UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Democracia y educación

a 100 años

JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA
JUAN MARIO RAMOS MORALES *(Coordinadores)*

Horizontes Educativos

Este libro es resultado de las reflexiones y discusiones de académicos convocados por la Red SPECE en el marco del Seminario Interinstitucional de Investigación "Trayectorias conceptuales. John Dewey" en torno a la conmemoración de los cien años del texto *Democracia y educación* y su pertinencia para analizar problemas actuales en el campo de las ciencias sociales. En las actividades de investigación colaboraron académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (Red SPECE, CAC PICSE, AA1 PEPIG, AA4 TICE); la Universidad Nacional Autónoma de México (GEECE, FFYL, FES Iztacala); la Universidad Autónoma de Nuevo León (GEECE, FFYL); el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala (CAM-Iguala) a través de la convocatoria emitida por la Red SPECE: Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados: construcción de trayectorias. El Seminario de Investigación tuvo su sede en la UPN-Ajusco.

Red "Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados"

Coordinador de la Red: Dr. José Antonio Serrano Castañeda (UPN-Ajusco)

Miembros de la Red:

Dr. Arturo Ballesteros Leiner (UPN-Ajusco)
Dra. Ana Cristina Castro do Lago (UNEB-Brasil)
Dra. Alma Dea Gloria Cerdá Michel (UPN-Ajusco)
Mtra. Lorena del Socorro Chavira Álvarez (UPN-Ajusco)
Mtra. Carla Carolina Costa da Nova (UFRB-Brasil)
Dra. María do Socorro Costa e Almeida (UNEB-Brasil)
Dr. Miguel de la Torre Gamboa (UANL-FFYL)
Mtro. Adelson Dias Oliveira (UNIVASF-Juazeiro/Brasil)
Dra. Gloria Díaz Fernández (UB-España; UASLP)
Dr. Epifanio Espinoza Tavera (UPN-Acapulco)
Dra. Mónica Gijón Casares (UB-España)
Dra. Verónica Abigail Hernández Andrés (UPN-Ajusco)
Lic. Noemí Hernández Suárez (UPN-Ajusco)
Dra. María de la Luz Jiménez Lozano (UPN-Torreón)
Dr. Pedro Ortiz Oropeza (CAM-Iguala)
Dr. Felipe de Jesús Perales Mejía (UPN-Torreón)
Dr. Juan Mario Ramos Morales (UPN-Ajusco)
Dra. Ana María Salmerón Castro (UNAM-FFYL)
Dr. Juan Carlos Serra (UNGS-Argentina)
Mtra. Eurídice Sosa Peinado (UPN-Ajusco)
Dra. Rosa María Torres Hernández (UPN-Ajusco)
Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes (UPN-Ajusco)
Lic. Francisco Javier Villanueva Badillo (UPN-DF Sur)

Horizontes Educativos

Democracia y educación, a 100 años

Horizontes Educativos

Democracia y educación, a 100 años

José Antonio Serrano Castañeda

Juan Mario Ramos Morales

Coordinadores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

***Democracia y educación*, a 100 años**
José Antonio Serrano Castañeda
Juan Mario Ramos Morales
Coordinadores

Primera edición, 8 de junio de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-404-9

LC14.7
D3.56 Democracia y educación, a 100 años / coord. José Antonio Serrano Castañeda, Juan Mario Ramos Morales. -- México : UPN, 2021.
1 texto electrónico (223 p.) : 916 Kb : archivo PDF -
(Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-404-9

1. EDUCACIÓN - FILOSOFÍA 2. DEWEY, JOHN 1859-1952
3. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I. Serrano Castañeda, José Antonio, coord. II. Ramos Morales, Juan Mario, coord. III. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 9

PARTE I.
LA IDEA DE DEMOCRACIA 17

DEMOCRACIA PLÁSTICA 19
Blanca Flor Trujillo Reyes
Ana María Salmerón Castro

DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN.
EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA 43
Rosa María Torres Hernández

EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA
DE LA FILOSOFÍA EN *DEMOCRACIA*
***Y EDUCACIÓN* DE JOHN DEWEY** 71
Miguel de la Torre Gamboa

DEWEY Y LA SUPERACIÓN DE DICOTOMÍAS
EN *DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN* 97
Miguel Ángel Pasillas Valdez

PARTE II.
DEMOCRACIA EN Y PARA LA ESCUELA 131

DIÁLOGOS CON DEWEY PARA RE-PENSAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA, EN Y PARA LA DEMOCRACIA HOY 133
Eurídice Sosa Peinado

LA DISCIPLINA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY 149
Alfredo Furlán Malamud
Juan Carlos Córdova Ramírez

LA EDUCACIÓN DEL JUICIO O PENSAMIENTO REFLEXIVO PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA 161
Leticia Rocha Herrera

EL CONCEPTO DE VOCACIÓN EN DEWEY 181
Arturo Ballesteros Leiner

LA NOCIÓN DE *IMAGINACIÓN CREADORA* DE DEWEY EN LA FORMACIÓN ACTUAL DE DOCENTES 199
Pedro Ortiz Oropeza
Alba Martínez Carmona

ACERCA DE LOS AUTORES 217

INTRODUCCIÓN

Un clásico es un libro que nunca
termina de decir lo que tiene que decir.

Italo Calvino

El grupo de trabajo cobijado bajo las propuestas del Proyecto de la Red SPECE presenta el tercer volumen dedicado al análisis de las ideas deweyanas. Al recordar el texto de *Democracia y educación* nos hemos hecho eco de lo que ha acontecido en otros países, plantear una relectura del texto al tiempo de festejar los cien años de la aparición de un clásico en las ciencias sociales, y de la pedagogía en particular. Proponemos tres vetas de trabajo: el lugar de la obra en el conjunto de las deliberaciones de John Dewey; la obra en relación con el grupo de trabajo de los coetáneos del autor; y, los ecos de las ideas de Dewey en el mundo.

Sobre el primero, unas líneas. El texto de *Democracia y educación* es central en la obra de Dewey a la vez que tiene un lugar especial en la historia de la pedagogía. El libro –traducido a diversos idiomas– apuntaló múltiples ideas para la organización de los sistemas educativos, las prácticas pedagógicas y la teoría educativa; baluarte en la esperanza de lograr un mundo en y para la democracia. *Una introducción a la filosofía de la educación* es la otra parte del

título (a la que no mucho se hace referencia) que da significado especial a la obra; son sugerencias para la acción, poner en juego ideas y reflexionar en torno a las consecuencias experimentales alrededor de la intervención efectuada.

Es un libro especial, recorre diversos temas bajo hilos que enhebran las ideas fundamentales del pensamiento deweyano expuestos en la obra centenaria. Por mencionar algunos textos que precedieron a la obra y que tratan temas relativos a la experiencia, la reflexión y el lugar de la educación en la sociedad, encontramos: *El concepto de arco reflejo en psicología*, 1896; *Primera versión de Cómo pensamos*, 1910; *La escuela y la sociedad*, 1915.

Otras ideas se condensan y se extienden, posteriormente, en libros tales como –solo por mencionar algunos–: *Naturaleza humana y conducta,* 1922; *Experiencia y naturaleza*, 1925; *Cómo pensamos, Nueva Exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, 1933; *El arte como experiencia*, 1934; *Lógica, la teoría de la indagación*, 1938. En medio de esto tenemos el viaje de Dewey a México [1926] y la participación en la Comisión Dewey para documentar el caso Trotsky.

Dewey no dejó de lado temas centrales a los cuales les dio, en cada uno de los textos, un giro de tuerca especial: experiencia, reflexión, teoría de la indagación; la educación como continuidad, control, dirección, crecimiento, la relación medios-fines; la experiencia como transacción, naturaleza humana. Muestra de los muchos temas que tocó en sus libros y revelan la importancia de *Democracia y educación* en el conjunto de la obra.

La segunda veta, los coetáneos de Dewey. Curiosamente, Dewey escribe *Una introducción a la filosofía de la educación*, mientras que George Mead dicta cursos sobre el tema. Cabría analizar los temas de filosofía de la educación planteados por Mead en el libro *The Philosophy of Education*, en el que se recopilan las ideas de ese curso que el autor inició en 1905 –el texto está basado en las notas del último curso [1910-1911], contiene 38 lecciones– para valorar las conexiones entre dos grandes pensadores: el que sentó las bases

del interaccionismo simbólico y el que desarrolló una versión del pragmatismo ligada a la educación, para quien el reflexionar se origina en las situaciones problemáticas.

Desde hace algunos años se ha redescubierto la obra de George Herbert Mead. Le debemos a Hans Joas una lectura aguda de la obra de Mead y a Anna Durst, que expone en su artículo una nutrida relación en educación entre ambos personajes, titulado *Venturing in Education: teaching at the University of Chicago's Laboratory School, 1896-1904* (Publicado en *History of Education,* Vol. 39, 1, enero de 2010, 55-73).

De este texto provienen algunas ideas que mostraremos a continuación. La familia Mead y la familia Dewey tenían intereses comunes y realizaban acciones prácticas que los ligaban, Mead:

- estuvo involucrado durante algunos años en la *Escuela laboratorio de Chicago*, de hecho, era presidente de la sociedad de padres de familia de la escuela;
- y con la esposa colaboraron en la edición del libro de *The school and society*. En el prefacio Dewey se muestra más que agradecido de la amistad de Mead y de su apoyo en la preparación del libro. Otro texto que reconoce la influencia de Mead es el de la *Lógica, la teoría de la indagación*;
- contribuyó de 1907 a 1909 en la edición de revistas educativas: *School Review* y *Elementary School Teachers*;
- ocupó de 1908 a 1914 un cargo en el Comité de Educación pública en Chicago, y participó en la elaboración de informes sobre diversos asuntos educativos del estado de Illinois;
- hasta 1920, fue vicepresidente de la *Public Education Association of Chicago*.

Son diversos los autores que reconocen la influencia recíproca que Mead y Dewey tuvieron en sus reflexiones y deliberaciones sobre los rumbos particulares que cada uno tomó. Queda en este punto una tarea: visualizar los resortes entre las ideas de Mead y las de Dewey.

Una tercera vía que nos delega el texto de *Democracia y educación* es la apropiación (folklorización, indigenización) en las ideas pedagógicas nacionales en los países en donde se tradujo el libro. La recepción de la obra de Dewey ha sido variopinta. En ella participaron intelectuales de primera línea en los diferentes países. No conocemos la recepción en todos los países en los que la obra se tradujo. De las que tenemos noticia, no dejan de ser palabras halagüeñas al autor y a la obra.

Por ejemplo, en Francia, en 1930, a los 71 años de edad, Dewey recibió el título de Doctor Honoris Causa, y fue Henry Delacroix el redactor de un discurso que señala su importancia para la sociedad y en especial para el desarrollo del pragmatismo en ese país. Reciben positivamente la obra de Dewey Marcel Mauss, Léon Brunshcwicg, Celestin Bouglé, Henri Bergson, Pierre Janet.

En España, país donde rápidamente se tradujeron las obras de Dewey, las ideas del norteamericano encontraron caldo de cultivo porque se afiliaban a los ideales básicos defendidos por la *Institución libre de enseñanza*. Y de ahí, se prepara el terreno para la difusión de la obra en América Latina tras la migración de españoles en la guerra civil. México y Argentina se beneficiarían de los traductores de los primeros textos de Dewey al castellano.

En México, Dewey es blanco de las críticas de José Vasconcelos en su libro *De Robinson a Odiseo*. Será Moisés Saenz quien saldrá a la defensa de las ideas de Dewey y a promover sus obras en la década de 1930. En Argentina, uno de los discípulos de Dewey, Alejandro Jascalevich, estudiante con Dewey en Columbia, tradujo en 1916 al español *How to Think*.

En Brasil, las ideas de Dewey entran para la consolidación del proyecto de construcción de la naciente república. Fue el discípulo de Dewey, Anísio Teixeira, quien da pie y difusión a las ideas de Dewey contra la visión tecnocrática imperante en el momento.

Estas son solo unas pinceladas, faltarían datos para trabajar más los modos de recepción de las ideas de Dewey y en particular de la obra de *Democracia y educación*. Una veta especial es el enlace que

se plantea en diferentes obras sobre la relación entre pensadores latinoamericanos, como Freire, con las ideas de Dewey[1]. Para ello baste ver los argumentos que se exponen a través de las pedagogías críticas y la reflexión crítica de la práctica educativa.

En este contexto, las intervenciones que tenemos en el presente volumen solo son una de las varias lecturas, relecturas, encuentros y discusiones que se han desarrollado a raíz del centenario de la obra de Dewey en países como Inglaterra, España y Venezuela. Esperamos que en México resuenen con nuevos bríos las ideas de Dewey. Este es un pequeño homenaje a un gran pensador y a una gran obra: *Democracia y educación*. Ponemos sobre la mesa las ideas de Dewey para pensar los problemas actuales de las ciencias sociales en general, y de la educación en particular.

Hemos organizado las contribuciones en dos apartados: la idea de democracia y democracia en y para la escuela. En *La idea de democracia,* Trujillo y Salmerón exponen, en el primer capítulo, la idea de *Democracia plástica.* Las autoras afirman que la educación es un asunto político, relación tensa en el mundo moderno pues una democracia en construcción implica sostener un proyecto educativo que no esté atado a fines estables. Mantener fines inamovibles tiene en su base la consideración de que la acción educativa deja de ser actividad en movimiento. En su capítulo hacen un recorrido sucinto de la idea de medios y fines en la obra de Dewey, y de las posibles consecuencias de fijar fines inmutables. Analizan el tema de los fines en su más profunda base pragmatista: no son independientes de los sujetos y de las consecuencias, sociales e individuales, de las acciones.

[1] Ver: Natal Muraro, D. (2013, julio-septiembre). *Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire Educação & Realidade, vol. 38* (3) 813-829; Torres, C. A. (comp.). (2001). *Paulo Freire y la Agenda de la Educación en Latinoamérica, El siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 323-348; Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. Nueva York, Estados Unidos de América: Springer.

Continúa Torres, con *Democracia en la educación. Educación para la democracia*, quien sostiene que el libro puede ser leído como un intertexto en la obra de Dewey. Una primera veta es el contexto inmediato de la obra, la complejidad de la ciudad de Chicago que proporcionaba temas variados para ser abordados desde la reflexión hasta la intervención social para modificar las condiciones existentes. El pragmatismo deweyano es un tema más que nutre las reflexiones de la obra y las consecuencias prácticas de la corriente alrededor del establecimiento de Hull-House, centro comunitario que fue concebido como una "comunidad de investigación viviente". Asimismo, el pragmatismo deweyano con su idea de control experimental le dio un matiz especial a las ideas pedagógicas que Dewey desbrozó en su escuela laboratorio.

Por su parte, De la Torre, en *Educación como práctica de la filosofía en* Democracia y educación *en John Dewey*, subraya que el ejercicio de la filosofía para este autor estaba directamente ligado a la acción práctica. Si Dewey se compromete en la reconstrucción de la filosofía es por el interés social que el autor tenía en el contexto de la ciudad de Chicago. La idea de crear comunidad es inherente al proyecto de construcción de una filosofía de la educación que esperaba que la educación apuntalara la acción democrática y la transformación social, con la esperanza de lograr La Gran Comunidad, la inteligencia creativa, que funcionara, en palabras del autor, mediante la "disposición de los individuos a la comunicación más amplia y permanente entre todos los miembros del grupo".

Al final de esta sección, Pasillas expone las dicotomías que han sido superadas por Dewey en su obra, y las que son posibles de localizar en el texto de *Democracia y educación*. Se inicia con el señalamiento de que a Dewey no se le puede caracterizar como paidocentrista, sus planteamientos están más orientados a concebir a la educación como un proceso de control social. Coloca el lugar que la idea de experiencia tiene en la obra del autor, como control inteligente que permite la reorganización. Su texto analiza las dicotomías agrupadas en metafísicas, gnoseológicas y éticas.

El segundo apartado, al que hemos titulado *Democracia en y para la escuela*, agrupa diversos trabajos relativos a la elucidación de nociones particulares vinculadas con la obra en comento de Dewey. Abre esta sección *Diálogos con Dewey para re-pensar la educación pública, en y para la democracia hoy*, de Sosa. La autora toma como punto de partida la idea de la escuela como un sistema complejo vivo, dialoga en dos momentos con las ideas de Dewey esbozadas en *Democracia y educación*: primero para identificar rasgos de la escuela pública en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de principios del siglo XX; después, en el presente, para valorar el papel de la escuela pública en la formación para y en la democracia.

Furlán y Córdoba se dedican al análisis de la noción de disciplina, tanto en lo que Dewey afirma en *Democracia y educación* como en otras de sus obras. Plantean la relación que el autor establece entre disciplina, interés y el control social de la educación; de igual manera, resaltan la consideración de que la escuela puede ser propedéutica ante los aspectos indeseables de la sociedad e involucrarse en la formación de hábitos y disposiciones mentales que permitan la vida en comunidad. Para los autores, siempre en su lectura de Dewey, la escuela contribuiría en la disposición de hábitos de conducta que permitirían el cambio social y la participación inteligente en la vida social.

En *La educación del juicio o pensamiento reflexivo para la vida democrática*, Rocha, en el despliegue de sus argumentos, acude a la idea de la "reconstrucción continua de experiencia", como crecimiento para asegurar efectos educativos que logren eco en los individuos y en la sociedad. La autora percibe un toque de humanismo en la obra de Dewey, el individuo como partícipe de comunidades más amplias. Las reflexiones ceden el paso al pasar visado a la idea de "democracia como forma de vida", que en palabras de la autora no se refiere a una forma de gobierno, su sentido más pleno "hace referencia a las distintas maneras como los individuos desean vivir".

Más adelante, Ballesteros escudriña *El concepto de vocación en Dewey* acompañado de las referencias filológicas de Weber de cara al

concepto de profesión. Resalta la mirada crítica de Dewey frente a la educación centrada en el trabajo y al especialismo. Después de una atinada conceptualización del asunto de la profesión, el autor asume las palabras de Dewey sobre la asunción de un ideal educativo desligado de la especialización y centrado en la reflexión alrededor de la relación entre medios y fines, sin sometimiento al orden industrial.

Por último, Oropeza y Martínez se embarcan en el campo de la formación de docentes para la educación secundaria en el capítulo titulado *La noción de* imaginación creadora *de Dewey en la formación actual de docentes.* Señalan que la reforma educativa de nuestro tiempo atiende más problemas laborales y quedan en segundo lugar los asuntos educativos: los curriculares, los de metodologías, los de gestión, entre otros. Los autores expresan la complejidad de la formación de docentes en el presente; nativos digitales sí, pero provenientes de medios desfavorecidos; aspiración de movilidad social, pero en contextos donde su logro está relacionado con la indeterminación del mercado de trabajo que asume cada vez más la lógica de la privacidad de los recursos públicos: la oscilación entre exigencias de formación universitaria y la tradición de la formación normalista arraigada en el contexto local. Ante tal realidad proponen retomar en las prácticas institucionales la imaginación creadora para pensar modos posibles de hacer, de realizar la práctica de formar docentes en el contexto institucional del Centro de Actualización del Magisterio, Iguala; transformarse o desaparecer.

Abrimos con el epígrafe de Italo Calvino, cerramos con otra de sus aseveraciones: "Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos". Esperamos que disfrute su lectura y sea una estela, un mojón para ir directamente a *Democracia y educación*.

José Antonio Serrano Castañeda
Juan Mario Ramos Morales

PARTE I

LA IDEA DE DEMOCRACIA

- Democracia plástica
- Democracia en la educación. Educación para la democracia
- Educación como práctica de la filosofía en *Democracia y educación* de John Dewey
- Dewey y la superación de dicotomías en *Democracia y educación*

DEMOCRACIA PLÁSTICA*

*Blanca Flor Trujillo Reyes***
*Ana María Salmerón Castro****

Intencionalidad, deseabilidad, son términos que en el lenguaje educativo y pedagógico indican un interés por los fines en educación; se trata de un encargo sobre una de las preocupaciones humanas básicas que convocan tanto a educadores como a encargados de orientar el rumbo de la educación pública. También lo son de una discusión que enmarca la necesidad de pensar, de llevar a cabo o de reorientar una concepción distinta de la vida social. Conservación y cambio están inevitablemente presentes en la discusión que pueda darse al respecto, y el conflicto se hace ineludible debido a la naturaleza práctica de la acción educativa, que no se deja someter fácilmente a fines con significado unívoco y predeterminados desde ámbitos como la política, la economía, la sociología, o cualquiera otra esfera del hacer humano que trate de domesticarla (Simons y Masschelein, 2014).

---

* Parte de este texto fue leído en la Conferencia *John Dewey's "Democracy and Education" 100 Years on: Past, Present and Future Relevance*, llevada a cabo en el Homerton College y la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, septiembre 28-octubre 1, 2016.

** Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. AA1 PEPIG, CAC PICSE.
*** Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.

Una vez que consideramos a la educación como una empresa de carácter político, trasladamos, con cierta naturalidad, las intencionalidades que nos convocan en el ámbito público a las finalidades educativas. Tanto los discursos ordinarios sobre los propósitos de la educación, como buena parte de los proyectos académicos y de los diseños de políticas educativas consideran –con absoluta dispensa de justificación–, que la educación constituye un mecanismo lineal y directo para conseguir la mejoría de las condiciones sociales y el vehículo más poderoso en la ruta del perfeccionamiento del espacio público a mediano y largo plazos.

El futuro de nuestras sociedades pende, se sostiene, de la atención que pongamos a la educación. Y se encomienda a la actividad educativa, casi automáticamente, cualquier propósito o deseo que nos convoque en aras de la mejora del espacio público. Pareciera haber una relación causal directa (y casi unívoca) entre las posibilidades de progreso social y político a futuro, y la responsabilidad presente de una intervención performativa de agentes políticos sensatos y bien dispuestos en aras de la consecución de la democracia. El mejor futuro de las naciones, las regiones y el planeta se consigue, suele suponerse, en la medida de la eficiencia que se consiga en la tarea educativa destinada a la formación de "buenos ciudadanos"; de agentes capaces de vivir en democracia y de promoverla.

A este aparentemente natural sentido de la transición entre lo que podemos desear o perseguir colectivamente, y lo que sostenemos como fin educativo, se suma el hecho de la encomienda que hizo la modernidad a la escuela pública: educar ciudadanos; formar demócratas; preparar a las nuevas generaciones para su desempeño en el ámbito público. La universalización del sufragio, junto a la de la educación, son las dos caras de la promesa moderna de autonomía individual y soberanía de las masas que se sostiene en el imaginario como un círculo irremediable. Es una promesa inscrita, al menos aparentemente, en la condición de que cada una funda el fin y determina el destino de la otra: si el fin político es el alcance

de la democracia, la educación ha de tenerla, consecuentemente, como fin predeterminado.

