estos espacios, así como de la visión de la que parte el educador para cumplir todos los requerimientos que se le han impuesto, ese elemento es la libertad.

¹⁰⁹ Uno de los principales críticos de las propuestas democráticas deweyanas es Randolph Bourne quien fue uno de sus estudiantes, simpatizante de su propuesta pragmatista en los campos de la política y la educación y, finalmente, cercano a su familia. Este personaje en 1917 dio un vuelco en sus consideraciones conceptuales y se convirtió en un fuerte antagonista de su mentor, la razón: no compartía lo que estaba ocurriendo en la Primera Guerra Mundial. Lo anterior se daba de esa manera, porque la consideraba una guerra injusta y en la que Estados Unidos no debería intervenir, punto en el que entraba en abierta confrontación con John Dewey quien se manifestó a favor de tal intervención. Para Bourne resultaba evidente que la propuesta de este filósofo era dúctil y servía tanto a fines justos como a fines injustos. Por ejemplo, en su escrito "Democracia Creativa: la tarea de nosotros" (1939), John Dewey señala ambiguamente que debemos dejar de pensar que la democracia se defiende con medios externos, militares o civiles, "si estos medios son ajenos a esas actitudes individuales, profundamente asentadas, que constituyen el carácter personal". (Dewey, 1996: 201). Entre líneas es posible concluir que se puede defender la democracia apelando a acciones violentas si hacen parte de las actitudes mencionadas por el autor.

Volviendo a las críticas de Bourne, gran parte de sus críticas a la respuesta dada por el pragmatismo deweyano a al asunto de la guerra se condensan en un ensayo titulado "El crepúsculo de los ídolos", de marcado carácter nietzscheano (Scott, 2006).

Puede sonar paradójico que en un espacio donde se concreta el control social desde una visión diferente al mero sometimiento a la ley, aparezca este elemento que, de suyo, en la cotidianidad puede vincularse a un conflicto con la norma. En este punto, el pensador pragmatista nos invita a que no vinculemos la libertad de manera exclusiva con lo externo, sino que lo interno también aparece como esencial para la tan mencionada planeación escolar, antes de avanzar en este punto es importante identificar qué entiende Jhon Dewey por *Libertad*: “La única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tienen un valor intrínseco”¹¹⁰.(Dewey, 1967: 73)

Este tipo de libertad exige superar entonces superar la limitación externa impuesta a los individuos por los regímenes escolares, en los que se controla cada uno de sus movimientos, se les somete al silencio y se les conduce a cierta actuación bajo un sistema de señales preestablecidas que debe asumir como verdaderas para él. Esta actuación tiene profundos efectos en las libertades intelectual y moral del educando, ya que piensan por él tanto las normas como los contenidos que ha de aprender y le obligan a demostrar su apropiación de ello en ejercicios también impuesto y cuya naturaleza le resulta desconocida.

¹¹⁰ En la versión en inglés el autor señala que “The only freedom that is of enduring importance is freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgment exercised in behalf of purposes that are intrinsically worth while” (Dewey, 1965: 61).

Para el pensador pragmatista la escuela y el educador deben propiciar el desarrollo de este tipo de libertad en la que el educando se encuentre ejercitando constantemente su capacidad de observación y, a su vez, realice juicios de valor de las instituciones, normas y demás cosas que le rodean con el fin de orientar su conducta al someter todo al crisol del análisis- identificando los valores que le han sido adjudicados y tanto los límites como las posibilidades que éstos tienen. Pero para poder liberar el pensamiento, necesitamos liberar el espacio escolar de sus trabas e imposiciones arbitrarias sobre los individuos, este es el primer llamado que hace Dewey si queremos concretar su idea de libertad en la escuela:

La limitación puesta a la acción externa por la organización rígida de la sala de clases típica, tradicional, con sus filas fijas de bancos y mesas y su regimen militar y de alumnos a quienes solo se permitía moverse a ciertas señales fijas, imponía una gran restricción sobre la libertad intelectual y moral¹¹¹. (Dewey, 1967: 74).

La libertad de movimiento que gane el educando en la escuela será un medio que le ayude a alcanzar la libertad de inteligencia que propone el filósofo norteamericano (Cfr. Dewey, 1996), cuyos fines y usos se vinculan aquí con el bienestar social y el crecimiento tanto del individuo como de la comunidad. De esta manera, si queremos una generación de individuos que sean capaces de observar, planear y tomar decisiones donde entiendan las

¹¹¹ En el texto original el filósofo de Burlington dice “The limitation that was upon outward action by the fixed arrangements of the typical traditional schoolroom, with its fixed rows of desks and its military regimen of pupils who were permitted to move only at certain fixed signals, put a great restriction upon intellectual and moral freedom. (Dewey, 1965: 61)

consecuencias para la humanidad en general y elijan qué implementar al tener como punto de referencia aquello que afecte positivamente al hombre, se hace necesario superar la uniformidad de los estudios y método educativos que arroja seres humanos capaces de recitar libros completos ante la petición del maestro, aunque ocultan sus intenciones particulares:

Para la gran mayoría de los maestros y los padres, la palabra escuela es sinónimo de “disciplina”, de niños quietos, de filas de niños sentados en sus pupitres inmóviles, atendiendo al maestro y hablando sólo cuando se le habla a ellos. Por eso, una escuela donde falten estas características fundamentales, debe ser una mala escuela; una escuela donde los alumnos no aprenden nada, donde hacen todo lo que les place sin mirar qué es lo que les place, aun cuando esto sea perjudicial para los niños mismos o desagradables para sus compañeros y para el maestro. (Dewey, 1960a: 86)

Esta lógica escolar hace que la autoridad sea un asunto impuesto y que el respeto sea una exigencia formal que se haga al niño. Se frena brutalmente la virulencia del educando y se le obliga a doblegarse frente a la autoridad adulta porque es la única manera de garantizar la enseñanza en la escuela, en otras palabras: se requiere un espíritu dócil y pasivo, que guarde silencio para no perturbar la instrucción. El niño aparece entonces como una suerte de animal desamparado que debe ser resguardado fuertemente hasta que alcance una feliz adultez y la mejor manera de lograr tal cosa es con una quietud protectora.

Esta situación le resulta inconcebible al filósofo norteamericano por muchas razones. En primer lugar, considera la existencia de una confusión entre

libertad física, libertad moral e intelectual. No por el hecho de que los estudiantes se muevan y no estén en línea recta, o porque hablen y usen sus manos en lugar de estar todo el tiempo mirando un libro o escribiendo, se puede afirmar que sus inteligencias estén laxas. En segundo lugar, el cuerpo del niño encierra mucha energía y requiere del espacio necesario para moverse, estirarse, ejercitarse y dilatarse si está cansado. Cuando los estudiantes permanecen quietos durante el día, ocurren episodios de alboroto excesivo al desaparecer la coerción, por eso

Dad a un niño libertad para moverse y estirarse cuanto necesite, con ocasiones para un ejercicio verdadero durante todo el día, y no se volverá tan nervioso, excitado como irritable o caprichosamente violento en cuanto se le abandona a sí mismo. (Dewey, 1960a: 89).

Si el educando está haciendo cosas será capaz de trabajar y de pensar en los demás cuando no esté bajo una vigilancia opresora. Este hecho impide que los estudiantes sean tratados como una clase y deban ser mirados en su singularidad, por eso es importante que se muevan y actúen porque justo allí están mostrando lo que son. Al tener el alumno ocasión de expresarse, de mostrar sus cualidades particulares, le ofrece al maestro el material necesario para que éste planee la instrucción y ponga en funcionamiento un proyecto educativo que procure mejorar la sociedad, en palabras de Dewey

La libertad para el niño es la ocasión de probar todos los impulsos y tendencias del mundo de cosas y de personas en que se halla, de modo suficiente para descubrir su carácter, de suerte que pueda desechar aquellas que son perjudiciales y desarrollar las que son beneficiosas para sí mismo y para los demás. (Dewey, 1960a: 90).

La educación no puede seguir tratando a los niños como si sus impulsos fueran los del promedio de una sociedad adulta, de esta acción sólo se puede producir una sociedad también media que no se ocupa de su mejoramiento porque no le interesa tal cosa. La transformación educativa propuesta por Dewey se evidencia en el momento que el educador y la escuela en general perciben a los niños o educandos tal como son; este conocimiento permite seleccionar lo bueno a conservar y lo malo a suprimir.

La ruptura educativa deweyana consiste en reivindicar la energía física y curiosidad mental de los niños como el material sobre el cual planear todo el trabajo escolar. Ninguna experiencia educativa puede ir en contravía de ellas, sino que debe encauzarlas positivamente y de eso debe encargarse el maestro. Este último debe procurar siempre obras reales sobre las que el estudiante ejercite su espíritu por medio de los sentidos y de sus músculos, de esta manera logrará desterrar los métodos ordinarios de disciplina descritos arriba.

Se requiere, en principio, ganar libertad exterior que garantice a los docentes la posibilidad de conocer de manera directa los individuos que tiene a su cargo. Dicha libertad se concreta en la flexibilización de la estructura escolar donde las materias y actividades atienden más a los requerimientos propios de los educandos, así como a la necesidad de acción que tienen los cuerpos de éstos. Se infiere de la propuesta deweyana que debemos evitar caer en

las estructuras repetitivas de las escuelas tradicionales que obstaculizan el crecimiento de los individuos y de la sociedad ya que la

uniformidad mecánica de los estudios y métodos crea un género de inmovilidad uniforme, y ésta reacciona manteniendo una unidad perpetua de estudios y recitaciones, mientras que tras esta uniformidad impuesta, las tendencias individuales operan en formas irregulares y más o menos prohibidas”¹¹². (Dewey, 1967: 75)

El silencio no puede ser más el estandarte de la escuela, se debe reemplazar por estrategias de socialización que le permitan a los hombres encontrarse entre sí. El mismo proceso de aprendizaje, según el enfoque de este pragmatista, se vincula a la experiencia con el mundo desde todos los frentes posibles ya que para Dewey “no puede existir, naturalmente, una intensa actividad intelectual sin una franca actividad corporal” (1967: 76)¹¹³; lo físico entra a jugar un papel demasiado importante en toda esta propuesta, porque la libertad de movimiento se constituye en medio para mantener la salud física y mental de los educandos, al encontrarse éstos en una actividad estimulante que les ayuda a crecer, en principio ajustándose al medio y luego modificándolo de manera planeada.

El educador debe enfrentar la pregunta por la cantidad y calidad de este tipo de actividad libre, entendida como medio que propicia el crecimiento de los

¹¹² En el texto original John Dewey dice que “mechanical uniformity of studies and methods creates a kind of uniform immobility and this reacts to perpetuate uniformity of studies and recitations, while behind this enforced uniformity individual tendencies operate in irregular and more or less forbidden ways” (Dewey, 1965: 62).

¹¹³ La cita original es como sigue “there is, of course, such a thing as intense intellectual activity without overt bodily activity” (1965: 63)

educandos, ajustada al desarrollo de los jóvenes y al trabajo cooperativo entre ellos. La libertad no se aleja del trabajo mancomunado, todos los esfuerzos del educador se dirigen a que emerja de este trabajo y ayude al desarrollo de proyectos comunes que exijan el juicio de todos los participantes en el que se evalúen los fines a alcanzar así como los deseos de los miembros de la sociedad, es por ello que para John Dewey:

Pues la libertad respecto a la restricción- el aspect negative- se ha de estimar solo como medio para una libertad que es poder. Poder para elaborar proyectos, para juzgar acertadamente, para evaluar deseos por las consecuencias que resultarán de su realización, para poder seleccionar y ordenar medios para poner en práctica fines escogidos¹¹⁴. (Dewey, 1967:77)

La propuesta de la libertad en los escenarios educativos le permitirá a educadores y educandos reconstruir su experiencia y reelaborar sus impulsos y deseos, con miras a hacerlos productivos colectivamente. Se logra así con la educación el autocontrol en los individuos, puesto en función del trabajo colectivo. Recordemos que para el pragmatista norteamericano es crucial reconocer la utilidad del trabajo mancomunado regulado por la inteligencia como única garantía para lograr el crecimiento intelectual de todos, no basta eliminar las formas de control externo sino que es necesario proveer las condiciones para que los hombres desarrollen sus capacidades

¹¹⁴John Dewey en la versión inglesa dice lo siguiente: For freedom from restriction, the negative side, is to be prized only as a means to a freedom which is power: power to frame purposes, to judge wisely, to evaluate desires by the consequences which will result from acting upon them; power to select and order means to carry chosen ends into operation. (Dewey, 1965: 64)

de valoración de las cosas, como una acción que pasa por la revisión de los otros sobre mi acción y viceversa, en síntesis: “ el fin ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol o auto-dominio. Pero la simple remoción del control externo no garantiza para la producción de autocontrol”. (Dewey, 1965: 64. La traducción es mía¹¹⁵) Se necesita de todo un dispositivo social que organice las fuerzas particulares pero no de manera arbitraria, sino como un movimiento que los hombres hacen sobre sí mismos en pos del control productivo de sus propias fuerzas y así no quedar sujetos al movimiento accidental del mundo.

3.1.2.1 La libertad en la escuela: el autocontrol frente al control social

Se perfila pues aquí un campo de tensiones de la propuesta educativa deweyana frente a la libertad y su impacto individual y colectivo¹¹⁶. Es por

¹¹⁵ La versión en español de “Experience and Education” no contaba con esta cita completa, por tal razón fue necesario hacer mi traducción y sostener la cita de la versión en inglés, que se transcribe a continuación: “The ideal aim of Education is creation of power of self-control. But the mere removal of external control is no guarantee for the production of self-control”. (Dewey, 1965:64)

¹¹⁶ Para los críticos Bourne (1917) y Karier (19) el juramento de fidelidad a la democracia que hace John Dewey no augura nada bueno ya que, si se considera que en sus trabajos, especialmente los tardíos muestra que los intereses reinantes son capaces de afectar el control de la población, a través de la socialización, la educación formal y el orden legislativo; situaciones tales hacen imposible algo como la democracia, entendida bajo su perspectiva como un Estado en el cual el pueblo puede buscar de manera libre las mejores soluciones a los asuntos sociales más apremiantes. La teoría de la investigación deweyana llega a convertirse así, según los críticos mencionados, en una herramienta que puede ser usada para dañar a la sociedad que se encuentra afectada por las situaciones mencionadas y cuyos medios disponibles sólo ayudarían a configurar una sociedad antidemocrática.

Bourne plantea que “El defecto de cualquier filosofía de la “adaptación” o “acomodación”, aún cuando esto signifique ajustarse al cambio, experiencia vital, es que no hay recursos para el pensamiento o la experiencia que se puedan obtener más allá de sí mismos. Si tu ideal es ajustarte a tu situación, en una brillante cooperación con la realidad, luego es bastante probable de que tu éxito se tal cosa y nada más. Nunca trasciendes algo. Creces, pero tu espíritu nunca salta fuera de tu piel para ir hacia aventuras salvajes...La Visión debe disparar la técnica constantemente, esfuerzos oportunistas logran

esto que resulta interesante concentrarse en el momento individual de la libertad o lo que Dewey denomina “auto-control”, el cual se extiende a todos los seres humanos pero el ritmo de su adquisición se atiene a las particularidades de los mismos sujetos.

En primer lugar, según la propuesta del pensador de Burlington, la libertad y la capacidad de formar propósitos para luego ejecutarlos se encuentran íntimamente vinculados; en otras palabras, disponemos de nuestras capacidades para diseñar y planear cosas que nos obligamos a cumplir porque reconocemos su importancia así como el grado de eficacia de nuestro plan. En ese proceso seleccionamos los medios adecuados para adelantar la acción planeada, consideramos sus consecuencias y determinamos el tipo de condiciones objetivas que determinan el feliz término de nuestra planeación.

Ese tipo de acciones sólo las puede realizar un individuo que haya sido capaz de autodominarse y poner en funcionamiento la planeación inteligente donde se miran los antecedentes de un asunto, las características del medio que le han influenciado, los juicios hechos con antelación sobre el tema, en fin todos los elementos posibles a considerar. Este es el objetivo al que debe apuntar la escuela y el educador, un nuevo tipo de hombre que no es una

habitualmente aún menos de lo que parecía obviamente posible” (Bourne [1917], 1964: 61. La traducción es mía).

invención conceptual sino un individuo que reconoce sus facultades como especie y las quiere maximizar teniendo como meta el crecimiento social.

El educador debe guiar a los educandos para que tomen sus impulsos y deseos¹¹⁷ y formen propósitos. Logran tal cosa al actuar sobre los primeros, midiendo los efectos que implican y las condiciones objetivas que los hacen posibles. En otras palabras, la educación debe tomar esos deseos e impulsos como insumo sobre el cual trabajar, al ser fuerzas que ponen en movimiento a los individuos, para lograr la construcción de los propósitos nombrados atrás; cabe anotar que dicha acción no resulta sencilla a los ojos de John Dewey porque nos conduce a la concreción de lo que denomina “libertad de inteligencia” donde prima el desarrollo de las operaciones de observación y juicio como lo expresa aquí este pensador:

La formación de propósitos es, pues, una operación intelectual bastante compleja. Supone (1) la observación de las condiciones ambientales; (2) el conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones similares en el pasado, conocimiento que se obtiene en parte por el recuerdo y en parte por la información, consejo y advertencia de los que han tenido una experiencia más amplia, y (3) el juicio que ponga en relación lo que observa y lo que se recuerda para ver lo que significa¹¹⁸. (Dewey, 1967: 84)

¹¹⁷ John Dewey señala que un propósito verdadero empieza con un impulso, este último se convierte en deseo cuando no puede ser cumplido pero no se convierte automáticamente en propósito, ya que éste es un fin en perspectiva que vincula al deseo una serie de juicios donde se valoran las consecuencias que implicaría actuar sobre el impulso y lo plantea así: “A purpose is an end-view. That is, it involves foresight of the consequences which will result from acting upon impulse” (Dewey, 1965: 67).

¹¹⁸ En la versión en lengua inglesa el autor plantea que “The formation of purposes is, then, a rather complex intellectual operation. It involves (1) observation of surrounding conditions; (2) knowledge of what happened in similar situations in the past, a knowledge obtained partly by recollection and partly from the information, advice, and warning of those who have had a wider experience; and (3) judgment which puts together what is observed and what is recalled to see what they signify”. (Dewey, 1965: 69)

Cuando se habla en el enfoque deweyano sobre formación de propósitos, el autor siempre nos muestra que se remiten al impulso original y al deseo pero que se encuentran enmarcados en planes y métodos¹¹⁹ de acción sustentados en el estudio juicioso de las consecuencias de actuar bajo determinadas condiciones y en cierta perspectiva. No se puede dejar a los estudiantes o educandos simplemente actuando y valorar la acción por sí misma, es labor de los educadores lograr que éstos pospongan sus impulsos y los conviertan en deseos que sometan a valoración y juicio, de esta manera se logra instaurar en la escuela la lógica que permita liberar la inteligencia

¹¹⁹ Sobre este aspecto del giro de la propuesta deweyana hacia el método, es importante retomar las críticas de Bourne de las implicaciones que esto tendrá en las futuras críticas a este enfoque filosófico, escuchemos a este crítico:

Cuál es la preocupación de la filosofía [pragmática]? Uno tiene un sentido de haber llegado a una repentina, corta interrupción en el fin de una era intelectual... Existe algo en éstas actitudes realistas que funcionen realmente contra la visión poética, contra lo que se refiere a la calidad de vida como aquello sobre la maquinaria de la vida? Aparentemente lo hay. La guerra ha revelado una incipiente intelligentsia, calificada en la bendición del pragmatismo, inmensamente preparada para el orden ejecutivo de los eventos, lastimosamente poco preparada para la interpretación intelectual o el énfasis idealista de los fines. Los hombres jóvenes en Bélgica, el cuerpo de entrenamiento de los oficiales, los hombres jóvenes siendo imbéciles en los consejos en Washington y en cualquier parte de la organización de la guerra, tienen entre ellos un elemento definitivo, sobre quien Dewey, como filósofo veterano, podría conferir mejor una bendición papal. Ellos han absorbido el secreto del método científico como aplicado a la administración política. Ellos son liberales, iluminados, conscientes. Ellos están tocados con la inteligencia creativa para la solución de problemas industriales y políticos....Lo que es significativo es que es al lado técnico de la guerra al que hacen un llamado ellos no es el lado interpretativo o político... Es cierto, Dewey llama la atención sobre la sobre la formulación de los propósitos e ideas de la guerra, pero él llama en gran parte a oídos sordos. Sus discípulos han aprendido todo literalmente de la actitud instrumental hacia la vida, y, siendo inmensamente inteligentes y enérgicos, se han hecho a sí mismos instrumentos eficientes de la técnica de la guerra, aceptando con poco cuestionamiento los fines tan anunciados más arriba....Su educación no les ha dado un sistema coherente de amplias ideas, o un sentimiento por los fines democráticos. Ellos tienen, en síntesis, una filosofía de la vida poco clara excepto lo del servicio inteligente, la admirable adaptación de los medios y fines (Bourne [1917] 1964: 59-60. La traducción es mía).