Es cierto que sin fines, la acción educativa es, por decir lo menos, ciega. No puede educarse –al menos no puede hacerlo la educación sistemática (particularmente la escolarizada)– sin un plan a seguir; solo este permite orientarse hacia lo deseable y justificar las metas específicas. No es menos cierto que los educadores, profesores y encargados de la política educativa parten de la base de que la educación sistemática debe responder a los fines sociales, políticos y educativos. La democracia es uno de los fines –acaso el fin por excelencia– que perseguimos y bajo el cual se estructuran y legitiman las reformas educativas en las sociedades actuales. No obstante, quizá como nunca antes, el vínculo de determinación entre fines políticos y finalidades educativas es problemático. Lo es, en primer lugar, porque la determinación de las finalidades educativas por los fines políticos se realiza como si los últimos fueran suficientemente claros, inequívocos, o incluso naturalmente dados –ocurre así, por ejemplo, cuando ideas abstractas y esencialistas sobre ciudadanía, o democracia, se trasladan a los programas y planes de estudio– como si se tratara de modelos o *patrones mentales*. En segundo lugar, porque en el contexto latinoamericano, al menos, el asunto no aparece en la agenda ni de la política, ni de la investigación y el debate pedagógico.

Si como señalara Dewey, los fines y los problemas educativos y políticos son los de las personas en situaciones específicas, es –desde nuestro contexto– que hemos de considerar la cuestión señalada. Nuestro propósito es hacerlo desde una serie –limitada, sí, pero de absoluta relevancia– de aspectos que retomamos del pensamiento de John Dewey en *Democracia y educación*, y de otras de sus obras. No proponemos una lectura novedosa, ni una interpretación inédita, sino la recuperación ordenada de algunas de las ideas que apreciamos como fundamentales, para colocar la discusión de las finalidades educativas y políticas como parte de la agenda de discusión pedagógica y política en torno a los problemas educativos del presente.

Democracia y educación. De fines políticos y finalidades educativas

No cuestionamos nuestra práctica habitual de proponernos finalidades determinadas por fines políticos con la pretensión de desarticular el indisoluble binomio polítca-educación. La matriz teórica ofrecida por Dewey no pone en jaque la necesidad de ese vínculo, sino la asunción –casi generalizada– respecto de que la conformación de las finalidades educativas, y la dirección precisa de las prácticas en relación con esas finalidades, deba tener el tipo de acuerdo con las expectativas de reformulación de lo público que hemos asumido como directas, causales y unidireccionales.

Si bien el autor planteó que la búsqueda de condiciones para la realización de la vida democrática pasaba por la consideración de la idea misma de democracia, coherente con su posición pragmatista, no se conformaría con enunciar tal idea sin señalar que son las acciones resignificadas y reformuladas por la inteligencia, las que le dan sentido.

> La democracia, contemplada como una idea, no es una alternativa a otros principios de la vida asociada. Es la idea misma de vida comunitaria. Es un ideal en el único sentido inteligible de la palabra: es decir, la tendencia y el movimiento de algo que existe llevado hasta su límite, considerado en su totalidad y perfección. Dado que las cosas no cumplen esta condición sino que están sometidas a trastornos e interferencias, la democracia en este sentido no es un hecho ni nunca lo será. Pero en ese sentido, tampoco existe ni ha existido nada que sea una comunidad en su completa medida, una comunidad no distorsionada por elementos extraños. (Dewey, 2004, p. 138)

El camino constante hacia la democracia implica considerarla no como un hecho –como una forma de gobierno, por ejemplo– sino *haciéndose* en su momento histórico específico; someterla a la reflexión para esclarecer qué prácticas, hábitos, tensiones, acuerdos

y desacuerdos, trastornos e interferencias la constituyen, con el propósito de formarnos una idea de democracia que nos sea útil para redirigir la experiencia individual y colectiva, para que no sea considerada un patrón mental al que las prácticas humanas no se acomodan, o un mero ideal.

La posición educativa de Dewey frente a esta tarea, como señala Del Castillo, no consistía en transmitir valores

> sino en proporcionar a la gente, desde la escuela, *medios* con los que adquirir más y mejor experiencia y saber conducirse en una sociedad cada vez más compleja. En su sentido radical, la educación tenía que ver con el desarrollo de una sociedad dueña de sí misma, una sociedad que lograra controlar los recursos industriales y especialmente las tecnologías comunicativas que transformaron para siempre la vida privada y la opinión pública desde inicios del siglo XX (Del Castillo, 2003, p. 10).

Para Dewey, en esas formas de control se juega también la libertad individual, en tanto un poder hacer; es una cuestión social y no solo un derecho del individuo, y su consolidación como derecho tiene consecuencias para el establecimiento de unas relaciones humanas más justas e igualitarias. La educación sistemática, si bien trabaja con la materia prima que son las capacidades, intereses y hábitos, solo puede orientarlos reinterpretándolos en la situación específica; en caso contrario, si los fines se solidifican y la educación se adapta a ellos, si no es, a la vez, comunicante de la herencia humana y propulsora de cambios, se convierte en una forma de sometimiento, y no de progreso individual y social. Deja, entonces, de ser educación.

Si bien John Dewey fue un radical defensor de la comprensión de la educación como proyecto político y de la política como marco constitutivo de la educación, fue capaz, a la par, de burlar la falacia respecto de la imposibilidad de soslayar la relación unívoca de su causalidad irremediable.

En *Democracia y educación* anunció la discusión fundamental que ponía en entredicho la pertinencia de considerar los fines

políticos y de eficacia social como la única ruta posible para proyectar las finalidades educativas. El planteamiento se oponía al sostenimiento de cualquier proyecto que considerara a "la eficacia cívica" o a la "ciudadanía democrática" como una finalidad educativa por cuenta propia. La tesis general del instrumentalista al respecto, se sostenía tras analizar los modos en que las leyes de la naturaleza, las razones de la eficacia social, o la propia cultura, han sido defendidas como fines directos de la educación de modo aislado o, simplemente, privilegiado.

> Cuando se formulan parcialmente los fines se ponen en conflicto unos con otros […] La formulación parcial del desarrollo natural toma, como fin general, los poderes o facultades primitivos en un supuesto desarrollo espontáneo. Desde este punto de vista, la educación que los hace útiles para los demás es una coerción anormal; quien los modifica mediante un cultivo deliberado, los corrompe […] Una eficacia social que se define en la forma de prestar servicios externos a los demás, se opone necesariamente al fin de enriquecer el sentido de la experiencia, mientras que una cultura interpretada como un refinamiento interno del espíritu se opone a unas disposiciones socializadas (Dewey, 1998, pp. 110-111).

Lo que a Dewey parecía infecundo, en última instancia, radicaba en el establecimiento de un fin subordinado de la educación. No intentaba, por supuesto, desaparecer el fin en la perspectiva de la acción. No era su propuesta la actividad errática sin propósito. Muy al contrario, para el autor, solo es inteligente la actuación acompañada de un fin en perspectiva.

> Prever el término de un acto es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades. Hacer esas 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 […] es prever una posibilidad futura; es tener un plan para su realización; es observar los medios que hacen capaz de

> realización del plan […] es poseer un plan que tiene en cuenta los recursos y dificultades. El espíritu es la capacidad de referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias futuras a las condiciones presentes. (Dewey, 1998, p. 94)

La pregunta por los fines tendría que dirigirse al examen del modo en que la educación sistemática responde a la pluralidad. El currículum escolar, entonces, no consistiría en una suma cuantitativa de materias, conocimientos o competencias consideradas independientes unas de otras, y cuya conexión dependa exclusivamente de cierta capacidad individual para articularlas, sea en la enseñanza, sea en el aprendizaje. El currículum tendría que conformarse por situaciones que desde el punto de vista de la acción, supongan ganar en crecimiento, en capacidad de experiencias, en el desarrollo de disposiciones para una participación resultado de la adecuación reflexiva, al mismo tiempo que responsable[1], con las formas de organización y dirección de las actividades sociales, y en equilibrio con los intereses y bienes comunes.

El planteamiento sobre la continuidad –o mutua determinación– entre fines políticos y finalidades educativas, entre educación y democracia es comprensible desde la concepción epistemológica y ética pragmatista. La democracia como forma de vida, afirmaría Dewey, "abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones"; y la experiencia, educativa y democrática, tiene "el mismo fecundo sentido" (Dewey, 1998, p. 14). En el siguiente apartado, recuperamos algunos rasgos de la posición pragmatista y cómo los resignifica Dewey en su análisis de los fines, que contribuye, nos parece, a la comprensión del vínculo entre educación y democracia.

[1] Para Dewey las decisiones individuales adquieren un carácter moral en la medida en que el sujeto responde a las consecuencias de sus actos y los actos de otros, pues se afecta el significado de lo que desea hacer. Así, la condición moral de las ideas, radica en lo que se *hace* con ellas.

Los fines y su base pragmatista

Solemos, por efecto de un hábito extendido, definir las finalidades educativas de manera precisa, como el vehículo por excelencia para orientar las prácticas. Pareciera existir una ruta lógica en que la intervención educativa debiera conducirse por la búsqueda de alcance de un fin, entendido como resultado previsible. De acuerdo con esta doctrina, la definición precisa de los fines (como resultados) por alcanzar, permitiría comprender el desarrollo de un proceso en el que aquellos se anticipan, se hace posible diseñar la intervención, se planifican las acciones, y se avizora la culminación del proceso.

Pero ni la acción educativa ocurre en atención irrestricta a ese esquema lineal de conexiones, ni el pragmatismo puede permitirse la conformidad con este orden de ideas. De que el proceso educativo no procede así, Dewey da cuenta al reconocer que la previsión de las consecuencias de las acciones no es ni anterior ni marginal a las energías relacionadas con el entorno, ni con las efectuadas por los propios receptores de la actividad educativa. Los fines educativos no son diferentes a los fines de cualquier otra actividad dirigida. Como en la agricultura, en la educación las condiciones que enmarcan la intervención poseen operaciones y estructuras particulares y modificables que no se ajustan a la intencionalidad y los propósitos de una meta específica. Tan insensato es para el agricultor establecer un ideal de labranza al margen de las circunstancias climáticas y del terreno, como lo es para el educador asignar objetivos de crecimiento de los educandos, sin la observación de las condiciones existentes (1998, p. 98).

Los propósitos de la educación son por eso, indefinidamente variables. Se modifican muchas veces de manera imprevisible, de acuerdo con la situación específica de la enseñanza y con la experiencia del educador y de los educandos. La dirección de la enseñanza y del aprendizaje son experiencias enmarcadas en las actividades de sujetos particulares que se encuentran en entornos diferenciados y mutantes.

De ahí que Dewey sostenga que un fin educativo puede ser calificado de "bueno" si se funda en "actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos)" (1998, p. 98) del sujeto por educar. Un buen fin, en este sentido, no puede prestarse al sometimiento de procedimientos específicos, sino a esquemas crecientes de corrección y ampliación del propio fin, siempre con vistas a futuro.

Tal postura sobre el sentido y significado de los fines se sostiene sobre la más profunda base de las premisas que dieron origen al movimiento pragmatista y a su interés en las condiciones consecuentes de las acciones, que se adecuan a un mundo en transformación permanente.

Para Dewey, el pragmatismo –al analizar el pensamiento de William James sobre las condiciones de veracidad de las proposiciones– no se detiene en los fenómenos antecedentes de los hechos, sino en sus consecuentes. No interesan más las circunstancias anteriores a la acción que sus posibilidades de realización; detenerse en la repetición de los hechos pasados no ofrece espacio a las posibilidades enraizadas en la libertad.

Las concepciones universales cobran sentido solo para un mundo ya determinado, ya construido e inmutable; las ideas generalizadas sobre los hechos del pasado no ofrecen sino colecciones de casos particulares que no alcanzan para construir posibilidades de transformación futura. En cambio, la perspectiva pragmatista que considera las consecuencias de la acción en el futuro, inclina la razón con una orientación reconstructiva.

> La doctrina del valor de las consecuencias nos lleva a tomar en consideración el futuro, y ese tomar el futuro en consideración nos conduce a la concepción de un universo cuya evolución no está acabada, de un universo que aún está, en expresión de James "en construcción", "en proceso de llegar a ser", de un universo hasta cierto punto todavía plástico. (Dewey, 2000, p. 73)

Que el mundo es plástico es un reconocimiento imprescindible en el curso del análisis de los fines. No solo por la condición natural de movimiento continuo –y discontinuo– del entorno, sino, sobre todo, porque la plasticidad del mundo depende también de la intervención del pensamiento, que es plástico a su vez. Las ideas puestas en acción producen consecuencias, modifican a las personas y a su entorno. El mundo cambia en la medida en que interviene el pensamiento y la acción consecuente con él.

De ahí la consideración jamesiana de que los conceptos y las teorías no son sino instrumentos útiles para instituir hechos futuros, y la convicción deweyana de que el mundo es un lugar para el indeterminismo, algo que puede empezar de nuevo, y vía la construcción experimental de las ideas, con posibilidades para reconstruir la experiencia de un futuro mejor.

Queda así descartada la posibilidad de considerar verdades universales construidas *a priori* sobre los significados de los conceptos, las teorías, los principios, las categorías o las soluciones definitivas y generales a los problemas. La inteligencia experimental es el único órgano capaz de modificar las tradiciones y las ideas institucionalizadas.

Donde no hay lugar para restringir el significado de los conceptos, las categorías o las proposiciones en atención a lo que determina sus propósitos o a la secuencia de sus tramas precedentes, no hay espacio para el establecimiento de fines últimos sobre la base de condiciones pasadas, o aún presentes. El único camino válido en la significación de los fines es el de su sometimiento al control de la experiencia. De acuerdo con el pragmatismo tiene sentido sostener una teoría, un concepto, un principio como acorde con los hechos, si y solo si "conduce a los hechos que son su consecuencia por intermediación de la experiencia" (Dewey, 2000, p. 70). Dewey no podía pensar, por eso, de otro modo en relación con los fines educativos. Si el significado de toda proposición reside en el futuro, el significado de la intervención educativa se orienta también en aras del provenir.

Porque el mundo es azaroso, la acción –aun la acción inteligente– no está exenta de obstáculos en la realización anticipada de sus metas. Y no porque no podamos predecir algunos cambios en función de las regularidades de la naturaleza y de las consecuencias potenciales de nuestras acciones, sino porque no basta con ello (Mougán, 2000). La contingencia, la eventualidad, las disrupciones son inevitables. De hecho, gracias a ellas, tiene lugar el pensamiento y cobra sentido la libertad humana.

La liberación de los fines educativos

En el pensamiento de John Dewey, acorde con la base pragmatista que lo fundamenta, los fines son indeterminados, aspecto que se corresponde con su idea de educación, de la que se encarga en los primeros capítulos de *Democracia y educación*. En la primera página del capítulo VIII escribió lo siguiente:

> En nuestra indagación acerca de los fines de la educación no nos interesa […] encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual esté subordinada la educación. Nos lo prohíbe toda nuestra concepción. Nos preocupa más bien el contraste que existe cuando los fines se hallan dentro del proceso en que operan y cuando se implantan desde fuera. Y esta última situación se presenta cuando las relaciones sociales no se hallan equitativamente equilibradas. Pues en este caso una parte del grupo social entero encontrará determinados sus fines por un dictado exterior; sus fines no surgirán del libre desarrollo de su propia experiencia, y sus finalidades nominales serán medios para fines ulteriores de los demás más que verdaderamente propios. (Dewey, 1998, p. 92)

Determinación *versus* liberación de los fines es una cuestión de vieja data en educación y pedagogía, pero olvidada en los debates y reformas recientes –al menos en México y América Latina– sobre la educación y la escuela, sus relaciones con la sociedad, y las

posibilidades de cambio y democratización de los espacios educativos. En el pensamiento de Dewey, la dificultad que encierra esa oposición se resuelve vía la inespecificidad de los fines, es decir, no asigna fines concretos, o fines de la educación separados de fines políticos, científicos, estéticos, u otros, como tampoco fines individuales, separados de los fines sociales.

Esta inespecificidad se debe a que Dewey defenderá que los fines de cada persona tienen que ser liberados en el contexto de realización de sus acciones; en otras palabras, que los fines no están determinados de antemano, que la educación no tiene fines, sino que estos son de las personas en tanto surgen y los formulan desde la propia experiencia. A esto se remite la afirmación: *Nos preocupa más bien el contraste que existe cuando los fines se hallan dentro del proceso en que operan y cuando se implantan desde fuera*. No significa que fines individuales y fines sociales sean distintos, o más aún, opuestos. La experiencia individual es posible porque contiene dentro de sí misma hechos, certezas de la misma naturaleza que los inscritos en la cultura, en la vida social; actitudes, motivos, intereses históricamente constituidos por la humanidad, dan forma a la experiencia humana individual (véanse, por ejemplo, *El niño y el programa escolar*, *La opinión pública y sus problemas*).

Una vez que la forma de vida de los pueblos, las distintas facetas que la integran, no pudieron ser ya transmitidas por el ejemplo y la imitación, la escuela resultó un *medio ambiente especial* orientado a la realización, producción y creación de cultura. John Dewey lo caracterizó con tres funciones básicas: "simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquel según el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo" (Dewey, 1998, p. 31). Quizás en el contexto de la educación escolarizada, esta forma de pensarla da en parte lugar a una mentalidad sobre la escuela y su capacidad o incapacidad para promover "nuevos" y variados fines, de acuerdo con aquellos que se prescriben desde la

política educativa, o desde el pensamiento tecnocrático, por ejemplo, y de ahí los reclamos a la escuela, a la educación, por no cumplir con la encomienda que se le hace.

Empero, como afirmara Dewey (2009), no podemos crear un nuevo tipo de educación, de la misma forma en que se construye un nuevo tipo de puente; un puente puede ser destruido para edificar otro totalmente nuevo en su lugar, siguiendo los últimos avances en física y matemáticas. Sin embargo, la educación como la construcción de puentes, puede ser pensada como ingeniería si consideramos que aquello que la guía es una actitud, una mentalidad, una forma de ver las cuestiones que interesan. No hay conocimiento sobre la construcción de puentes hasta que los puentes no se hayan construido; las intervenciones, las acciones necesarias para cimentarlos (fórmulas, reglas de procedimiento, clasificación de tipos de problemas) requieren materiales específicos consecuentes con el tipo de puente que se pretende erigir.

En la educación escolarizada, apresados por los hábitos y las costumbres existentes, tendemos a suponer como finalidades y medios para alcanzarlas, fórmulas existentes provenientes de espacios y tiempos concretos, pero que pueden no ser los nuestros, los presentes. Tales fórmulas provienen de distintas fuentes: la psicología del aprendizaje y los diferentes modelos que impulsa la filosofía moral y política, la sociología, cuya forma privilegiada de entrada en la educación escolarizada es vía un paquete tecnológico que acompaña las reformas curriculares, y que los profesores deberán usar para instrumentar la enseñanza. Tomados como modelos o formatos por aplicar, funcionan como patrones mentales, no obstante, como plantea Dewey, el pensamiento no funciona de la misma manera si se le toma para determinar la acción que para guiarla. Estamos de acuerdo con él cuando argumenta contra el efecto de actuar desde patrones mentales:

> Sería suficiente si conservamos nuestros hábitos. Para restaurar los puentes modernos podríamos prescindir de los hábitos formados con tal que

> mantuviéramos nuestra técnica intelectual. Hay una ambigüedad al referirse a un "modelo mental" en relación con las escuelas. El patrón no es mental si nos referimos a un patrón formado por la mente. No es, sin duda, un patrón en nuestra mente, pero significa un sentido de un esquema cómodo de la acción que se ha depositado por costumbre y uso. El patrón ha sido tan firmemente establecido y describe tan claramente, que la facilidad de su reconocimiento da lugar a un sentido engañoso de que hay algo intelectual en el patrón en sí mismo. En la ingeniería la pauta es mental de una manera muy diferente. Resume un tipo intelectual distintivo de la conducta. (Dewey, 2009, p. 2)

Ciudadanía, libertad, justicia, igualdad y, desde luego, democracia, son principios ético-políticos que generalmente funcionan como patrones mentales para pensar la educación. Dado su nivel de generalidad es difícil, si no imposible, traducirlos en acciones e intervenciones en el ámbito escolar. Por otro lado, términos como disciplina, autoridad, cultura, actividad, han dejado de resignificarse y forman parte de la doxa pedagógica presente y pasada, que generalmente o los desprecia o formula como patrones fijos, y hace afirmaciones sin detenerse a cuestionar su significado en las acciones e instituciones educativas presentes.

Uno de los obstáculos es la dificultad, incapacidad, docilidad de pedagogos y educadores y encargados de la política educativa, para experimentar en el más profundo sentido que le asignó Dewey: el de proponerse y realizar la práctica educativa desde la experiencia reflexiva, desde un plan de acción que se modificará a la luz de las condiciones de la enseñanza. La dirección definida que otorga una técnica o una declaración de principios que supone conseguirse con base en estrategias predeterminadas, sea por un conocimiento (psicología, biología, neurología) o por algún otro tipo de "autoridad" no reconocida por los propios educadores:

> Retarda la creación de un nuevo tipo de educación, porque oscurece la única cosa profundamente necesaria: una nueva actitud personal en la que

> un maestro debe ser un pionero de la invención en uso de lo que se conoce, y deberá ganar en el proceso de la experiencia para formular y hacer frente a los problemas que una "ciencia" prematura de la educación ahora trata de expresar y resolver antes de la experiencia. (Dewey, 2009, p. 5)

Vale la pena indicar un par de dificultades que pueden señalarse al planteamiento deweyano y que juzgamos indispensable revisar como un elemento que apoyará nuestro análisis de la determinación mutua, o continuidad, entre fines políticos y finalidades educativas (véanse, además, lo que han hecho algunos de sus más fuertes críticos en el continente americano, como Bowles y Gintis, 1986; Ponce, 2015; más recientemente Catalán, 1994, quien analiza los problemas que va a enfrentar una ética científica; o Pring, 2016, en su repaso de las controversias que el pensamiento de Dewey generó en Estados Unidos de América e Inglaterra).