Este fragmento de Bourne representa parte del sentido que tomarán las críticas hacia John Dewey en el siglo XX, especialmente en lo relacionado con su teoría de la investigación. Sobre todo en lo referido al carácter instrumental del pragmatismo y el matiz que este filósofo le da, de tal manera que, se favorece un giro hacia la técnica y el método, y se aleja de la visión que tenía este movimiento desde la imaginación y la creatividad, según Scott este cambio presagia el fracaso de la voluntad en la propuesta pragmatista (2006). La educación será otro escenario importante para estas críticas, ya que se plantea que tiene como fin facilitar el desarrollo de esos métodos y técnicas.

que no se refiere solamente a la eliminación de presiones externas, sino a la liberación de las facultades frente a la inmediatez de la acción.

Los educadores deben crear condiciones para que el educando se anticipe intelectualmente frente a las consecuencias de sus acciones, suprimiendo así la ceguera propia del impulso y el deseo los cuales, aunque ayudan al movimiento, suelen ser dispersos y logran que gastemos nuestras energías de manera indiscriminada. La meta es velar porque lo educativo siempre esté mediado por la idea de plan o planeación en el que se da un estudio de las condiciones que rodean una situación y por la obtención de toda la información que permita poner en contexto lo que acontece, esta es la libertad que el filósofo norteamericano propone

Puesto que la libertad se halla en las operaciones de observación inteligente y juicio por las que se desarrolla un propósito, la guía dada por el maestro para el ejercicio de la inteligencia del alumno es una ayuda para la libertad, no una restricción de ella¹²⁰. (Dewey, 1967: 87)

Este nuevo mapa escolar conduce al educador a replantear su lectura del estudiante o joven a su cargo para no caer en lo que señala la cita anterior, ahora debe preocuparse por las sugerencias que necesita hacer al grupo que orienta. Recordemos pues que la libertad propuesta por Dewey exige del maestro una acción cuidadosa y minuciosa en la que revise cada paso dado,

¹²⁰ El texto original dice: Since freedom resides in the operations of intelligent observation and judgment by which a purpose is developed, guidance given by the teacher to the exercise of the pupils' intelligence is an aid to freedom, not a restriction upon it. Sometimes teachers seem to be afraid even to make suggestions to the members of a group as to what they should do. (Dewey, 1965: 71)

así como los elementos de cada contexto en el que se encuentre, sin que ello implique forzar la conducta de los estudiantes.

El cambio profundo bajo esta línea de trabajo opera en los educadores quienes, para poder inscribirse en este nuevo proyecto educativo, deben conocer de manera inteligente las capacidades, necesidades y experiencias pasadas de aquellos a quienes está enseñando y permitir que las sugerencias u observaciones realizadas se organicen y desarrollen en forma de un plan en el que han participado muchos miembros de la sociedad; este conjunto de acciones hace del escenario escolar una empresa cooperativa de la que todos participan y en la que tienen responsabilidad, todo esto lo expresa el autor de la siguiente manera:

Ese medio es, primero, que el maestro conozca inteligentemente las capacidades, necesidades y experiencias pasadas de lo que está enseñando, y Segundo, permitir que la suggestion hecha se desarrolle en planes y proyectos por medio de las ulteriores sugerencias aportadas y organizadas en un todo por los miembros del grupo¹²¹. (Dewey, 1967: 88)

Para ir finalizando este apartado, se puede señalar que el plan o la planeación que el pensador pragmatista nos sugiere es el resultado de un trabajo cooperado, no una dictadura del maestro o educador quien ahora realiza sugerencias que se convierten en punto de partida para construirlo

¹²¹ El autor en la version inglesa dice que: The way is, first, for the teacher to be intelligently aware of the capacities, needs, and past experiences of those under instruction, and, secondly, to allow the suggestion made to develop into a plan and project by means of the further suggestions contributed and organized into a whole by the members of the group. (Dewey, 1965: 72)

gracias al trabajo de todos los que se encuentran en el proceso de aprendizaje. Aquí los educadores toman y ofrecen sin ninguna restricción y preocupación, porque se tiene como finalidad el crecimiento inteligente de una sociedad, “el desarrollo tiene lugar mediante un recíproco dar y tomar, en el que el maestro toma, pero no teme tampoco dar. El punto esencial es que el propósito se desarrolle y adquiera forma mediante el proceso de la inteligencia social”(Dewey, 1967: 89)¹²²

Como cierre provocador a todo lo expuesto, considero importante traer a colación algunas críticas que él autor ha recibido sobre este aspecto, las cuales están especialmente vinculadas con la imagen de sociedad a la que estaba respondiendo John Dewey en su propuesta teórica. Entre las falencias de una propuesta en la que el método cobraba vital importancia, autores como Bourne observaban que la concepción de hombre era profundamente idealizada y partía del supuesto de que las comunidades habían logrado la armonía entre sus miembros e intereses como punto de partida para poder concretar un proyecto tan colosal como el que tenía John Dewey entre manos, en términos de Bourne esta pretensión se puede entender de la siguiente manera:

La filosofía de Dewey está suficientemente inspirada para una sociedad en paz, próspera y con un fondo de buena voluntad progresiva. Es una

¹²² La cita original es como sigue: the development occurs through reciprocal given-and-take, the teacher taking but not being afraid also to give. The essential point is that the purposes grow and take shape through the process of social intelligence” (Dewey, 1965: 72).

filosofía de la esperanza, de una clara visión en la comprensión de materiales y medios...es el método científico aplicado a "elevación". Pero esta cuidadosa adaptación de los medios a los fines deseados, este trabajo experimental de control sobre las fuerzas brutas y la materia inerte en los intereses de la vida comunal, depende de una reserva de racionalidad, y es efectiva solamente cuando hay un fuerte deseo de progreso. Es precisamente la escuela, la institución en la cual fue aplicada por primera vez la filosofía de Dewey, ésta es la institución más dócil de todas las que tenemos. Y es la voluntad para educar la que ha parecido, en estos días, la más racionalmente motivada entre todas nuestras actitudes sociales. (Bourne [1917] 1964: 55-56. La traducción es mía).

Desde el enfoque de este crítico los estados son entidades irracionales, al ser un lector de la propuesta nietzscheana considera como elemento constitutivo de lo humano el componente irracional; esta consideración de la naturaleza del estado se comprueba cuando pueblos como el estadounidense acepta algo tan irracional como la guerra, en calidad de mecanismo que ayudará a su proyecto de expandir la democracia a otras latitudes. A Bourne le parece que Dewey deja de lado el componente irracional que está presente en las decisiones que los seres humanos toman y sin ello, el triunfo del método y la técnica promulgado por este autor le parece algo prematuro pues el ofrecer medios racionales a entidades irracionales es una falla de marca mayor. Cabe anotar que sus críticas no se detienen aquí, el autor va mucho más lejos al señalar que la educación no es capaz de ofrecer el tipo de medios que puedan contrarrestar las ganas de una nación irracional.

El gran error que pudo haber cometido el pragmatismo, especialmente en el caso de Dewey, fue reducir el universo humano a un campo de técnicas y

fórmulas en las que todas las dificultades y necesidades del hombre se resolviesen aplicando una serie de diseños que, en apariencia, garantizarían el éxito en toda empresa terrena. Este hecho deja de lado uno de los principales intereses que se encontró en los inicios de este movimiento, tal como se mostró en los capítulos iniciales y también en el enfoque del propio pensador pragmatista. Cabe anotar que para Bourne, este es un riesgo latente en la mirada pragmatista y al que debe hacerse frente, especialmente al leer ciertos matices tomados por este filósofo, sobre este punto

Pero cuando el énfasis [del pragmatismo] es sobre la organización técnica, más que la organización de las ideas, sobre la estrategia más que los deseos, uno empieza a sospechar que no se presenta un programa porque no hay alguno para presentar. Esta excavación en las técnicas de la guerra esconde el vacío donde debería estar una filosofía democrática. ...¿Es esta la respuesta a la clara formulación de que los fines democráticos deben ser pospuesto hasta que sea alcanzada la victoria en la guerra? Pero aceptar esta respuesta es renunciar al caso completo. El apoyo a la guerra de acuerdo a los radicales, los realistas y los pragmatistas, se debe- o eso dicen ellos- al hecho de que la guerra no es sólo causa de ahorro de la democracia, sino que acelera inmensamente su progreso. Bueno, ¿Cuáles son los beneficios? ¿Cómo van a ser conservados? ¿Qué orientan? ¿Cómo podemos llevarlos más lejos? ¿En qué idea general de sociedad se pueden agrupar? Ignorar estas preguntas, y pensar solamente en la técnica de la guerra y sus oraciones acompañantes, es perder los fundamentos de la fe de nuestro propio pueblo (Bourne [1917] 1964: 58. La traducción es mía).

Las consideraciones de Bourne abren la temática del siguiente apartado, a saber: la escuela. Este crítico sugiere que las escuelas deben trabajar no sólo hacia la adquisición de herramientas para la investigación, sino que también deben ocuparse de facilitar la imaginación, la visión, la fe, junto con una advertencia a los estudiantes en relación con el potencial para el abuso

en el método y la técnica. Exige que dichas instituciones estén atentas a toda tendencia consumista que presente como punto central y propósito de la escuela a la investigación, se busca pues no hacer de la escuela un lugar de acogida para métodos y técnicas que pueden y podrían ser usadas para fines no democráticos. De tal manera que en este escenario, la educación paradójicamente llega a significar planeación social, ingeniería y control.

3.1.3 Escuela y administración escolar

El desarrollo de la democracia política ha ocurrido mediante la sustitución del método de la subordinación de muchos a pocos que recibían su poder desde lo alto, por el método de la consulta recíproca y del acuerdo voluntario. (Dewey, 1961:70)

Cuando el pensador pragmatista se refiere a la administración escolar lo hace a partir de sus consideraciones sobre los ideales y métodos democráticos. Es importante recordar que para él la democracia es más que una forma política particular, más que una forma de gobierno y de permitir el funcionamiento de la administración gubernamental, aunque este aspecto ha sido uno de los medios más eficaces para la realización de los fines humanos.

Para John Dewey el fundamento de la democracia es “la fe en las capacidades de la naturaleza humana, la fe en la inteligencia humana y en el poder asociada en formas de colaboración” (Dewey, 1961: 70). Estas

capacidades no son perfectas, pero considera Dewey que si se les da la oportunidad requerida y acertada, crecerán y generarán conocimiento. Las formas de administración de la actividad social que partan de enfoques autocráticos encierra la idea de que la inteligencia está reservada a unos pocos, que han sido privilegiados por la naturaleza para explayar su genialidad y controlar a los otros. La democracia es una forma de vida individual que se entiende como la posesión y el uso continuo de ciertas actitudes relacionadas con el forjamiento del carácter de los hombres; éstas mismas determinan los deseos y los propósitos de los individuos en todas las relaciones de su vida.

La transgresión de la propuesta democrática deweyana radica en su nuevo significado práctico. Con este enfoque se propone crear una serie de nuevas actitudes personales en los seres humanos con las que se busque aumentar la confianza en las posibilidades de lo que ha hecho la naturaleza con nosotros, sumado a lo anterior para este pensador

la democracia es un modo de vida personal que no está guiado por la mera creencia en la naturaleza humana en general, sino por su fe en la capacidad de los seres humanos para juzgar y actuar inteligentemente en las condiciones apropiadas. (Dewey, 1996:202).

En la democracia como se dijo antes, el asunto es de fe en esas capacidades que no son iguales para todos los hombres. La igualdad en la

democracia¹²³ se refiere a la existencia de condiciones jurídicas y políticas que les permitan a los individuos ser tratados por igual ante la ley y contar con condiciones que hagan posible el desarrollo de las capacidades mencionadas, en palabras del autor

La fe democrática en la igualdad es la fe en que cada individuo debe tener la posibilidad y la oportunidad de contribuir en la medida de su capacidad, y en que el valor de la contribución se determinará según su lugar y función en el total orgánico de contribuciones similares, y no sobre la base de un estado precedente cualquiera. (Dewey, 1961: 72)

En un escenario democrático, como lo debe ser la escuela, se requiere libertad de inteligencia que en el enfoque deweyano siempre está conectada con la experiencia personal. La libertad fundamental aquí es la libertad de

¹²³ Otro crítico de la propuesta democrática de John Dewey es Clarence Karier (1977), quien condena la representación de Dewey de los intereses de clase liberal-burgueses; bajo su análisis aguzado, la propuesta de Dewey de hacer el mundo más seguro para la democracia refleja parte de sus sentimientos a favor de la guerra, especialmente cuando expresa su deseo de que exista una sociedad corporativa, burocrática y controlada por expertos a través de una ingeniería social.

Según Karier: Con la entrada de América en la guerra, Dewey no vaciló mucho. El abogó por una participación americana agresiva para darle forma al mundo y a la democracia Americana. El vio la guerra como una oportunidad pragmática no sólo para hacer el mundo seguro para la democracia, sino también para reconstruir la comunidad Americana hacia su visión única de una democracia industrial....Creyó que el incremento en el poder del estado para regular y controlar la producción y el consumo resultante de la guerra podría concluir en la disminución del poder capitalista y el aumento del poder del estado. La confiada fe de Dewey en el advenimiento del desarrollo de la democracia industrial descansó, sin embargo, no tanto en el gran aumento del poder del estado, sino sobre todo en el crecimiento de la influencia del profesional informado bajo una orientación científica para usar ese poder en el servicio a la comunidad general. El nuevo experto profesional entonces serviría como un partero en el nacimiento de una nueva democracia industrial Americana (Karier, 1977: 20. La traducción es mía).

Podría señalarse que Bourne y Karier plantean que el Pragmatismo es el soporte de los intereses reinantes (capitalistas e industriales) cualquiera que éstos sean. Es un método para mantener y reforzar el control social (Scott, 2006: 162). Asimismo, para Karier la escuela adoctrina a los niños en este sistema [capitalista] de vida.

espíritu que se encuentra vinculada estrechamente al grado de libertad de acción y experiencia necesario para su producción. Pero esas libertades no existen como algo suelto, sino que deben ser garantizadas, administradas y supervisadas. Es por ello que, como las libertades mencionadas lo que hacen es poner en juego intereses de personas que actúan juntas, el autor norteamericano propone que allí donde concurren las voluntades existe una especie de gobierno o control, “existe un gobierno de la familia, de los negocios, de las iglesias, de todo grupo social” (Dewey, 1961:73) que le indica a los individuos cuál debe ser su comportamiento en grupo.

El gobierno se encarga de controlar el interés social, así como también de su organización (Cfr. Dewey, 1958). La importancia de éste es que en el enfoque democrático defendido por Dewey impacta de manera profunda la formación de las disposiciones y gustos, las capacidades, los intereses, las finalidades y los deseos de todos aquellos que se encuentran interesados en el desarrollo de las actividades del grupo. Estas características son las que precisamente hacen que todas las instituciones sean educativas, “en cuanto actúan en la formación de las capacidades, las disposiciones, aptitudes e ineptitudes que constituyen la personalidad concreta” (Dewey, 1961: 75) y se aplican de manera particular a la escuela que, junto con la familia, se encarga de influir directamente sobre la formación y el crecimiento de las capacidades y disposiciones sentimentales, intelectuales y morales. El gobierno se entiende en la óptica deweyana como la administración de

fuerzas en pro de ese bien común, y no como un asunto propio de funcionarios fríos que deciden en sus despachos en Washington acerca de cifras e inversiones.

El hecho de que la administración educativa se desarrolle o no de manera democrática tendrá un efecto crucial para la educación misma, así como para su efecto final sobre los intereses y actividades de una sociedad. En este orden de ideas, en la perspectiva deweyana es esencial que ocurra en la escuela un cambio radical frente a la figura de los maestros y los rectores, así como su participación en la planeación educativa.

En primer lugar, los maestros deben participar de manera regular en las decisiones escolares y que dicha intervención la hagan sujetándose a una estructura orgánica. Dicha participación se vincula a la formación de los fines, métodos y materiales de gobierno de la escuela en la que se encuentra, hecho que no resulta tan sencillo a los ojos del pragmatista quien dice lo siguiente:

Tengo la impresión de que hasta hoy los métodos democráticos de tratamiento de los alumnos han progresado más que los métodos similares de tratamiento de los miembros del cuerpo docente. En todo caso, en el primer campo ha habido un movimiento orgánico y vivaz, mientras que en el segundo se está casi en el mismo punto inicial. (Dewey, 1961: 76)

En su trabajo educativo el filósofo notó grandes transformaciones en muchas escuelas con relación al tratamiento de los estudiantes, pero los docentes

seguían relegados a una posición que les impedía participar, de manera más orgánica, en la elaboración de los planes educacionales en la escuela, por lo que la primera exigencia o característica anotada líneas atrás se constituye en punto de partida para la transformación real de la administración educativa.

En segundo lugar, es necesario superar el duelo que se establece cotidianamente entre el docente y el director, del que se derivan dos cosas: la exclusión de los maestros de la planeación escolar o la imposición de su participación en todo este proceso. Frente a la dicotomía planteada el pensador de Burlington señala que los maestros no pueden encontrarse al margen de la participación, ni verse como agentes subordinados cuando se piensa en el diseño de alguna propuesta educativa, porque “la ausencia de participación tiende a producir la falta de interés por parte de los excluidos. El resultado es una correspondiente falta de efectiva responsabilidad” (Dewey, 1961: 76), pero también puede generar un espíritu crítico rebelde incontenible. Mientras que la imposición involuntaria de la participación escolar genera posturas antagónicas en el aula que reproducen la figura bueno-malo, dominado-dominante o victimario-víctima donde unos ejercen un poder arbitrario sobre los otros, quienes a su vez se ven obligados a resistir la presión.

En tercer lugar, es necesario superar la visión pauperizada que se tiene del maestro. Bajo el argumento de la incapacidad de los docentes para ejercer

de manera responsable su participación en la vida escolar muchos autocratismos se han instaurado y han legitimado la idea “de que la selección natural ha actuado llevando a los puestos de mayor autoridad a los mejor preparados para sobrellevar su peso” (Dewey, 1961:77). El pragmatista muestra como la exclusión habitual so pretexto de la incapacidad del maestro genera más situaciones problemáticas que entorpecen el trabajo educativo.

Si queremos, bajo la óptica de esta propuesta democrática, que todos los miembros de la sociedad crezcan y se desarrollen, no sólo se debe enfocar todo el proceso en los estudiantes sino que se requiere mirar a los docentes y sus posibilidades de participación activa inteligente en la planeación escolar , ya que:

El argumento a favor de la democracia implica que el mejor modo de producir iniciativa y capacidad constructiva es el de ejercitarlas. La capacidad, como el interés, deriva del uso y de la práctica. Además, el argumento que se funda en la incapacidad prueba demasiado: si es tan fuerte como para constituir una barrera permanente, entonces no se puede esperar que los docentes posean la inteligencia y las capacidades necesarias para seguir las directivas que se les imparten. (Dewey, 1961: 78).

No se puede perder de vista que la acción del docente está orientada al desarrollo del carácter y del buen sentido de los jóvenes, hecho que exige todos los estímulos posibles. Para Dewey esta meta puede resultar mejor si los maestros se encuentran realmente vinculados en la formulación de las ideas que dirigen el proceso educativo, cosa que no ocurre en los sistemas

educativos comunes en los que se pide al maestro que desarrolle programas cuya naturaleza y sentido no entiende.

En cuarto lugar, el autor propone recuperar las voces de los maestros exitosos para que comuniquen sus experiencias a otros, las compartan y, además, afecten positivamente los sistemas escolares generales. Esta es una manera de concretar el proyecto democrático en la cotidianidad escolar, rompiendo las barreras que han subsumido la democracia a asuntos meramente políticos, parlamentarios y electorales. Al ser la escuela una de las instituciones encargadas de influir en las nuevas generaciones, debe ser capaz de desarrollar hábitos democráticos de pensamiento y acción que alimenten el proyecto democrático social.

La administración escolar ha quedado en manos de los Inspectores, rectores, directores y otros funcionarios quienes han convertido la educación en un gran proyecto intelectual en el que se ha dejado de lado la intervención de los docentes. Sus funciones procedimentales los absorben de forma tal que los establecimientos tienden a aislar al director y a desconectarlo de los problemas intelectuales y morales de la educación, mientras que el aislamiento del cuerpo docente de estas actividades le hace parecer el empleado de una fábrica.

Si bien John Dewey reconoce las dificultades a las que se enfrenta un director al intentar mantener en armonía un cuerpo docente con diferentes

temperamentos, convicciones y creencias, así como sostener buenas relaciones con el consejo escolar y el público en general; no se queda estancado en estos obstáculos sino que le propone una forma de trabajo que le ayude a enfrentar esta situación. La sugerencia que plantea el autor para los administradores escolares es que sistematicen sus dificultades en una idea de conjunto y en un plan (Dewey, 1961), porque si separan ambos aspectos se encontrará en un problema mucho mayor. “En particular, importa que su concepción del aspecto directamente educativo de su labor esté unificada con la concepción de las relaciones sociales de la dirección sea dentro o fuera de la escuela” (Dewey, 1961: 82).