La primera tiene que ver con la noción de eficacia. Si bien "construir" seres humanos no es equivalente a construir puentes, y si bien Dewey no tendría problemas con el uso del término *eficacia*, debe considerarse que su significado supone la consideración anticipada de los resultados de la acción educativa para darle dirección. La diferencia respecto del significado que en México y Latinoamérica nos dejó la tecnología educativa –y de donde provienen algunas de las más fuertes reticencias al respecto– es que para Dewey eficacia quiere decir analizar los resultados a la luz de sus consecuencias. El carácter moral de esta cuestión no es menor. Al quedar emparentada la eficacia con instrumentalización de la enseñanza, el resultado es más un producto de un patrón mental que de la singularidad del hacer educativo cotidiano. Las finalidades expresan las consecuencias posibles de la acción educativa, pero no lo hacen en términos de resultados concretos, sino de juicios con los que puedan valorarse esos resultados, esto es, de una *actitud reflexiva*. El objetivo no es el blanco –la democracia, la ciudadanía, la libertad– sino *dar* en el blanco (los *medios* para, lo que se hace en virtud de, cómo se hace); los resultados a la vista (los fines educativos entendidos

como resultados, como objetivos de aprendizaje) son medios que dirigen al fin en perspectiva.

> El fin debe representar siempre una liberación de actividades […] El único modo por el cual podemos definir una actividad es colocando ante nosotros los objetos en que termina, como lo es el blanco en los ejercicios de tiro. Pero debemos recordar que el objeto es sólo una marca o señal por la cual el espíritu especifica la actividad que se desea realizar. Hablando estrictamente, no es el blanco sino *dar* en el blanco el fin a la vista; se adquiere el fin por medio del blanco, pero también por la mira del arma […] El fin es hacer algo con la cosa, no la cosa aisladamente. El objeto no es sino una fase del fin activo: continuar la actividad con éxito. (Dewey, 1998, p. 96)

¿A qué éxito se refiere Dewey? Es indiscutible que no es al cumplimiento de los ítems que componen las actividades y objetivos del programa, o al alcance del mayor nivel en la rúbrica de un examen. El nivel general de los criterios en que se apoyan los objetivos de la enseñanza, según el filósofo, proporciona orientaciones para las tareas principales de los programas educativos, pero son un punto de referencia y no un punto al cual se deba llegar como si se tratara de las necesidades y principios de la sociedad y los individuos en un contexto determinado, ya que por su generalidad, no dotan de guías para tomar decisiones particulares, por ejemplo, sobre las experiencias de la vida humana y su organización.

> Cuando se identifica la eficacia con una estrecha esfera de actos, en vez de con el espíritu y el sentido de la *actividad*, la cultura se opone a la eficacia. Se la llame cultura o desarrollo completo de la personalidad, el resultado es idéntico al verdadero sentido de la eficacia social siempre que se preste atención a lo que es único en un individuo, y éste no sería un individuo, si no hubiera algo inconmensurable en él. […] si la democracia tiene un sentido moral e ideal es el de que debe exigirse a todos un servicio social y ofrecerse a todos aquella oportunidad para el desarrollo de las capacidades

> distintivas. La separación de los dos fines en la educación es fatal para la democracia; la adopción del sentido limitado de la eficacia la priva de su justificación esencial. (Dewey, 1998, p. 109)

El ordenamiento de la acción educativa, de acuerdo con las finalidades previstas, exige el análisis de las condiciones presentes, los medios disponibles, y la selección de la dirección a seguir, y es esta manera de hacer, desde nuestro punto de vista, lo propio de la actividad educativa. La eficacia es parte constitutiva de esta labor, que tiene el propósito de vincular a los sujetos con su medio ambiente social, sin menoscabo de su individualidad. Fines generales o comprensivos "son puntos de vista para enfocar los problemas específicos de la educación" (Dewey, 1998, p. 110). Dos son los más recurridos en la historia educativa y las tradiciones pedagógicas: el desarrollo o crecimiento individual y la eficacia social. Formulados parcialmente, entran en conflicto; sin embargo, no hay oposición entre crecimiento individual y eficacia social, como no la hay entre naturaleza y cultura.

Esto nos conecta con una dimensión del pensamiento del filósofo, a la que West (2008) se refiere como su conciencia histórica: "que resalta el sentido condicional y circunstancial de la existencia humana en términos de sociedades, culturas y comunidades variables" (2008, p. 119). Escrutinio crítico, consecuencias experimentales y evaluación moral (West, 2008, p. 121) son condiciones para probar todo fin en perspectiva.

Los fines no son algo externo al sujeto y sus acciones, porque este no es inanimado y la cultura no es un fenómeno pasivo y su ocurrir no es autónomo; es y forma parte del sujeto, de sus capacidades, de las condiciones en que opera, del sentido de su acción, de los modos en que inevitablemente reconstruye su experiencia y modifica su entorno. Los fines no pueden ser sino tentativas, planes lógica y temporalmente mutables.

La reconstrucción del pensamiento y su conceptualización en términos instrumentales es posible, justamente, por su capacidad

para alejarse de los principios y categorías universales aplicables a todas las situaciones, para conformar nuevos fines y recrear los modos novedosos de perseguirlos. La reflexión permite adelantar la atención hacia las nuevas circunstancias, algunas de las cuales han ocurrido enderezadas por las condiciones naturales del entorno y por la propia acción que lo ha trocado en la búsqueda y alcance de otros fines, previamente concebidos. Pero un buen fin, diría Dewey, está constantemente a la vista y se modifica conforme las condiciones lo exigen. El ser de los fines es, en última instancia, experimental, no definitivo; actúan no como fin determinado, sino como medio, porque su evolución ocurre en estricto apego a las actividades realizadas. De ahí la condición liberadora de los fines, de su conexión con las actividades y la ampliación de posibilidades de comprensión que vehicula la emergencia de nuevos planes tentativos para hacer frente al mundo y transformarlo.

La acción educativa exige, así, la valoración de las situaciones que demandan la intervención y la apreciación de las consecuencias de las acciones en un proceso constante de revisión, de experimentación y de revisión de las consecuencias.

La segunda dificultad a la que nos referimos tiene que ver con el significado de la experimentación para Dewey. No se trata de generar proyectos educativos alternos de tipo experimental que muestren o comprueben la eficacia del pensamiento educativo, o de experimentar con los sujetos y las instituciones, sino de una condición para el desarrollo de la educación como saber y como práctica; de una reconstrucción continua de aquellos. La experimentación es la cualidad del proceso que sigue la ingeniería social: la experimentación por parte del sujeto, de objetos y acontecimientos conectados en una realidad que se hace problemática y que requiere investigación, en un contexto total o *situación* que, de acuerdo con Faerna, significa

> [el] todo orgánico (la unidad de comportamiento, en términos psicológicos) formado por un organismo y su entorno material y social, así como

> por la conducta (actividad sensorio-motora) del organismo ajustada a dicho entorno. La situación es determinada si ese todo está integrado, es armónico y fluido, e indeterminada cuando su unidad se quiebra en algún aspecto y la línea de conducta queda interrumpida, lo que se traduce en una actitud de duda, de interrogación, de decisión, por parte del organismo. Este esquema está pensado para superar la dicotomía lógica y epistemológica entre sujeto y objeto. (Faerna, *N. del E.,* en: Dewey, 2000, p. 117)

El significado que damos a esas situaciones y a la consecuente elaboración de fines en perspectiva, tendrá incidencia en la ampliación de la "comprensión y explicación de cosas aún inciertas e inquietantes" (Dewey, 1989, p. 133), dará lugar a conceptos con los que enjuiciemos la realidad.

La necesidad de pensar surge, según Dewey, de condiciones problemáticas de la experiencia humana; la naturaleza de esos problemas y las soluciones que se den a ellos, marcan las rutas factibles de acción y sus horizontes de realidad posible: "*La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar*" (Dewey, 1989, p. 30, cursivas en el original).

La experiencia humana es vasta, por lo tanto sus problemas, aunque comunes, adquieren la singularidad de acuerdo con factores socioculturales y de época. La pluralidad de matices otorga a las finalidades un carácter, también, singular. Podría reprocharse a Dewey la racionalidad manifiesta en la expresión: "la finalidad controla el proceso de pensar" –algo que, sin demasiada sofisticación analítica, podría traducirse como: "la finalidad educativa controla el proceso de educar"–, como si una vez propuesta una meta, la conducta humana pudiese seguir indefectiblemente una sola dirección, o tuviera que comprobarla. Sin embargo, aunque de manera formal implica la elección de un método para proceder, para llevar a cabo la acción, también sugiere el reconocimiento lúcido de la posibilidad de errar en nuestros intentos por educar, siempre que resignifiquemos nuestras acciones y pensamientos, es decir, que examinemos nuestras ideas en tanto cursos de acción, a la luz de sus consecuencias.

Las finalidades que controlan el proceso de pensar surgen, siempre y necesariamente, de deseos e impulsos que les anteceden en un ambiente que nos exige para pertenecer a él tanto como para hacerlo pertenecer a nosotros, que respondamos de manera inteligente. Es la inteligencia producto de la experimentación, la capacidad de hacernos pertenecer y que nos pertenezca lo que nos rodea, es la finalidad que conduce los esfuerzos por educar.

La democracia plástica

Eficacia y experimentación son parte de poner la mira en la democracia como blanco de la acción educativa; no para alcanzarla como resultado de una intervención que la prefigura –como si se tratara de dar con algo ya conocido, pero para el futuro–, sino para realizar la intervención en el registro de su guía, pues el propio blanco se reconstruye en el marco de su proceso de su realización –se encuentra en movimiento permanente.

La democracia no era, en *Democracia y educación*, una finalidad política que la educación debía proponerse; no un resultado por alcanzar en el mediano o largo plazo; era el horizonte de una posibilidad cuya definición se constituye en el proceso de todas las acciones, incluida la educativa. La democracia, sostiene Bernstein, "no era para Dewey […] un conjunto de procedimientos formales o incluso garantías legales […] [sino] una fe reflexiva en la capacidad de los seres humanos de enjuiciar de modo inteligente, deliberar y actuar" (Bernstein, 2010, p. 223).

Si Dewey planteó a la democracia en condición de ser un fin educativo en perspectiva, no lo hizo en razón del modelo establecido o patrón mental en que la hemos configurado. No lo hizo para articular el proyecto educativo en aras de formar o conducir a las nuevas generaciones para organizar la gobernanza, o para sortear los intereses encontrados de los grupos. Cuando Dewey insistió en entender a la democracia como una "manera de vivir" (*i.e.*, de

pensar y de actuar) no pretendía signar una alternativa política, sino, más bien, mostrar las consecuencias y el reflejo de sus perspectivas epistemológica y ética. La vida democrática es asequible solo por la vía de una forma experimental de pensar; es un modo de acción –planeado, sí– pero cuyo carácter y dirección se rectifican gracias a la permanente y responsable atención a las consecuencias del obrar (de ahí el carácter ético que le es inherente). De ahí, también, el significado radical que cobra en el escenario de la educación. Más que una finalidad educativa predefinida por un ideal político, la democracia es –como estipula la definición deweyana de lo que es un buen fin– un buen medio; un programa en movimiento. Como la vida misma, la cultura y el ambiente natural y social, la democracia tiene significado plástico.

Dada su plasticidad, la democracia no puede ser sostenida como finalidad educativa prefigurada. Puede ser solo una guía para innovar, un horizonte para operar creativamente en el marco de la intervención y de inscribir, en el proceso mismo de la acción, las posibilidades de reorientar y liberar los fines de los agentes de la educación. El ser democrático es, en última instancia, tanto para los individuos como para las prácticas educativas, una actitud mental, una forma de la conducta cotidiana, cooperativa, experimental y reflexiva.

Llamar creativa a la democracia, no era para Dewey un recurso de adjetivación intrascendente, sino una determinación de entenderla en el proceso –siempre experimental– que exige la reconstrucción permanente de su significado; la reinvención de su articulación con las contingencias culturales, individuales y sociales.

Es verdad –hay que decirlo– que, en sociedades como las latinoamericanas, donde la idea de democracia se estira o estrecha discrecionalmente en estricto apego a los intereses de los grupos poderosos y sus estrategias de refinamiento de la opresión, la carencia de precisión definitiva en la idea de democracia podría ser objetada. Un retractor podría impugnar la maleabilidad del concepto como un recurso sospechoso y negligente que contribuye a eludir el compromiso social.

Pero nada más lejos del espíritu que acompaña la idea deweyana de democracia como forma de vida; hay algo bien definido en el carácter sustancial de la democracia deweyana: si bien no es un hecho, ni es un fenómeno de contornos inamovibles, sí constituye un blanco que conmueve al conjunto de prácticas específicas que se realizan en aras de su evolución. Su evolución ha de verse sometida solo por el ejercicio de las prácticas reflexivas; es decir, por el intento de propagar el espíritu científico *quo* actitud mental. Se trata de una disposición intelectual y práctica enderezada con la voluntad de someter la rutina y el hábito asentados a la crítica, al debate público, a la experimentación producida por el efecto de la inteligencia.

La idea de democracia está por construirse y la construiremos en la medida en que hagamos de ella una experiencia reflexiva permanente. Es –como sostiene Bernstein– "la tarea que tenemos por delante" (2010, p. 236). La educación democrática es, así, una forma de acción que solo en la medida en que se practique con actitud experimental de renovación y de responsabilidad sobre las consecuencias de nuestros actos, tendrá posibilidades de promover algún significado genuino de democracia. En el entendido de que tal significado reconstructivo y los mecanismos idóneos para alcanzarla están por descubrirse; anotarlos de partida, como si del mero blanco se tratara, únicamente cerrará el horizonte de la nueva posibilidad que requerimos.

Referencias

Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona, España: Herder.

Bowles, S. y Gintis, H. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

Castillo, R. del (2003). Introducción: El amigo americano. En J. Dewey, *Viejo y nuevo individualismo* (pp. 9-50). Barcelona, España: Paidós.

Catalán, M. (1994). John Dewey, los límites de la ética científica. Ágora 13 (1) 139-147. Universidad de Santiago de Compostela.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona, España: Paidós.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas.* Madrid, España: Morata.

Dewey, J. (2009). Education as engineering. *Journal of Curriculum Studies, 41* (1) 1-5. Recuperado de DOI: 10.1080/00220270802169345.

Mougán, J. C. (2000). *Acción y racionalidad. Actualidad de la obra de John Dewey*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.

Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid, España: Narcea.

Ponce, A. (2015). *Educación y lucha de clases y otros escritos*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

West, C. (2008). *La evasión americana de la filosofía. Una genealogía del pragmatismo*. Madrid, España: Editorial Complutense.

DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN. EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Rosa María Torres Hernández[*]

A 100 años de la publicación de la obra clásica de John Dewey, *Democracia y educación* (1916), este texto presenta algunos de los hilos de una trama de situaciones y acontecimientos acaecidos en la trayectoria de John Dewey, que contribuyen a la comprensión de su contexto de producción. Si bien el núcleo son eventos y escenarios en los que Dewey está inserto, el contexto –que no solo implica los acontecimientos– es un entramado de significaciones donde se articulan el mundo social y cultural de la época en la que se publicó el libro.

En realidad, el contexto aparece como el intertexto de la obra de John Dewey. De hecho, más que un contexto, lo que existe son contextos simbólicos donde el hombre piensa y produce. Se trata, por tanto, de captar las estructuras complejas que están superpuestas o entrelazadas en la construcción de un texto que se construye en estructuras que, en ocasiones, se presentan como extrañas, irregulares y no explícitas. No se da cuenta en este texto de "las estructuras

[*] Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco AA1 PEPIG, CAC PICSE

complejas", más bien es una serie de hilos de una trama compleja que considera la estancia de Dewey en la Universidad de Chicago y el ingreso, los problemas y las circunstancias de su llegada a la Universidad de Columbia.

Los hilos de la trama se seleccionaron en función de los temas clave de la obra *Democracia y educación*. Son solo hilos –no descripciones exhaustivas– para montar una trama cuya densidad se dibuja por la incorporación de historias de allegados, amigos e instituciones con los que Dewey estuvo involucrado; pero también las ideas, las circunstancias políticas y sociales de una época. Así, lo que aparece son fragmentos donde se dibuja a los personajes y sus relaciones que quizá permitan una comprensión de la importancia de una obra clásica como *Democracia y educación*, que a 100 años convoca a su lectura y análisis, pero fundamentalmente nos encara ante nuestra propia acción e indagación frente a los asuntos contemporáneos en materia de educación y democracia.

Universidad de Chicago

Cuando se publicó el libro *Democracia y educación* (1916), Dewey era jefe del Departamento de Filosofía en la Universidad de Columbia: llegó a Columbia en 1904, procedente de la Universidad de Chicago, donde permaneció 10 años.

Chicago era una ciudad en la que los conflictos sociales estaban en efervescencia por la amargura y violencia relacionada con la lucha de los trabajadores para obtener salarios más altos y mayor seguridad. Manifestaciones en masa, huelgas, muchedumbres andantes y violencia eran el resultado de la rápida mecanización de las fábricas, lo que repercutió en el desplazamiento de los trabajadores calificados, una creciente demanda de trabajadores no calificados, que se satisfizo gracias a la incorporación de la población rural hacia las ciudades y la inmigración. Los trabajadores sufrieron serias reducciones salariales y disminución ocupacional. Existía, por

tanto, una erupción que el grupo Commons de Chicago denominó "el gran cataclismo". Los trabajadores, en grandes cantidades, ingresaban en las organizaciones sindicales. Existía una ola de huelgas y boicots, algunos de participación espontánea; se manifestaba un odio hacia el capital (Galenson y Lipset, 1969).

Dewey fue parte de un grupo destacado de pensadores liberales, como Hames H. Tufts, George Herberd Mead y James R. Angell, del Departamento de Filosofía; Albion Small y William Isaac Thomas, del Departamento de Sociología; Edward W. Bemis y Thorstein Veblen, del Departamento de Economía Política, y Frederick Starr, de Antropología; ellos creían en el orden capitalista existente en los Estados Unidos de América, pero consideraban que debería ser controlado o modificado para así eliminar o disminuir los males y abusos que producía una economía no restringida. Reconocieron el peligro de los grandes monopolios, pidiendo la regulación gubernamental; apoyaron a los sindicatos porque daban a las masas voz en la determinación de sus condiciones de trabajo; favorecieron, bajo ciertas situaciones, la propiedad municipal de servicios públicos como, por ejemplo, las vías del tren en las ciudades, gas, agua y electricidad. Se opusieron a la violencia y falta de leyes en la solución de las disputas de los trabajadores, y de las huelgas que forzaban a no trabajar a los que no las apoyaban.

Pragmatismo…

A los miembros del Departamento de Filosofía de Chicago les correspondió el acercamiento al pragmatismo. Dewey estuvo siempre preocupado por la lógica de la práctica y descubrió en la psicología de James la lógica instrumentalista, que lo llevó a formular una "ética psicológica". Poco a poco se fue acercando a la filosofía conocida como pragmatismo, él mismo formaría parte sustantiva de este movimiento que algunos han señalado como "la expresión de la cultura América".

Joas (1998) plantea que hablar de pragmatismo implica referirse a un medio de discurso y no a una escuela de pensamiento delimitada con claridad. El pragmatismo fue –y en gran medida sigue siendo– el centro del debate estadounidense para pensar una definición precisa de una filosofía postcientífica.

> El pragmatismo americano no era una forma ingenua de cientismo, y no implicaba confianza ciegamente optimista en la propagación de la democracia. Sólo piensan así quienes excluyen la posibilidad de justificar la democracia y la ciencia una vez pasada la metafísica. (Joas, 1998, p. 2)

El pragmatismo y, más específicamente, el pragmatismo clásico es una filosofía de la acción. Desarrolló el concepto de acción a fin de superar los dualismos cartesianos (Bernstein, 1991, 2013). La teoría pragmática requirió de elaborar un concepto de intencionalidad y de acción social diferenciado del utilitarismo; "la teoría pragmática del orden social, por lo tanto, está guiada por una concepción del control social, está inspirada en ideas acerca de la democracia y la estructura de comunicación en las comunidades científicas" (Joas, 1998, p. 117).

Los pragmatistas, y particularmente Dewey, llamaron la atención sobre los problemas y el resquebrajamiento de la cultura, señalaron:

> El primero de estos elementos perturbadores de la cultura de Occidente es la metodología de la ciencia experimental que enlaza el pensamiento con la acción y que confiere autoridad definitiva a los procedimientos empíricos. El segundo es la creciente aceptación de la teoría de la evolución orgánica, con su indisoluble corolario de que el hombre y la cultura son emergentes dentro de un natural proceso biosocial. Un tercero es la expansión de la democracia, con su insistencia sobre la soberanía del pueblo y el derecho de éste a determinar los fines para los cuales va a vivir y el carácter de las leyes e instrucciones bajo las cuales va a vivir. El cuarto de dichos factores es la aparición de un orden industrial independiente, con un desafío a las afirmaciones del individualismo económico y la jactanciosa nación-estado. (Childs, 1959, p. 25)

No fue Dewey quien inventó el pragmatismo, pero le dio sustento y lo defendió contra "interpretaciones torcidas". De hecho, en la actualidad se considera que los fundadores del pragmatismo fueron: Charles S. Pierce (1859-1952), William James (1863-1931), John Dewey (1859-1952) y George H. Mead (1863-1931). Menand (2002) indica que lo distintivo de los fundadores del pragmatismo fue la actitud frente a las ideas.

> ¿Cuál era esa actitud? Al margen de las diferencias personales y filosóficas que existían entre ellos, podemos decir que lo que tenían en común esos cuatro pensadores no era un conjunto de ideas, sino una sola: una idea sobre las ideas. Todos ellos creían que las ideas no están "ahí", esperando que se las descubra, sino que son herramientas –como los tenedores y los cuchillos y los microchips– que la gente crea para hacer frente al mundo en el que se encuentra. Creían que las ideas no se desarrollan según cierta lógica interior propia, sino que son absolutamente dependientes, como los gérmenes, de sus portadores humanos y del ambiente. Y creían que como las ideas son respuestas provisionales a circunstancias particulares e irreproducibles, su supervivencia no depende de su inmutabilidad sino de su adaptabilidad. (Menand, 2002, p.13)

Dentro de este esquema Dewey y sus colegas escribieron los famosos *Studies in Logical Theory* (1903), en los que propiamente marcaron el surgimiento de la Escuela de Chicago. James, en 1904, fue quien nominó al equipo de trabajo como "La Escuela de Chicago". De hecho, la *Escuela de Chicago* incluyó a todos los que colaboraron en *Studies in Logical Theory* y después en *Creative intelligence*, pero Dewey, en sentido estricto, fue el guía (Morris, 1970).

Dewey incorporó al pragmatismo las ideas de la reconstrucción biológica y evolucionistas, y estuvo en posibilidades de atacar al idealismo absoluto. Así, desarrolló su doctrina acerca de que las ideas o universales pueden ser ubicadas en la experiencia como planos o hábitos de decisión, y que esa aproximación funcional a la naturaleza de las ideas en la experiencia acentúa no solo la continuidad en

la acción y el juicio, sino también entre el juicio científico y el juicio ético (Schneider, 1950).

El pragmatismo planteó una transformación de la reflexión filosófica, transmutando la relación conocimiento-realidad. Putnam (1997) afirma que las tesis fundamentales de la filosofía de James y Dewey fueron:

> (1) un antiescepticismo: el pragmatismo mantiene que la duda requiere justificación, en la misma medida que la creencia [...] (2) un falibilismo: el pragmatismo mantiene que nunca habrá una garantía metafísica de que tal y tal creencia nunca necesitará ser revisada (que se puede ser al mismo tiempo falibilista y antiescéptico es quizá 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, p. 145)

Para los pragmatistas, el concepto de verdad ya no expresaba una correcta representación cognoscitiva de la realidad. Dewey deja el concepto de verdad como concepto fundamental de la lógica y de la teoría del conocimiento. Lo que puede decir algo de la verdad es el vocabulario de la práctica más que el de la teoría y más bien la acción que la contemplación. De tal suerte que:

> no hay diferencia epistemológica entre la verdad de lo que es y la verdad de lo que debe ser, como tampoco hay diferencia metafísica entre hechos y valores, ni diferencia metodológica entre moralidad y ciencia. [...] Para los pragmatistas, toda investigación –sea científica o sea moral– sigue las pautas de una deliberación en torno a las ventajas relativas de diversas alternativas concretas. (Rorty, 1983 p. 247)

A Dewey también se le catalogó como instrumentalista. En efecto, el instrumentalismo constituyó una vía, como el evolucionismo, para la conformación del pensamiento pragmatista de Dewey. Él afirmaba que el instrumentalismo tiene validez para el investigador

cuando el pensamiento está al servicio de la voluntad, de aquí que las teorías sean instrumentos útiles y no respuestas tranquilizadoras a los misterios. Pero el sentido de la utilidad del instrumentalismo de Dewey, tiene un significado profundo, es el de la funcionalidad, "que en cada acto de nuestra vida vaya implícita nuestra vida entera"; cada parte es función del todo (Marcuse, 1969; Xirau, 1952).

Además de la filosofía, en la Universidad de Chicago la refundación pragmatista se manifestó en la psicología funcionalista que interpretaba los procesos psíquicos y no solo los cognitivos, abordando la solución de problemas que el sujeto afronta en el curso de su conducta. Un testimonio de esta interpretación de psicología funcional es el artículo de Dewey "The reflex arc Concept in Psychology" (1896a), donde el autor no acepta que se pueda concebir la acción como la suma de estimulación externa-procesamiento interno del estímulo-reacción externa; oponiendo la totalidad de la acción, "es la acción lo que determina qué estímulos son relevantes dentro del contexto definido de la acción" (Joas, 1987). Mead se encargó de profundizar estas ideas como representante de la Escuela de Chicago, defendió a lo psíquico como una fase de la experiencia en la que somos conscientes de los impulsos en conflicto, dejándonos de esa manera una actitud de subjetividad (Mead, 1999).

Dewey planteó que la acción no es un fin en sí misma, sino considerar que es en la acción donde se revela "la inmediatez cualitativa del mundo y de nosotros mismos" (Joas, 1998, p. 121). No es casual, pues, el interés tanto de Dewey como de Mead en la inteligencia creativa como superación de los problemas de la acción, porque esa inteligencia permite nuevas posibilidades de acción. Uno de los aspectos en los que Dewey tomó atención particular fue en el juego infantil porque le era útil "como modelo de acción en la que la presión orientada a la consecución de fines equivocados era muy escasa" (Joas, 1998, p. 120), por ello había que aprovechar el manejo consciente del juego en la educación; dar la posibilidad a los niños de "jugar con" diversas alternativas de acción (Mead, 1990).

Hull-House...

La reformulación del pragmatismo estuvo vinculada a los problemas que surgían con la vida económica e industrial de la ciudad. La población en Chicago había pasado rápidamente de medio millón de habitantes en 1880 a más de un millón en 1890, y para 1900 el número ascendió a 1.7 millones. Todas las patologías de la vida urbana se manifestaron en Chicago en la década de 1890, empresarios rapaces y políticos corruptos forcejeando con reformadores visionarios por el control del destino de la ciudad (Polakoff, Rosenberg, Bolton, Story y Schwart, 1976).

Los miembros de los departamentos de Sociología y de Filosofía de la Universidad de Chicago se vincularon con Jane Addams, fundadora de la asociación Hull-House. Antes de 1920 los seis académicos pragmatistas de la Universidad de Chicago más cercanos a Hull-House fueron: George Mead, John Dewey, W. I. Thomas, Robert E. Park, Ernest W. Burgess y Charles Zeublin. Se sumaron cinco representantes del feminismo pragmatista: Edith Abbott, Sophonisba Breckinridge, Annie Marion MacLean, Marion Talbot y Mary McDowell. También se integraron dos mujeres de la División de Extensión de la Universidad de Chicago, la propia Jane Addams (que además era profesora asociada de sociología en la universidad) y Florence Kelley (Deegan 1988, 2006, 2007).

Bien es cierto que la Hull-House se fundó en 1889, tres años antes de que se creara el Departamento de Sociología en la Universidad de Chicago.

La asociación Hull-House ubicó su establecimiento principal en el centro de la ciudad de Chicago, en la vieja mansión de los Hull. El local contó con enfermería, gimnasio, escuela de teatro y taller de artesanías. Allí se desarrollaron actividades que la hicieron pasar de una asociación destinada a poner fin a la injusticia social entre las clases, a una elaborada agencia de servicio social y foco de reformas sociales. Cuando la asociación se organizó jurídicamente, Dewey fue uno de los fideicomisarios.

La organización Hull-House aplicaba programas destinados a disminuir el aislamiento de los grupos de inmigrantes y mejorar sus condiciones sociales y culturales. Jane Addams y su personal –que incluía mujeres tan reconocidas como Ellen G. Starr, Julia Lathrop, Florence Kelley y Alice Hamilton– militaban como trabajadoras sociales que no dudaban en ingresar en la arena política local. Ellas hablaban en congregaciones políticas de vecinos, marchaban en manifestaciones y apoyaban vigorosamente a los candidatos comprometidos con la reforma social.

Como Mead y Thomas, Dewey visitaba frecuentemente el establecimiento de Hull-House. En 1897 se convirtió en un miembro del consejo y fungió en esa posición hasta que dejó Chicago. Enseñó en el lugar, algunas veces oficialmente a través de las clases de la extensión de la Universidad de Chicago, y otras lo hizo con grupos que asistían por el aprendizaje. Este fue el caso de club de Platón, compuesto por trabajadores locales que se reunían los domingos a discutir temas filosóficos; los debates eran intensos e involucraron a Dewey, a quien confrontaron con el anarquismo y el socialismo.

Se podría describir a Hull-House como un centro comunitario, pero también como una "comunidad de investigación viviente" (Shields, 1999). Se estableció un método de y para el desarrollo que consideraba: identificar un problema; reunir datos que documentaran la existencia del mismo; diseñar una política de acción social basada en las evidencias, y presionar a las fuerzas políticas y comunitarias para acabar con el problema (Deegan, 1988). Producto tangible de la comunidad de investigación son los *Hull-House Maps and Papers* (1895), el propósito del texto era presentar a un público especializado y no especializado, las condiciones económicas y sociales de los migrantes, las mujeres y todo aquel que vivía en la zona de influencia de Hull-House, pero de igual forma se trata de estimular para que otras comunidades realizaran acciones e investigación en la atención de los problemas públicos.

Así, Dewey se acercó al pensamiento y práctica de Jane Addams, quien criticaba de forma aguda los fallos de la democracia y la

educación para liberar a las mujeres y a la gente de color. Creía que ganar la educación para la ciudadanización, era central, y consideraba que la no violencia, particularmente en situaciones de conflicto entre grupos y sus valores, era el camino adecuado para lograr justicia social.

> Addams, además, defendía el sufragio de las mujeres no como un derecho individual, sino como un deber cívico necesario en ese momento para el progreso social. Reclamaba la necesidad de una "ética social", que en el caso de las mujeres implicaba su participación en la esfera pública, el abandono del "imperativo familiar" individualista (el *family claim*) y la implicación en actividades colectivas y comunitarias de reforma –más allá del hogar– para contrarrestar el dolor humano producido por la expansión capitalista. (García, 2010, p.27)

Así, Addams fue parte de la creación de una relación de tradición feminista en la sociología, y en Estados Unidos de América (Deegan, 2010). En Hull-House la teoría de Dewey enriqueció la práctica de Addams, y la práctica de ella hizo lo propio con la teoría deweyana. Addams tenía un ideal de democracia igualitaria, no asociada al gobierno. Por ello, consideraba que la acción en Hull-House era una expresión palpable del ideal democrático (Shields, 1999).

Departamento de Pedagogía...

De igual forma que su trabajo en el Departamento de Filosofía y la Hull-House, fueron notorios los esfuerzos de Dewey en el Departamento de Pedagogía, que se abrió como unidad independiente de la Universidad en el otoño de 1895, después de que Dewey retornó de Europa y de que Julia E. Bulkley hubiera regresado de sus estudios en Suiza. Dewey y la señora Bulkley cargaron con la mayor parte de la docencia durante los primeros años del departamento, pero otros instructores se incorporaron conforme las necesidades

lo requirieron. Entre los contratados estaban Nathaniel Butler, Fred Warren Smedley, Ella Flagg Young y Jorge H. Locke.

Dewey reconoció la importancia de crear un espacio para la pedagogía en la Universidad de Chicago. En su artículo "Pedagogy as a University discipline" explicitó la conveniencia de hacer una distinción de la labor de formación de los maestros en la ciencia y el arte de la educación. Según su criterio, tenían que existir algunas escuelas cuya función fuera suministrar a los maestros las herramientas necesarias y guiarlos en su uso. Paralelamente, en esas escuelas debería existir formación de los líderes para el sistema educativo (Dewey, 1896b).

Dewey estaba convencido de que si la pedagogía lograba adquirir el estatuto que merecía en la Universidad, entonces debería crearse un departamento. Ese departamento tendría, en primer lugar, que formar a los estudiantes para convertirse en especialistas en educación: profesores de pedagogía, superintendentes y supervisores de Escuelas Normales; en segundo lugar, debería de tomar un programa de "descubrimiento pedagógico y experimentación". Como la experimentación requería de un laboratorio, planteó que un departamento de pedagogía debería contar con una escuela donde se experimentaran nuevas teorías y prácticas educativas para probar su validez. Además de la escuela-laboratorio, Dewey pensó en un "museo pedagógico" para exhibir los últimos textos, libros de referencia, mecanismo y otros objetos de interés y valor para los maestros de los grados primarios e intermedios.

Las propuestas de Dewey fueron aprobadas en la Universidad de Chicago y así Dewey fue nombrado jefe del nuevo Departamento de Pedagogía y, al mismo tiempo, permaneció como director del Departamento de Filosofía. El Departamento de Pedagogía contaba con un club pedagógico en cuyas reuniones se leían y se discutían trabajos originales, tanto por los maestros como por los estudiantes de posgrado; se analizaban entrevistas y reportes actualizados de la educación. Dewey regularmente dirigió las reuniones del club y también presentó trabajos con temas tales como: "The

University school", "Education and power of control" y "Psicology and Education".

Dewey tenía fe en la pedagogía, estaba interesado en la reacción que se produce en casos concretos, por lo que pensó en la escuela como un laboratorio donde se llevaban a cabo experimentos que después serían trascendentales para la formación de las organizaciones humanas. Dewey pensaba que la filosofía era la teoría de la educación en su fase más general, así la función de la filosofía pasaba a primer plano ante la pregunta: ¿por qué caminos vamos a dirigir a la próxima generación?

En su anhelo educacional, Dewey concebía al hombre como un ser modificable, lo que constituía una palanca para la reforma social, donde la educación se convertía en un ideal básico y posible sobre la base de una filosofía que trascendiera la dicotomía teoría-práctica y en la vida diaria promoviera la democracia. La democracia era para Dewey el único modo de vida sostenido por la firme creencia en el proceso de experiencia como fin y como medio; por lo anterior, resaltó la importancia de vivir el presente, encarar los conflictos y los problemas con honestidad e imaginación y encontrar las formas de reconstruir la experiencia. Ideas como las anteriores fueron expuestas por Dewey en conferencias pronunciadas en Chicago, y de la compilación de esos trabajos resultó el libro *Escuela y sociedad*, uno de los más leídos e influyentes trabajos de Dewey no solo en EE. UU. sino en otras naciones.

Escuela laboratorio...

Bajo la guía de Dewey, en el Departamento de Pedagogía se organizó la escuela elemental, misma que permitió a Dewey ensayar teorías con libertad, ya que no era una escuela pública y daba oportunidad para que él y su equipo gozaran de una autonomía casi completa. La escuela experimental, o laboratorio, fue una experiencia

fundamental que tuvo correspondencia con las principales ideas de las publicaciones "educacionales" de Dewey.

Para la creación de la escuela experimental, Dewey organizó a un grupo de padres que permitieran que sus hijos fueran educados con métodos no utilizados en el sistema chicagoense. El programa de la escuela-laboratorio fue delineado por Dewey en el plan de la Organization of the University Primary School. Dewey afirmó que el principal problema de toda la educación es la correlación de los factores psicológicos y los sociales. Los factores psicológicos requieren que el individuo tenga el libre uso de todos sus poderes personales y, así, deberá ser estudiado individualmente para observar las leyes de su propia estructura. El factor sociológico requiere que el individuo, en todas sus relaciones importantes, se involucre con el entorno social en el que vive y se discipline para vincular esas relaciones con sus actividades. La coordinación demanda, entonces, que el niño sea capaz de expresarse, pero de tal manera que también entienda los fines sociales.

Para lograr lo anterior era necesario que la escuela trabajara con los siguientes elementos:

- Encontrar la base de unidad siempre en una actividad c*onstructiva*, involucrando una idea (intelectual), la coordinación de movimientos requeridos para ejecutar esta idea (volitiva), y el interés en el proceso de ajuste (emocional).
- Las tres actividades típicas de cocinar, de carpintería y de coser (tomadas en un sentido amplio) son utilizadas para favorecer una adecuada oportunidad, en el aspecto psicológico, para el trabajo constructivo, mientras que, socialmente, esas actividades representan labores fundamentales de la humanidad.
- El método parte de analizar estas actividades, tan lejos como se requiera y para darle valor al trabajo, dentro de un conocimiento de los materiales y los procesos. Animal, vida vegetal, tierra, clima, son estudiados no solo como meros *objetos* (una irrealidad psicológica), sino como factores en acción. Así los *procesos* aritméticos, físicos y

químicos, son estudiados no en sí mismos, sino como formas en las que los materiales han sido controlados. El conocimiento de la naturaleza, o "ciencia", resulta de este análisis del *modus operandi* y los materiales de las actividades constructivas individuales.

- Más aún, el método consiste en seguir estas actividades hasta sus ramificaciones sociales. La vida social presente, por una parte, es demasiado compleja para ser realizada por el niño, mientras la vida pasada, tomada como *pasado* es remota y psicológicamente inerte. Pero a través del interés en su propia actividad de cocinar y de construir, el niño se va interesando en las formas diferentes que estas actividades han asumido en tiempos diferentes al suyo. El niño puede ser guiado para analizar la complicada estructura social existente, siguiendo el surgimiento de las casas y las comidas, por ejemplo; del hombre desde el habitante de las cavernas, y a través de las eras de piedra y metal hasta la civilización, también.
- Como el análisis de la actividad por el lado de sus materiales guían al conocimiento de un medio ambiente, y la consideración de sus formas varias nos guían al conocimiento de la historia, se tiene que considerar la relación del medio ambiente y las formas de la actividad humana –geografía–, ya sea en sus presentaciones locales simples o en sus más amplios aspectos físicos.
- Tanto la construcción original y la consideración de materiales y formas de la actividad llaman, en cada punto, a la expresión en forma de *comunicación*. Existe en cualquier parte la demanda por la expresión artística –dibujando, coloreando, modelando–; verbalización, escritos, donde "La literatura" en sí misma es simplemente una forma de este proceso de comunicación o de expresión artística (Dewey, 1977, pp. 230-231).

La escuela partió de tres cuestionamientos: ¿Qué puede hacerse y cómo para poner el centro educativo en estrecha relación con la vida del hogar? ¿Qué puede hacerse para introducir materias en la enseñanza de la historia, de la ciencia y del arte, que tengan un valor positivo y una significación real en la vida propia del niño?

¿Cómo puede la instrucción, en estas ramas formales y simbólicas, ser concertada con la experiencia y ocupaciones diarias que le sirvan de fondo, y ponerse en relación definida con otros estudios de un mayor contenido, y ser conducida de modo que el niño pueda sentir su necesidad a través de su conexión con materias que le interesan por cuenta propia?

En un principio, la escuela estuvo organizada con los niños de diferentes edades mezclados; conforme la matrícula aumentó se hizo necesario agrupar a los niños de acuerdo con sus capacidades, lo cual no necesariamente se refiere a la capacidad de leer y escribir sino a la similitud de la actitud emocional o el interés, la capacidad intelectual y la agudeza mental. Se ensayaron también los intercambios de maestros e incorporar a niños mayores a algunos grupos de niños menores para participar en algunas actividades, como los trabajos manuales. La organización didáctica fue la siguiente: ciencia, historia, artes caseras o domésticas, trabajos manuales (madera y metal), música, arte (dibujo, acuarela, modelado), y gimnasia. Conforme se avanzaba en el trabajo, el lenguaje y la gramática se iban diferenciando.

Dewey encontró en la escuela-laboratorio de Chicago el contacto directo con problemas de la educación, así como la posibilidad de experimentar y aplicar sus teorías. Wright (1968) afirma que:

> La escuela experimental fue quizá la experiencia y la actividad fundamental que se corresponde con las principales ideas por lo menos de las publicaciones "educacionales" de Dewey [...] las obras *How We Think* y *Democracy and Education* son frutos directos de la experiencia de Dewey en Chicago. En otro lugar Dewey ha dicho que este último libro "fue durante muchos años la obra en la cual mi filosofía... apareció mejor explicada". (p. 310)

Democracia en educación...

Sin duda, otro de los escritos importantes de Dewey en esos años en la Universidad de Chicago fue "Democracy in education", publicado en la revista *Elementary School Teacher* en 1903. Dewey comienza su artículo con la siguiente premisa:

> La vida moderna significa democracia; la democracia significa la liberación de la inteligencia para una efectividad independiente, la emancipación del espíritu como un órgano individual para realizar su propia obra. Nosotros naturalmente asociamos la democracia con la libertad de acción que sin una capacidad libre de pensamiento tras ella es sólo caos. Si se renuncia a la autoridad externa, tiene que ser porque se la sustituya por autoridad interna de la verdad, descubierta y conocida por la razón. (Dewey, 1903, p. 193)[1]

La pregunta fundamental de Dewey después de su premisa fue: ¿en qué situación se encuentra la escuela en relación con la democracia? La respuesta a esa interrogante lo lleva a plantear que en la escuela existe un limitado reconocimiento del principio de libertad de la inteligencia, lo cual coloca a la institución educativa en un retraso respecto a los movimientos sociales contemporáneos y afecta directamente a maestros y alumnos.

Respecto a los docentes, afirma que mientras no exista un medio regular y representativo, en las escuelas públicas, donde ellos puedan manifestar sus juicios y que estos tengan algún efecto en el sistema escolar, ese sistema no puede ser considerado democrático. Añade que recurrir a expertos que dicten a los maestros los métodos y los programas, sin discusión y decisión del cuerpo docente, no es la solución. Esta medida sería equivalente a una inspección estricta; es decir, significa la restricción de la inteligencia,

[1] El artículo Democracy in education se publicó en *Elementary School Teacher* en diciembre de 1903. Se difundió en español como: La educación de hoy.

considerar a la planta docente como incapaz para la redacción de planes de estudio o para discutir o introducir nuevos métodos de enseñanza. La resolución de los problemas educativos conlleva el cuestionamiento a por qué se les confiere a ellos, los docentes, la aplicación de métodos dictados por otros y se les confía la instrucción de las nuevas generaciones.

Si los maestros no son aptos, entonces habrá que dedicarse a la tarea de su perfeccionamiento. Porque si esto no es así, si no se insta a la inteligencia entonces el sistema conservará a los docentes más ineptos, ya que los mejores difícilmente serán atraídos a un lugar donde tengan que someterse y con ello negar la inteligencia. Mientras no exista una tendencia en la organización escolar a la independencia de inventiva individual, las reformas escolares están en peligro y pospuestas en su posible éxito.

La supresión antidemocrática de la individualidad del maestro es paralela a la inhibición de la inteligencia del niño. Las escuelas han liberado a la individualidad sin liberar a la inteligencia, para ello es imprescindible recuperar los mecanismos de la ciencia; en primer lugar, una experiencia de primera mano, por medio de todos los órganos corporales y los recursos. En segundo lugar, la necesidad de identificar un problema que requiere obtener datos y poner en juego la imaginación para construir posibles soluciones. Se requiere no una revolución sino una organización de las medidas que la escuela ya ha encontrado, algunas de estas son: sacar al niño de la escuela ampliando las referencias del mundo en que vive, los trabajos manuales, los modos de expresión artística.

Es necesario fomentar la libertad y se requiere, además, la independencia de la autoridad externa. Dewey (1903) sostiene que la educación es fundamental, ya que incide en los tres motivos poderosos de la actividad humana:

> En ella se encuentra la simpatía y el afecto, la aplicación de las emociones al más atractivo y más recompensado objeto de amor: un niño pequeño. En ella se halla también la floración del motivo social e institucional, el interés

> por el bienestar de la sociedad y por su progreso y reforma con los medios más seguros y sencillos. En ella se encuentra también el motivo intelectual y científico, el interés por el conocimiento, por la cultura, por la verdad en sí misma, no trabada ni mezclada con ningún ideal ajeno. La coparticipación de estos tres motivos –de afecto, de crecimiento social y de indagación científica– tiene que ser tan irresistible como ninguna otra cosa humana cuando van unidos. Y, sobre todo, el reconocimiento de la base espiritual de la democracia, la eficacia y responsabilidad de la inteligencia liberada, son necesarios para asegurar esta unión. (Dewey, 1903, p. 203)

Universidad de Columbia

Dewey comenzó en 1904 su labor en Columbia con algunas conferencias, pero fue hasta febrero de 1905 que se incorporó definitivamente para permanecer en esa institución durante 30 años. Lo contrataron en la Faculty of Columbia College –una de las tres escuelas de posgrado de la Universidad–, también participó en la Faculty and Trustees Columbia College of Teachers College en la Faculty of Teachers College.