La actividad de la dirección debe ser de naturaleza integrada, en donde se tenga claro el lugar que ocupa la función escolar en los procesos que se desarrollan en la sociedad, tanto local como nacional. Por ello, este actor también debe enfrentar una pregunta que para Dewey es esencial y es la siguiente: “la función de la escuela ¿consiste en perpetuar las condiciones actuales o participar en su transformación?” (Dewey, 1961: 82). Dependiendo de su elección se convertirá en agente ejecutor de las demandas sociales o en actor vital en la causa de la educación, recordemos que para el filósofo norteamericano ésta tiene como finalidad el desarrollo de los estudiantes, vistos como una parte del desarrollo más grande de la sociedad (Dewey, 1961).

Esta nueva visión de la función del rector o director integra el aspecto educativo de su labor con las relaciones humanas y sociales en las que se inserta, de esta forma podrá tratar a la escuela como una comunidad cooperativa. Él no se constituye en fuente de autoridad última, ni en referente único de conocimiento y planeación, ahora se requiere de su mirada y guía para la mediación y la organización del trabajo articulado que ayude a dinamizar la vida educativa:

Su guía consistirá en un estímulo y en una dirección intelectual, en una relación de recíproco dar y recibir con los otros: no será la guía de un importante funcionario que imponga, en forma autoritaria, fines y métodos educativos. Estudiará los modos de dar a los otros responsabilidades morales e intelectuales, y no la de imponerles sus deberes. (Dewey, 1961: 83).

El director orientará a los maestros y al público en general, para que comprendan las necesidades y posibilidades de la educación. La educación pública es educación del público por medio de los maestros y estudiantes en la escuela, e indirectamente a través de la comunicación a los demás de sus propias normas e ideales, “inspirándoles su entusiasmo y el del cuerpo docente por la función del carácter y la inteligencia en la transformación de la sociedad” (Dewey, 1961: 83).

En síntesis, la vida escolar será un ir y venir de ideas, métodos y propuestas en las que se reflejan los intereses y necesidades de docentes y estudiantes, así como las de la sociedad en sentido amplio. Un clima democrático real facilitaría la comunicación y el trabajo mancomunado entre los diferentes

actores vinculados a las escuelas que tienen la misma finalidad: un plan que sea realmente educativo e inteligente.

3.1.4 Escuela y contenidos escolares

Para John Dewey la educación debe estar en un medio donde las cosas tengan un uso social. “Cuanto más íntima y directamente aprende el niño introduciéndose en las situaciones sociales, tanto más genuino y efectivo es el conocimiento que adquiere” (Dewey, 1960a: 46). El manejo de las cosas remotas se hará gracias a la habilidad ganada por los estudiantes en el manejo de las cosas próximas. Es esta razón la que le permite al filósofo pragmatista criticar el tratamiento superficial que reciben las materias bajo los parámetros de la educación existente.

Los contenidos escolares expuestos no son empleados por los estudiantes como algo a almacenar o como una serie de fórmulas prescritas, lo que hace de esta educación una propuesta “mezclada”, “vacilante” e “incierto” (Dewey, 1960a). Sólo se podrá llamar conocimiento¹²⁴ a aquél que se obtenga participando de manera íntima y activa en los acontecimientos y experiencias de la vida social, sobre esto nos dice:

La sabiduría tiene como su piedra fundamental un conocimiento íntimo del ambiente inmediato y de la capacidad educada para moverse en él. La cualidad espiritual engendrada de este modo es simple y perspicaz.

¹²⁴ John Dewey también lo nombra como “intelecto que está seguro de llegar a algo” (1960a: 46)

Formada ocupándose de realidades y adaptable así a las situaciones futuras. Es firme, sensitiva y segura de sí misma. (Dewey, 1960a: 46).

La Escuela no puede ponerse de espaldas a este hecho, ni tampoco puede despreciar las experiencias a las que está sometido diariamente el niño o educando. El escenario escolar no puede continuar privilegiando la idea de aprendizaje en espacios que aíslan al niño de su experiencia diaria y que convierten el conocimiento en meras series de palabras sobre cosas con las que no tengo relación constante.

El autor reconoce que, producto de las ideas de reformadores de la educación como Pestalozzi, Montessori y Rousseau, las escuelas se encuentran en una tensión al momento de pensar en los programas de estudio que se puede sintetizar en los siguientes términos: por un lado está el permitir que el niño se desarrolle de manera natural y , por otro, la necesidad de familiarizarle con mayor cantidad de experiencias producto de la complejización social.

El filósofo de Burlington, al igual que los reformadores mencionados, se ocupa también del plan de estudios o, mejor, de los criterios para seleccionar y entender las materias de estudio. A este debate se suma la pregunta por lo métodos que se encuentran en directa relación con esos campos de conocimiento con los que se busca que los educandos tengan familiaridad y también por las capacidades con que cuentan los estudiantes para poder afrontar este cambio educativo.

En la educación tradicional el énfasis está puesto en los contenidos que, según los adultos, resultarán útiles a futuro para las nuevas generaciones. La fuente de consulta de este contenido era el pasado entendido como algo acabado y que explícitamente aparecía desligado de la experiencia vital de los educandos. De alguna manera, ante nuestros ojos este pasado conceptual se revela como un fin en sí mismo que debe ser trabajado por todos sin ninguna variación, lo que implica que la relación que sostienen los educandos con ese cuerpo de contenidos no busca reorganizarlos sino que legitima su condición inamovible.

La propuesta deweyana de los contenidos escolares está enmarcada en una serie de preguntas por las que debe empezar el educador para realizar la selección de éstos y son: ¿Cuáles son las capacidades de los educandos que tengo a mi cargo? ¿Qué quiero lograr con esas capacidades? ¿Qué experiencias han vivido ellos? ¿Qué contenidos se ponen en juego en las experiencias cotidianas que tienen los estudiantes? Estos cuestionamientos resultan esenciales porque los contenidos son concebidos como algo vital, algo con lo que nos vinculamos de manera directa y que, efectivamente, cambian al transformarnos, ahora

Todo lo que pueda llamarse un estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencial vital ordinaria. En este respecto, la nueva educación contrasta grandemente con los procedimientos que empiezan con hechos y verdades que se hallan más allá del alcance de la experiencial de los que se enseña, y

que por tanto tienen el problema de descubrir los medios y modos para colocarlos en la experiencia¹²⁵. (Dewey, 1967: 92)

La experiencia que tienen los alumnos es el punto de partida del trabajo del educador. Cuando recibimos a los educandos en los escenarios educativos ya han vivido situaciones diversas y han puesto en funcionamiento sus capacidades, debemos usar esto como material básico para encontrar el material a aprender. Se requiere entonces de un tratamiento cuidadoso de toda esa historia particular que trae el estudiante, aunque dicha información no sólo se nos presenta en las narraciones o reconstrucciones que puedan hacer los educandos de ella, sino que es preciso diseñar situaciones donde éstos deban ofrecer soluciones a problemas planteados. Ahí podemos identificar sus procesos de memoria, el manejo de información, la capacidad imaginativa, la conexión entre elementos con miras a encontrar la salida a un problema.

Poner a los estudiantes en situación le permitirá al maestro identificar el tipo de experiencias vividas previamente e ir pensando con claridad en la manera de desarrollar, progresivamente, lo ya experimentado. La meta es hacer más plena, rica y organizada esa experiencia, al punto que ésta se aproxime a la materia de estudio que se presenta a alguien diestro o maduro, ya que

¹²⁵ En sus palabras originales, para John Dewey: Anything which can be called a study, whether arithmetic, history, geography, or one of the natural sciences, must be derived from materials which at the outset fall within the scope of ordinary life-experience. In this respect the newer education contrasts sharply with procedures which start with facts and truths that are outside the range of the experience of those taught, and which, therefore, have the problem of discovering ways and means of bringing them within experience. (Dewey, 1965: 73)

Es un precepto cardinal de la nueva escuela de educación que el comienzo de la instrucción se haga con la experiencial que tienen ya los alumnos; que esta experiencial y las capacidades que se han desarrollado en su transcurso ofrezcan el punto de partida para todo ulterior aprender¹²⁶. (Dewey, 1967: 93)

Si la educación se entiende como experiencia también las materias de estudio están bajo este enfoque. Lo que selecciona entonces el educador no son conceptos, ni fórmulas sino cosas o aspectos dentro de la experiencia que encierre la posibilidad de formular nuevos problemas, nuevas maneras de mirar las situaciones logrando así ampliar el área de la experiencia posterior.

En la selección de estas materias de estudio el educador debe mirar hacia adelante, es decir: ver su labor presente en relación con lo que realiza, o deja de realizar, para un futuro cuyos objetivos están vinculados con el presente (Dewey, 1965). El pasado, presente y futuro se ligan entonces de manera inseparable en esta propuesta, porque el primero es el que nos ayuda a comprender el segundo con todos sus productos y problemas, mientras que el segundo debe pensarse como aporte para las experiencias posteriores que deben estimular el pensamiento, sobre este punto John Dewey dice lo siguiente:

¹²⁶ En la versión original el pensador pragmatista dice que: It is a cardinal precept of the newer school of Education that the beginning of instruction shall be made with the experience learners already have; that this Experience and the capacities that have been developed during its course provide the starting point for all further learning. (Dewey, 1965: 74)

En otras palabras, el acertado principio de que los objetivos del aprender se hallan en el futuro y son materiales inmediatos en la experiencia presente, solo puede ponerse en práctica en el grado en que se extienda la experiencial presente, como ella fue, hacia atrás¹²⁷. (Dewey, 1967: 97-98)

Se debe pensar el nacimiento de los problemas para poder comprender su naturaleza y los problemas no surgen si una experiencia dada no conduce a un campo que resulte ajeno, es decir: nos deben estimular a pensar sobre las cosas. La experiencia siempre será la fuente de problemas que constituyen la materia de estudio para la nueva educación, ese detalle es el que hace imposible la creación de un solo programa de estudios para todas las escuelas y elimina cualquier propuesta de estandarización. El presente vivido por los educandos será la fuente de problemas con la que cuenta el educador para la planeación del trabajo, quien siempre debe tener en la mira la necesidad de tener dificultades que ayuden al avance o progreso de los educandos gracias al ejercicio de la inteligencia.

Los contenidos que seleccione el maestro deben resultar problemáticos para los estudiantes, al ser los que propician nuevas ideas y problemas que éstos deberán resolver. Las actividades tendrán entonces un objeto que requiere de medios para su análisis y realización que el estudiante debe seleccionar y

¹²⁷ In other words, the sound principle that the objectives of learning are in the future and its immediate materials are in present experience can be carried into effect only in the degree that present Experience is stretched, as it were, backward. It can expand into the future only as it is also enlarged to take in the past. (Dewey, 1965: 77)

es aquí donde el maestro juega el rol más importante en toda la propuesta deweyana porque:

Una vez más, constituye parte de la responsabilidad del educador atender por igual dos cosas: primero, que el problema surja de las condiciones de la experiencial que se tiene en el presente y que se halla dentro de la capacidad de los alumnos y, Segundo, que sea tal que despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas¹²⁸. (Dewey, 1967: 100-101)

El corazón de este programa educativo deweyano es “la instrucción por la acción” (Dewey, 1960a). Los estudios serán aquí el desarrollo máximo de las simples experiencias del niño, quien ahora debe aprender una lección práctica en la que desarrollará sus habilidades para seguir afrontando el mundo. La escuela debe recoger estas experiencias crudas y organizarlas en los diferentes campos científicos (ciencias físico-naturales, geografía, aritmética, etc); el maestro debe aprovechar el conocimiento rudimentario que tiene el niño de las materias que él desea enseñarle, logrando así ampliar la experiencia de éste y hacer más eficaz su enseñanza.

El conocimiento en este nuevo enfoque educativo se adquiere gracias a la planeación que el educador hace, en la que vincula métodos que se asemejen lo más posible a los caminos por los que el niño ha adquirido sus

¹²⁸ En la versión original el filósofo de Burlington dice: Once more, it is part of the educator's responsibility to see equally to two things: First, that the problems grows out of the conditions of the experience being had in the present, and that it is within the range of the capacity of students; and, secondly, that is such that it arouses in the learner an active quest for information and for production of new ideas. (Dewey, 1965: 79)

experiencias primeras. La lectura de libros y el escuchar explicaciones dadas por los docentes no será lo que dinamice el trabajo educativo, ahora “dice el maestro moderno, el niño debe hacer las cosas en la escuela” (Dewey, 1960a: 51). La educación entonces acoge el impulso vital del educando y facilita la labor del educador, quien no tiene que actuar contrario a lo vivido por el primero sofocando cada vez que puede sus impulsos a la acción.

Lo anterior no implica pues la supresión del libro bajo la propuesta deweyana, lo que cambia es su función. A partir de aquí los textos son guías para los estudiantes, al igual que el maestro, quien cuenta además con sus manos, oídos, ojos y demás sentidos como fuentes de información. Dewey señala que “ningún libro o mapa son substitutos de la experiencia personal; no pueden ocupar el lugar de la vida por nada”. (1960a: 52). En esta premisa encuentra su punto de partida, así como su fortaleza, la “Instrucción por la acción”, el fin no es substituir los textos por trabajos manuales, sino permitir a los estudiantes que hagan tales cada vez que puedan y que éstos se vinculen a lo que están leyendo.

La participación de los alumnos en su propia educación se convierte en algo crucial para concretar la propuesta del pensador pragmatista. Todo el tiempo se les insta a dirigir sus encuentros escolares y cuando esto no ocurre se diseñan experiencias para que los niños se encuentren ocupados, aprendiendo al experimentar con las cosas. La discusión entre pares también hará parte de todo el trabajo escolar, “se incita a los alumnos a hacerse unos

a otros preguntas, a dirigir sus objeciones y correcciones en voz alta, a pensar por sí mismos cada problema, tal como se presenta” (Dewey, 1960a: 54). Todas estas actividades rompen entonces la hegemonía del texto y del educador, quienes ahora son los que sugieren problemas que sirven para orientar el interés de los estudiantes más no sus respuestas pues, si bien se desea hallar la solución a éstos, preocupa más que el estudiante entienda cuál es el problema tratado.

En el contenido del programa escolar también se puede introducir material que los niños puedan manejar y del que puedan obtener sus propias lecciones. Con ese material los niños hacen todo el trabajo y el maestro les aconseja cuando considera que pueden cometerse errores verdaderos. La finalidad de todo esto es que los educandos tengan que actuar teniendo claro el orden de sus acciones, así como los posibles efectos de éstas, para ilustrar este aspecto el autor se refiere al trabajo fuera de clase que se realiza en la Little-School de los bosques de Greenwich: “Un maestro acompaña siempre a los alumnos cuando están navegando, paseando o cultivando la jardinería para explicarles lo que están haciendo y por qué, y para llamar su atención sobre las cosas que les rodean”. (Dewey, 1960a: 62).

Los contenidos escolares deben vincularse a la expansión de la experiencia existente, gracias a que los estudiantes se apropian de significados y valores no sólo por vía física o sensible. Los impulsos de búsqueda y exploración en ocasiones son obstaculizados por las condiciones adversas, por eso el

conocimiento no se puede sujetar a esta dimensión, pero la mente para Dewey siempre presiona para ir más allá de los límites de los sentidos corporales; a este proceso de extensión y complejización de la experiencia la nombra el autor como *“Imaginación”*.

La Imaginación encuentra de manera natural su manera de exteriorizarse y manifestarse activamente; “en lugar de ser puramente literaria, usa el material físico y las herramientas, así también como las palabras, en la expansión de su propio desarrollo”¹²⁹(Dewey, 1991i. LW:XI, 210). Los educadores encontrarán en esta propuesta una veta para planear su trabajo; ahora los contenidos se constituyen en herramientas intelectuales que permitan profundizar la experiencia actual de los niños y se pierde la condición remota de las materias que se presentan como el campo que alimenta las capacidades de los niños para comprender el mundo. Educadores y educandos vivirán en comunidad al interior de las escuelas, compartiendo emocional, práctica e intelectualmente. Todos los elementos vinculados al trabajo educativo contribuyen al desarrollo de la vida social en la que todos participarán, para John Dewey

Material físico y construcciones, implementos, herramientas, dramtización, cuentos, etc., fueron usados como recursos en la creación y desarrollo de esta vida social inmediata, y con los niños más pequeños – o hasta que el sentido social estuvo vinculado a un sentido de la historia como secuencia temporal- el material “histórico” fue

¹²⁹La traducción es mía. La cita textual es como sigue: instead of being purely literary, it uses physical material and tools as well as words in its own expanding development” (Dewey, 1991i. LW: XI, 210).

subordinado al mantenimiento de la comunidad o grupo cooperativo en el cual cada niño iba a participar¹³⁰. (Dewey, 1991i. LW: XI, 211)

Los jóvenes encontrarán en este escenario práctico las posibilidades para dar rienda suelta a su desarrollo. En la escuela se cocinará, diseñará ropa, se cultivará la tierra y se realizarán múltiples tareas o experiencias en las que el método y conocimientos científicos mostrarán el vínculo estrecho con las vivencias de los sujetos en comunidad y con el éxito o fracaso de ciertas iniciativas de trabajo. Los niños podrán satisfacer sus impulsos de construcción y manipulación de las cosas así como su inclinación a participar de actividades en las que tengan que hacer cosas; es en este escenario donde se favorece su vinculación a empresas cooperativas en donde cada uno aporta sus habilidades o experticia producto de la actividad constante a través la cual transforman sus impulsos rudos y los convierten en acciones de larga duración, planeadas, necesitadas de más información y capaces de ofrecer una visión retrospectiva de las acciones previas. Bajo estas condiciones expuestas las actividades se convierten en ocupaciones que le permiten a los estudiantes disfrutar de la escuela porque se convierte en escenario de producción y de creación colectiva, es por ello que

la razón de las actividades, por el contrario, fue el hecho de que por un lado se ajustaban a la hipótesis psicológica de que la acción (con la

¹³⁰ La traducción es mía. La cita original es la siguiente: physical material and constructions, implements, tools, dramatization, story-telling, etc., were used as resources in the creation and development of this immediate social life, and with the younger children- or until the social sense was linked to a sense for history as temporal sequence- "historical" material was subordinated to the maintenance of community or cooperative group in which each child was to participate. (Dewey, 1991i. LW: XI, 211)

participación emocional e imaginativa, así como elementos motores) es el hecho de unificar en el desarrollo personal, mientras que en el aspecto social ellos arreglaban vías naturales para el estudio de la evolución dinámica de la cultura humana y dejar a los niños las oportunidades para el disfrute de la creación en contacto con sus pares¹³¹. (Dewey, 1991i. LW: XI, 212)

El camino a seguir no es sencillo, la elección de los contenidos exige mucho cuidado por parte del educador. Éste debe estar atento sobre la naturaleza de los objetos que quiere enseñar a los niños, éstos deben jugar un papel en la vida de ellos, ya que “cada una de las materias del programa escolar debe darse al niño para satisfacer una demanda, por su parte, de un mayor conocimiento de relaciones que puede adquirir de los objetos que se estudia”. (Dewey, 1960a: 22).

En conclusión, el educador se encuentra ahora ante nuevas ideas y hechos que serán el campo para experiencias ulteriores en las que se presenten nuevos problemas a enfrentar. La experiencia presente no está suelta al azar sino que se configura por un plan donde se apliquen formas de control que dirijan las fuerzas de producción y distribución en el seno de la sociedad; dichas formas se encuentran vinculadas a las diferentes ciencias existentes.

¹³¹ La traducción es mía. A continuación transcribo la cita textual: the reason for the activities, on the contrary, was the fact that on one side they conformed to psychological hypothesis that action (involving emotional and **imaginative** as well as motors elements) is the unifying fact in personal development, while in the social side they furnished natural avenues to the study of the dynamic development of human culture and afforded the children opportunities for the joy of creation in connection with their equals. (Dewey, 1991i. LW: XI, 212)

3.1.5 La Escuela y el método escolar

Según Dewey las escuelas, como muchas instituciones humanas, adquieren cierta inercia y tienden a funcionar de manera mecánica sin tener en cuenta las demandas de su presente. Para el autor en realidad, “todas las concepciones asociadas con la cultura y la educación cultural fueron creadas cuando pasaba por ser cosa natural la inmensa superioridad de una clase ociosa sobre todas las clases trabajadoras” (1960a: 145). Esta oposición que encontró el filósofo norteamericano en el seno de la educación, tanto en la Grecia antigua como en la Europa moderna, le permitieron comprender el menosprecio sufrido por la educación profesional frente a la educación liberal, “precisamente porque su finalidad estaba en prestar servicio a los demás” (Dewey, 1960a: 145).

Grandes transformaciones han sufrido las sociedades y así sus visiones de la educación. Pasamos de una concepción en la que se educaba a unos pocos hombres al proyecto de educación de masas que se gestó a lo largo del siglo XVIII y a los vertiginosos cambios de naturaleza de esa educación, gracias a las presiones emergentes en las sociedades industriales. En este campo, el pragmatista norteamericano encuentra una veta interesante que le permite

vislumbrar el comienzo de una democratización de la educación y lo presenta así:

La idea de que todas las facultades de todos los miembros de la sociedad son capaces de desarrollo y de que la sociedad debe por sí misma y por sus miembros constituyentes procurar que éstos reciban aquel desarrollo, fue el primer gran indicio de la revolución democrática que ocurría. (Dewey, 1960a: 146-147).