La Universidad de Columbia en esos años se perfilaba como una gran universidad. Fundada en 1754 por Jorge II, con el dinero ganado en una lotería, surgió como Colegio Real, se convirtió durante la revolución en Columbia College y, a fines del siglo XIX, en la Universidad de Columbia (Morgan, 1944). En 1889, bajo la presidencia de Seth Low, el colegio y cuatro facultades –Medicina, Leyes, Minas y Arquitectura– se reorganizaron de acuerdo con las líneas de la institución y cambió de sede al *campus* de Morningside Heights. Low renunció a la presidencia de la universidad en 1901 para convertirse en "mayor" de la ciudad de Nueva York. Se nombró a Nicholas Murray Butler como nuevo presidente. En su administración se modificaron los planes de estudio de la universidad, especialmente el nivel profesional y el posgrado, con la finalidad de convertirlos en uno de los mejores del país.

Dewey fue jefe del Departamento de Filosofía por dos años, en 1909 y nuevamente en 1917. Los miembros del departamento eran hombres con diversos puntos de vista filosóficos, Dewey consideraba que esto era "un nuevo reto y un nuevo estímulo".

La primera década que Dewey estuvo en Columbia impartió clases de lógica de la experiencia, lógica avanzada, tipos de teoría lógica y ética; estos cursos respondieron a su gran interés por la lógica instrumental, pero también prevaleció su entusiasmo por la teoría política, económica y social que se reflejó en la enseñanza de moral y filosofía política. Su estancia en Columbia le permitió participar activamente en los debates que, a finales del siglo XIX, se promovieron ante el idealismo poskantiano que dominó el mundo europeo y de América. Las escuelas realistas y el pragmatismo abrieron una gran polémica que encontraron un vehículo conveniente en *Journal of Philosophy*, fundada en 1904 y publicada en Columbia. Dewey, como figura clave, escribió entre 1905 y 1914 más de 30 artículos que correspondían al debate de los asuntos relevantes de la filosofía.

De la misma manera que la Universidad de Chicago le brindó la posibilidad de concretar sus teorías en la escuela-laboratorio, participó en el Teachers College, que era reconocido como un centro de pensamiento liberal alternativo a la propuesta herbartiana. En el College se formaron maestros estadounidenses destacados y de otros países, como México, ese fue el caso de Moisés Sáenz, que llegaría a ser secretario de Educación.

Dewey, como miembro del Teachers College, participó en el debate de dos temas fundamentales: la educación industrial y la religión en la escuela. Empero, la participación más destacada de Dewey se dio en la organización magisterial: creyó en las asociaciones para resolver los problemas del personal docente. Los maestros de escuela elemental provenían de las clases económicas inferiores, eran en mayor número mujeres, tal vez porque se consideraba una profesión de fácil acceso.

Teachers College...

La formación especializada para maestros se creó entre 1836 y 1860, cuando se fundaron las Escuelas Normales en atención a la nueva profesión. Dewey se interesó particularmente por el trabajo que se realizaba en las escuelas afiliadas al Teachers College, que contaba con un kindergarden –dirigido por Patty Smith Hill–, las escuelas Horace Mann para niños y Horace Mann para niñas.

En 1917 se incorporó a Columbia la Lincoln School, como escuela-laboratorio. A Dewey le llamó la atención el jardín de infancia, porque se consideraba a esta enseñanza como parte del sistema escolar y no como una parte "extra". Las experiencias que se desarrollaban en esta escuela partían de las siguientes preguntas, expuestas por Dewey (1915/1950) en el texto *Las escuelas de mañana*:

> Entre las actividades espontáneas del niño, aparentemente sin objeto y sin valor, ¿es posible describir algunas que puedan utilizar como punto de partida para fines de probado valor?, ¿existen algunas de estas toscas manifestaciones que, bien dirigidas, puedan contener los comienzos de las bellas artes e industriales?, ¿qué cantidad de actividades iniciadas por sí mismo requieren la conservación de la individualidad y libertad del niño?, ¿es posible para el maestro poner problemas o fines suficientemente infantiles para acomodarlos a varios grados del desarrollo y para inspirar su adopción con el mismo bello entusiasmo que acompaña a los que se inician por sí mismo? (Dewey, J. y Dewey, E.,1950, p. 73)

La respuesta fue la fusión de las actividades instintivas del niño con los intereses y experiencias sociales. Así, al usar muñecas como motivo, los niños tenían una gran cantidad de cosas que querían hacer y construir, actividades en las que el trabajo adquiría una finalidad que exigía la solución de problemas. Del interés por una muñeca en lo particular se extiende naturalmente a las necesidades de la familia y de la comunidad. Si la muñeca necesita ropa todos los niños se interesan por la confección; ninguna de estas actividades reviste

la forma de lección en la que se dice paso a paso lo que hay que hacer, porque la finalidad es impulsar la iniciativa, la confianza del niño en sí mismo. "Los niños y las niñas por igual muestran el mismo interés en todas estas ocupaciones, bien estén cosiendo o jugando con las muñecas, bien haciendo bolitas o trabajos de carpintería. La idea de que ciertos juegos y ocupaciones son para los niños, y otros para las niñas, es una cosa puramente artificial que ha nacido por reflexión de las cosas existentes en la vida adulta". Además del juego de construcción dejan tiempo para el tejido, el pegado y las narraciones, así como el cuidado de sus pequeños jardines. Utilizaban el campo de juego de la escuela Normal para ejercicios gimnásticos o de grupo; allí, los infantes construyeron un pueblo con una organización completa: teléfono, servicio de correos, banco y demás, donde los niños jugaban y aprendían a formar parte de su comunidad.

El Teacher College fue un centro pionero en su tipo, los educadores lo reconocían como la casa del pensamiento liberal en Estados Unidos de América y lo veían como una alternativa para superar los métodos de enseñanza basados en los cinco pasos formales del planteamiento herbartiano, que consistían en: preparación, presentación, asociación, generalización y aplicación.

Educación industrial...

Dewey estuvo especialmente atento a las propuestas que afectaban a las escuelas públicas. En 1906 apareció el reporte de *Massachusetts Comission on Industrial Thechnical Education*; su conclusión fue que la escuela no proporcionaba a los niños una "inteligencia industrial" y planteaba la necesidad de un cambio en la instrucción secundaria para formar una "cultura" en la educación vocacional. Más tarde, en 1912-1913, surgió la propuesta de que la educación industrial se impartiera a los niños que dejaban la escuela a los 13 o 14 años. La necesidad de esta formación se manifestaba en la evidente incapacidad de los menores para el trabajo y para conservar sus empleos,

por lo que cambiaban de lugar sin aprender. Habían promovido la educación vocacional de estos niños, los educadores, trabajadores sociales, padres de familia, empleadores y organizaciones como la *National Society for the Promotion of Industrial Education*.

Lo que estaba a debate era si la nueva educación debería ser una parte integral del sistema existente de la escuela secundaria pública o se debería crear un sistema público independiente. Dewey tomó partido por aquellos que favorecían un sistema de educación único e integrado; estaba de acuerdo en que el sistema paralelo implicaría un mayor costo y nulificaría mucho de lo que ya se había hecho para enriquecer y revitalizar la educación al sacar las actividades manuales, industriales y vocacionales que habían sido incorporadas en algunos estados recientemente; consideraba, también, que lo anterior daría como resultado la promoción y la distinción social entre los niños y las niñas.

> Ningún asunto discutido en este momento sobre educación [...] puede tener consecuencias para el futuro de la democracia como el de la educación industrial. Su correcto desarrollo contribuirá más para hacer a la educación pública verdaderamente democrática que ninguna otra agencia. Su trato equivocado seguramente acentuará todas las tendencias antidemocráticas de nuestra presente situación, al fomentar y fortalecer las divisiones de clases en las escuelas y fuera de ellas. [...] La educación académica pasada está empezando a ser vitalizada con la introducción de actividades manuales, industriales y sociales; está empezando a reconocer su responsabilidad en preparar a toda la juventud para ser ciudadanos útiles, incluyendo un llamado en el que cada uno puede ofrecer un servicio útil a la sociedad y llevar a cabo una vida honesta y decente. En todas partes el sistema de escuelas existente está empezando a ser consciente de la necesidad de agencias suplementarias que les ayuden a cumplir su objetivo, y está dando pasos tentativos pero positivos y continuos para ello. (Dewey, 1903, p. 200)

Organización de los maestros...

La organización de los maestros fue otro de los aspectos de las escuelas públicas que interesó a Dewey. El movimiento de organización magisterial se generó porque la mayoría de los profesores trabajaban bajo condiciones inadecuadas y tenían pocas posibilidades de intervenir en mejorarlas. Con algunas excepciones, las escuelas estaban administradas autocráticamente por los "*principals*" y los superintendentes, que eran serviles con las juntas directivas que representaban a los poderosos intereses de los políticos y los dueños de los negocios.

Algunos grupos de maestros en Chicago, Atlanta, Washington y St. Paul se habían organizado al principio del siglo XX y otros maestros siguieron su ejemplo. En 1912 Henry R. Linville, líder del Departamento de Biología de la preparatoria de Jamaica, dirigió un grupo de maestros de la ciudad de Nueva York; juntos fundaron la revista *American Teacher* para dar a conocer las condiciones de las escuelas y los sufrimientos de los maestros; los editores adoptaron la frase "Democracia en la Educación: Educación para la Democracia". Así se inició la organización de los maestros; el 17 de octubre de 1912, algunos docentes encabezados por Linville se reunieron en el auditorio Horace Mann para considerar una posible organización. Antes del encuentro distribuyeron aproximadamente 15 000 panfletos y lograron una nutrida asistencia a pesar de la oposición de los superintendentes del distrito.

Dewey fue invitado para hablar en esta junta y seleccionó el tema de "El espíritu profesional entre los maestros".

> Definió este espíritu no meramente como "el estudio de los asuntos del aula", sino como "una responsabilidad de liderazgo, de directores de la formación de la opinión pública" en los asuntos relacionados con las políticas educativas y con "mil problemas relativos a los niños que surgieron con la gran congestión de la población en las ciudades en las últimas generaciones". Descubrió que en comparación con el espíritu profesional

> prevaleciente en la profesión médica, el espíritu profesional de los maestros era prácticamente inexistente, siendo la razón principal de ello, según Dewey, que bajo la organización que dominaba el sistema educativo, los maestros carecían de toda responsabilidad externa al salón de clases, a pesar de la sabiduría que pudieran haber adquirido en su trato con los niños, carecían de "una forma autorizada de transmitirla o comunicarla y de cerciorarse de que se tomara en cuenta". Por lo tanto, no existía un "ímpetu adecuado" entre los maestros para desarrollar un interés intelectual genuino sobre los aspectos más profundos de su trabajo o por hacer de la educación una fuerza social. [...] Dewey estaba convencido de que "si se pudiera crear un espíritu profesional total, que cubra en su totalidad a los maestros y educadores, lograríamos más para avanzar la causa de la educación que lo que se podría lograr de otra forma". (Dewey, 1903, p. 196)

En 1913 se inició la organización de la Liga de Maestros de la Ciudad de Nueva York, que ingresó en 1916 a la Federación Americana de profesores, afiliada a la Federación Americana del Trabajo (AFL). Dewey presionó para que la Unión de Nueva York llegara a ser parte del movimiento general del trabajo.

Paralelamente a su trabajo con los maestros de Nueva York, Dewey ayudaba en la organización de los profesores universitarios. Los maestros de Johns Hopkins fueron los que comenzaron en 1913 un encuentro e invitaron a profesores de otras universidades. Lo llevaron a cabo en Baltimore y Dewey fue seleccionado como jefe del Comité para elaborar el proyecto de organización. En 1915 se reunieron en Nueva York cerca de 250 profesores de colegios y universidades. Dewey asistió como presidente del Comité Organizador y llamó al Comité a dar una conferencia introductoria que informara sobre los propósitos y posibilidades de una asociación. El punto central que Dewey sostenía era que la asociación podría llegar a ser la voz de los profesores de las universidades estadounidenses, lo que permitiría educar al público acerca de los problemas de la educación superior, además de que podría solicitar más apoyo para la mayor responsabilidad en el gobierno de las universidades y de

los colegios. Dewey dejaba de lado las manifestaciones que comúnmente externaban los profesores en contra de las organizaciones sindicales, porque para él no había forma de levantar reivindicaciones laborales si se relegaban las propiamente educacionales.

Dewey fue el primer presidente de la Asociación, constituyó un Comité de Investigación a fin de estudiar aquellos casos que se consideraban de tratamiento inadecuado, como el de la Universidad de Pensilvania. Dewey criticó en la celebración del primer año de su creación el comité por no ser expedito. Los dos años siguientes de la vida de la Asociación también estuvieron a cargo de la presidencia de Dewey; debido a su prestigio, la Asociación le confirió un privilegio inusual: ser miembro honorario de por vida.

Debido al trato que recibían los profesores por parte de los administradores cuando estos no estaban de acuerdo con sus puntos de vista, un grupo de académicos de Columbia consideró la posibilidad de fundar un centro de enseñanza donde los problemas políticos y sociales pudieran ser discutidos en una atmósfera de libertad. En esta empresa Dewey tomó el liderazgo y participaron también Charles Beard, Thorstein Verblen, James Harvey Robinson, Wesley Clair Mitchell, Alvin Johnson y Herbert Croly. Fundaron en 1919 la New School Social Research, un pequeño centro de carácter informal donde los problemas sociales se debatían bajo la conducción de algunos expertos. Los cursos fueron organizados por conferencias, inicialmente impartidas por los fundadores, incluido Dewey, bajo la responsabilidad de Robinson y Beard; posteriormente por Alvin Johnson, que fue el director durante el siguiente cuarto de siglo e hizo de la escuela un centro de gran importancia para la educación de los adultos.

Coda...

Sin duda, Dewey, a sus 57 años, produjo uno de sus textos más importantes, *Democracia y educación*, a tal punto trascendente que se

convirtió en uno de los libros más usados en el campo de la filosofía de la educación en Escuelas Normales y en Escuelas de Artes Liberales, pero también fue útil para personas de la industria, como Barnes, quien distribuyó copias entre los trabajadores de su fábrica en Pensilvania.

Dewey siempre tuvo la virtud de llegar más allá de los círculos académicos, se propuso escribir para plantear ideas a una audiencia amplia y para atender los problemas de la gente común (Bernstein, 2013). Quizá la lectura de *Democracia y educación* no sea para encontrar soluciones a las dificultades que nos aquejan, pero puede ser inspiradora para seguir pensando y considerar la dimensión de la tarea que tenemos los interesados en la educación y en la democracia.

Referencias

Bernstein, R. (1991). *Perfiles filosóficos*. México: Siglo XXI.

Bernstein, R. (2013). *El giro pragmático*. México: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Childs, J. (1959). *Pragmatismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Nova.

Deegan, M. J. (1988). *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1920*. New Brunswick, Nueva Jersey, Estados Unidos de América: Transaction Books.

Deegan, M. J. (2006). The Human Drama Behind the Study of People as Potato Bugs. *Journal of Classical Sociology*, (6) 101-122.

Deegan, M. J. (2007). Jane Addams. En J. Scott (ed.), *Fifty Key Sociologists* (pp. 3-8). Londres, Inglaterra: Routledge.

Deegan, M. J. (2010). Jane Addams on Citizenship in Democracy. *Journal of Classical Sociology, 10* (3) 217-338. Recuperado de http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468795X10371714.

Dewey, J (1896a). The reflex arc Concept in Psychology. *Psychologial Review* (3) 357-370.

Dewey, J (1896b). Pedagogy as a University discipline. *University Record* (1) 353-355, 361-363.

Dewey, J. (1903, diciembre). Democracy in education. *The Elementary School Teacher*, (4) 193-204.

Dewey, J. (1977). Plan of Organization of the University Primary School. En J. Dewey, *The early works 1882-1898, 5,* 224-243. Estados Unidos de América.

Dewey, J. (1946). *Democracia y educación.* Buenos Aires, Argentina: Losada.

Dewey, J. y Dewey, E. (1950). *Las escuelas de mañana*, Buenos Aires, Argentina: Losada.

Galenson, W y Lipset, S.M. (1969). *Teoría y estructura del sindicalismo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Marymar.

García, S. (2010). La historia olvidada de las mujeres en la Escuela de Chicago. *Revista Española de Investigación Sociológica*, (131) 11-41.

Joas, H. (1987). Interaccionismo simbólico. En A. Giddens y J. Turner (eds), *La teoría social, hoy* (pp. 112-154). México: Alianza/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Joas, H. (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Marcuse, L. (1969). *Filosofía americana. Pragmatistas, politeístas, trágicos*. Madrid, España: Guadarrama.

Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, España: Paidós.

Mead, G. H. (1999). *Play, School, and Society*. Nueva York, Estados Unidos de América: Peter Lang Press.

Menand, L. (2002). *El club de los metafísicos. Historia de las ideas en América*. Barcelona, España: Destino.

Morgan, P. (1944). *Nueva York*. Buenos Aires, Argentina: Espasa Calpe.

Morris, C. (1970). *The pragmatic movement in America philosophy*. Nueva York, Estados Unidos de América: George Braziller.

Polakoff, K. I., Rosenberg, N., Bolton, G., Story, R., y Schwartz, J. (1976). *Generetions of Americans. Part two*. Nueva York, Estados Unidos de América: St Martin's Press.

Putnam, H. (1997). *La herencia del pragmatismo*. Barcelona, España: Paidós.

Residentes de Hull-House (1895). *Hull-House Maps and Papers*. New York: Thomas & Crowell. Recuperado de https://archive.org/details/hullhousemapspap00newy.

Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid, España: Cátedra.

Schneider, H. (1950). *Historia de la filosofía norteamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Shields, P. (1999). The Community of Inquiry: Insights for Public Administration from Jane Addams, John Dewey and Charles S. Peirce. Presented at the Public Administration Theory Network, Portland, Oregon, March 23-25. Recuperado de https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/3979/fulltext.pdf?sequence=1.

Wright, M. (1968). *Sociología y pragmatismo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veinte.
Xirau, R. (1952). John Dewey y la experiencia estética. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, XXIV* (47), 51-60.

EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN *DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN* DE JOHN DEWEY

*Miguel de la Torre Gamboa**

En conmemoración del espíritu de su libro *Democracia y educación*, con estas líneas queremos presentar a John Dewey como un convencido de que la educación es la puesta en práctica de una filosofía, como él mismo lo asume en la ya muy citada opinión expresada a propósito del libro, del que dice: Es lo más parecido a un resumen de toda mi postura filosófica (Westbrook, 1999, p. 1). En *Democracia y educación*, Dewey interpreta a la educación como un proceso en el que se hace entrar en juego, como finalidad en perspectiva, como sentido de las acciones, una interpretación filosófico-antropológica de lo humano, de las relaciones entre hombre y naturaleza y de las relaciones entre los seres humanos. En diversos textos, en diversos momentos, Dewey expresa este convencimiento; es conocido el fragmento de la carta a su esposa Alice en 1894, en ocasión de hacerse cargo de su nuevo puesto en la Universidad de Chicago, y en la que se quejaba, un tanto decepcionado, de las abstracciones en que se movía el ambiente filosófico académico de Estados Unidos

* Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Filosofía y Letras

de América y las dificultades para trabajar en ese campo. Ahí dice: "A veces pienso que dejaré de enseñar directamente filosofía, para enseñarla por medio de la pedagogía" (Westbrook, 1999, p. 1).

Robert Westbrook (1991) y Richard Bernstein (2010), ambos biógrafos destacados de Dewey, coinciden en afirmar que son las etapas de trabajo en Chicago y Nueva York, las de la madurez del pensamiento deweyano; ambos coinciden en afirmar que el periodo entre 1910 y 1930 es en el que Dewey se interesa más claramente por lo social y la etapa en que sus ideas respecto de la reconstrucción de la filosofía y la reforma social aparecen claramente como una misma tarea.

Sus mejores libros –dicen los biógrafos– son los que están escritos en esa época. En ese tiempo escribe *Democracia y educación*; asume claramente que la educación ha de tener como finalidad el impulso a la idea de comunidad democrática y que la escuela ha de ser, ella misma, una comunidad democrática y ha de contribuir a la transformación social.

Lo expresado en *Filosofía y educación* –una publicación de 1912– resume, en palabras de Dewey y de una manera insuperable, el propósito que aquí asumimos:

> existe "una estrecha y esencial relación entre la necesidad de filosofar y la necesidad de educar". Si filosofía es sabiduría –la visión de una "manera mejor de vivir"–, la educación orientada conscientemente constituye la praxis del filósofo. "Si la filosofía ha de ser algo más que una especulación ociosa e inverificable, tiene que estar animada por el convencimiento de que su teoría de la experiencia es una hipótesis que sólo se realiza cuando la experiencia se configura realmente de acuerdo con ella, lo que exige que la disposición humana sea tal que se desee y haga lo posible por realizar ese tipo de experiencia". Esta configuración de la disposición humana puede conseguirse mediante diversos agentes, pero en las sociedades modernas la escuela es el más importante y como tal constituye un lugar indispensable para que una filosofía se plasme en "realidad viva". (Dewey, MW, 1912-1913, pp. 298, 306, 307. Citado por Westbrook, 1999, p. 1)

La educación, entonces, es un proceso organizado en torno a fines cognitivos, sociales y éticos, esto es, un proceso en el que se busca alcanzar la coordinación y la cooperación de los educandos, en torno de la posibilidad de realizar una visión del mundo a la que se considera deseable y pertinente. El sentido de las acciones educativas y del currículum escolar, es el de la transformación de la sociedad, para acercarla a ese ideal cognitivo, social y ético contenido en una filosofía comprometida con los problemas y realidades de su tiempo. La educación no puede ser entendida como indoctrinación o sujeción a una interpretación, sino como el proceso de la comunicación, de la construcción colectiva, de la puesta en práctica de una idea de vida buena, que tenga como base el respeto irrestricto a la libertad individual, a las aptitudes y posibilidades de cada uno, es decir, que tenga la forma de una democracia.

Los argumentos deweyanos para entender la educación como la puesta en práctica de una filosofía y como un proyecto de transformación social, se desarrollan en varias direcciones.

Primera: Las nociones de experiencia y reconstrucción de la experiencia

Como sabemos, Dewey formó parte de la corriente neohegeliana que impactó al pensamiento norteamericano de finales del siglo XIX. Él mismo reconocía que la herencia hegeliana en su pensamiento nunca acabó de desplazarse por completo, Westbrook (1991, p. 14) dice que Dewey en 1945 [original del texto *Knowledge and the relativity of feeling*] afirmaba: "Yo salté a través de Hegel, pero debería decir que no completamente fuera de él".

Dewey se apoya en la idea hegeliana de totalidad, para oponer la continuidad y unidad de naturaleza y pensamiento, a la separación de estas dimensiones, llevada a cabo en el pensamiento de las iglesias protestantes norteamericanas de la época. Consecuentemente, en una gran cantidad de profesores universitarios que combinaban

la cátedra con el púlpito, y que eran, todavía, mayoría en las cátedras de las recién formadas universidades americanas. Mente y cuerpo, mundo e ideas, teoría y práctica eran opuestos en el pensamiento religioso y metafísico tradicional, heredado de las confesiones y creencias que llegaron a América con los colonos británicos. Las nuevas élites intelectuales norteamericanas se negaban a reconocer ese supuesto; para combatirlo se apoyaban en las ideas europeas que iban llegando como novedades a Estados Unidos de América en la segunda mitad decimonónica. Entre otros, el pensamiento de Hegel cobrará una amplia difusión en el ámbito intelectual más comprometido con la renovación de la cátedra en la Norteamérica industrializada de finales del XIX.

Influido por dos de sus maestros (George Sylvester Morris y William Torrey Harris), Dewey retoma de Hegel la unidad de pensamiento y realidad y combina estas ideas con la necesidad de reformar la filosofía para pasar a entenderla como reflexión nacida de las prácticas sociales, cuyo sentido es la interpretación colectiva de la realidad con el propósito de legitimarla o transformarla. La filosofía, para él, es una reflexión nacida de las condiciones presentes en la vida social, aun cuando viva encerrada en la especulación y se pretenda desligada del mundo material. José M. Esteban sostiene que la idea deweyana del fundamento social de la reflexión filosófica, es también una herencia hegeliana: "Levantar mapas de la mente social podría ser la manera deweyana para hacer más humilde ese *dictum* de Hegel según el cual la filosofía es la aprehensión de su tiempo en concepto" (Esteban, 2001, p.48).

Teoría y práctica son, para Dewey, dimensiones de la vida social; la teoría se origina en la vida social como un reflejo de sus particularidades, de sus tendencias, de sus problemas, y esa interpretación no tiene otro propósito que intentar guiar la propia vida social. La teoría ha de entenderse como conciencia colectiva y como aporte colectivo a los problemas de la vida práctica.

Coincidimos con Richard Bernstein (2010) al considerar que el corazón de la perspectiva filosófica de Dewey es su teoría de la

experiencia, así como su interpretación de los modos en que la experiencia se vincula con la naturaleza.

El concepto de experiencia, en la opinión de Dewey, ha tenido a lo largo de la historia tres interpretaciones. En el pasado predominó una que la concibe de una manera subjetiva, pasiva y limitada; se la entendió como el efecto que producen en el sujeto las cosas del mundo. En cambio, Dewey, desde sus primeros trabajos sobre psicología y epistemología, asumió una interpretación de la experiencia como proceso dinámico y activo. Como interacción del sujeto con el mundo a partir de sus posibilidades como organismo social y sus necesidades de sobrevivencia.

El primer concepto de experiencia, y la aparición del término, tuvo lugar entre los clásicos griegos: Platón asoció experiencia a conocimiento práctico, doxa u opinión, allí se sentaron las bases para la connotación usualmente sensorialista, empirista, que el término ha mantenido posteriormente y que diferenciaba experiencia de conocimiento verdadero. Aristóteles introdujo un sentido nuevo al término, sin abandonar la oposición entre doxa y episteme, presentándolo como el nivel más elemental en el pensamiento, no necesariamente un saber falaz, pero sí un conocimiento limitado. En ambos filósofos advierte Dewey una limitación epistemológica del concepto.

En segundo término, Dewey critica la tradición del empirismo inglés del siglo XVII, señalando a Locke, quien, en el marco de su lucha contra los dogmas y prejuicios de la tradición teológica, presenta a la experiencia como el referente fundamental del conocimiento. La experiencia en esta tradición, dice Bernstein (2010), tiene su centro en el individuo, capaz de examinar toda reivindicación de conocimiento y considerado como el iniciador de toda acción. La experiencia depende del contacto directo personal con la naturaleza. Las sensaciones son el origen y la base de nuestro conocimiento de la naturaleza son impresas en nosotros por objetos externos materiales. Hume, por otra parte, llevó el concepto hasta el escepticismo filosófico que ponía en cuestión lo que Locke

apreciaba como fundamental: la existencia de objetos materiales externos y la identidad personal del yo (Bernstein, 2010, p. 89). Dewey criticaba en ellos, también, una limitación epistemológica, solo que diferente, ahora lo que tenemos es un subjetivismo pasivo; la experiencia individual es el punto de partida del conocimiento, pero no es la acción del sujeto, sino del objeto sobre el sujeto. El individuo es un espectador que recibe y acumula impresiones de los objetos, para, en su conciencia, en su subjetividad integrar la experiencia.

Dewey opondrá a las limitaciones epistemológicas, metafísicas y morales de ambas tradiciones, su punto de vista en el que el rasgo distintivo de la experiencia es ser una actividad de coordinación orgánica e interacción dirigida y regulada que se orienta hacia la acción presente. La crítica deweyana a los empiristas ingleses no dejaba de reconocer su lado crítico en su intento por disolver la tradición metafísico-teológica apoyado en la ciencia observacional, pero sí les reprochaba no contar con una interpretación correcta de la ciencia experimental moderna:

> los empiristas pusieron de manifiesto una importante verdad mediante su insistencia en que la experiencia debe ser el tribunal final de toda reivindicación de conocimiento o de creencias políticas. Dewey simpatizaba con su rechazo de toda reivindicación de conocimiento referida a una realidad trascendente. Admiró su refutación y su crítica de los prejuicios y los dogmas tradicionales. Pero al mismo tiempo pensaba que los empiristas no fueron capaces de desarrollar una adecuada teoría de la experiencia que pudiera capturar el espíritu de la ciencia experimental. En su opinión, su concepto de experiencia no era realmente empírico: en lugar de describir la experiencia como algo que se vive y se afronta, forzaron la complejidad del hecho real mediante una noción altamente abstracta y artificial de la experiencia. (Bernstein, 2010, pp. 91-92)

La tercera tradición en relación con el concepto de experiencia, el nuevo tipo de filosofía que el empirismo contribuyó a hacer posible y en la que él se incluye, es, para Dewey, precisamente la surgida de

los desarrollos de la ciencia experimental, particularmente la biología y la psicología, que entienden el problema del conocimiento referido a la prueba experimental, a la evaluación de las consecuencias de las hipótesis. Dice Bernstein que –apoyado en esta perspectiva de la experiencia como producto de la coordinación orgánica, como unidad de comportamiento– desaparece la prioridad de lo subjetivo, lo mental y lo privado que venía predominando en la epistemología moderna, además de que enfatiza el carácter social de la experiencia (Bernstein, 2010, pp. 92-93).

Así, para Dewey la experiencia no es un asunto meramente epistemológico o psicológico, sino que es acción vital y ella contiene: la vida física, mental, social y moral de los individuos, su pasado y su presente. Como dijimos, en esto puede verse la influencia de Hegel, de quien retoma la idea de qué naturaleza y espíritu son un continuo, que no hay oposición antagónica, irreductible, entre naturaleza y espíritu, cuerpo y mente, pensamiento y acción, que los procesos cognitivos no son algo separado de los procesos biológicos, orgánicos, a través de los cuales se conserva la vida y se construyen condiciones de vida, pero también hay una clara influencia de William James y la psicología experimental que este desarrollaba en el tiempo en que Dewey escribía sobre estos temas. En el pensamiento de James, tampoco se disociaba organismo y pensamiento, y además se enfatizaba el carácter social del pensamiento, perspectiva que era muy atractiva para Dewey.

La experiencia es el modo específico en que el organismo, incluyendo el pensamiento, genera condiciones de vida adaptadas a las posibilidades del medio, del cuerpo físico, y a un ideal concebido como deseable. Bernstein (2010) apreciaba que lo fundamental de la idea deweyana sobre la experiencia quedaba plasmada ya en su artículo *El concepto de arco reflejo en psicología*, de 1896. En ese artículo, dice Bernstein:

> Dewey esbozó una nueva manera de ver el comportamiento humano como algo consistente en coordinaciones activas en las que surgen conflictos que

> requieren una reconstrucción. Esta idea fue puesta a prueba en la situación escolar. El niño que es por naturaleza una criatura activa y curiosa era educado de tal forma que podía beneficiarse de esta actividad exploratoria. El maestro debía guiar esta actividad, de modo que la experiencia del niño se fundiera con la información y con las habilidades para lidiar con nuevos problemas de una manera inteligente. (Bernstein, 2010, pp. 78-79)

La experiencia es, entonces, un fenómeno en el que se combinan y articulan, se coordinan activamente, dice Dewey, realidades naturales e intelectuales, una coordinación activa entre lo orgánico, lo sicológico, lo intelectual y lo moral, en interacción con el medio, lo mismo que una dinámica continua de reconstrucción del pasado para orientar el presente.

Segunda: Las nociones de filosofía y reconstrucción de la filosofía

Otra idea interesante de Bernstein (2010) –con la cual coincidimos plenamente– es la de que, para Dewey, la filosofía ha de ser entendida como una crítica de la cultura; como la actividad intelectual en la que se reflexiona sobre las realidades sociales y humanas, pasadas o presentes, sea para legitimarlas o cuestionarlas, pero siempre tiene la forma de la crítica. Cuando esa reflexión es sobre las interpretaciones que fundan la sociedad presente o pasada, la filosofía cobra la forma de una "crítica de las críticas", que es exactamente la expresión que usa Bernstein. La "crítica de las críticas" encaja muy bien con la idea que está expresada en la intención deweyana de la reconstrucción de la filosofía: hacer objeto de la filosofía, la crítica de las filosofías del pasado.

Una filosofía está necesariamente entroncada con su entorno cultural, de él toma sus objetos de reflexión y a él se dirigen sus conclusiones. Para Dewey, la filosofía es una reflexión comprometida con su tiempo, con su cultura y su sociedad, por más que se

empeñe en asumir la forma de una disquisición especializada sobre objetos teóricos metafísicos, epistemológicos, éticos o estéticos. Nunca es una disciplina teórica que solo se ocupa del descubrimiento y la justificación de conceptos y verdades abstractas, universales, alejadas de los individuos y sus sociedades. De un modo u otro, la filosofía, cree Dewey, reflexiona sobre el significado general de las verdades de la época y pretende ser coherente con lo que para esa reflexión aparece como el sentido y de los modos de vida en los que surge. Para Dewey, expone Bernstein:

> toda gran filosofía está íntimamente vinculada al entorno cultural en el que emerge. Refleja sus aspiraciones básicas, sus perplejidades, los conflictos de la cultura, y pretende dar un nuevo orden, una nueva coherencia y una nueva dirección a aquello en que se funda en la experiencia cultural [...] El filósofo no se limita a reflejar la tradición cultural que hereda: puede alcanzar distancia y libertad frente a lo que ha sido y a lo que es esa civilización, de modo que vislumbra imaginativamente lo que puede ser y lo que podría llegar a ser. La tarea –nunca completada– del filósofo, como la del artista, es la de reconstruir el material que tomó para modelar algo que tiene una mayor forma y un mayor orden. (Bernstein, 2010, pp. 42-45)

Ya en otros trabajos, hemos destacado a Dewey como un crítico acendrado de la cultura industrial y del dinero que prevalecía en los primeros años del siglo XX en Estados Unidos de América, a la que caracterizaba como una desviación y un abandono del proyecto de sociedad surgido del movimiento de la independencia norteamericana; él pensaba que la filosofía de EE. UU. tenía que jugar un papel en la transformación de esa cultura de la gran sociedad industrial de su tiempo. Por ello, era necesaria una reconstrucción de la filosofía que la sacara de sus pretensiones de saber doctrinal, especializado y desligado de los problemas sociales y, en cambio, le permitieran involucrarse activamente afrontando los acontecimientos y que la hicieran capaz de ejercer dirección en la tarea de conseguir una sociedad más humana y más democrática.

En particular, a principios del siglo XX, los filósofos americanos reivindicaban como tarea suya –y como campo exclusivo– a la moral, con una reflexión centrada en dogmas y abstracciones del pasado y tomando distancia epistemológica frente a los temas de la vida económica y política, en los que la ciencia ya había demostrado tener una interpretación más útil que la de la filosofía. Ante esta situación, Dewey reclama una reconstrucción de la filosofía, superando su atraso y aislamiento y no únicamente superar la brecha entre ámbito moral y ámbito social: económico y político, sino que además hiciera posible la incorporación de los recursos de la inteligencia científica a la reflexión filosófica.

La filosofía debía asumir no nada más la reflexión sobre ideales sociales e individuales, sino también la reflexión sobre la vida social toda, sobre la historia, sobre la política, sobre el arte, incorporando el espíritu científico, la crítica y el debate. Asumir la perspectiva que las prácticas de la ciencia han desarrollado, llevará, a través de una inteligencia creativa, a la filosofía a la vida social y sus problemas, porque las estrategias y procedimientos de la ciencia constituyen, piensa Dewey, los recursos más avanzados de la humanidad para la producción de saberes.

Sidney Hook (2000) piensa que Dewey tuvo la capacidad de reconocer en las prácticas de la filosofía, a lo largo de la historia, el reflejo de las formas de vida y de las instituciones sociales de la época, sea que los filósofos fuesen conscientes o no del sentido de su reflexión. "Según Dewey, la filosofía se ha interesado en primer lugar por la defensa o la crítica […] de ciertas formas de vida, creencias y acciones de la cultura de la que formaban parte los filósofos" (Hook, 2000, p. 35). La reconstrucción de la filosofía deberá hacer posible que la crítica de la cultura sea una tarea asumida conscientemente por los filósofos. "La tarea de la filosofía futura debe ser clarificar las ideas de los hombres entendiéndolas como las luchas sociales y morales de su propio presente" (Dewey, 1969, p. 13).

En resumen, la idea de Dewey es que la filosofía de nuestro tiempo no puede desentenderse de los desarrollos del conocimiento

científico y de los métodos de conocimiento de la ciencia. Que debe ser un saber que se nutra de ellos y se piense jugando un papel al lado de ellos. Pensar científicamente, para Dewey, es abandonar las causas trascendentes, sobrenaturales, externas a la realidad perceptible. Dewey (1969) acepta que la filosofía antigua tuvo una importancia y fue significativa para las sociedades cuando pudo ser capaz de hablar de lo mismo de lo que la sociedad hablaba, cuando influyó en el pensamiento popular y se dejó influir por él; pero sostiene que hablar del mundo con abstracciones y partiendo de causas externas y trascendentes no tiene una función práctica y por ello ninguna utilidad; afirma que hoy la filosofía debe asumir el enfoque de la ciencia y partir de los resultados de la ciencia, para que pueda ofrecer orientaciones a los hombres en su vida. Por supuesto, el espacio social en el que mejor puede llevarse a cabo esta tarea es la escuela.

Tercera: Las nociones de democracia y reconstrucción social

La noción de democracia que Dewey desarrolla se contiene muy claramente en la *Gran Comunidad*, la expresión que acuña en el libro *La opinión pública y sus problemas* y a la que entiende como una forma de la vida asociada muy semejante a la de las comunidades científicas en las que la experiencia propia de los individuos, producto de su trabajo en particular, se sujeta al interés de la construcción colectiva y a la participación en la tarea de una inteligencia común para la explicación y aplicación de los saberes. Esa *Gran Comunidad* democrática resulta de la disposición de los individuos a la comunicación más amplia y permanente entre todos los miembros del grupo. Cada uno desde una posición diferente y con entera libertad, con aptitudes e intereses diferentes, bien informados y conscientes de la necesidad de la construcción colectiva, participan en la toma de decisiones que significa el establecimiento de modos

razonables, eficientes y éticamente valiosos para la solución de los problemas comunes.

La *Gran Comunidad* no responde, por supuesto, al concepto tradicional de la democracia; el del pensamiento liberal del siglo XVIII, que para Dewey tiene, al igual que el concepto tradicional de experiencia, el defecto de su abstracción y su limitación epistemológica. El liberalismo piensa a la libertad individual y a la comunidad democrática como productos naturales, como entidades ideales en las que se refleja una interpretación absoluta del fenómeno y que puede existir o no.

Para Dewey la interpretación liberal se puede comprender y justificar históricamente como una herramienta de lucha contra las situaciones de opresión y coerción que la emergente clase burguesa sufría a manos de las monarquías, que alegaban derechos y privilegios en nombre de la voluntad de Dios o de la realeza de sangre. La lucha contra esos privilegios y ataduras encontró un buen argumento en la concepción de los *derechos humanos naturales*, pero la eficacia del argumento no resuelve su abstracción y su falta de realidad. La democracia, dice Dewey, es un fenómeno social, igual que la libertad individual y solo pueden existir en contextos de vida asociada, realmente existentes. La idea de la *Gran Comunidad* no apela a una necesidad intrínseca de la existencia humana, ni a una filosofía que la declara indispensable, sino a la realidad de la interacción humana y a la posibilidad de que esa interacción social se apoye en la propia experiencia pasada y presente de las comunidades realmente existentes. Con sus aciertos y limitaciones, con sus virtudes y defectos, las comunidades humanas, aprovechando la experiencia colectiva e individual, podrán o no hacerla posible.

La condición de posibilidad de la *Gran Comunidad*, de la inteligencia creativa común, no es otra que la circulación universal y solidaria del conocimiento. El interés común, el compromiso y el espíritu de comunicación y colaboración genuinos han hecho posible la aparición de formas organizativas sociales realmente orientadas al interés general; pero, igualmente ha dado lugar a comunidades

como la de la "Gran Sociedad Industrial" norteamericana que, con sus avances técnicos y científicos, ha transformado la vida de la comunidad, aun cuando, al mismo tiempo, ha obstaculizado la libertad individual y la democracia.

Nos dice Dewey (2004) –hablando de los EE. UU. de su tiempo– que la gran sociedad industrial norteamericana constituye una plataforma muy sólida de conocimiento y desarrollo de capacidades técnicas para alcanzar una vida de comunidad realmente democrática, si se consigue que en ella el conocimiento y sus métodos se difundan, se discutan y apliquen en el marco de una inteligencia colectiva que busque el interés general; si se consigue superar y eliminar las trabas de la comunicación de masas y de la manipulación de los intereses de las personas.

El desarrollo de la ciencia ha cambiado de manera impresionante la vida de las, otrora, pequeñas comunidades rurales, aisladas, de la Norteamérica de los comienzos. Ha cambiado la cultura y los intereses de los miembros de esas comunidades, las ha comunicado a través de rápidas vías de transporte y circulación de informaciones, pero, al mismo tiempo, ha reducido la vida de los individuos a una participación extremadamente limitada y manipulada en los procesos electorales, las diversiones y los espectáculos deportivos, y los ha hecho individuos preocupados principalmente por el acceso a los satisfactores materiales existentes.

Con el libro *Democracia y educación*, Dewey pretendía demostrar que una sociedad, verdaderamente democrática, tendría que ser el producto de la comunicación genuina y la interacción cooperativa, solidaria, entre los individuos convencidos de que la experiencia pasada y presente de la humanidad como comunidad global, aunada al interés común harán posible ir más allá que cualquier otra forma de asociación humana en la historia.

El libro apuesta por la comprensión de los procesos educativos, como un instrumento fundamental, si se organizan democráticamente y si asumen a la comunidad democrática como su fin en perspectiva:

> la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo. Particularmente, es verdad que una sociedad que no sólo cambia, sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres. [...] Sociedad es una palabra, pero muchas cosas. Los hombres se asocian en toda clase de formas y para toda clase de fines. Un hombre está comprometido en multitud de grupos diversos, en los cuales sus asociados pueden ser muy diferentes [...] No podemos establecer, sacándolo de nuestras cabezas, algo que consideremos como una sociedad ideal. Tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable [...] El problema consiste en extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y en emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora [...] Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente. (Dewey, 1998, pp. 77-79)

Desde su punto de vista, la noción de democracia es un asunto moral, la vida asociada, de comunidad, es comunicación y colaboración genuina en el ámbito de los intereses, los afectos, los valores, las prácticas económicas y políticas; nada de esto tiene que ver, al menos no directamente, con lo orgánico o lo material, sino con ideales sociales, con aspiraciones y preferencias colectivas reconocidas como valiosas. La democracia es un problema ético, un problema de fines e ideales. La comunidad es una idea moral que no refiere a una forma de existencia, sino a un ideal en el que se refleja la interpretación compartida del sentido de las acciones y sus consecuencias. Es esta consideración de las consecuencias de la acción para con los demás, lo que hace ética la acción de los individuos en la comunidad:

> Los seres humanos se agrupan a través de su conducta de forma tan directa e inconsciente como lo hacen los átomos, las masas estelares, o las células, lo hacen así en virtud de su propia estructura, pero ninguna cantidad de

> acción colectiva y agregada constituye por sí misma una comunidad. Para seres que observan y piensan y cuyas ideas son absorbidas por impulsos y se transforman en sentimientos e intereses el nosotros es tan inevitable como el yo; pero el nosotros y lo nuestro sólo existe cuando se perciben las consecuencias de la acción combinada y se convierten en objeto de deseo y de esfuerzo [...] Las asociaciones humanas pueden ser en algún momento orgánicas en su origen y funcionar de modo eficaz, pero se desarrollan en sociedades en un sentido humano solamente cuando sus consecuencias se valoran y se promueven deliberadamente. (Dewey, 2004, pp.139)

El interés más directo e inmediato de Dewey es la reconstrucción de la democracia norteamericana. Él veía a la "gran sociedad industrial" en que se había convertido Estados Unidos de América a principios del siglo XX, como una desviación y una tergiversación intolerable de los fundamentos democráticos incorporados en la Constitución de 1787 por los "padres fundadores". Dewey critica los efectos de la extensión del territorio, de la expansión de los centros de población, de las nuevas vías y medios de comunicación, de la gran empresa, de la creciente industria del espectáculo, de la profesionalización de la política, como efectos perniciosos que habían conseguido el eclipse del "público" norteamericano como una fuerza social, la conversión de una aspiración: la vida democrática en un discurso justificador de la dominación y la alienación de todo interés humano en la cultura dineraria. Expresa Dewey:

> El factor espiritual de nuestra tradición, la igualdad de oportunidades y la libre asociación e intercomunicación, se ha visto oscurecido y desplazado. En lugar del desarrollo de aquellas individualidades que profetizaba, lo que se da es una perversión del ideal entero de individualismo para ajustarse a las costumbres de una cultura del dinero. (Dewey, 2003, pp. 59-60)

Con *Democracia y educación* quiere convencernos del importante papel de una inteligencia colectiva, apoyada en la educación, para

la reconstrucción de la comunidad democrática. La conferencia titulada *La Democracia creativa: la tarea que tenemos por delante* (Bernstein, 2010), que Dewey ofreció en un seminario que conmemoraba sus 80 años de vida, estuvo centrada precisamente en la democracia como una idea moral, como una forma de vida personal, que ha de encarnarse a diario en las diversas prácticas en que se participe; como una fe reflexiva en la capacidad de los seres humanos para enjuiciar de modo inteligente, deliberar y actuar.