No bastó con este movimiento, que hizo de la educación elemental el punto de quiebre del privilegio de las clases altas en cuanto a educación, para concretar este cariz democrático en el campo educativo. Faltaba romper con la tradición que defendía aquella educación predominantemente literaria como la verdadera educación y que logró extenderse a la naciente escuela elemental. Para los nuevos escolares de los siglos XIX y XX sólo la lectura, escritura y aritmética eran las materias que podían cursar; siendo este un hecho que para John Dewey hizo de los contenidos algo estático y de los métodos de enseñanza una serie de fórmulas para lograr que los estudiantes se apropiaran de algo o lo aprendieran, ya que bajo esta visión “aprender es apropiarse de algo de esta reserva ya constituida, y no, descubrir algo por sí mismo” (Dewey, 1960a: 148).

Estas reflexiones sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje le permitieron a John Dewey señalar la existencia de una separación tajante entre la actividad del espíritu y la actividad de los sentidos que hace de los estudios escolares algo alejado de la cotidianidad de los estudiantes, e

instaure como fuentes de conocimiento y verdad al educador y al libro de texto. Lo anterior lo expone de la siguiente manera:

La separación de la actividad del espíritu de la actividad de los sentidos en la observación directa, y de la actividad de la mano en la construcción y manipulación, hace a las materias de estudio académicas y remotas, y lleva a la adquisición pasiva de la información comunicada por el libro de texto y el maestro. (Dewey, 1960a: 148)

En su Estados Unidos natal, el autor observó dicha separación de manera directa. Apreció la forma en que la escuela ofrecía una educación libresco, mientras que aquello que estaba por fuera de lo escolar permitía un contacto más intenso con lo vital, entre las actividades que propiciaban dicho encuentro el autor encontró: la manufactura, el hilado, el tejido, el blanqueado y la confección de ropa; la carpintería, la herrería y la elaboración de cueros; el trabajo con bujías y el manejo del metal; el arar la tierra y el pastoreo. Lo anterior dejaba a la escuela como un espacio donde estas actividades no se practicaban, sino que se leían libros “especialmente porque en la mayoría de los pueblos, al ser los libros una cosa rara o de lujo, eran los únicos medios de acceso al gran mundo que estaba más allá de los alrededores del pueblo” (Dewey, 1960a: 149).

Pero la sociedad cambia y al compás de las transformaciones industriales vertiginosas ante los ojos de este natural de Burlington crecieron los centros urbanos, las fábricas con su humo, las máquinas a vapor y eléctricas, así como las masas de trabajadores. El cuadro que John Dewey dibuja ante

nuestros ojos es uno en el que se reemplaza al obrero manual por el obrero de la máquina quien, a su vez, hace parte de un gran conjunto de trabajadores sin rostros, para Dewey “grandes masas de hombres no tienen hoy otro porvenir que estar permanentemente alquilados por un salario para trabajar para otros” (1960a: 150). En su época también fue testigo del boom de las Bibliotecas como espacios que desplazaron a las escuelas en cuanto al privilegio de los libros, pero que le han generado nuevas obligaciones frente al estímulo de la lectura entre los estudiantes y al uso del lenguaje. La expresión que, según Dewey, sintetiza el nuevo lugar de la escuela frente a los libros es que ésta se ocupa de “emplear la materia de la lectura” y se describe de la siguiente forma:

“Aprender a emplear la materia de la lectura significa que las escuelas han de despertar en los alumnos problemas e intereses que lleven a los estudiantes en la escuela y después que han abandonado ésta a buscar aquellos puntos de la historia, ciencias, biografía y literatura que tienen un valor en sí, y no agotarse en las cosas insignificantes, que tanto abundan” (Dewey, 1960a: 151).

Este proyecto resulta imposible si las escuelas continúan cultivando aspectos formales del lenguaje, se requiere pues que éstas se ocupen de desarrollar intereses profundos y vitales por las materias de estudio mismas. Los conocimientos de las disciplinas deben avivarse bajo una mirada que les presente como necesarias para el hombre, en la medida que, le ayudan a solucionar sus problemas. Cabe recordar que a lo que se asiste es a una transformación profunda de la educación para que ésta satisfaga las

necesidades actuales de las sociedades industriales, ayude a los hombres a formar ciertas aptitudes, intereses y modos de mirar las cosas, estos cambios se resumen en los siguientes puntos expuestos por el mismo Dewey:

En primer lugar, nunca ha sido tan importante como ahora que cada individuo sea capaz de realizar una labor digna, que le sirva de sustento, e inteligente; que cada uno se constituya un modo de ganarse la vida para sí mismo y para los que dependan de su trabajo, y que lo haga esto con un conocimiento inteligente de lo que está haciendo y también con un interés inteligente por hacer su labor bien. En segundo lugar, nunca el trabajo de un individuo afectó el bienestar de los demás en tan amplio grado como ahora. Las condiciones modernas de producción y de cambio de productos han unido al mundo entero de tal modo como no ha ocurrido ni aproximadamente antes [...] En tercer lugar, los métodos y operaciones industriales dependen hoy del conocimiento de los hechos y leyes de las ciencias naturales y sociales en un grado mucho mayor que antes lo fueron. (Dewey, 1960a: 152-153)

En el marco de este nuevo horizonte el filósofo norteamericano exige que los educadores trabajen de cierta manera, mejor aún, bajo cierta concepción de método que resulte acorde con la naturaleza de la nueva educación. El nombre que éste recibe es “el método de la inteligencia” que se encuentra representado por la ciencia, ya que ésta encierra una idea de causalidad que se retoma como algo fundamental al momento de seleccionar los contenidos escolares y planear el trabajo educativo. Sobre las características de este tipo de método John Dewey nos dice lo siguiente:

En primer lugar, el método experimental de la ciencia concede más importancia, y no menos, a las ideas, como ideas que los otros métodos. No existe un experimento como tal en el sentido científico, a menos que la acción sea dirigida por una idea directriz [...] En segundo lugar, las ideas o hipótesis son comprobadas por las

consecuencias que producen cuando se actúa con ellas. Este hecho significa que las consecuencias de la acción han de ser observadas cuidadosa y detenidamente. [...] En tercer lugar, el método de la inteligencia manifestado en el método experimental exige que se siga la pista de las ideas, actividades y consecuencias observadas. El seguir la pista es un asunto de revisión y resumen reflexivos, en lo que hay un análisis y registro de los rasgos significativos de una experiencia en desarrollo¹³². (Dewey, 1967: 111-113)

De lo anterior se deduce que el método de las ciencias experimentales le resulta pertinente en su propuesta educativa a John Dewey, en principio, por el hecho de que las ideas no son construcciones estáticas sino que con ellas se hacen cosas y esto responde a su perspectiva pragmatista. A renglón seguido, las ideas que guían el trabajo son evaluadas por los efectos que producen, es decir: se observa su conveniencia o no pero en la acción y de acuerdo a lo que generan. Lo anterior exige pues una revisión constante del proceso de investigación, así como un seguimiento puntual a las experiencias que se realizan. Por último, se genera un acumulado producto de la experiencia en el que se deben revisar nuevamente las características de las ideas, las experiencias vividas y los efectos de todo este movimiento.

¹³² Esta cita es presentada por John Dewey en la versión inglesa de la siguiente manera: In the first place, the experimental method of science attaches more importance, not less, to ideas as ideas than do other methods. There is no such thing as experiment in the scientific sense unless action is directed by some leading idea. [...] In the second place, ideas or hypotheses are tested by the consequences which they produce when they are acted upon. This fact means that the consequences of action must be carefully and discriminatingly observed. [...] In the third place, the method of intelligence manifested in the experimental method demands keeping track of ideas, activities, and observed consequences. Keeping track is a matter of reflective review and summarizing, in which there is both discrimination and record of the significant features of a developing experience" (Dewey, 1965: 86-87).

Ahora bien, el pragmatista norteamericano insta a los educadores y a la escuela en general para que sea esta perspectiva la que atraviese todo proyecto que se emprenda. Toda actividad realizada en este escenario será inteligente, en tanto que se adapta a las exigencias del problema que intenta solucionar, permite la comprensión de las relaciones existentes entre las partes de un problema y tenga conciencia de estas particularidades. Según el autor sólo este tipo de trabajo permitirá a los educandos convertirse en seres con capacidad de construir propósitos, ya que saben de qué manera pueden seleccionar y organizar los medios para la realización de algo. No se puede actuar de forma arbitraria en la educación, dejando en el aire el sentido de las actividades que se realizan,

La justificación final de los talleres, cocinas, etcetera, en la escuela no es precisamente el que ofrezcan oportunidades para la actividad sino que ofrecen oportunidad para el género de actividad o para la adquisición de habilidades mecánicas que llevan a los alumnos a comprender la relación de medios y fines, y después a considerar la forma en que las cosas interactúan unas con otras para producir efectos determinados¹³³. (Dewey, 1967: 109)

La escuela y los educadores deben buscar lo expresado en la cita anterior, crear ese tipo de oportunidades donde el educando ponga en juego todas las habilidades que le permitan encontrar sentido a las cosas, identificar las

¹³³ En la versión en inglés el autor señala que: the final justification of shops, kitchens, and so on in the school is not just that they afford opportunity for activity, but that they provide opportunity for the kind of activity or for the acquisition of mechanical skills which leads students to attend to the relation of means and ends, and then to consideration of the way things interact with one another to produce definite effects. It is the same in principle as the ground for laboratories in scientific research. (Dewey, 1965: 85)

relaciones entre lo que ve y aprender a actuar siguiendo estos parámetros. Ahora el punto es alejarse de métodos intelectuales que agotan a los sujetos en elucubraciones sin salida y conducirles por el camino de la exploración inteligente, donde se valga hacer hipótesis del mundo y actuar a partir de ellas.

Esta nueva educación exige pues, tanto a educadores como a educandos, actuar de manera reflexiva, de tal modo que, sean capaces de descubrir el sentido de todo el capital histórico que se trabaja en la escuela y en la sociedad misma, lo anterior con el fin de tratar las experiencias posteriores de forma inteligente. Desde ahora la escuela debe constituirse como escenario expansivo para los hechos, informaciones e ideas a las que se expone el educando, labor en la que el grado de responsabilidad del educador es superlativo porque si éste no considera el enseñar y aprender como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia (Dewey, 1965), jamás se podrá asumir la experiencia presente como fuerza activa que influye en las experiencias futuras.

El método propuesto por el filósofo de Burlington exige que el educador mire hacia adelante, no a un futuro incierto, sino que observe el mundo en términos de causa-efecto. Para ello debe vincular el método propuesto, lo que le permitirá descubrir el significado de sus experiencias diarias y las de sus estudiantes, en palabras de Dewey “significa que el método científico ofrece un modelo útil del modo y las condiciones en que se utilizan las

experiencias para dirigir hacia adelante y hacia afuera”¹³⁴. (Dewey, 1967: 114)

Aunque el panorama resulte muy sugestivo, el autor también advierte sobre la responsabilidad que tendrá el educador al momento de realizar las adaptaciones del método teniendo en cuenta el público con el que se está trabajando, por ello

la adaptación del método a los individuos de diferentes grados de madurez es un problema para el educador y los factores constantes en el problema son la formación de ideas sobre ellas, la observación de las condiciones que resultan y la organización de hechos e ideas para el uso futuro¹³⁵. (Dewey, 1967: 114)

3.2 Los nuevos retos del educador.

Uno de los actores que cobra importancia en esta propuesta de una educación soportada en experiencias vividas o “genuinas” es, efectivamente, el educador. Desde la óptica deweyana este actor aparece como un agente profundamente comprometido con el crecimiento de la humanidad, pero también como un personaje que debe cuestionar de manera radical su propia condición y función social.

¹³⁴ La cita en la versión inglesa es la siguiente: “it means that scientific method provides a working pattern of the way in which and the conditions under which experiences are used to lead ever onward and outward” (1965: 88).

¹³⁵ La cita en el texto original es la siguiente: adaptation of the method to individuals of varios degrees of maturity is a problema for the ducator, and the constant factors in the problema are the conditions which result and organization of facts and ideas for future use. (Dewey, 1965: 88)

En primer lugar, es usual que los educadores tengan conflicto con su quehacer y sucumban a prácticas educativas donde la experiencia no sea vital ni vivida. En este punto crítico, el pragmatista llama nuestra atención sobre las transformaciones que deben operar en el maestro: debe ser capaz de mirar su propia experiencia y determinar el nivel de comprensión que obtuvo de su experiencia pasada, asumir que toda experiencia es social al representar contacto y comunicación y, finalmente, entender que su función no es controlar al joven sino estar atento o expectante para determinar qué actitudes y tendencias se están creando en él, sobre estos aspectos nos dice Dewey que “el educador es falso respecto a la inteligencia que debería haber obtenido de su propia experiencia pasada. Es también infiel en cuanto al hecho de que toda experiencia humana es últimamente social: que representa contacto y comunicación”¹³⁶. (Dewey, 1967: 39) El educador entonces se encargará de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado en los individuos y cuáles son perjudiciales. Este compromiso lo denomina Dewey “responsabilidad primaria” y lo explica como sigue:

Una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la formación de la experiencial por las condiciones del ambiente, sino que también en que

¹³⁶ La cita en inglés es como sigue: “The educator is false to the understanding that he should have obtained from his own past experience. He is also unfaithful to the fact that all human experience is ultimately social: that it involves contact and communication” (Dewey, 1965: 38).

deben saber concretamente qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento¹³⁷. (Dewey, 1967: 42)

Este compromiso también conduce a los educadores a fijarse minuciosamente en el entorno físico y social que le rodea a él y a los estudiantes, ya que deben utilizar todos los recursos con los que cuenten a la mano y extraer de ellos todo lo que poseen para fortalecer sus experiencias valiosas. Resulta imposible que el ambiente¹³⁸ carezca de importancia en la planeación educativa, ya que la educación no perseguirá fortalecer las condiciones internas del sujeto, dejando de lado lo externo, sino que procurará el crecimiento del individuo y el colectivo social, por ende, el impacto de las experiencias educativas se hace visible en el contexto, sobre el mundo y los otros junto a quienes cohabito.

En segundo lugar, el educador debe preocuparse entonces por las situaciones en que tiene lugar la interacción de los individuos y por las condiciones objetivas que pueda regular. En ese orden de ideas, se requiere profundo cuidado por parte de éste frente a lo que hace y cómo lo hace, lo que dice y la manera en que lo hace. En este punto también debe preocuparse por comprender las características de los equipos, los libros,

¹³⁷ En el texto original el autor señala lo siguiente: A primary responsibility of educators is that they not only be aware of the general principle of the shaping of actual experience by environing conditions, but that they also recognize in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to growth. (Dewey, 1965: 40)

¹³⁸ El autor define el ambiente así: "The environment, in other words, is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had." (Dewey, 1965: 44).

aparatos y juegos empleados, de tal modo que pueda estructurar socialmente las situaciones en que se hallan las personas,

Cuando se dice que las condiciones objetivas son las que puede regular el educador se entiende, naturalmente, que su capacidad para influir directamente en la experiencia de los demás y por tanto en la educación que éstos reciben, le imponen el deber de determinar aquél ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñados para crear una experiencial valiosa¹³⁹. (Dewey, 1967: 49)

Esta vigilancia no sólo se limita a la atención que demandan esas condiciones objetivas, también en su “responsabilidad” entra la necesidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un tiempo determinado. Los materiales se constituyen en algo educativo con relación a las particularidades que tienen los individuos en tiempos específicos; esto implica que las materias de estudio no son educativas *per se* o, automáticamente, no coadyuvan al crecimiento de éstos ya que para lograr tal cometido los educadores siempre deben considerar los requerimientos particulares de los individuos.

Desde la óptica deweyana ninguna materia se puede atribuir la facultad intrínseca de producir la disciplina mental de los seres humanos. No existen valores educativos en abstracto, ni métodos y contenidos que se autovaliden sino que todo pasa por la mirada del educador, que resulta ser el agente que

¹³⁹ En el texto original el autor dice lo siguiente: When it is said that the objective conditions are those which are within the power of the educator to regulate, it is meant, of course, that his ability to influence directly the experience of others and thereby the education they obtain places upon him the duty of determining that environment which will interact with the existing capacities and needs of those taught to create a worth-while experience. (Dewey, 1965: 45)

adapta todo lo anterior a las necesidades y posibilidades de los sujetos. Es en este punto donde los principios de “continuidad” e “interacción” se convierten en apoyo para que el educador pueda diseñar “experiencias educativas”, el pensador pragmatista aclara que “el principio de continuidad en su aplicación educativa significa, sin embargo, que ha de tenerse en cuenta el futuro en cada grado del proceso educativo” (Dewey, 1967: 51-52) y sobre “el principio de interacción demuestra que el fracaso de la adaptación del material a las necesidades y capacidades de los individuos puede hacer que una experiencia sea antieducativa tanto como lo hace el fracaso de un individuo para adaptarse al material”¹⁴⁰. (Dewey, 1967:51).

Una experiencia resulta educativa si hace algo que prepare al ser humano para experiencias posteriores cuya calidad sea mucho más profunda y expansiva. Para el filósofo de Burlington, este es el sentido pleno del “crecimiento” y son los educadores los directos encargados de garantizar este proceso, el problema es que en la escuela los contenidos se ven aislados, segregados y apartados de la experiencia cotidiana y vital de los educandos. Entre los retos al educador que lanza Dewey se encuentra una descripción de la misión que debe desempeñar vinculado a lo expuesto hasta aquí: “En este sentido, si es un educador, debe ser capaz de juzgar qué

¹⁴⁰ Las citas en inglés son las siguientes: “the principle of continuity in its educational application means, nevertheless, that the future has to be taken into account at every stage of the educational process” (Dewey, 1965: 47) y sobre “the principle of interaction make it clear that failure of adaptation of material to needs and capacities of individuals may cause an experience to be non-educative quite as much as failure of an individual to adapt himself to the material” (Dewey, 1965: 47).

actitudes conducen realmente un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales”¹⁴¹. (Dewey, 1967: 40)

Los educadores deben asegurarse que los estudiantes deseen seguir aprendiendo y desarrollando aptitudes que les ayuden a tal fin. Ésta es la única manera posible para que pueda enfrentar productivamente el curso de su vida, lo anterior exige un rechazo de la prioridad otorgada en los escenarios escolares a la adquisición de mucha información “predigerida” y, sumado a esto, la defensa a ultranza del desarrollo de ciertas destrezas lecto-escritoras que marginan la curiosidad y capacidad creativa de los jóvenes para someterles a una serie de actividades cuya naturaleza les resulta incomprensible.

Todo lo expuesto hasta aquí le abre las puertas a lo que aparece en tercer lugar como correspondiente al maestro o, en otras palabras, lo que resulta constitutivo de su “responsabilidad primaria”, a saber: su preocupación por el verdadero sentido de la preparación que reciben los jóvenes, aunque no sólo ellos, en el esquema educativo. Frente a esta preocupación debemos analizar un aspecto concomitante a ella: la relación presente-futuro en educación.

¹⁴¹ La cita en inglés presentada por John Dewey es: “In this direction he must, if he is an educator, be able to judge what attitudes are actually conducive to continued growth and what are detrimental” (Dewey, 1965:39).

John Dewey manifiesta que la aptitud más importante que se puede formar en la escuela es la de seguir aprendiendo ya que la educación explota todas las posibilidades de las experiencias educativas en el presente. Esta indicación deja claro que al filósofo no le interesa pensar en una educación prospectiva que se ocupe de educar para un futuro incierto, desconocido y ficticio; las finalidades posibles en un tiempo lejano son, para el autor, lo que crea las condiciones para el sacrificio de las potencialidades del presente, generando entonces ausencia de responsabilidad tanto del profesor como del estudiante con relación a las experiencias que están viviendo aquí y ahora, Dewey insiste en que “vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro”¹⁴². (Dewey, 1967: 55)

Ignorar tal situación es lo que ha hecho la educación tradicional, precisamente este tipo de educación se nutre de la omisión del presente, “porque la escuela tradicional tendía a sacrificar el presente a un futuro remoto y más o menos desconocido, se llega a creer que el educador tiene poca responsabilidad en el género de experiencias presentes que el alumno puede sufrir”¹⁴³. (Dewey, 1967: 56)

¹⁴² En la versión original el autor dice que: ““We always live at the time we live and not at some other time, and only by extracting at each present time the full meaning of each present experience are we prepared for doing the same thing in the future”. (Dewey, 1965: 49)

¹⁴³ La cita en la obra original de John Dewey es la que sigue: “because traditional schools tended to sacrifice the present to a remote or more or less unknown future, therefore it comes to be believed that

Retomando un poco lo dicho anteriormente, si la preocupación del educador es que los seres humanos que tiene a su cargo maduren lo logrará , sí y sólo sí, éstos son capaces de conectar sus experiencias pasadas con las que están viviendo y proyectar, de alguna manera, lo ganado hacia el futuro sin que éste se convierta en fin último. El educando deberá tener las habilidades necesarias para resolver las situaciones en las que está inserto y no hacer un aplazamiento de en ello en pos de algo improbable, deberá asumir que su aprendizaje presente probablemente le esté entrenando para hacer frente a aquello que está por venir aunque en el presente no tenga claro qué será esto.