> Comparada con otras formas de vida, la democracia es la única manera de vivir que cree genuinamente en el proceso de experiencia como fin y como medio: Como aquello capaz de generar una ciencia que constituya la única autoridad digna de confianza para dirigir la experiencia ulterior y que libere las emociones, las necesidades y los deseos, tanto como para convocar a la existencia las cosas que no existieron en el pasado [...] Puesto que es algo que no puede acabar más que cuando la experiencia misma acaba, la tarea de la democracia para siempre es la de la creación de experiencia más libre y más humana, que todos podamos compartir y a la que todos podamos contribuir. (Dewey, *Creative Democracy*, 1939, p. 394. Citado en Bernstein, 2010, p. 223)

Cuarta: La educación democrática como reconstrucción de la vida social

La enorme importancia de *Democracia y educación* es que intenta mostrar que si la educación es el proceso de comunicación y crítica de los significados de la cultura, de los modos de vida y de las respuestas a las necesidades de la experiencia a lo largo de la historia de la humanidad, si es el resultado de una continua acción de comunicación entre los miembros de una sociedad, buscando compartir, desarrollar y mejorar la interpretación colectiva de los hechos, pasados y presentes, para contribuir a la mejora de la sobrevivencia de la comunidad; entonces la educación podrá ser el mejor medio

para la transformación democrática de la sociedad. Si la cosmovisión de la comunidad sobre el mundo, si la interpretación reconocida colectiva e históricamente como significativa, es lo que se hace objeto de crítica en los procesos educativos, con la finalidad de responder mejor a los problemas y retos del presente, entonces los principios democráticos de libertad individual, de participación interesada, de pensamiento reflexivo, de comunicación genuina, serán prácticas en las que los individuos verán algo valioso y digno de ser convertido en ideales, para aplicar en otros campos de la vida social.

La educación es la acción directiva, la actividad en la que se refleja el esfuerzo colectivo de dirección hacia una forma de vida y de relación con los otros y con el entorno, que se ha construido y valorado colectiva e históricamente como inestimable. Educar es comunicar y promover una filosofía, que no se ha elaborado fuera de la vida social, que no está hecha de abstracciones, que no se funda en fuerzas extramundanas o sobrenaturales, sino que surge como interpretación de la propia vida colectiva y que no tiene otro sentido que modificar o mantener la experiencia colectiva para que esta sirva a los propósitos de sobrevivencia que son su origen.

Educar, entonces, para Dewey es poner en práctica en la actividad educativa, comunicacional, una visión de las cosas, una visión del mundo y de la vida social, unas aspiraciones éticas y cognoscitivas, surgidas de la propia historia de la humanidad y de la comunidad en particular. En otras palabras, se trata de recuperar y promover una cultura en la que lo humano, individual y social, éticamente guiado, sean el propósito fundamental.

Lo que no deben ser la escuela y la educación –considera Dewey– es una práctica de transmisión dogmática y acrítica de una forma de vida ya decidida, para que los educandos la asuman y la perpetúen. Para él, la educación debe ser el modo en que la sociedad organizada hace posible apropiarse de la experiencia acumulada por la humanidad y, al mismo tiempo, desarrollar la propia experiencia para dominar las técnicas básicas de la supervivencia y para asumir la moralidad colectiva que satisfaga los principios de

libertad y democracia, en un proceso abierto, sujeto a la revisión y reconstrucción permanentes a la luz de la continua experiencia.

No se trataría de apropiarse de unas respuestas a las exigencias de la supervivencia y la convivialidad, sino de valorarlas y criticarlas a la luz de la experiencia individual propia y la de la colectividad, en una dinámica que haga posible su reconstrucción constante; por ello, el mejor modelo que la práctica educativa puede seguir es el de las prácticas de las comunidades científicas: el método de la discusión y la crítica en un espíritu de apertura a las ideas de los otros y de reconocimiento a su valor como experiencia. La educación –en el pensamiento deweyano– es, básicamente, un espacio social dedicado a la formación para la vida democrática.

> Dewey afirmaba que para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en comunidad cooperativa [...] La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en "una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya". (Dewey, 1895, p. 224. Citado en Westbrook, 1999, p. 4)

Algunos críticos de Dewey creyeron ver en su postura frente a la educación tan solo una variante de la llamada "escuela nueva", por cuanto que reivindicaba que el individuo, el niño, fuera el centro del proceso escolar, sin advertir que la idea de sujeto de la educación deweyana no tiene nada que ver con una individualidad abstracta que responde a impulsos innatos, sino con un sujeto social, con un individuo que es parte de la comunidad en todos los sentidos, en lo psicológico, en lo cognitivo, en lo ético y aun en lo estético. Los niños no son individualidades cerradas en sus intereses y expectativas, viven en sociedad, son parte de una comunidad, actúan como individuos desde la pertenencia a esa comunidad y no desde una abstracta individualidad desconectada del mundo.

Dewey piensa que el proceso educativo no consiste en dejar que el niño desarrolle cualquier actividad –la que sus intereses del momento elijan–, en cualquier dirección –la que sus deseos y sus capacidades le pongan al alcance–, y con cualquier resultado –el que a él le satisfaga, o el que haya sido posible en función de sus aptitudes o destrezas–; sino que se trata de una acción orientada por una concepción del mundo y una idea práctica de resolución de problemas y superación de dificultades. La educación es el proceso en el que la comunidad de profesores y estudiantes impulsan una manera específica de enfrentar al mundo, buscando satisfacer las exigencias del organismo y el medio, en una forma que resultara valiosa tanto para los intereses y aptitudes del niño, como para la vida de la comunidad. En consecuencia, el papel del maestro es fundamental, es él quien presenta a los intereses y aptitudes del niño, el sentido de las cosas, colectiva e históricamente asumido, y quien revela las exigencias y problemas de la relación con el mundo y con los otros hombres en el presente.

> El niño es el punto de partida, el centro y el fin. Su desarrollo, su crecimiento, es el ideal. Sólo él proporciona el patrón. Todos los estudios son auxiliares al crecimiento del niño, instrumentos valiosos sólo en función de que sirvan a tales necesidades de crecimiento [...] Debemos, literalmente, tomar nuestro comienzo en el niño y nuestro punto de llegada en él. Es él y no las materias de aprendizaje lo que determina tanto la cualidad como la cantidad del aprendizaje. (Dewey, *The school and society*, 1956, p. 9. Citado en Bernstein, 2010, p. 79)

Que la educación tenga como propósito la reconstrucción social, la transformación de las condiciones de vida para hacerlas más racionales, más valiosas éticamente, más democráticas, y hasta estéticamente más satisfactorias, reclama de la figura del profesor un papel que no tiene nada que ver ni con "dejar hacer", como en el caso de "La escuela nueva", ni con la imposición autoritaria de la "Escuela tradicional". Si se trata de una práctica en la que los individuos

deben valorar una forma de vida como propia, será muy importante que el profesor, quien debe dirigir el proceso, reconozca esa forma de vida como valiosa y disponga de las habilidades propias para promoverla. Para impulsar la crítica, la valoración de los puntos de vista de los otros y la vida democrática se necesita hacer propia esa forma de la comunicación y de la interacción con los demás. Los profesores no actúan para imponer esa visión de las cosas, su tarea consiste en la creación de un entorno de participación y de colaboración para que los niños encuentren valiosa y deseable la comunidad democrática. Transformando la educación, pensaba Dewey (1998), se está transformando la sociedad, la comunidad democrática en la escuela; es el medio de alcanzar la reforma de la sociedad en todas sus dimensiones.

La principal razón (Bernstein, 2010) por la que Dewey se trasladó a Chicago en 1894, era que en el puesto que ocuparía –director del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía– estaban fundidas sus principales áreas de interés intelectual, "encontraba allí la oportunidad de hacer filosofía práctica, de transportarla hacia las diversas variedades de acción humana" (Bernstein, 2010, p. 77). Desde esa trinchera era posible desarrollar los proyectos en los que se concretaba sus ideas de transformación social y cultural, articuladas en un proyecto educativo: la *Laboratory School*. "El filosofar debería enfocarse sobre la educación como el supremo interés humano en el cual se agudizan todos los otros problemas, cosmológicos, morales, lógicos" (Dewey, 1930, pp. 13-27). Esto es, la reflexión filosófica debía abordar como su objeto principal el proceso educativo: la filosofía habría de ser, principalmente, filosofía de la educación. Hacer filosofía, hacer educación, escribir en la prensa, participar en los movimientos sociales, eran los proyectos que se hacían posibles desde la dirección del Departamento académico.

Las experiencias de la escuela laboratorio en la Universidad de Chicago mostraron a Dewey, dice Bernstein (2010), la relevancia social de la escuela, su papel como instrumento de transformación y reconstrucción social. "Una sociedad es un conjunto de personas

que están juntas, porque están trabajando líneas comunes, bajo un espíritu común y en referencia a propósitos comunes. Las necesidades y los propósitos comunes exigen un intercambio creciente de pensamiento y uno creciente de sentimientos de simpatía" (Dewey, 1956, p. 14. Citado en Bernstein, 2010, p.80).

En *Democracia y educación* –como en otros libros escritos posteriormente–, Dewey expone una idea de la educación en términos de comunicación genuina, de respeto a la libertad individual, de comunidad de intereses, lo que hace del proceso educativo una tarea ético-política, además de una tarea de comunicación y de difusión del espíritu científico; así, y como crítica a las prácticas educativas de las escuelas norteamericanas de su tiempo, argumenta:

> En toda sociedad los hombres trabajan en direcciones generales comunes, bajo un espíritu común y con comunes aspiraciones. Las necesidades y las aspiraciones comunes exigen un creciente intercambio de pensamiento y una creciente unidad de simpatía mutua. La razón radical por la cual no puede la escuela presente organizarse como una sociedad natural, es precisamente porque está ausente este elemento de actividad común y productora [...] Del lado ético, la debilidad trágica de la escuela presente está en que tiende a preparar miembros futuros del orden social, en un medio en que falta, lamentablemente, la condición del espíritu social. (Dewey, 1929, p.12)

Es conocido el hecho de que Dewey no considera que los productos y los procedimientos de la ciencia moderna constituyan un obstáculo para la democracia social, ni para los procesos educativos democráticos, por el contrario, considera que son el resultado de la evolución de la experiencia humana colectiva y que representan modelos eficaces para enfrentar y resolver problemas, el problema que Dewey destaca –en relación con los productos de la ciencia y de la técnica en *Democracia y educación*– es que la escuela se ocupe solo de la difusión y reproducción de las habilidades técnicas que la aplicación de la ciencia al proceso económico supone; que ese sea el único propósito

del proceso educativo, que se asuman como propósitos educativos el dominio de las técnicas y procedimientos para la intervención exitosa en el proceso, con el consiguiente sacrificio de lo ético y del desarrollo de la consciencia y experiencia colectiva. Es inconcebible que la revolución científico-tecnológica no afecte a la educación, pero es imperdonable que se convierta en su único propósito.

> Sólo siendo una realidad el pleno desenvolvimiento de los individuos que la forman puede la sociedad ser verdad para sí misma. Y en la autodirección que a sí misma se da nada representa tanto como la escuela [...] Las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son [...] el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando [...] El trabajo llevará a la comprensión de las condiciones de la vida y la importancia de la ciencia, el conocimiento de la ciencia llevará a la interpretación de los procesos de la vida como un proceso, con una historia, y a la integración del espíritu científico en el modo de ver las cosas, la comprensión científica es un instrumento indispensable de la libre y activa participación en la vida social moderna. (Dewey, 1929, pp. 22-41)

Por supuesto que la educación y la escuela deben ocuparse del trabajo, de la vida práctica, del estudio de la naturaleza, del arte y de la historia, pero al mismo tiempo deben estar presentes los propósitos de la creación de una atmósfera moral, de una participación autodirectiva en las actividades.

> convertir cada una de nuestras escuelas en una comunidad de vida embrionaria, llenas de actividades de diversos tipos y ocupaciones que reflejen la vida de la sociedad más amplia que la envuelve, y penetradas del espíritu del arte, de la historia y de la ciencia [...] saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, que sería también más noble, más amable y más armoniosa. (Dewey, 1929, pp.47-48)

Epílogo

En resumen, para Dewey la transformación de la educación está ligada a la reconstrucción de la filosofía y a los conceptos de experiencia y democracia. Dewey critica la idea de la filosofía prevaleciente en los teóricos especulativos tradicionales, como un saber especializado, teórico, conceptual, cuyos objetos de conocimiento son también realidades abstractas, trascendentes, absolutas, alejadas, por tanto, de la vida práctica: reflexiones del tipo de las de la epistemología, la metafísica y la ética de los valores absolutos y universales.

Dewey opone a esa postura y sus consecuencias, una interpretación de la filosofía en términos de una crítica de la cultura de una época y una sociedad. Su punto de vista es que la filosofía es siempre un producto de la vida social, una forma de la crítica de los modos de vida de la comunidad. Dice Ramón del Castillo (2010): una crítica de las deformaciones, insuficiencias y limitaciones de la vida social. La filosofía, para Dewey, es la reflexión sobre las realidades sociales y humanas con miras a transformarlas, por más que tome la forma de una disquisición abstracta. La filosofía tiene por objeto el modo de vida de las comunidades en las que los filósofos reflexionan y, sea que lo asuman o no, quieren influirla; ofrecen a los demás una interpretación en la que se reflejan alternativas de convivialidad y de relación con el mundo. Reconstruir la filosofía, transformarla, hacerla ir más allá de la especulación y las verdades eternas, ligarla a la vida de la comunidad en que se produce, significa reconstruir también la vida social. "Un filósofo inspirado por Dewey no puede ser un intermediario cultural, un conversador o un crítico diletante y ácido" (Bernstein, 2010, p. 27).

La comunidad democrática es una posibilidad si los individuos se abocan, en el proceso educativo, en la escuela y más allá de ella, colectivamente a la crítica de la experiencia colectiva local y mundial, pasada y presente, y consiguen superar las barreras étnicas, nacionales, de clase, religiosas, políticas, culturales que han teñido y constreñido la historia de la humanidad. Las ideas de democracia

y de sociedad justa y equitativa, no pueden desligarse de la crítica y la reconstrucción colectiva de la experiencia individual y colectiva teniendo en perspectiva los fines deseables que resultan tanto de las limitaciones de lo existente como de la posibilidad de proyectar cambios que permitan superarlas.

La escuela es el mejor lugar para hacer esto posible. "Sólo si proveen una comprensión de las necesidades colectivas y de los recursos que cabe utilizar para satisfacerlas, las escuelas podrán responder al llamado de la democracia". (Dewey, 1998, p. 40). Por ello, "la escuela debe ser cada vez más activa en la preparación de individuos libres para una participación inteligente en una sociedad libre" (Dewey, 1998, p. 98).

Una crítica de la escuela tradicionalista, entregada a la reproducción del saber consagrado en los libros, tanto como de "las nuevas" tendencias (para su tiempo) tales como la de reducir el currículum a la formación técnico-productiva entre los jóvenes, o la de "dejar hacer" según su interés a los niños más pequeños, se hace necesaria a fin de poder asumir esta orientación.

> Dentro del sistema escolar mismo existen una cantidad de restricciones impuestas a la libertad moral e intelectual. La escuela se halla embarazada a menudo muy pesadamente por la traba de tradiciones nacidas bajo condiciones ajenas a las de hoy. Estas tradiciones se refieren a las materias, los métodos de enseñanza, las disciplinas, la organización y la dirección de las escuelas [...] pero a estas ya de por sí pesadas se une otra limitación particularmente peligrosa en la época actual: la tentativa de cerrar el espíritu, la boca y los oídos de estudiantes y maestros a todo aquello que no esté conforme a la práctica y las creencias de la clase privilegiada, representante del *status quo* económico y político. (Dewey, 1998, p. 40)

En conclusión, las ideas de Dewey sobre la educación como práctica de la filosofía no nos señalan una aspiración que a él se le ocurre que cambiará la educación, sino una confirmación de lo que son y han sido los procesos educativos en la historia de la humanidad.

El problema es que las filosofías que han orientado la educación no han buscado la reconstrucción y transformación social, sino su reproducción.

Referencias

Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey.* Barcelona, España: Herder.

Castillo, R. del (2010). Derivas pragmatistas. En B. Richard (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey* (pp. 9-33). Barcelona, España: Herder.

Dewey J. (1929). *La escuela y la sociedad*. Madrid, España: Francisco Beltrán.

Dewey, J. (1930). From Absolutism to Experimentalism. En G. P. Adams y W. Pepperell Montague (eds). *Contemporary American Philosophy. Personal Statements.* Londres, Inglaterra: George Allen and Unwin; Nueva York, Estados Unidos de América: MacMillan.

Dewey, J. (1969). *La reconstrucción de la Filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.

Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Morata.

Dewey, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona, España: Paidós.

Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, España: Morata.

Esteban, J. M. (2001). *La crítica pragmatista de la cultura*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional Heredia.

Hook, S. (2000). *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona, España: Paidós.

Marcuse, L. (1969). *Filosofía americana. Pragmatistas, politeístas, trágicos*. Madrid, España: Guadarrama.

Westbrook, R. (1991). *John Dewey and The American Democracy*. Ithaca, Nueva York, Estados Unidos de América: Cornell University Press.

Westbrook, R. (1999). John Dewey. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada, vol. XXIII* (1-2), 289-305. París, Francia: UNESCO, Oficina Internacional de Educación.

DEWEY Y LA SUPERACIÓN DE DICOTOMÍAS EN *DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN*

Miguel Ángel Pasillas Valdez[*]

1

En el breve Prefacio de *Democracia y educación,* John Dewey expone la finalidad de la obra, y dice así:

> Las siguientes páginas representan un esfuerzo por descubrir y expresar las ideas contenidas en una sociedad democrática y para aplicar estas ideas a los problemas de la obra educativa. La explicación comprende una indicación de los objetivos y métodos de la educación pública considerada desde este punto de vista y una valoración crítica de las teorías del conocimiento y del desarrollo moral que fueron formuladas en condiciones sociales anteriores pero que aún actúan en las sociedades nominalmente democráticas para dificultar la adecuada realización del ideal democrático. (Dewey, 2001, p. 11)

[*] Profesor Titular, adscrito al Proyecto de Investigación Curricular, UIICSE, DIP, FES Iztacala, UNAM.

Agrega que va a vincular la problemática de la democracia con el método experimental de las ciencias, con las teorías evolucionistas y con la reorganización industrial de la sociedad. Hay que subrayar, entonces, el interés deweyano por alcanzar un orden social de carácter democrático, donde resulta fundamental el impulso de una educación claramente orientada a esa finalidad y que incluya los conocimientos y métodos científicos, más la adecuación de la misma a las condiciones de la sociedad industrializada, como la que se vivía desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX en los Estados Unidos de América.

Si el interés central de esta propuesta de educación radica en participar para el logro de una forma de vida democrática, no puede dejarse a su libre funcionamiento, sino por el contrario, se debe actuar ex profeso para establecer una organización y un ejercicio acorde con esas intenciones. Entonces, podemos vislumbrar el planteamiento de la necesaria relación positiva, congruente, entre el tipo de educación y la naturaleza de sociedad existente-buscada donde aquella se lleva a cabo. Dice Dewey que "no podemos establecer, sacándolo de nuestras cabezas, algo que consideremos como una sociedad ideal. Tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable" (2001, p. 78).

Adicionalmente, para Dewey la educación no es solo un medio –neutral, indiferente– para alcanzar la vida democrática, sino que ella misma ha de ser un ámbito, una experiencia cotidiana de vida democrática. Esta concepción como un medio que es inherente, que no es extrínseco al fin pretendido, nos remite a la idea deweyana de la inseparabilidad entre fines y medios, aunque también admite que se pueden hacer distinciones para efectos de análisis, de estudio entre estas dos instancias.

Con estos elementos se nos van haciendo nítidas las características de la concepción deweyana de educación orientada a la consecución de una forma de vida democrática. Por un lado, dice nuestro autor: la educación intencional significa, como ya hemos visto, un

ambiente especialmente seleccionado, haciéndose la selección sobre la base de los materiales y métodos que promueven específicamente el desarrollo de la dirección deseada (2001, p. 43).

Esta afirmación nos avisa lo improcedente y equivocado de las lecturas que con frecuencia se han hecho, y todavía se hacen, acerca de las ideas educativas de John Dewey: que es el autor y promotor de las ideas de "la enseñanza activa", representada tanto por su paidocentrismo, como por su espontaneísmo. El hecho de que declare que la educación ha de dirigirse "deliberadamente" al logro de una forma de organización democrática, es contradictorio con la posibilidad de que la enseñanza ocurra sin una previa definición, selección, organización y control del ambiente y las actividades que realizan los alumnos.

Respecto al tipo de relación entre la sociedad y la educación, también es explícito el señalamiento deweyano de que el proyecto de una sociedad democrática tiene que contar necesariamente con una educación compatible con esa finalidad y, además, esencialmente ha de ser intencionada y sistemática, para incrementar las posibilidades de realización del fin buscado.

> Desde el punto de vista educativo, observamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, *hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática*. (Dewey, 2001, p. 81, las cursivas son mías)

Dewey había afirmado antes que asumir que la educación es una función social conlleva el reconocimiento de que la cualidad de la educación varía de acuerdo con la cualidad de la vida de un grupo social; es decir, cambia en consonancia con las condiciones y cualidades particulares de la sociedad en cuestión. Ahora bien, respecto a las características básicas de la sociedad democrática que concibe, encontramos que:

> una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada… [y la cualidad de la educación se identifica por] la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales. De otro modo, sólo puede aplicarse inconsistentemente un criterio democrático de la educación. (Dewey, 2001, p. 91)

Diferentes comentaristas de la obra de John Dewey han afirmado que su obra completa tiene la preocupación central de colaborar en la construcción de la sociedad democrática, como había sido concebida desde el tiempo de los fundadores de su nación; que los diferentes problemas que indagó representan aportaciones, desde distintos ángulos, a esa finalidad. Tomando en cuenta ese punto de vista, hemos de reconocer que *Democracia y educación* no es meramente el título de ese libro sobre teoría de la educación, sino que representa un estudio orientado al logro de la construcción de una sociedad democrática desde el punto de vista educativo; esa es la exploración y propuesta central del texto.