Esas condiciones que debe cumplir el educando son las que precisamente hacen que el educador tenga que ser el tipo de persona madura que se propone desde el enfoque deweyano. Es un agente social capaz de realizar la conexión experiencial expuesta, de seleccionar y vigilar celosamente las condiciones que posibiliten la ocurrencia de aquellas experiencias en el presente que afecten positivamente el futuro de los educandos. John Dewey plantea que: “Consiguientemente, sobre ellos descansa la responsabilidad de crear las condiciones para el género de experiencial presente que tenga un

the educator has Little responsibility for the kind of presents experiences the Young undergo” (Dewey, 1965: 49).

efecto favorable sobre el future. La educación como crecimiento o madurez debe ser un proceso siempre presente¹⁴⁴. (Dewey, 1967: 56).

3.2.1 El educador y la planeación educativa

La idea de que la inteligencia humana se desarrollaba en conexión con las necesidades y oportunidades de la acción era el eje de las actividades que se programaban en la “Escuela Laboratorio”. Todo lo que se planeaba en esta institución obedecía a la necesidad de responder a demandas cooperativas, de división del trabajo y de intercambios intelectuales constantes que propugnaban por una comunicación mutua similares a las que ocurren en la sociedad en pleno. Para John Dewey la escuela debe ser una sociedad cooperativa en sí misma, aunque a menor escala, que tenga como fin esencial preparar a los jóvenes para un futuro social en el que lo individual y social se integren de manera orgánica.

En sus experimentos el autor planteó la necesidad de que las ocupaciones básicas implicaran relaciones con los materiales de la naturaleza y con las fuerzas de ésta, estableciendo un símil con el proceso de vivir juntos que envuelve a su vez invención social, organización y establecimiento de

¹⁴⁴ En las plabras originales del pensador norteamericano: “Accordingly, upon them devolves the responsibility for instituting the conditions for the kind of present experience which has a favorable effect upon the future. Education as growth or maturity should be an ever-present process” (Dewey, 1965: 50).

lazos humanos que hacen del desarrollo de los individuos algo seguro y progresivo. Acompañando a los elementos anteriores aparece también la preocupación por el desarrollo del carácter y por la dirección que se ofrece en la escuela, este asunto debe ser responsabilidad de los educadores quienes se constituyen en líderes y guías; abandonando así el lugar de aplicadores de la norma y pasando a ser observadores y trabajadores de la educación capaces de articular su actividad educativa a partir de la idea que el joven tiene tendencias innatas y curiosidad, amor a las ocupaciones activas y deseo por asociarse e intercambiar conocimientos con los demás, situaciones que ayudan al crecimiento del conocimiento, la comprensión y la conducta misma de los individuos.

En la planeación escolar bajo esta nueva égida no se busca tener un fin controlado, aquello que articula toda la acción educativa es el descubrimiento y aplicación de los principios que gobiernan todo el desarrollo humano que sea realmente educativo. En este enfoque, los educadores lograrán emplear métodos de trabajo que le permitan a la humanidad (mankind) avanzar de manera colectiva y progresiva en sus habilidades, comprensión y vida asociada. No existe pues ningún método ni plan prescrito que tenga efectividad comprobada y que sólo deba extenderse en la escuela, ahora el componente experimental es la nota característica del trabajo docente, ya no se incluirán actividades que pongan en movimiento a los estudiantes o les hagan trabajar sobre un

cuerpo de contenidos ya hechos, obedeciendo a un conjunto de habilidades preformadas.

Las escuelas serán laboratorios en los que tendrá lugar una actividad en la que se jueguen hipótesis que ayuden a nuevas comprensiones de los hechos y contenidos, por eso los trabajadores en las escuelas serán educadores que estén en posesión de las mejores habilidades desarrolladas por los seres humanos y que busquen hacer extensiva tal situación a los estudiantes.

La planeación escolar no se ciñe pues a reglas definidas sobre lo que debe hacerse en la escuela. Lo que orienta el trabajo son una serie de propuestas generales en las que se establecen las responsabilidades del cuerpo docente, las condiciones materiales de la escuela, entre otras cosas. Estas propuestas o principios formarán una especie de hipótesis de trabajo más que un programa fijo a seguir, cuya ejecución estará bajo la responsabilidad de los docentes que tienen libertad, en calidad de cuerpo docente, de modificar los métodos escolares al ajustarlos a las necesidades de sus estudiantes aunque siempre contarán con el acompañamiento del director, quien se encarga de ofrecer las orientaciones generales de la labor educativa. Este nuevo panorama escolar lo describe John Dewey en los siguientes términos:

Las sugerencias generales fueron hechas por los directores, y de hecho el espíritu de la escuela, su énfasis sobre la conexión del aprendizaje

con el trabajo activo, casi automáticamente el juicio controlado sobre qué proyectos eran adecuados y cuáles no. Pero dentro de esos límites, el desarrollo del material concreto y de los métodos de negociación, estaba totalmente en las manos de los profesores¹⁴⁵. (Dewey, 1991h. LW: XI, 196)

En el trabajo escolar los administradores y los educadores deben trabajar bajo la lógica de la cooperación y la unidad. Las reuniones semanales en las que estos actores discutan las dificultades o éxitos en el trabajo y en la que se diseñen nuevas estrategias comunes que conduzcan al crecimiento de los estudiantes, deben convertirse en una constante de los escenarios educativos. La retroalimentación entre educadores permitirá continuar los procesos de los estudiantes al mantenerse informados sobre las fortalezas y dificultades en los grados previos, pero además servirá para reemplazar la supervisión y vigilancia por el trabajo reflexivo en el que todos revisen las condiciones internas y externas de su práctica educativa. El componente cooperativo es tan importante para el filósofo de Burlington que culpa a la ausencia de éste de todas las dificultades presentes en la educación:

La ausencia de reacciones intelectuales cooperativas entre los profesores es la causa de la creencia actual que todo debe ser enseñado por un sólo profesor a los jóvenes niños, y orienta a los

145 La traducción es mía. La cita original es como sigue: General suggestions were made by the directors, and of course the spirit of the school, its emphasis upon the connection of learning with active work, almost automatically controlled judgment as to what projects were suitable and what were not. But within these limits, the development of concrete material and of methods of dealing, whitt it was wholly in the hands of the teachers. (Dewey, 1991h. LW: XI, 196)

llamados departamentos de enseñanza a ser estrictamente compartimentados con los mayores¹⁴⁶. (Dewey, 1991h. LW: XI, 199).

Los educadores deben formarse y crecer en el seno de escenarios educativos donde la orientación sea trabajar de manera cooperativa, tanto en el plano social como intelectual, logrando así desarrollar la habilidad para trabajar en la organización de materias y métodos bajo esta nueva perspectiva. La única manera de elevar los niveles educativos, entendido esto como lograr una mayor articulación entre la educación escolar con las capacidades de las nuevas generaciones y las demandas sociales, es logrando que los educadores de todos los niveles puedan trabajar con la libertad que propone la visión deweyana.

Volviendo un poco al tema de la planeación escolar a partir de hipótesis de trabajo, para el autor está claro que “la hipótesis general sobre las ideas, como experiencias definitivamente intelectuales, es que ellas nacen, se clarifican y definen (desarrollan) en el curso de la actividad que primero guían y que después proveen de sentido”¹⁴⁷ (Dewey, 1991h. LW: XI, 200); estas ideas posteriormente crean las condiciones para nuevas expresiones y construcciones que dan cuenta de lo que John Dewey entiende como

¹⁴⁶ La traducción es mía. La cita original es la siguiente: It is absence of cooperative intellectual relations among teachers that causes the present belief that young children must be taught everything by one teacher, and at leads to so called departmental teaching being strictly compartmental with older ones. (Dewey, 1991h, LW: XI, 199)

¹⁴⁷ La traducción es mía. El texto original es el siguiente: “the whole hypothesis about ideas, as definitely intellectual experiences, is that they arise, are clarified and defined (developed) in the course of the activity they first guide and later provide the meaning of” (Dewey, 1991h. LW: XI, 200);

crecimiento humano que sobrepasa las interpretaciones que se quedan meramente en el desarrollo psicológico.

La relación entre los principios científicos y el material social, las emociones y otras disposiciones que le permiten al ser humano conocer, será la base a partir de la cual se diseñe el trabajo escolar. Es importante que en las experiencias escolares se enfatizen todas aquellas maneras en que la creatividad y las fuerzas intelectuales del hombre han causado avances significativos en la cultura humana, aquí se recuperan todos los métodos de investigación o descubrimiento que han ayudado al progreso social. Los estudiantes que ingresan a un ambiente escolar en el que deben investigar y ejercitarse en el uso de las fuerzas que son efectivas en las diferentes situaciones sociales, logran apreciar el rol que juegan en la vida social misma gracias a los métodos de observación y de búsqueda intelectual que emplean de manera habitual en su trabajo. El método científico, asumido como aquél que pone a los individuos en la posición de investigadores de su propio mundo, no será un componente instrumental que se presente en la escuela como algo separado de la historia y los temas sociales; ahora ambas esferas estarán unidas y el significado de cada una dependerá de la otra.

La educación para este filósofo tendrá como problema básico armonizar el trato individual con los fines y valores sociales. Ella demanda todos los recursos morales e intelectuales disponibles en cada época y la articulación de factores procedentes de la constitución psicológica de los seres humanos

con las demandas y oportunidades del medio ambiente social. En las escuelas progresivas se busca la integración de los individuos y la sociedad en el dar y recibir de las experiencias que comparten; se supera pues la idea de que la educación se limita a lo escolar, ahora cobra importancia aquello que ocurre fuera de la escuela al constituirse en lo que permita la selección de las materias de estudio.

La escuela no entra en confrontación con lo vivido por los estudiantes en sus casas ya que son precisamente las vivencias de éstos las que constituyen el material de trabajo para las actividades escolares. Recordemos que la escuela misma es una instancia social, que bajo la mirada deweyana es la encargada de preparar a sus miembros para futuras relaciones sociales más fructíferas y productivas; para lograr esta preparación, se debe tener en cuenta las investigaciones realizadas por expertos en psicología y educadores en las líneas de trabajo que indaguen acerca de las tendencias individuales, poderes y necesidades que requieren ser ejercitadas para producir los efectos sociales deseables.

En la planeación educativa no se puede tomar como punto de partida que el niño es un ser necesitado de educación, ni que necesita ser conducido para que se desarrolle, en otras palabras: no es un ser imperfecto que necesita de la asistencia adulta para superar su condición limitada. La propuesta que lanza John Dewey en este sentido, es que el niño es un ser en sí mismo que adelanta una serie de actividades propias que deben ser establecidas y

conectadas entre sí por educadores y padres quienes, además, deben buscar las condiciones y oportunidades apropiadas para ello.

Las actividades sensoriales y motoras, desde el enfoque del filósofo de Burlington, siempre deben estar conectadas si queremos lograr una continuidad en las experiencias vividas por los estudiantes y que, por ende, sean educativas. Cabe anotar que las actividades siempre deben tener un objeto motor a la vista y una salida de la misma naturaleza, aspecto que le permite a John Dewey afirmar que “sensori-motor and idea-motor coordinations tend to ripen in a certain order”. (Dewey, 1991i. LW: XI, 213).

Una nueva teoría del conocimiento sustenta el trabajo de los maestros, ya que al reconocer que los aspectos motor y sensorial son esenciales para explicar la finalidad de la nueva educación, se desplazan visiones en las que el conocimiento pueda separarse de la experiencia directa. El niño es un ser curioso que está en actitud de búsqueda frente a aquello que planean los mayores, se encuentra abierto al mundo y a los otros, no necesitado de ellos; por tales razones, el trabajo de los educadores no es disciplinarlos o controlarlos, sino observar cómo se forman las imágenes mentales en los jóvenes estudiantes y buscar la forma de que éstas se expresen libremente en el plano de lo motor con la menor cantidad de obstáculos, para lograrlo debe considerar la lectura, escritura, el dibujo y la música como las vías de las que se puede valer y lo expresa así: “La lectura es psicológicamente dependiente de la escritura y del dibujo, necesita observación para su

estímulo, y la conmoción del instinto social-la demanda de comunicación-para el objeto”¹⁴⁸ (Dewey, 1991i. LW: XI, 213).

El tratamiento de las matemáticas, los estudios naturales, la geografía y la historia debe ser en calidad de extensiones de las actividades propias del niño. La única manera de que los contenidos escolares cobren sentido para los educandos es a partir de la experimentación que éstos realicen con ellos y la influencia que tengan en sus propios actos y relaciones. La atmósfera escolar debe ser para educadores y niños como una institución social en la que viven y en la que aprenden desde la experiencia.

Esta postura deweyana de la escuela ha sido revisada por diferentes autores, quienes, partiendo de un análisis del sentido del pragmatismo deweyano, han logrado poner en evidencia ciertas fisuras y razones para el fracaso de este proyecto. Estas serán las reflexiones que cierren este capítulo, una serie de provocaciones de los críticos deweyanos, que servirán para enmarcar este proyecto y ampliar la visión y posibilidades de relectura que éste tenga en nuestras condiciones presentes.

Dos auto reconocidos pragmatistas han planteado el asunto de si el pragmatismo puede o no, como una filosofía al servicio de la democracia, tener mucho para ofrecer a nuestros estados posliberales. El primero de ellos

¹⁴⁸ La traducción es de mi autoría. A continuación transcribe la cita original: “Reading is psychologically dependent upon writing and drawing, needs observation for stimulus, and the stirring of the social instinct- the demand for communication-for object” (Dewey, 1991i. LW: XI, 213).

es John Stuhr, para quien la pregunta por la relevancia de este asunto encuentra su corolario en la pregunta qué hacen los filósofos, como pragmatistas, cuando reclaman el lugar para la filosofía. Stuhr piensa que ellos llegan a ser “asesinos filosóficos”, que orgullosamente proclaman ser los últimos filósofos, capaces de resolver y/o disponer de todos los problemas filosóficos previos. El intento de hacernos ver que los pragmatistas no son los últimos filósofos, ni el pragmatismo la última filosofía, es para renunciar a la noción de que el pragmatismo es el futuro de la filosofía. Las consecuencias de esta renuncia son los drásticos cambios en la manera en que los filósofos ven, describen y comprenden tanto las instituciones sociales como la educación.

El otro pragmatista es Richard Rorty (Cfr. Del Castillo, 1996), para quien el rol de la filosofía como lo hemos llegado a entender es abandonado completamente. Rorty piensa famosamente que la filosofía no tiene nada que ofrecer al estado liberal, burgués y posmoderno. Esto se extiende al rol de la filosofía en educación y en otras instituciones sociales.

Mucha de la crítica desfavorable al proyecto deweyano de una inteligencia social manifiesta una desconfianza en la capacidad de las escuelas para cumplir con la tarea de socializar la ciudadanía y democratizar la investigación. De hecho, vemos en la evaluación que hace Clarence Karier del lugar que ocupan las escuelas en la sociedad y las muestras como espacios en los que se coarta al individuo y se sofocan sus fuerzas; en el

caso de John Stuhr, éste plantea que la escuela no es el único lugar donde acontece la educación y que los escenarios en los que mejor se resuelven las situaciones educativas se encuentran antes de entrar a la escuela y al salir de cada jornada escolar. Hecho que se agudiza con la imagen borrosa que según Stuhr tienen los mismos educadores de su labor educativa y que expresa en los siguientes términos:

La distinción entre educación y escuela es usualmente borrada, y es pasada por alto más a menudo por “los educadores” que son empleados para, y principalmente ocupados con, las escuelas. Así pues, tanto los asuntos y problemas educativos como los problemas y asuntos escolares son malinterpretados con frecuencia y observados con una visión demasiado estrecha. La educación, sin embargo, es una noción amplia. La escuela es uno de los medios más importantes para formar los hábitos y disposiciones de los miembros inmaduros de la sociedad, pero es sólo uno de los medios, y, comparada con otros, más poderosos, es uno de los más superficiales e inútiles (Stuhr, 2003: 12. La traducción es mía).

Esta visión de la educación aclara que las instituciones sociales más importantes- el gobierno, la economía, la familia, los sitios de trabajo, el sistema legal, las instituciones de voluntariado, la fuerza militar, las organizaciones terroristas, y los grupos religiosos, por ejemplo- han ampliado y profundizado las consecuencias educativas más de lo que han hecho las escuelas. (cfr. Stuhr, 2003).

El punto de este crítico no es que los educadores confundan a las escuelas con otras instituciones comunitarias, sino que al combinar educación y escuela es preferible creer que las sociedades no han reconocido las

posibilidades liberales que John Dewey bosqueja; en otras palabras, prefieren creer que aún no hemos desarrollado los valores liberales ganados o expresados en la propuesta deweyana, otras palabras se inclinan a considerar que aún vivimos “antes del liberalismo” (Stuhr, 2003: 17). Pero en opinión de este autor, precisamente nos encontramos en una época posliberal en la que contamos con una serie de pesos pesados de la educación, que no son precisamente la escuela, en los que la estructura corporativa se constituye en marca dominante para comprender las interacciones que operan entre los diferentes actores, entre los que el autor considera característicos de nuestra época se encuentran:

Los negocios internacionales y las fuerzas globales de producción, mercadeo y consumo; los medios y los gigantes del entretenimiento; los gobiernos internacionales y los grupos legales de carácter internacional; los militares, la policía, y las organizaciones criminales y de terror; los sistemas de vigilancia, producción de información, y de guerra informativa; y las organizaciones religiosas (Stuhr, 2003: 18. La traducción es mía)

El punto de este crítico no es que la educación haya sido cooptada por otras instituciones, sino que ha sido liberada de su vínculo con el crecimiento y se ha expandido a un sinnúmero de complejas relaciones sociales difícilmente equiparables al lenguaje biológico deweyano. Las sociedades que existen después del liberalismo, según este autor son en las que nos encontramos, han considerado que esta idea de crecimiento vinculado a la educación es un ideal y no un hecho (Cfr. Scott, 2006: 167). Las preguntas actuales frente a la escuela y su funcionamiento se han fusionado a las preguntas por las

maneras de reparar instituciones en las que se presupone que se desarrollan procesos educativos, por ejemplo: la cárcel.

La escuela, bajo la mirada de Stuhr, en su condición concreta presenta dinámicas de opresión al interior de sus cuatro paredes y que, definitivamente, asesinan el interés del niño. La imagen de escuela y de educadores investigadores que ofrece John Dewey no corresponde a la versión extendida de lo escolar y en nuestra época esta institución crea deseos y ofrece los medios para que una gran cantidad de individuos los satisfagan, pero estos deseos no son para crecer sino para aumentar los niveles de comodidad material y confort, poder consumir más cosas, recrearse como en un gran parque de diversiones y contar con los medicamentos y servicios médicos que garanticen nuestra salud. (Stuhr, 2003: 19). Este es el panorama al que debemos hacer frente aquellos que nos empeñamos en vincular a las sociedades de presente una visión como la deweyana, en la que su propuesta de los fines en perspectiva podría responder a estas situaciones descritas por Stuhr y que parecieran hacer imposible una educación democrática.

4. PAUTAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DESDE LA PERSPECTIVA DEWEYANA

“si los profesados educadores abdican de su responsabilidad para juzgar y seleccionar el tipo de entorno favorable en su mejor comprensión, para el crecimiento, a continuación los jóvenes quedan a merced de todo lo desorganizado y de las fuerzas ocasionales que inevitablemente juegan con ellos durante toda su vida¹⁴⁹ .

(Dewey, 1989e. LW: IX, 200)

En los capítulos anteriores se ha presentado un marco general de la propuesta educativa de John Dewey. Bajo el enfoque de la educación progresiva, el autor muestra que la educación es sinónimo del crecimiento de los individuos y del colectivo. En este apartado revisaremos, en términos generales, las derivaciones metodológicas que permitan mostrar una propuesta de formación de maestros en clave deweyana; por ello, se exploran una serie aspectos que delinear las responsabilidades de los educadores y de la sociedad en general frente a la formación con que éstos deben contar.

¹⁴⁹ La traducción es de mi autoría. Lo que sigue es el texto original “If the professed educator abdicates his responsibility for judging and selecting the kind of environment conducive, on his best understanding, to growth, then the young are left at the mercy of all the unorganized and casual forces that inevitably play upon them throughout life” (Dewey, 1989e. LW: IX, 200)

En este capítulo se explora la relación entre los maestros y la investigación; la pregunta por la calidad de la formación conceptual que éstos reciben, acompañada por la necesidad de desarrollar propuestas formativas que les obliguen a asumir su rol como sujetos atravesados por las contingencias históricas de su época frente a las que deben constituirse como agentes críticos y transformadores. De igual modo el tema gremial vinculado a la pregunta por la libertad de acción que deben tener los educadores se constituye en un campo de análisis que intenta presentar otras opciones para pensar la formación de maestros en Colombia.

4.1 El maestro y la investigación

John Dewey en su artículo “The relation of theory to practice in Education” (1904) permite empezar a identificar las características que tendría la formación de maestros de acuerdo a su propuesta democrática. El autor parte de una descripción de los sistemas de formación docente existentes en su época en los que, básicamente, los educadores se convertían en una suerte de aprendices a quienes otros docentes con más experiencia les enseñaban estrategias o técnicas para dominar los grupos, mantener en silencio a los estudiantes y lograr resultados calificables como buenos o deseables en todos los grupos a su cargo. Los contenidos también se encontraban prefijados, por tal motivo los maestros sólo debían aprender a

decodificarlos y también requerían asimilar una serie de “triquiñuelas” y “estratagemas” que emplearían con sus alumnos para que éstos asimilaran la información expuesta. Como se mencionó en apartados anteriores, la educación es asumida como control exterior, silencio y repetición de lo dicho por otros, acerca de esta mirada Guichot nos dice:

John Dewey advierte que la formación inicial del profesorado se centra en equipar al futuro educador con métodos, estrategias, perfectamente definidas, conducentes a ayudarle a mantener la disciplina en clase, técnicas de carácter estándar que se adjudican la virtud de dar buenos resultados en todas las circunstancias. Consiste en la transmisión de una serie de habilidades a los docentes del mañana sobre su tarea de enseñante, ya prefijadas de antemano por otros educadores más expertos y a las cuales no puede presentar ningún tipo de crítica. (2003: 306)

Los maestros noveles se sujetaban entonces a clases de muestra o “modelos” que servían de guía a su quehacer, dejando de lado la imposibilidad de que se repitiesen las mismas situaciones en los escenarios educativos. El mundo se asumía entonces como algo dado o acabado, ignorándose así los cambios vertiginosos a los que estaba haciendo frente la sociedad de su época, dejando a estudiantes y maestros con las manos atadas para tomar decisiones por sí mismos.

Los educadores en la propuesta democrática deweyana deben constituirse en investigadores de su práctica, lo que para John Dewey implicaba ser reflexivos y siempre estar diseñando planes y proyectos que les conduzcan a tomar decisiones. Nunca más el maestro será el ejecutante de una partitura

escrita por expertos, ahora deberá convertirse en un profesional de la educación, abierto a los debates y a la necesidad de ampliar su conocimiento sobre el ser humano. Esta empresa no es fácil porque, para poder ser investigadores, los maestros deben aclarar los fundamentos de su práctica educativa, recordemos que según Dewey éstos debían poseer una buena base en materias como psicología evolutiva, ética, historia de la educación y psicología educativa. Esta formación le permitirá al docente comprender cada interacción que tuviese el alumno, entendida como hábito que reacciona a los estímulos provocados por diferentes actores exteriores. Este requerimiento lo plantea en el artículo “The Need for a Philosophy of Education” de la siguiente manera:

La necesidad de una filosofía de la educación es pues fundamentalmente la necesidad de encontrar qué es la educación realmente. Nosotros tenemos que asumir esos casos en los cuales encontramos que hay un desarrollo real de los poderes deseables, encontrar como ocurre este desarrollo, y luego que proyecto ha tomado el lugar como guía para dirigir nuestros otros esfuerzos. La necesidad de este descubrimiento y esta proyección es la necesidad de una filosofía de la educación¹⁵⁰.

Tanto maestro como estudiantes están en movimiento: la del maestro sería una acción sobre las acciones de los estudiantes en la que juega de manera

150 La traducción es mía. A continuación se transcribe el texto original: The need for a philosophy of Education is thus fundamentally the need for finding out what education really is. We have to take those cases in which we find there is a real development of desirable powers, find out how this development took place, and then project what has taken place as guide for directing our other efforts. The need for this discovery and this projection is the need for a philosophy of education. (Dewey, 1989e, LW: IX, 195)

plena como artista y filósofo (Cfr. Álvarez 2008; Cfr. Bárcena, 1997). Como artistas, debería desarrollar un conocimiento empático de los alumnos a través de sus interacciones con ellos, en este aspecto Dewey deja de lado cualquier pretensión de desarrollar un conocimiento *objetivo* de la infancia que orientaría de manera clara y precisa la práctica educativa. Como filósofo, debía mantener una actitud reflexiva permanente sobre el conocimiento a enseñar y sobre las disciplinas que le ayudarían a orientar su práctica- que serían la filosofía, la psicología y la sociología-, así como sobre los efectos de sus práctica experiencial en la que buscaba “conectar su propio saber y experiencia y el conocimiento a enseñar con el flujo de la experiencia de los estudiantes”. (Álvarez, 2008: 171).

El educador siempre estará investigando acerca de su labor, aunque el énfasis no serán las materias de estudio ni los métodos adecuados para enseñarlas. En el centro de sus reflexiones se encuentra el análisis profundo de las fuerzas activas existentes en el joven, en calidad de posibilidades y promesas, que deben articularse a todas las herramientas que intervienen en el proceso educativo. El educador, en calidad de investigador de la educación, tendrá en su trabajo un nuevo compromiso: “está íntimamente ligado con el juicio y desarrollo de las condiciones, los materiales, las herramientas con las cuales se provocará, una vez más por la interacción

con los poderes y preferencias existentes, la transformación deseada”¹⁵¹
(Dewey, 1989e. LW: IX, 199)

Es precisamente esta actitud inquisitiva la que hace posible que el maestro modifique la esencia de su labor, buscando la construcción de escenarios donde las ideas sean hipótesis que orienten el trabajo de los estudiantes y el diseño de mecanismos que le ayuden a que las nuevas generaciones experimenten el conocimiento como algo que requiere ser probado. Sólo en la relación empática con las nuevas generaciones logra el educador refrescar su mirada, situación que se agudiza al aceptar que, según Dewey “si la capacidad para la investigación y la capacidad para la prueba han de ser aprendidas, los hechos, los valores y las teorías proporcionadas por el maestro deben adquirir sentido conectándose con la propia experiencia del niño” (Putnam, 1997: 261).

4.2 El maestro y su época: la historia y las materias de estudio.

En medio de este clima tan caótico en el que el mundo se encuentra, le corresponde al maestro, en la propuesta de Dewey, encarrilar los tiempos que parecen tan desencajados. El filósofo pragmatista no propone una alternativa específica a elegir en medio de los antagonismos que pululan,

¹⁵¹ La traducción es mía y la cita original es: “it is bound up with the judging and devising of the conditions, the materials, the tools which will, once more by interaction with existing powers and preferences, bring about desired transformation”. (Dewey, 1989e. LW: IX, 199)

sino que le indica al maestro su imposibilidad de dar la espalda a la situación de su época y a los momentos previos vividos por la humanidad. Ahora, el maestro debe mirar la dimensión histórica en la que se encuentran situados todos los seres humanos, especialmente comprender cuál es su lugar en el mundo, siendo esta actitud la que le permitirá comprender las fuerzas y capacidades de los hombres:

Si no me equivoco, sería de desear que entre los docentes, los padres y las demás personas responsables de la educación, se promoviese justamente esta comprensión inteligente de las fuerzas y de los movimientos sociales de nuestro tiempo y de la función que deben cumplir las instituciones educativas. (Dewey, 1961: 86)

Esta meta, a mi parecer, resulta demasiado amplia pero le permite al autor superar la mirada instrumental a la que se ha vinculado la labor magisterial. En este enfoque le compete a los maestros preguntarse por aquello que justifica las acciones que realizan, lo que les impide circunscribirse al mero hacer. Vistas así las cosas, los educadores se encuentran ante la necesidad de justificar sus acciones, para ello deberán conocer el mundo en que viven, valorar las fuerzas que actúan en él y describir los conflictos existentes entre las diferentes fuerzas que buscan dominar ese mismo mundo. También deben clarificar los encadenamientos temporales de los sucesos y las situaciones que abren puertas a nuevas promesas sociales, para Dewey “el docente que se haya hecho una idea acerca de estas cosas, podrá sin

mucho esfuerzo descubrir por sí solo qué es lo que hace falta para realizar la decisión a que ha llegado” (Dewey, 1961: 86).

Esa demanda de época es la base para empezar a pensar la formación de maestros, a quienes las Universidades deben ofrecerles no sólo cursos de historia, sino espacios de investigación donde lo histórico sea asumido desde su complejidad y se constituya en elemento que atraviesa el tratamiento de todos los campos de conocimiento, así como de la praxis educativa misma. Lo histórico no será una adición, ni una fuente de consulta sino que es una condición en la que los hombres se desenvuelven y que encierra todos los logros y desaciertos de la humanidad en general.

Las materias de estudio trabajadas por los docentes son las que, en parte, le ofrecen el andamiaje metódico y conceptual para comprender el momento que viven y las características de los hombres de su época. Este hecho hace que John Dewey insista en revisar las materias de estudio con que cuentan los maestros para nutrir su práctica educativa. Ya en este mismo capítulo se mencionó que los educadores, para poder diseñar las experiencias escolares, deben tener conocimientos en psicología, ética e historia. Los campos disciplinares mencionados no son suficientes para ayudarle al maestro a comprender la manera en que los estudiantes aprenden y las contingencias del presente, es por ello que en su formación profesional requieren de un área en donde se investigue sobre la enseñanza de las materias que desarrollará con los estudiantes, en la que se parta del

presupuesto que las materias escolares no son saberes acabados o definidos para su enseñanza, sino que son recursos activos o capital disponible para los estudiantes, en otros términos: “ el material de los estudios escolares traduce en forma concreta y detallada los significados de la vida social corriente que es deseable transmitir”¹⁵². (Dewey, 1978: 198).

El educador debe asumir como compromiso esencial el conocer las ideas que han sido desarrolladas en el pasado así como las experiencias de la misma sociedad, esta postura le ayudará a entender el significado de las acciones aparentemente impulsivas y carentes de sentido de los jóvenes; serán pues las materias de estudio bajo este enfoque las que le permitirán tal hecho y ,asimismo, le ofrecerán elementos de los que se valdrá para seleccionar los estímulos necesarios que le ayuden a dirigir a las jóvenes generaciones, es importante reiterar que dicho conocimiento no es algo definitivo pero su valor radica en que son el efecto de los esfuerzos que han hecho los hombres por solucionar sus dificultades.

La manera en que el educador se debe apropiar de los conocimientos a enseñar hace que tenga que dar cuenta de las particularidades y transformaciones de éste en la actualidad, mientras que para los estudiantes o pupilos ese mismo conocimiento no es un hecho sino que se constituyen

¹⁵² En la version inglesa, John Dewey plantea lo siguiente: “the material of school studies translates into concrete and detailed terms the meaning of current social life which is desirable to transmit” (Dewey, 1985a, MW: IX, 189-190).

en posibilidad para ampliar sus comprensiones sobre el mundo. Este cambio en la dinámica escolar hace que el educador no deba preocuparse por tener a la mano el saber a enseñar, ya que él mismo lo encarna, sino que debe estar atento a las interacciones que los jóvenes tengan con el conocimiento del que dispone, hecho que John Dewey presenta de la siguiente manera: “el maestro debe estar ocupado, no con la materia de estudio en sí misma, sino en su interacción con las necesidades y capacidades presentes del alumno”¹⁵³. (Dewey, 1978: 199).

El educador debe considerar que para el experto, las materias tienen un carácter extensivo, están medianamente definidas y se encuentran interconectadas de manera lógica; mientras que, para el estudiante no presentan tales características. En este sentido, su función es la de hacer mover a éste último hacia la dirección que el experto ya conoce y, simultáneamente, ser capaz de identificar las necesidades y capacidades que las nuevas generaciones presentan. La formación profesional de los educadores deberá profundizar el trabajo tanto en las materias generales (matemática, física, lengua, etc) como en las disciplinas que ayuden a comprender los procesos de producción de conocimiento en los seres humanos, dicha capacitación le permitirá diseñar experiencias educativas adecuadas sin que el conocimiento se convierta en un fin en sí mismo, sino

153 El filósofo de Burlington nos dice en el texto original lo siguiente: “the teacher should be occupied not with subject matter itself but in its interaction with the pupil’s present needs and capacities”. (Dewey, 1985a, MW: IX, 191)

que sea un fin en perspectiva que da cuenta de su libertad y que posibilita la liberación de los otros.

En la educación de los seres humanos, maestros o estudiantes, desde la perspectiva del filósofo pragmatista, la ciencia se ha perfilado como elemento esencial para orientar el aumento de las capacidades de éstos. Sin la iniciación del educador en el espíritu científico su espíritu carecerá de las mejores herramientas desarrolladas por la humanidad para dirigir de manera efectiva su reflexión: “En este caso no se trata meramente de conducir la investigación y el aprendizaje hacia el uso de los mejores instrumentos, porque falla en comprender el significado total del conocimiento”¹⁵⁴. (Dewey, 1985, MW: IX, 197)

La ciencia aparece pues como método que le ayuda al maestro a continuar en la investigación y la prueba de sus hipótesis de trabajo, no es un sistema de conocimientos que ofrece respuestas sino que está constituida por los hallazgos y procedimientos usados para trabajar. Lo anterior hace que la ciencia esté caracterizada por lo social, ya que trabaja bajo las condiciones de la vida social presente y ha sido transmitidas para fines sociales, situación que debe permear tanto el esquema curricular bajo el cual se forman nuevos educadores como aquél que se emplea para educar a los estudiantes:

¹⁵⁴ La traducción de la cita inglesa es de mi autoría porque en la versión en español no aparecen 4 párrafos del texto en inglés, a continuación transcribo la cita en el texto original: “One in that case not merely conducts inquiry and learning without the use of the best instruments, but fails to understand the full meaning of knowledge”. (Dewey, 1985a, MW: IX, 197)

El esquema de un programa escolar debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad de la vida existente; debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común de modo que el futuro sea mejor que el pasado. Además, el programa debe planearse con la intención de colocar las cosas esenciales primero y los refinamientos después. Las cosas esenciales son las que son socialmente más fundamentales, esto es, las que se refieren a las experiencias en que participan los grupos más amplios. Las cosas que representan las necesidades de grupos especializados y los propósitos técnicos son secundarias¹⁵⁵. (Dewey, 1978:206)

En la propuesta deweyana es recurrente esta idea de que los conocimientos están al servicio de fines sociales¹⁵⁶, lo que excluye en la formación de maestros el entrenamiento para “adquirir” destrezas que no estén en sintonía con los profundos problemas sociales. No se puede desconocer la responsabilidad social en la educación y la presencia de las dificultades que implica el vivir juntos; esta situación exige pues que todo proceso de observación y toda la información disponible, vinculada a la educación, sean calculados para el desarrollo interno de la sociedad así como el avance de sus intereses.

¹⁵⁵ En el texto origina el autor plantea que: The scheme of a curriculum must take account of the adaptation of studies to the needs of the existing community life; it must select with the intention of improving the life we live in common so that the future shall be better than the past. Moreover, the curriculum must be planned with reference to placing essentials first, and refinements second. The things which are socially most fundamental, that is, which have to do with the experiences in which the widest groups share, are the essentials. The things which represent the needs of specialized groups and technical pursuits are secondary. (Dewey, 1985a MW, IX: 199)

¹⁵⁶ Frente al tema del funcionamiento de las escuelas y el rol del maestro en este proceso, Stuhr señala que la lógica que opera en estas instituciones es la de los negocios y que, actualmente, las estructuras escolares están incluyendo en el seno de sus propuestas las formas de funcionamiento y fines de los negocios. La escolarización se está convirtiendo en negocio educativo y los estudiantes se están transformando en consumidores de la educación (Stuhr, 2003. 20). Según este autor nada se encuentra más lejos de la concepción deweyana del crecimiento como forma democrática de vida, aún su crítica resulta mucho más radical al señalar que nunca dicha concepción ha sido incluida en los fines de los grandes educadores y las grandes fuerzas educativas en ninguna sociedad (Stuhr, 2003: 21).

4.3 Los maestros y la agremiación: la pregunta por la libertad de acción.

En su ensayo "The Teacher and the Public" (1934) el filósofo de Burlington abre la discusión acerca del trabajo que cumple el educador o maestro. No parte de una definición que presente referentes históricos o filosóficos que funjan como justificaciones de su presencia a lo largo de la historia humana, precisamente introduce el tema con la siguiente pregunta "Are teachers workers? (Dewey, 1991b. LW: XI, 158) Para poder resolver este cuestionamiento no basta con situar al maestro en una estructura social que le otorgue un lugar específico, es necesario aclarar si éste cumple alguna actividad que sea productiva para el colectivo.

En comparación con otros profesionales, el educador tiene como objeto central de su trabajo el producir los más altos estándares de inteligencia en la comunidad, por ello la educación no puede ser una posesión o posibilidad de unos cuantos sino que debe extenderse a un número cada vez mayor de personas. El hecho de necesitar un sistema público de educación se convierte en uno de los requerimientos más acuciantes en las intervenciones que hace John Dewey a lo largo de su trabajo como filósofo de la educación, ya que sólo así se podrá extender el trabajo del educador.

Los estándares mencionados no son un sistema fijo de requerimientos al que debe responder el educador, pues su función no es obedecer programas prediseñados, ahora debe ayudar a introducir nuevas clases de opciones que

se requieran en la vida contemporánea con base en las cuales se produzcan nuevos materiales. Estas opciones están vinculadas con los planos moral e intelectual que prevalecen frente a la necesidad de crear más cosas, aquí lo que muestra John Dewey es que la calidad de los objetos producidos en una sociedad dependerá de los planos mencionados y allí es donde se juega la labor del docente.

En este orden de ideas, los maestros deben organizarse en colectivos que se ocupen de la revisión de planes de estudio, de adelantar discusiones en torno a la educación, en agenciar propuestas que conduzcan a la revisión de los métodos de enseñanza y, en general, al perfeccionamiento de toda la actividad educativa. También es posible que estos mismos gremios se ocupen de reivindicaciones salariales y de hacer contrapeso a las decisiones legislativas que les causan daño, así como mantener actitud de denuncia frente a la corrupción social. En otras palabras, los cuerpos docentes deben ser gestores de transformaciones sociales que afecten, de manera directa, la educación pública, pero también deben mantenerse en contacto profundo con las otras organizaciones sociales para evitar el señalamiento por parte de otras organizaciones de trabajadores, al momento de reclamar la protección de derechos relacionados con lo económico, sobre este hecho Dewey señala que:

Las organizaciones de educadores, que tienen por objetivo el logro de sus fines económicos inmediatos, se han mostrado indispensables. Pero sus campañas, cuando son conducidas en forma aislada respecto

a los otros grupos de trabajadores, sean empleados públicos u operarios de los comercios, fábricas u oficinas, tienden a producir una reacción desfavorable para la causa de la educación. (Dewey, 1961: 88).

Los maestros no pueden seguir considerándose una clase particular y aislada de los padecimientos de los otros grupos sociales¹⁵⁷. No se pueden seguir amparando bajo la figura de “trabajadores intelectuales” que miran con desdén a los “trabajadores con los brazos”, ya que esta imagen, subrepticamente, encierra la idea de que lo que hacen los profesores pareciese no tener efectos directos o concretos en el seno de la sociedad; mientras que los otros trabajadores, vistos como operarios, si modifican lo que vemos, lo material.

Las sociedades industriales con todas sus transformaciones y lógicas de consumo han trastornado profundamente las escuelas y la educación en general, asimismo la labor del maestro ha sufrido modificaciones que limitan su función. Las prioridades escolares se han transformado posicionando en el centro de la educación lógicas de producción que no atienden esencialmente a aspectos morales, ahora según el filósofo de Burlington

Los estudios que son indispensables para la producción de la habilidad e inteligencia que la sociedad necesita han sido eliminados [...] El

¹⁵⁷ Es importante aclarar que para Stuhr (2003), el asunto corporativo o de agremiación no ha sido ajeno para los maestros. Pero bajo su interpretación, éstos se asumen como trabajadores no sólo de las escuelas sino de ese gran aparato educativo social que les proveerá confort y autosatisfacción. En suma, la finalidad de esta agremiación se aleja del debate por la finalidad de la educación en términos deweyanos y se acerca a una búsqueda de bienestar particular como el que se describió al finalizar el apartado 3, en el que los individuos desarrollan un estilo de vida en el que se sienten en un parque de diversiones.

trabajo productivo que es asunto especial de los maestros ha sido enormemente afectado y afectado en el tiempo preciso cuando sus productos de inteligencia, habilidad y carácter son los más necesitados¹⁵⁸. (Dewey, 1991b. LW: XI, 160)

Ahora bien, frente al lugar que ocupa el maestro en sociedad cabe anotar que tiene la misma posición tanto de los trabajadores manuales como aquellos trabajadores de “cuello blanco”, en otras palabras tiene los mismos derechos y posibilidades que todos los trabajadores, aunque se requiere preservar su independencia de los grupos económicos para permitir que cuestionen la naturaleza de las estructuras sociales. Esta situación motiva a considerar como incorrectas aquellas interpretaciones que sitúan al educador en una clase distinta a las demás, menospreciando a los trabajadores manuales, que responde a las exigencias de una minoría que es económicamente poderosa; subyugando así la potencia de su trabajo a administraciones no democráticas heredadas.

En el proceso de formación docente es importante que los maestros identifiquen y sientan los efectos positivos de la agremiación, pero que se vean como otro colectivo social interrelacionado con las otras agrupaciones. Es importante que las Universidades ayuden a erradicar la separación laboral expuesta arriba que, según Dewey, “se ha reflejado en la estructura

¹⁵⁸ La traducción es mía. Cito las palabras textuales del autor: Studies that are indispensable for the production of the skill and intelligence that society needs have been eliminated. [...] The productive work that is the special business of teachers has been greatly impaired and impaired at just the time when its products of intelligence, skill and character are most needed. (Dewey, 1991b. LW: XI, 160)

administrativa y didáctica de las escuelas” (Dewey, 1961: 89) y ha ayudado a mantener la excesiva importancia dada a lo académico y lo literario.

Los maestros deben entender la manera en que su acción se encuentra vinculada a los procesos culturales en general y también a los procesos industriales; por ello, no pueden seguir trabajando para una clase limitada, sino que debe articular su labor a las necesidades de la mayor parte de la población, hecho que les impide mantenerse indiferentes frente a lo vivido y requerido por la generalidad, al respecto el filósofo pragmatista plantea que:

La educación profesional y técnica ha tenido gran desarrollo; pero aún aquí se ha mostrado la tendencia a separar la instrucción profesional o industrial de la *cultural*, mientras existe la evidente necesidad de organizar un sistema que sirva a ambos fines con el mismo programa y los mismos métodos. (Dewey, 1961: 89)

Los sistemas educativos, en general, y los maestros, en particular, no deben hacer que la educación excluya de sus preocupaciones las necesidades de los jóvenes en la vida contemporánea. Por eso deben estar informados de lo que ocurre en el mundo¹⁵⁹ y relacionarse de manera directa y vital con las penas y aspiraciones de la masa del pueblo. La conexión de su gremio con los otros movimientos de trabajadores le permitirá cumplir con lo anterior, especialmente si se considera que la masa de los trabajadores depende para su educación de las escuelas públicas, siendo esta misma masa la que ha

¹⁵⁹ Dewey sugiere que pueden hacerlo estudiando literatura económica y sociológica, así como leyendo los diarios y periódicos en los que se expongan los hechos sociales (Dewey, 1961).

hecho reclamaciones por la educación que necesitan a pesar de que sus actividades son no-intelectuales.

4.4 El maestro y la libertad de educación

Otro de los factores esenciales propuestos por Dewey para explorar el tema de la formación de maestros es la libertad de educación. Para el filósofo de Burlington, “la educación no es una función que se cumpla en el vacío, sino que la cumplen los hombres” (Dewey, 1961: 91), por ello la libertad de la educación es libertad de los docentes, estudiantes y escuela, siendo esta última entendida como medio de educación. Cabe anotar que en el enfoque deweyano la “libertad de los docentes es una condición necesaria para la libertad de aprendizaje por parte de los estudiantes” (Dewey, 1961: 91).

Lo anterior supone que en los programas de formación docente se debe tener como eje la preocupación por la liberación de facultades de éste, lo anterior gracias a la aquiescencia de políticas gubernamentales que consideren las libertades en la circulación de información, acceso a la escuela y servicios de salud como elementos esenciales para hacer posible condiciones que propicien el crecimiento de todos. Pero lo más importante en lo relacionado con la libertad tiene que ver, como se sugirió líneas atrás, con el asunto moral y con la inteligencia, ya que en muchas escuelas se busca “cerrar el espíritu, la boca y los oídos de estudiantes y maestros a todo

aquello que no esté conforme con las prácticas y las creencias de la clase privilegiada” (Dewey, 1961: 92).

La formación docente debe sujetarse a una idea de libertad como cosa social y no como un derecho del individuo en particular. En el centro de las instituciones formadoras de maestros la pregunta por la manera en que se distribuye el poder y el tipo de relaciones sociales que genera este hecho debe convertirse en punto esencial a trabajar desde todos los frentes posibles, más aún si se quiere responder a una propuesta democrática en la que las relaciones entre hombres, mujeres y niños resulten equitativas y justas, bajo la óptica del pensador norteamericano “hoy, la libertad de enseñanza y aprendizaje por parte de docentes y escolares es absolutamente necesaria para que esa clase de ciudadanos genuinamente libres participe en las reformas sociales sin las cuales la democracia perecería” . (Dewey, 1961: 93)

Se debe promover entonces la libertad de pensamiento y expresión entre los educadores, de tal manera que, hagan parte de la libertad de educación. Este punto vincula fuertemente a las sociedades al proceso educativo, ya que la libertad académica es un problema social porque se encuentra estrechamente ligada con lo que los futuros ciudadanos del país harán para concretar su destino político y económico. Ante semejante implicación, no le resulta sorprendente al autor norteamericano que esta causa democrática- léase libertad académica- resulte desvirtuada por aquellos que conocen su

importancia, por ello “no es paradójico afirmar que justamente a causa de la importancia que reviste la libertad de educación, se la presenta como algo que sólo interesa a los maestros como individuos” (Dewey, 1961: 94).

La única manera de lograr que en las escuelas y el sistema escolar en general se ofrezca la capacitación adecuada a los jóvenes para que encaren, de manera inteligente, las realidades de nuestra vida es estableciendo la legitimidad de la libertad académica de los maestros como elemento esencial de las sociedades democráticas. Para John Dewey sólo hay tres fuerzas que controlan la sociedad que son: el hábito, la fuerza coercitiva y la acción dirigida por la inteligencia (Dewey, 1961), siendo el primero una fuerza que opera gracias a la costumbre pero que cuando entra en crisis abre paso a la fuerza coercitiva, cuyos agentes son el resultado de una educación defectuosa en la que no se ha hecho hincapié en la comprensión de los hechos sociales y tampoco se ha explorado la necesidad del cambio en las estructuras existentes. La acción inteligente es la única opción que queda a la sociedad, especialmente a maestros y estudiantes, quienes se preocuparán por la investigación y el estudio sobre las fuerzas que operan en ésta y de los medios a utilizar para dirigirlas.

De lo expuesto se concluye que la formación de maestros debe tener como elemento básico el diseño de estrategias o propuestas en las que se estimule el fortalecimiento de todo aquello que busque liberar el proceso educativo. Esta acción tiene como efecto la necesidad de utilizar “métodos inteligentes y

ordenados para dirigir los cambios sociales inevitables hacia fines más justos, equitativos y humanos” (Dewey, 1961: 95). Todo esto conduce a pensar sobre la importancia del método en la praxis educativa, aspecto que se encuentra íntimamente relacionado con la naturaleza social de la escuela misma en la que los maestros se ven avocados a tener que elegir entre dos visiones sociales: una que mira al pasado y otra que mira al futuro. La primera se regodea en lo ocurrido, llegando a naturalizar las divisiones sociales y defendiendo el statu quo; mientras que la segunda se suma a las fuerzas científicas, técnicas e industriales del presente, y se interesa por la libertad, seguridad y desarrollo cultural de las masas.

El método que debe articular la labor de formar educadores con la acción educativa a nivel general, debe vincular las fuerzas y necesidades de los individuos, proponerles formas de administración de ellas a partir del diseño de planes o estrategias jalonadas por fines altruistas; debe además, propiciar el crecimiento de los individuos y el colectivo, ahora relacionados de manera simbiótica y permitirles abrirse al futuro en el que los prejuicios que han sostenido ciertas estructuras también sean revisados y eliminados.

4.5 El maestro y el sistema educativo

El sistema educativo al que hace frente el maestro, según Dewey, se asemeja a un “patchwork” donde lo viejo y lo nuevo convergen. Hay muchos

cursos y demasiados estudios y eso hace confuso el panorama educativo; esta situación se torna más crítica si consideramos que las sociedades industriales ejercen mayores presiones sobre una escuela que solía responder a las demandas de las clases selectas de sociedades más pequeñas.

Los cambios en los métodos de disciplina e instrucción se han modificado ostensiblemente con estas demandas modernas. Las escuelas de las grandes ciudades han agregado estudiantes de manera inhumana a clases abarrotadas, acción que ha modificado profundamente la naturaleza de la enseñanza misma y la disposición de los educadores a su trabajo, por ejemplo:

Los métodos aún son mucho más mecánicos que en el pasado, más que en las pequeñas escuelas rurales. La peor cosa es que, aún en las escuelas donde los pupilos no son tratados como robots intelectuales, su trato individual es estimulado más o menos al azar, en lugar de ser algo dirigido¹⁶⁰. (Dewey, 1991c. LW: XI, 163)

La responsabilidad de los educadores ante las nuevas generaciones desorientadas de jóvenes estudiantes recién graduados de las escuelas, cuya dirección laboral y personal resulta bastante confusa, es tratar de prepararlos para que comprendan los problemas a los que hacen frente las

¹⁶⁰ La traducción es mía. A continuación se transcribe el texto en inglés Methods are still largely mechanical-even more so oftentimes than in many of the old, small rural schools. The worst thing is that, even in the schools where pupils are not treated as intellectual robots, their individual traits are stimulated more or less at haphazard, rather than directed. (Dewey, 1991c. LW: XI, 163)

personas maduras y experimentadas. Las escuelas deben ofrecerles las claves intelectuales y morales que les permitan entender las dinámicas de su época, alejándose de cualquier postura que defienda fines disciplinares o experiencias en las que se mecanicen los procesos de pensamiento en las nuevas generaciones.

Los maestros deben planear las experiencias educativas sin pretender que los estudiantes memoricen información o adquieran formas mecánicas de resolución de problemas. Su función es lograr que los estudiantes que egresen de las escuelas se ubiquen frente a lo que ellos aprendan sobre el mundo actual, se necesita pues que los individuos tengan capacidad de pensar, de identificar problemas, relacionar hechos y usar ideas, en suma, capacidad de discriminar críticamente aquello que ocurre en el mundo.

Las escuelas y maestros existentes no ofrecen lo que John Dewey señala como esencial. Se centran en presentar una masa de cosas que el estudiante debe aprender y que, finalmente sumergen, la habilidad de pensar que tienen los individuos al llegar a las escuelas. Es por eso que cuando las personas han dejado la escuela el estado en que se encuentran es de pobreza crítica y de imposibilidad para hacer frente a las dificultades sociales.

Si los educadores y las escuelas en general quieren emprender el camino de una reconstrucción del orden social, deben subvertir sus formas de

administración y planeación de lo educativo, resulta insostenible que las escuelas y los educadores deban conformarse a los deseos de las clases económicas dominantes. Administradores y educadores deben cooperar entre sí para organizar un clima escolar productivo en donde el centro no sea el diseño de syllabus para la instrucción ni métodos que sostengan este carácter; las iniciativas profesionales deben estar a la orden del día, quebrando así las rutinas escolares mecánicas, pero bajo la línea de trabajo en la que se busque que los estudiantes desarrollen su pensamiento.

Sólo el cambio en la educación permitirá cumplir con las demandas de libertad que se hallan en la vieja concepción de democracia a partir de la que se fundó Estados Unidos y que John Dewey presenta como un proyecto que se puede extender a nivel mundial. El cambio en las mentes de las personas, en sus hábitos de pensamiento, sus creencias, deseos y propósitos, esperanzas y miedos, son los requisitos previos para lograr un cambio político general y esto sólo es posible si se transforma la educación, esta demanda es presentada por el filósofo norteamericano así:

A menos que las escuelas sean libres para producir estos cambios en las creencias y propósitos; a menos que aquellos que conducen las escuelas, administradores y maestros, tengan una total comprensión de la realidad de los verdaderos ideales americanos; a menos que ellos puedan detectar las falsas formas que enmascaran esos ideales; a menos que ellos perciban los obstáculos económicos y políticos que actualmente impiden la realización de las ideas originales de la igualdad y libertad democrática, los cambios que necesariamente ocurrirán, llegarán en cualquier momento acompañados con un máximo de

violencia y, probablemente, con un derramamiento de sangre.¹⁶¹
(Dewey, 1991d. LW: XI, 170)

La educación es la manera de lograr las transformaciones mencionadas, al posibilitar el encuentro entre lo particular y lo colectivo. Sólo una educación genuinamente libre creará las condiciones para que los individuos aprendan de sus experiencias particulares así como de las experiencias compartidas; lo harán de manera pacífica al observar cómo las energías de los individuos son canalizadas para el bienestar social a través de escuelas que investigan libremente, que diseñan su dinámica de trabajo en lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, y que son libres tanto en lo moral como lo intelectual.

El filósofo norteamericano insiste en que la labor de los educadores no es comercial, en sentido contrario, a pesar de hablar de empresa educativa, toda la acción escolar parte del hecho que las escuelas tienen algo valioso para ofrecer, pues lo que sucede es

Que hay una necesidad social genuina para los valores ofrecidos y ésta debe ser despertada para que llegue a convertirse en una demanda conciente. Los valores son diferentes habilidades, un cuerpo de conocimiento, comida que alimenta el corazón, que da forma los deseos e inspira objetivos cálidos y duraderos, y cultiva la capacidad y la

¹⁶¹ La traducción al español es mía. A continuación transcribe las palabras originales del filósofo norteamericano: Unless the schools are free to produce these changes in belief and purposes; unless those who conduct the schools, administrators and teachers, have a full grasp of the reality of true American ideals; unless they can detect the sham forms in which these ideals masquerade; unless they perceive the economic and political obstacles that now prevent the realization of original ideas of democratic freedom and equality, the changes that are bound to come about sometime will come attended with a maximum of violence and probably bloodshed. (Dewey, 1991d. LW: XI, 170)

voluntad de pensar, de investigar y juzgar¹⁶². (Dewey, 1991e. LW: XI, 171-172)

El sistema educativo debe ofrecer los elementos que le permitan a la sociedad mostrar un bello espectáculo de lo que ella es. Por eso es importante revisar minuciosamente el crecimiento de la educación pública, el aumento de la población, la edad de los escolares, la naturaleza de los estudios impartidos en las escuelas y las nuevas demandas sociales que se hacen a los educadores. Al filósofo norteamericano le preocupa que, a pesar de la expansión de lo educativo producto del crecimiento de la población, la escuela siga sosteniendo su vieja estructura en la que se enseñaba a leer, escribir y contar en los grados inferiores, mientras que en la secundaria y la universidad seguía existiendo la división entre estudios clásicos cursados por pocos y otros estudios que eran para el resto de estudiantes.

Las visiones educativas expuestas resultaban para el filósofo de Burlington una realidad a la que debía hacer frente en su época, quizá hoy también lo tengamos que hacer. Ambas propuestas aparecían entremezcladas a la base de los sistemas educativos existentes y generaban todos los conflictos posibles para las mentes jóvenes que estaban en el proceso inicial de su educación, por ejemplo:

¹⁶² La cita en español es mi traducción pero la cita original es la siguiente: That there is a genuine social need for the values offered, and that this need may be aroused to become a conscious demand. The values are various skills, a body of knowledge, food that nourishes the heart, that shapes desires and inspires warm and enduring aims, and that cultivates the ability and the will to think, to inquire, and to judge. (Dewey, 1991e. LW: XI, 171-172)

El álgebra en la escuela secundaria puede ser un instrumento valioso para el desarrollo del poder de pensar en términos abstractos, así como una valiosa herramienta práctica podría ser garantizada. Pero tiene que ser demostrado que este valor no será concretado con la introducción de un pequeño número de concepciones algebraicas fundamentales; es difícil explicar un curso de dos años dedicado a la materia, soportado en el dominio de un tema particular por medio de la acumulación de información. Lo que es verdad para el álgebra me parece que aplica para la mayor cantidad de materias impartidas¹⁶³. (Dewey, 1991e. LW: XI, 178)

Para el pensador norteamericano tenemos en las escuelas un serio conflicto, especialmente los educadores, entre los métodos que estimulan la competencia entre los individuos y aquellos que abogan por el trabajo cooperativo. Asimismo hay un conflicto entre las concepciones de aprendizaje que se puede sintetizar de la siguiente manera: aunque en las propuestas teóricas los niños aprendan a través de la experiencia, en la cotidianidad escolar se continúa trabajando como si la mente de éstos fuera algo que absorbiese de manera pasiva un cúmulo de información que se facilita para su consulta. Esta situación es la que hace necesario definir los fines de la educación, especialmente para los educadores, que orienten toda práctica escolar y evitar así continuar en la confusión producto de la tensión entre las nuevas fuerzas y las antiguas.

¹⁶³ La traducción de la cita es mía, pero a continuación se transcribe la cita original: Algebra in the high school may be a valuable instrument of developing power to think in abstract terms as well as a valuable practical tool may be granted. But it is has to be shown that this value may not be realized by introduction to a small number of fundamental algebraic conceptions; it is difficult to explain a two-year course devoted to the subject, save upon the ground of mastery of a particular subject by way of accumulation. What is true of algebra seems to me to hold for most of the subject taught. (Dewey, 1991e. LW: XI, 178).

Si bien a la escuela no se le pueden asignar grandes responsabilidades frente a la resolución de los problemas sociales, la inseguridad social y la vida institucional, si se puede señalar que los educadores son responsables de la inteligencia y el carácter con el que hacen frente los estudiantes al salir de la escuela a los problemas de la época. Esta situación exige pues la unidad de sentido del sistema educativo, sin ninguna excepción, aunque con esta apreciación John Dewey no pretende obligar a educadores y escuelas a cumplir un programa sino que sugiere que se establezcan alianzas entre las diferentes tendencias que operan en la sociedad y en las escuelas para lograr una propuesta educativa mucho más sólida, sobre este punto el autor señala lo siguiente:

Son, me parece, la mayor atención prestada a la actividad, frente a la mera pasividad y absorción, a la experimentación, y a la participación. Y estas cosas justo son los movimientos más recientes que dan la pista a la dirección unificada de los esfuerzos para reorganizar el sistema educativo en su totalidad en un todo coherente de trabajo. Estos principios son nuestros aliados, y todo en la escuela, ya sea en la forma de los llamados estudios, los métodos, la disciplina, o la administración, que se interpone en el camino de la victoria de estas fuerzas son los enemigos del logro de la unificación necesaria (Dewey, 1991e. LW: XI, 180)¹⁶⁴.

El punto es que la propuesta deweyana exige tomar una decisión radical frente al sentido que se otorga a la educación. Los educadores cumplen un rol esencial en este acto de valentía que busca revolucionar la educación en

¹⁶⁴ La traducción es mía, la cita original es como sigue: They are, it seems to me, the increased attention given to activity, as against mere passivity and absorption, to experimentation, and to participation. And just these things are the newer movements which give the clew to unified direction of efforts to reorganize the entire educational scheme into a consistent working whole. These principles are our allies, and everything in the school, whether in the way of socalled studies, methods, discipline, or administration, that stands in the way of the victory of these forces are the enemies of attaining the needed unification. (Dewey, 1991e. LW: XI, 180)

todos los sentidos; momento de cambio en cuyo centro se encuentra la idea de tomar las fuerzas con que cuenta la sociedad y ponerlas a funcionar en niveles mayores, de tal modo que, afecten positivamente a un mayor número de la población.

John Dewey no es ingenuo cuando nos presenta su propuesta educativa y política, en sus obras manifiesta la existencia de modos de asumir la educación y los fines de ésta que se alejan bastante de sus aspiraciones y nuevas metas. Quizá esté un poco de acuerdo con la propuesta de Stur (2003), uno de los críticos actuales de la propuesta deweyana, quien plantea que su concepción radical de crecimiento como forma democrática de vida no ha tenido la suficiente acogida en el seno de muchas propuestas educativas y, probablemente, el mismo John Dewey se percató de ello y decidió enfocarse en el desarrollo de un aparato operativo que lo hiciese posible. Pero creo que en la voz de este mismo crítico hay una opción, quizá muchas más, para un enfoque como el desarrollado en este trabajo y es que llevar a nuestras agendas la propuesta del filósofo de Burlington requiere dar un paso más allá de la escuela, las organizaciones académicas, los largos debates al interior de estas instituciones y el sinnúmero de textos producidos. El reto para nosotros, especialmente para mí, en palabras de Stuhr es que: “Frente a muchos problemas y dificultades para el éxito, ésta sigue siendo, la tarea educativa más importante, una labor realmente titánica, para aquellas

personas que profesen un nuevo pragmatismo en el milenio después de Dewey. (Stuhr, 2003: 21. La traducción es mía).

5. CONCLUSIONES

En el desarrollo de este trabajo investigativo la propuesta de “educación democrática” de John Dewey ha sido analizada, especialmente en el componente que corresponde a sus reflexiones en torno a la formación de maestros. Lo anterior como momento inicial para futuros proyectos de investigación en los que se pretende diseñar una propuesta de formación de maestros para Colombia que considere las apropiaciones durante el siglo XX del pensamiento de John Dewey en nuestro país.

Este trabajo fue desarrollado a partir del rastreo de los conceptos “vida”, “educación”, “democracia” y “experiencia”, aunque tenía como supuesto que para el filósofo norteamericano resulta imposible pensar el progreso humano sin fijarnos en el colectivo, cuyas capacidades e intereses son los que intervienen en la toma de decisiones.

1. Para John Dewey la democracia es más que una institución o régimen político, es un modo de vida que se caracteriza por la adopción de actitudes, hábitos, disposición y comportamientos que se sujetan a sistemas de valores en los que prime la resolución cooperativa de las dificultades vividas en los diferentes grupos sociales. La democracia se encuentra ligada a la esfera del actuar social (Cfr. Dewey, 1958) en el que los grupos sociales están ubicados y en los que sufren los efectos de las acciones emprendidas por otros, constituyéndose este hecho en la

justificación del surgimiento de una regulación universal. Es aquí donde surge la “opinión pública” para el autor, que se encuentra compuesta por aquellos ciudadanos afectados por la acción anterior y son ellos los que acuerdan las intervenciones a realizar para controlar la interacción sufrida, en síntesis en la propuesta de John Dewey “la opinión pública democrática constituye el medio a través del cual la sociedad intenta tratar y solucionar sus problemas, su instalación y configuración depende por completo de criterios de solución racional del problema” (Honneth, 2001: 29).

2. La democracia es la única forma de vivir que, comparada con otras, cree con plena confianza en el proceso de la experiencia como fin y como medio. John Dewey se propone cerrar la tradicional dicotomía entre los fines y medios de una acción, dicotomía que, según este autor, era la responsable de la separación o “del aislamiento de las disciplinas prácticas respecto al avance del conocimiento teórico” (Catalán, 2001: 131). La tarea de la democracia es la creación de una experiencia más abierta, o que cuente con condiciones que favorezcan cambios continuos de medios que puedan dar lugar a nuevos fines, y que permitan expresar las consecuencias de los que se enuncian en principios formales generales aceptados a través de la institucionalización.

3. La democracia debe comenzar en casa y su hogar es la comunidad vecinal, en nuestra sociedad se requiere un ajuste entre las actividades extensivas y las intensivas que acontecen en el seno de las comunidades. Lograr esta transformación implica el desarrollo de factores locales de comunicación y, de manera ideal, de cooperación también; con esta estrategia que se busca crear vínculos entre los sujetos que sean cada vez más fuertes y duraderos, además que sean capaces de hacer contrapeso a la potencia de dispersión que encierra la cultura. El filósofo pragmatista plantea que tanto los factores de comunicación como los vínculos existentes deben ser capaces de responder a un número de personas cada vez mayor, por tal razón “en grado muy considerable, los grupos que tienen una base funcional tendrán que reemplazar probablemente a los que se basan en la contigüidad física””. (Del Castillo, 1996: 182).

4. Dewey señala la necesidad de reimplantar vínculos comunales en el seno de las relaciones funcionales que ha generado la democracia, para ello es necesario reformar las condiciones de una nueva esfera pública de participación en la que se combinen la extensión continua de los espacios con la diferenciación local, de tal modo que se evite así la separación de la sociedad civil o que ésta se limite a un desarrollo de corte funcional.

5. La idea de una educación democrática implica cambios en la parte estructural de la Escuela, el aumento de recursos familiares para tal fin, la modificación de las ideas tradicionales de cultura, materias tradicionales de estudio y métodos usuales de enseñanza y disciplina, de tal modo que, los jóvenes se encuentren bajo influencia constante de esta propuesta en la que lo investigativo marca la pauta, así como el desplazamiento de la mera actividad por el trabajo experimental en el que los individuos, además de perfeccionar sus disposiciones, empiecen a familiarizarse con el trabajo colaborativo y cooperativo como forma ideal de interacción. Para el filósofo norteamericano es necesario que el ideal de una educación democrática se extienda cada vez más a los sistemas públicos de educación para que no se convierta en un "trágico error" (Dewey, 1930: 416).

6. Para Dewey resulta esencial que las actividades escolares presenten una articulación vital de los resultados intelectuales con el carácter, de tal manera que se configuren como fuerzas operativas de la conducta. En la cotidianidad educativa la influencia que tiene la instrucción moral directa es minúscula en comparación con lo experimentado en el proceso educativo en sentido amplio, para este pensador " El proceso educativo es exacto al proceso moral, ya que este último es un continuo tránsito de la experiencia de lo mejor a lo peor" (Dewey, 1930: 419).

7. La idea de una educación que prepara a los sujetos para el futuro, para el goce posterior, para la adultez, o que encuentre justificación en la aparente necesidad de ésta por parte de los hombres, en tanto que, dependen entre sí- en especial los niños de los adultos- para poder llegar a tener una independencia clara, no ha sido analizada a profundidad. Desde la perspectiva de Dewey esta idea va en contravía con su propuesta de una educación que tiene como único fin el desarrollo o la continua reconstrucción de la experiencia inmediata y lo expresa así: "Adquirir del presente el grado y clase de progreso que hay en él, es educación" (Dewey, 1930: 419).

8. En este enfoque democrático, los maestros deberían ser libres para definir los fines, métodos y contenidos de la educación y deberían contribuir al desarrollo de la teoría pedagógica. (Cfr. Álvarez, 2008). Esta es la única manera de garantizar una práctica educativa en la que los educadores se vinculen de manera productiva y con mayores niveles de responsabilidad. Podría plantearse entonces que, en contra de las soluciones instrumentales en educación que obligan al maestro a mantenerse al margen de la planeación educativa real y que descartan su experiencia y su saber, emerge la propuesta de John Dewey, para quien ambos componentes deben ser elementos centrales en el escenario

escolar si consideramos que el maestro es quien se encarga de diseñar y orientar las experiencias educativas.

El educador es retado por nuevos fines de la educación, que han dejado de lado su carácter normativo y se constituyen en guías de la labor del docente, que pueden ser modificados gracias a la acción misma del educador, recordemos que éstos también son fines-en-perspectiva que orientan la transformación de los deseos humanos en hábitos de acción y evitan la inversión de energía y tiempo en actividades que no contribuyan al único fin de la educación: el crecimiento.

9. Para formar educadores, desde la perspectiva deweyana, se debe incluir la parte científica en la propuesta educativa de las Universidades, ya que la ciencia con todo el peso de su método, sus matiz experimental, sus esfuerzos por buscar soluciones a los problemas humanos y su tratamiento hipotético del conocimiento le permitirá a los docentes constituirse en la comunidad de investigadores que John Dewey añora; de igual manera, la escuela se perfila en calidad de comunidad de indagación, en la que se divulgan los hallazgos que hagan los diferentes equipos de trabajo y todos los integrantes están atentos al desarrollo de proyectos comunes que canalicen sus energías.

10. Por último, quedan abiertas opciones de investigación en el campo de la educación democrática de línea deweyana y su articulación a propuestas educativas que estén pensando lo público en las sociedades *after liberalism* (Stuhr, 2003). Aceptar el reto de actualizar el proyecto pragmatista en el que el crecimiento sea el fin de la educación, pero en el que se revisen nuevas conceptualizaciones sobre este tópico y la forma como hacer frente a un enfoque, desde esta perspectiva, a las propuestas en que la educación se encuentra centrada en el bienestar material de los individuos.

6. BIBLIOGRAFIA

En la parte bibliográfica final, se presentan en primera instancia las obras de John Dewey consultadas y citadas en la tesis, tanto en las ediciones originalmente en inglés como algunas traducciones en español. En segunda instancia, se relacionan alfabéticamente los artículos y libros utilizados y citados como bibliografía secundaria.

6.1 Bibliografía Primaria

La obra completa de John Dewey ha sido editada por Jo Ann Boydston: *The Collected Works of John Dewey 1882-1952*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1969-1991, en treinta y siete volúmenes. A continuación solamente relaciono el nombre del autor, el año de publicación del libro o artículo, el título de éste, su lugar en la clasificación de Boydston y las páginas.

Dewey, John (1985a). *Democracy and Education*. MW: IX, 1-370 páginas.

Dewey, John. (1985b). *A Philosophy of Scientific Method* Review of Morris R. Cohen's *Reason and Nature: An Essay of Meaning of Scientific Method*. LW: VI, pp. 299-303.

Dewey, John (1988). *Experience, Knowledge and Value. A Rejoinder*. LW: XVI, pp. 3-90.

Dewey, John. (1989 a) *The Crisis in Education*. LW: IX, pp. 112-126.

Dewey, John. (1989b) Education and Our Present Social Problems. LW: IX, pp. 127-135.

Dewey, John. (1989c) Dewey Outlines Utopian Schools. LW: IX, pp. 136-140.

Dewey, John. (1989d) Education for a Changing Social Order. LW: IX, pp. 158-168.

Dewey, John. (1989e) The Need for a Philosophy of Education. LW: IX, pp. 194-204.

Dewey, John. (1991a) Liberalism and Social Action. LW: XI, pp. 1-66.

Dewey, John. (1991b) The Teacher and The Public. LW: XI, pp. 158-161.

Dewey, John. (1991c) The Need for Orientation. LW: XI, pp. 162-166.

Dewey, John. (1991d) Education and New Social Ideals. LW: XI, pp. 167-170.

Dewey, John. (1991e) Anniversary Address. LW: XI, pp. 171-180.

Dewey, John. (1991f) The Challenge of Democracy to Education. LW: XI, pp. 181-190.

Dewey, John. (1991g) The Dewey School: Introduction. LW: XI, pp. 191-192.

Dewey, John. (1991h) The Dewey School: Statements. LW: XI, pp. 193-201.

Dewey, John. (1991i) The Dewey School: Appendix 2. LW: XI, pp. 202-216

Dewey, John. (1991j) Democracy and Educational Administration. LW: XI, pp. 217-225.

Obra en Inglés

Dewey, John (1965) Experience and Education. USA, Collier-Macmillan. 91 páginas.

Dewey, John (1970) Reconstruction in Philosophy. USA, Bacon Press. 219 páginas.

Obra en Español

Dewey, John (1930) Pedagogía y Filosofía. Madrid, Francisco Beltrán. 558 páginas.

Dewey, John (1948) La Experiencia y la Naturaleza. México, Fondo de Cultura Económica. 359 páginas.

Dewey, John. (1958) El público y sus problemas. Ágora, Argentina. 173 páginas.

Dewey, John (1960a) Las Escuelas del Mañana. Argentina, Losada. 177 páginas.

Dewey John (1960b).Logica: Teoría de la Investigación. New York, Henry Holt.

Dewey, John (1961) *El Hombre y sus problemas*. Buenos Aires, Paidós. 243 páginas.

Dewey, John (1967) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Losada. 119 páginas.

Dewey, John. (1978). *Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada. 382 páginas.

Dewey, John (1994) *La Reconstrucción de la Filosofía*. España, Planeta-Agostini. 216 páginas.

Dewey, John. (1996) *Liberalismo y Acción Social*. España, Alfons el Magnanim. 221 páginas.

Dewey, John. (2000) *La Miseria de la epistemología: ensayos de pragmatismo*. España, Biblioteca Nueva. 174 páginas.

6.2 Bibliografía Secundaria

Arendt, Hannah (2007). *La Condición Humana*. Argentina, Paidós. 366 páginas.

Álvarez, Alejandro (2008). *La Filosofía como pedagogía*. En: Hoyos Vásquez, Guillermo (Ed). *Filosofía de la Educación*. Madrid, Trotta, pp.157-177.

Bauer, Walter (2003) On the relevance of Bildung for Democracy? En: *Educational Philosophy and Theory*, Vol 35, número 2, pp. 211-225.

Bárcena, Fernando. (1997). El Oficio de la Ciudadanía. Introducción a la educación política. España, Paidós. 301 páginas.

Bello Reguera, Gabriel (2001). Pragmatismo y Neopragmatismo (A partir de R.Rorty). En: *Daimon. Revista de Filosofía*. Número 22, pp. 77-87.

Bourne, Randolph. (1964). War and Intellectuals: Collected Essays 1915-1919. New York, Harper Torchbooks.

Catalán, Miguel (1996, Diciembre). La Paradoja del Taxidermista. Una ilustración negativa del Juicio Práctico Deweyano. En: *Telos. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*. Vol. 5. Número 2., pp. 47-63.

Catalán, Miguel (2001). Una presentación de John Dewey. En: *Revista de filosofía*. Número 22, pp. 127-134.

Del castillo, Ramón (1996). De R. Rorty a J. Dewey: notas sobre filosofía, democracia y comunidad. En: *Isegoría*. Número 14, pp. 173-187.

Del castillo, Ramón (2002) ¿A quién le importa la verdad? A vueltas con James y Dewey. En: *Ágora. Papeles de filosofía*. Vol. 21, número. 22, pp. 95-108.

De Salas, Jaime y Martín, Félix. (2005). Aproximaciones a la obra de William James. España, Biblioteca Nueva. 294 páginas.

Diggins, John Patrick. (1994). *The Promise of Pragmatism: Modernism and the Crisis of Knowledge and Authority*. Chicago, University of Chicago Press.

Diggins, John Patrick. (1998). Pragmatism and Its limits. En: *The Revival of Pragmatism: New Essays of Social Thought, Law and Culture*. Durham, Duke University Press, pp. 206-231.

Faerna, Ángel Manuel (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI. 313 páginas.

Guichot Reina, Virginia (2002, Julio-Diciembre). Los fines de la educación en el siglo XXI: una respuesta desde la pedagogía de John Dewey. En: *Revista Colombiana de Educación. Número. 43*, pp. 11-41.

Guichot Reina, Virginia (2003). *Democracia, Ciudadanía y Educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*.

Gutman, Amy. (1980) Children, Paternalism and Education: A Liberal Argument. En: *Philosophy and Public Affair, Número 4*.

Habermas, Jürgen (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa*. España, Taurus.

Honneth, Axel (2001). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. En : *Metapolítica. Vol. 5, número. 19*, pp. 11-31.

Hook, Sidney. (2000) John Dewey: Semblanza Intelectual. Barcelona, Paidós. 169 páginas.

Jackson, Philip. (2004) John Dewey y la tarea del filósofo. Buenos Aires, Amorrortu. 179 páginas.

James, William (1898). Philosophical Conceptions and Practical Results. En: Burkhardt, Frederick (Comp). *Pragmatism: the works of William James*. Cambridge, Harvard University Press, 1975-1988.

Karier, Clarence (1977). Making the World Safe for Democracy: An Historical Critique of John Dewey's Pragmatic Liberal Philosophy in the Welfare State. *En: Educational Theory. Volumen 1, número 27*, pp. 2-45.

Lovejoy, A. (1963). Thirteen Pragmatisms and Other Essays. Baltimore, Johns Hopkins Press.

Menand, Louis. (2002). El Club de los Metafísicos: Historia de las ideas en América. Colombia, Ediciones Destino. 534 páginas.

Mougan, Juan Carlos (2006). Conciencia Democrática y fe religiosa en John Dewey. En: *Revista Pensamiento. Volumen 6, número 232*, pp. 71-88.

Putnam, Hilary. (1997) La Herencia del Pragmatismo. España, Paidós. 283 páginas.

Putnam, Hilary (1999). El Pragmatismo: un debate abierto. España, Gedisa. 118 páginas.

Putnam, Hilary (2001). 50 años de filosofía vistos desde dentro. España, Paidós. 61 páginas.

Rorty, Richard (1993) Norteamericanismo y Pragmatismo. En: *Isegoría*. Número 8, pp. 5-25.

Rorty, Richard (2000) El Pragmatismo, una versión. Antiautoritarismo en epistemología y ética. España, Ariel. 302 páginas.

Saenz, Javier. (2008). La Filosofía como Pedagogía. En: Filosofía de la Educación. Madrid, Trotta, pp. 157- 177.

Scheffler, Israel. (1973). Reason and Teaching. New York, Bobbs-Merrill.

_____ (1974). Four Pragmatists. New York, Routledge and Kegan.

Scott, James. (2006). Inquiry and Education. John Dewey and the Quest for Democracy. USA, State University of New York Press. 239 páginas.

Suárez, José Olimpo. (2005). Richard Rorty: el neopragmatismo norteamericano. Medellín, Universidad de Antioquia. 374 páginas.

Stuhr, John (2003). Pragmatism, Posmodernism, and The Future of Philosophy. New York, Routledge.

Vásquez, Rodolfo (2008) Educación Liberal y Democrática. En: Hoyos Vásquez, Guillermo (Ed). *Filosofía de la Educación*. Madrid, Trotta, pp. 207-227.

White, Morton (1973). *Pragmatism and the American Mind: Essays and Reviews in Philosophy and Intellectual History*. New York, Oxford University Press.

7. ANEXO CRONOLOGÍA DE JOHN DEWEY

1859. Nace el 20 de Octubre en Burlington (Vermont), EEUU, tercero de los cuatro hijos que tuvieron Lucina y Archibald Dewey.

1875. Ingresa a la Universidad de Vermont junto a su hermano Davis. En este escenario es influenciado por T.H.Huxley y los cursos sobre Kant a los que asistió.

1879. Se gradúa de la Universidad de Vermont. Durante tres años se desempeña como profesor de Instituto.

1881. Publica su primer artículo en el Journal of Speculative Philosophy. Este texto lleva por título "The Metaphysical Assumptions of Materialism".

1884. Se doctora en filosofía en la Universidad Johns Hopkins. Es en este espacio donde conoce a Charles Sanders Peirce. Inicia su carrera como docente universitario en la Universidad de Michigan y comienza su carrera hacia el hegelianismo.

1886. Contrae nupcias con Alice Chipman, quien fuese su estudiante. Es muy probable que las ideas progresistas hayan influido en el pensador norteamericano, al punto que se le atribuye a Alice el impulso que tomó Dewey de distanciarse de las ideas religiosas de su madre, así como la vinculación de éste a actividades con un nivel mayor de compromiso social.

1887. Se inicia su periodo fuertemente Psicológico. Publica su obra Psychology.

1888. Enseña en la Universidad de Minessota. Cobra importancia en el público gracias a su trabajo psicológico y filosófico. Por otro lado, empieza su revisión de la propuesta hegeliana.

1889. Se convierte en Director del Departamento de Filosofía de la Universidad de Michigan. Se inclina teóricamente hacia la ética y con el tratamiento rigurosos de los hechos.

1891. Sale a luz su obra Outlines of a Critical Theory of Ethics.

1894. Ingres a la Universidad de Chicago. Allí junto a sus investigadores crea las bases teóricas de la psicología social. En este mismo escenario aumenta su interés por la filosofía política y la teoría social. Funda la “Escuela Laboratorio” como campo de prueba para sus propuestas pedagógicas.

1895. Su hijo Morris muere por difteria en un viaje a Europa.

1899. Es elegido presidente de la American Psychological Association. Muere de tifoidea su hijo Gordon en un viaje a Europa. Adopta con su pareja a un niño italiano.

1905. Ingres a la Universidad de Columbia. Cada vez se hace visible su rol como filósofo y se agudiza su ataque a la filosofía académica.

1910. Sale a la luz How We Think.

1915. Se publica The School and Society.

1916. Se publican Democracy and Education y Essays in Experimental Logic.

1919-1921. Viaja por Japón para conocer la situación política del país. Rechaza la Orden del Sol Naciente que quiere imponerle el emperador. En este país resulta aclamado por los intelectuales.

1920. Se publica Reconstruction in Philosophy (conferencias ofrecidas en Japón y China).

1922. Se publica Human Nature y Conduct.

1924. El pensador pragmatista viaja a Turquía.

1925. Se publica Experience and Nature.

1926. Viaja a México donde enferma su mujer. Denuncia el daño ocasionado por la política norteamericana y se desencanta del proyecto democrático en su país, así como de la capacidad de éste para impulsar esta propuesta en otras latitudes.

1927. Muere el 14 de Julio Alice Chipman Dewey .

1928. Viaja a la Unión Soviética con una comisión de pedagogos estadounidenses. Manifiesta su postura contradictoria al régimen stalinista y a los partidos comunistas, especialmente los que proliferan en EE.UU.

1929. Se convierte en presidente del People's Lobby y luego de la League for Independent Political Action (LIPA) que se convierte en antecedente de un partido de corte radical y socialista en EE.UU. Se publica también *The Quest for Certainty*.

1930. Se jubila en Columbia donde seguirá como emérito hasta 1939.

1931. Se publica *Philosophy and Civilization*.

1933. Se integra la LIPA a la Farmer-Labor Political Federation, de la que el pensador pragmatista se convierte en presidente honorario. Lo anterior fracasa con la victoria de Roosevelt en 1936.

1934. Se publica el libro *Arte como Experiencia*.

1937. La "comisión Dewey" se entrevista con Trotsky en México. En diciembre publican el informe absolutorio de Trotsky y su hijo.

1938. Sale a la luz la obra *Logic: The Theory of Inquiry*.

1939. Denuncia pública del avance del totalitarismo en Alemania, Italia, Rusia, Japón y España. Lo anterior a nombre del Committee for Cultural Freedom del que es presidente honorario.

1946. Contrae matrimonio con Roberta Grant Lowitz quien era cuarenta y cinco. Adoptan dos niños huérfanos, John y Adrienne. Se publica el libro *Problems of Men*.

1952. Muere en Nueva York, el 1 de junio, de neumonía.