2

Democracia y educación tiene 26 capítulos. En el número XXIV, *Filosofía de la educación*, John Dewey nos presenta lo que podemos denominar el plan de la obra, y este complementa el objetivo y las concepciones básicas que vimos en el punto previo. En ese capítulo afirma que las secciones precedentes se agruparon lógicamente en tres partes. La primera fue dedicada a mostrar que la educación es una necesidad y una función social; la segunda la ocupó lo que denomina "el análisis del criterio democrático", asunto que demanda necesariamente de la reconstrucción o reorganización continua de la experiencia, de manera tal que con ello aumente

la posibilidad de que los individuos reconozcan el contenido social de la misma –la experiencia– y así actúen para el resguardo de dicha forma de organización.

Luego, la tercera parte, se inicia con la advertencia de que, en la ilustración de los principios señalados previamente, "dio por supuesto el criterio democrático y su aplicación a la vida social presente", sin embargo, advierte que continuará con el planteamiento de las limitaciones que se encuentran para su realización (cfr. Dewey, 2001, pp. 270-271). Propone varias razones que impiden realizar, o que obstaculizan la puesta en práctica del criterio democrático:

> En los capítulos siguientes (XVIII-XXII) consideramos las actuales limitaciones de su realización efectiva. Se encontró que proceden de la idea de que la experiencia consiste en *una variedad de dominios o intereses segregados*, poseyendo cada uno su valor, materia y método propios independientes, contrarrestándose unos a otros y que cuando se mantenían propiamente unidos entre sí, formaban una especie de "equilibrio de poderes" en la educación. (Dewey, 2001, p. 271, las cursivas son mías)

El análisis de lo que Dewey caracteriza como segregación de dominios o intereses, le permitió exponer los motivos de la aparición y luego la idea arraigada de dicotomías, teniendo como origen y consecuencias, problemáticas en dos dimensiones; la primera consiste en que:

> En el aspecto práctico se encontró *que tenían su causa en las divisiones de la sociedad en clases y grupos más o menos rígidamente separados*, o en otras palabras, en la obstrucción a una interacción o relación social plenos y flexibles. (Dewey, 2001, p. 271, las cursivas son mías)

La segunda problemática que induce y refuerza las dicotomías es de orden cognoscitivo, pero relacionada, o derivada de la anterior, y dice:

> Se vio que estas rupturas sociales de la continuidad tenían *su formulación intelectual en varios dualismos o antítesis*, tales como los de trabajo y ocio, actividad práctica e intelectual, hombre y naturaleza, individualidad y asociación, cultura y vocación. (Dewey, 2001, p. 271, las cursivas son mías)

John Dewey señala que los dualismos o antítesis han sido producidos a lo largo de la historia por diferentes sistemas filosóficos, desde la Antigüedad clásica, y que permanecen hasta la actualidad; aunque se trate de sistemas filosóficos opuestos, de todas maneras comparten la mayoría de las referidas antítesis. A partir de ellas se han construido numerosos problemas de la filosofía que han ocupado muchos de sus esfuerzos en explicar, y luego en intentar mostrar cómo se relacionan esos elementos que han sido previamente separados por las segregaciones producidas por el mismo campo de estudios, no por la realidad en que ocurren. Así se han establecido muchas de las grandes preocupaciones filosóficas, tales como la problemática de la relación entre espíritu y materia, el cuerpo y el alma, el espíritu y el mundo, individuo y sociedad (cfr. 2001, p. 271).

Dewey finaliza la presentación de este capítulo XXIV con el señalamiento de que las concepciones distintas que él sostiene: "Son consecuentes con la filosofía que ve que la inteligencia ha de ser la reorganización intencional mediante la acción del material de la experiencia" (2001, p. 272).

En otros lugares[1] ya ha explicado el valor de "la reconstrucción de la experiencia", en el sentido de que por medio de esta es posible tanto reconocer como superar los conocimientos construidos en acciones anteriores, desarrolladas en lugares, momentos y condiciones específicas, lo que por el hecho de haber resultado útiles, dio lugar a la aceptación y permanencia de los saberes resultantes de ellas, pero

[1] Por ejemplo, capítulo XX de *Democracia y educación*, donde dice: "Pero la obra de la educación es constructiva, no crítica. Supone no que han de eliminarse y revisarse las antiguas creencias, sino *la necesidad de transformar la nueva experiencia* en hábitos intelectuales lo más correctamente posible desde el principio" (2001, p. 229, las cursivas son mías).

en la actualidad ya no es posible sostener esas concepciones porque las situaciones y los problemas que se le presentan a los individuos han cambiado. Reconstruir las experiencias previas es, entonces, una problemática necesaria, ineludible y permanente para resolver los obstáculos que el individuo encuentra en su actuación presente y cotidiana para conquistar una condición de estabilidad con su medio. De la adecuada reconstrucción de experiencias, dependerá la posibilidad de que las personas continúen con sus actividades necesarias para lograr una condición equilibrada, satisfactoria con su ambiente, por eso la educación ha de orientarse a ellas.

> la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo y [significa] que su último período completa su parte anterior; saca a la luz las conexiones implicadas, pero hasta entonces inadvertidas. El último resultado revela así el sentido de las anteriores, mientras que la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido. (Dewey, 2001, p. 75)

Hemos de remarcar que la *experiencia* para John Dewey es muy relevante: no solo se trata de que la enseñanza la incluya en sus planes de estudios, la promueva entre los estudiantes, o que aquellos sean algo así como una orientación práctica o un método didáctico-pedagógico para lograr que la instrucción incorpore modalidades activas de trabajo, sino que la educación misma aparece como experiencia. Al respecto, señala que:

> Alcanzamos así una definición técnica de la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente… Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa y toda educación consiste en tener tales experiencias. (2001, pp. 74-75)

Arriba, veíamos la afirmación de Dewey acerca de la noción errónea sobre la experiencia como "una variedad de dominios o intereses

segregados, poseyendo cada uno su valor, materia y método independientes", que tienen el efecto de contrarrestarse entre sí, lo que finalmente significa que la experiencia en cuestión es errónea, incompleta, defectuosa.

Ahora este asunto nos permite ver las relaciones entre los problemas de la experiencia y la educación, con las concepciones que perciben la realidad como si estuviera conformada por elementos separados, por dualismos o por componentes antitéticos, sin posibilidad de integrarse, de articularse. Más aún, como consecuencia del reconocimiento de estas formas de "relación" supuestamente presentes en la realidad, podemos derivar un primer resultado: concebir aspectos del ambiente natural y social como estando conformados por elementos separados, antitéticos, dicotomizados, tiene la consecuencia de que las posibles experiencias que den por sentadas tales condiciones, son incompletas, fallidas, y si –como vimos arriba– la educación misma consiste en tener experiencias, entonces la implicación, la consecuencia directa, es que la educación es fallida, incompleta, distorsionada.

Una vez que hemos reparado en lo que llamamos "su plan de la obra", y de que identificamos como componente primordial el análisis de los dominios separados o dicotómicos como problemas fundamentales que se oponen de manera importante al logro del "criterio democrático", podemos reconocer más claramente la importancia de revisar la problemática de las concepciones explicativas que sostienen y corroboran la existencia de ámbitos de la realidad como conformadas de manera separada, antitética, inconexa, dicotomizada.

Previamente a nuestra revisión de *Democracia y educación,* vamos a reconocer cómo analiza y discute esta problemática en otra obra: *Experiencia y naturaleza*, y a examinar los estudios de Miguel Catalán, para ver la importancia que Dewey le asigna a esta problemática. Posteriormente vamos a examinar cómo es identificada la problemática de las antítesis o dicotomías por John Dewey, en el pensamiento pedagógico, y con ello ver las consecuencias que

acarrea para la educación, además de conocer las razones que aporta para explicarlo y refutarlo y superarlo.

3

Irrealidad de la dicotomía entre Espíritu y Materia. John Dewey presenta su concepción sobre lo que es la metafísica en el trabajo *Experiencia y naturaleza*. En ese estudio la caracteriza como un proyecto orientado al conocimiento de los rasgos generales de la existencia. Esta concepción difiere, señaladamente, de las escuelas de filosofía que conciben su tarea como una actividad de índole abstracta, especulativa y teorizante; que la entienden como "amor a la sabiduría" y dedican múltiples y complejas faenas a analizar problemáticas de carácter abstracto, muy general y contemplativo; asuntos que, para nuestro autor, en muchas ocasiones resultan ser falsos problemas.

Vimos arriba que, desde el punto de vista de Dewey, muchos filósofos comparten el supuesto de que existe una clara separación entre el espíritu y la materia, a pesar de sus distintas perspectivas teóricas y orientaciones sobre el conocimiento. Al dar por aceptada esta dicotomía, dentro de esta disciplina y otras que toman como punto de partida o fundamento la referida concepción escindida, ha sido necesario realizar complicados desarrollos dialécticos y análisis dedicados específicamente a demostrar la separación entre estos dos elementos y, posteriormente, una vez "mostrada" la separación, tienen que emprender nuevamente complicadas empresas argumentativas para encontrar las formas de relación entre esos dos aspectos, en cuanto han sido separados artificialmente.

Esta dicotomía (espíritu-materia) es pensada como fundante, porque de ella se derivan o con ella se conectan otras muchas, por ejemplo, la que se postula entre el proceso de conocimiento y el objeto, y por esta concepción se han arraigado enmarañadas empresas intelectuales –como en el campo de la epistemología– para

explicar los vínculos entre estos dos componentes separados. Dice John Dewey que:

> el camino para salirse de la querella consistirá en volver a considerar las nociones en virtud de las cuales existe el problema. Y estas nociones no tienen originalmente nada que ver con la relación del espíritu y el cuerpo; tienen que ver con tesis metafísicas subyacentes. (Dewey, 1948, p. 208)

En cambio, el propio Dewey postula que entre todas las cosas del mundo hay una continuidad entre el espíritu y la materia, y que esa unidad se manifiesta con distintos "niveles de complejidad" en la organización de las cosas o seres vivos y como diferencias en la "cualidad e intimidad de las interacciones" que mantienen ellos con sus ambientes específicos o con otros seres de organización compleja. Este autor rechaza decididamente las concepciones que argumentan la separación, la disociación, la discontinuidad entre espíritu y materia, aunque esto no quiere decir que niegue la necesidad de hacer las distinciones necesarias que, en determinadas situaciones, reclaman la comprensión de estos elementos presentes en la realidad.

> La diferencia más obvia entre cosas vivientes y las no-vivientes, es la de que las actividades de las primeras se caracterizan por *necesidades*, por *esfuerzos* que son otras tantas peticiones activas de que se satisfagan las necesidades y por *satisfacciones*. Al hacer esta afirmación se emplean los términos de necesidad, esfuerzo y satisfacción fundamentalmente en un sentido biológico. (Dewey, 1948, pp. 208-209, las cursivas son mías)

Los seres vivientes, entonces, se definen por tener necesidades y, empujados por ellas, hacen esfuerzos que se han de entender como maniobras para satisfacerlas. Con el interjuego de estos elementos logran preservar el nivel de organización que han alcanzado, lo que los capacita para un determinado tipo de interacciones con su medio; en cambio, las cosas no vivientes tienen relaciones o interacciones con el ambiente, a nivel de reacciones fisicoquímicas.

A partir de esta diferencia entre seres vivos y no vivientes, propone los siguientes conceptos para argumentar contra la dicotomía espíritu-materia:

- Necesidad. Es un estado de tensión de un cuerpo que le produce incomodidad, inestabilidad, desequilibrio.
- Petición o Esfuerzo. Se trata de movimientos que modifican el entorno, para buscar restablecer el equilibrio activo de los seres vivientes.
- Satisfacción. Es la recuperación de la norma de equilibrio, producto de los cambios en el entorno y las interacciones generadas por las peticiones activas.

Estos tres momentos describen el estado concreto de acontecimientos que nos permiten distinguir a las cosas vivientes y no vivientes presentes en el ambiente, lo cual "denota la posesión de ciertas cualidades y eficiencias que no despliega lo inanimado" (Dewey, 1948, p. 210) y que permite oponerse a la manera como se concibe usualmente a los entes: ya sea como puramente inmateriales o como exclusivamente psíquicos y que por ello son juzgados como ubicados por fuera de la materia.

Se trata así de condiciones de "actividad" animada o inanimada, tendientes a la satisfacción de necesidades que posibilita recuperar las condiciones o situaciones de equilibrio perdidas. Cabe subrayar que Dewey incluye en esta explicación a las cosas animadas e inanimadas, especialmente porque estas últimas también están vinculadas, interrelacionadas con otras y con su ambiente, pero la diferencia consiste en que estas interacciones operan a nivel de reacciones de carácter fisicoquímico, de manera que, al analizarlas desde el punto de vista de los tres momentos referidos, se hace evidente la diferencia con los seres vivos.

Como consecuencia de lo anterior, hemos de observar que "la actividad" inanimada produce, como resultado de las reacciones fisicoquímicas, una "satisfacción indiferente", proceso distinto a lo

que ocurre con los seres vivos o animados, quienes realizan "actividades animadas", dirigidas a mantener su organización psicofísica. En el caso de los seres animados, este nivel de organización provoca que los momentos o procesos de Necesidad, Petición y Satisfacción tengan implicada una condición para obtener una clase peculiar de satisfacción; es decir que la índole de "psico" le confiere características distintas a lo que denomina satisfacción indiferente, porque aquella es un modo de operar para conseguir una compensación específica, por medio de la interacción dirigida a saldar las necesidades; en cambio, la reacción indiferente es de carácter mecánico, fisicoquímico, es decir, ocurre como un intercambio mecánico con las características físicas del medio, como un mecanismo de saturación.

Un fundamento indispensable para comprender la explicación acerca de la no separabilidad del espíritu y la materia, consiste en la problemática de La Organización de los seres de la realidad. "Hay, lo primero de todo, *organización* con todo lo que ello implica" (Dewey, 1948, p. 210). Nuestro autor afirma que la organización es un rasgo empírico de las cosas, de los entes, que se puede reconocer "objetivamente" al estudiar la complejidad de la estructura o configuración de determinado ser; hecho que es opuesto a entender la existencia de un objeto o ser como originada o sostenida por una fuerza o entidad especial, como pudiera ser la energía, el alma, el impulso vital, Dios, entre otros.

Ese rasgo empírico implica que la organización de los seres tiene un nivel específico de complejidad en su configuración, y es lo que les permite activarse para solventar sus necesidades. Es decir, únicamente a partir de determinado nivel de organización de los entes, es posible la activación del mismo para continuar el tipo de actividades que ya venía desplegando, y lograr así la satisfacción de sus necesidades.

Adicionalmente, la sensibilidad es una irritabilidad específica presente en la interacción con determinadas cosas o elementos del ambiente; en el caso de seres con niveles de organización más

complejos, es una capacidad de sentir. "Esta presencia general y operante del todo en la parte y de la parte en el todo constituye la irritabilidad –la capacidad de sentir" (Dewey, 1948, p. 211). Entonces, en la medida en que existen seres con más elevado nivel de organización están en condiciones de desarrollar una sensibilidad específica ante algunos elementos del medio o frente a otros seres y cosas particulares. La sensibilidad es la capacidad o posibilidad que tienen los seres para ofrecer respuestas discriminatorias en su ambiente, para buscar ciertas consecuencias concretas. "Las respuestas no son simplemente selectivas, sino discriminativas en favor de ciertos resultados mejor que de otros" (Dewey, 1948, p. 211). Estos procesos son la esencia de la sensibilidad.

Vemos así que, en cosas o seres con niveles mayores de organización, las tendencias a reaccionar se elevan a la condición de interés diferenciado dentro del ambiente o hacia cosas específicas, lo que significa que la satisfacción se convierte en un bien, en un valor, es decir, no se trata ya de algo que simplemente llena un vacío o reacciona mecánicamente –como los procesos fisicoquímicos– ante una interacción.

En la medida que los organismos tienen mayor nivel de organización, cuando son organismos más complejos, también adquieren la capacidad de responder a lo distante, a lo lejano, a lo que sucederá posteriormente, lo cual quiere decir que, en organismos complejos, ya hay, además, capacidad de tener expectativas, predicciones, y eso da lugar a que aparezcan actividades preparatorias, anticipativas.

Para Dewey ocurre que los seres que han alcanzado una organización y una capacidad de interacción al nivel psicofísico tienen sentimientos, que varían considerablemente, dependiendo de la complejidad de su organización, tipos de interacción e índole de actividades que realizan, pero aunque tienen tales sentimientos, no saben que los tienen, por lo que: "La actividad es psicofísica, pero no 'espiritual' esto es, no se percatan de significaciones" (Dewey, 1948, p. 213). Con esta observación, nuestro autor se va acercando

a describir seres con un nivel mayor de complejidad, tanto en su organización, como en la cualidad e intimidad de las interacciones.

> es el "espíritu" una propiedad adicional que toma una criatura dotada de sentimiento cuando alcanza esa interacción organizada con otras criaturas vivientes que es el lenguaje o la comunicación… las cualidades del sentimiento se vuelven significativas de diferencias objetivas en las cosas externas y de episodios pasados y por venir. Este estado de cosas en que no se tiene, tan sólo, sentimientos cualitativamente diversos, sino que éstos son significativos de diferencias objetivas, es el espíritu. (Dewey, 1948, p. 213)

En este tercer nivel de complejidad de la organización de los seres, que inclusive permite la interacción por medio del lenguaje y con este la comunicación, resulta posible otra capacidad: la significación. "El sentido de una cosa, por otra parte, es una significación directa e inmanente; es una significación que se siente o tiene directamente" (Dewey, 1948, p. 215).

Sentido y significación son capacidades diferentes del sentimiento; este se refiere a la posibilidad de ser afectado por olores, colores, temperatura, ruidos, dolores, placeres. En cambio, el sentido es posibilitado por un grado mayor de complejidad en las interacciones, en las que "el sentido es también diferente de la señal. Esta última implica el uso de una cualidad como signo o índice de algo distinto" (Dewey, 1948, p. 215).

Una afirmación deweyana que puede presentarse como corolario de esta abultada y ardua exposición, muy bien puede ser la siguiente:

> Cuando se reconoce en la vida y en el espíritu otros tantos caracteres de la interacción altamente compleja y difundida de ciertos acontecimientos, es posible dar un estatuto existencial natural a las cualidades sin caer en el yerro de la ciencia griega… *sin recurrir a la ruptura del dualismo en la continuidad histórica existencial.* (Dewey, 1948, p. 219, las cursivas con mías)

Hasta aquí no hemos referido directa y explícitamente la situación particular de los seres humanos, respecto a la problemática de las explicaciones dicotómicas sobre su disposición, existencia y actividades, tanto en su condición individual como en su dimensión social, aunque resulta ser el motivo fundamental, último, de este texto.

Como hemos dicho al principio, Dewey está proponiendo, en esta parte revisada del texto *Experiencia y naturaleza*, su explicación sobre "los rasgos generales de la existencia", es decir, sobre su concepción metafísica; por tal motivo no aparece como tema central la argumentación sobre la posición de los seres humanos en esta problemática, aunque es claro que está contenida en lo desarrollado, sin embargo, no deja de señalar la ubicación en este tercer nivel de complejidad de su organización, que como hemos visto, es la del "espíritu":

> La personalidad, la subjetividad, el yo, son funciones finales que surgen con las interacciones orgánicas y sociales de organización compleja. La individualidad personal tiene sus bases y condiciones en acontecimientos más simples. Las plantas y los animales infrahumanos obran *como* si les interesara que se mantuviese su actividad, su característica receptividad y reactividad. Hasta los átomos y las moléculas muestran una tendencia selectiva en su indiferencia o afinidades y repulsiones cuando se hallan expuestas a la acción de otros acontecimientos… En un sentido auténtico, aunque no psíquico, muestran los seres naturales preferencias y concentración del interés. (Dewey, 1948, p. 173)

Para terminar este punto, parece conveniente traer aquí la caracterización que el propio Dewey hace de la teoría presentada, sobre la que dice: "Considéresela como un intento de contribuir a lo que se ha dado en llamar una teoría 'emergente' del espíritu" (Dewey, 1948, p. 224); adelante propone un resumen, que ahora sintetizamos, y donde señala que hay que distinguir "tres cotas" –tres niveles– en los campos descritos.

La primera es en la que ocurren las interacciones más estrechas y más externas; son de carácter físico, y existe una variedad muy amplia entre ellas, pero básicamente se trata de propiedades mecánicas que definen las interacciones de la materia. La segunda cota es la de los seres vivos y en la que también existe una muy amplia variedad de organismos, como son las plantas y los animales, y entre estos hay formas superiores e inferiores. Tienen condiciones que definen lo psicofísico.

La tercera cota, finalmente, "es la de la asociación, comunicación, participación", mucho más diversa que las dos anteriores y que tienen propiedades que definen el espíritu como intelecto, que ya posee significaciones y comunicaciones entre ellas. Aquí abunda en la diversidad y variabilidad entre los seres de la naturaleza:

> nada ocurre aisladamente en la naturaleza, con todo no son generales ni homogéneas la interacción y la conexión. Los acontecimientos en interacción tienen lazos más apretados y más flojos, que les dan calidad de ciertos principios y finales y que los deslindan de otros campos de interacción. (Dewey, 1948, p. 224)

Entre las consecuencias de concebir los elementos presentes en la naturaleza y sus relaciones de manera dicotómica están:

> Si hay una división tajante entre la naturaleza y la experiencia, claro que no habrá ingenio que la elimine; hay que aceptarla… Pero el dualismo filosófico no es sino el reconocimiento expreso de un *impasse* en la vida, de una impotencia para la interacción, una incapacidad de llevar a cabo una verdadera transición, una limitación del poder de regular y, por lo tanto, de comprender. (Dewey, 1948, p. 199)

4

Miguel Catalán González se ha dedicado al estudio de la obra de John Dewey en *Pensamiento y acción* (1994) y *La ética de la democracia* (2013). En estos textos destina sendos capítulos al estudio del tratamiento y de las críticas que John Dewey hace sobre las dicotomías en el campo de la filosofía y, en general, en los abordajes teóricos sobre problemáticas de carácter social o natural. Catalán expone sistemáticamente el pensamiento deweyano sobre estos asuntos; entonces vamos a dedicar este parágrafo a revisar la manera como caracteriza los desarrollos de Dewey sobre las dicotomías.

En *Pensamiento y acción,* Miguel Catalán ocupó capítulos específicos a mostrar la manera como Dewey enfrenta las dicotomías y dualismos. Para eso estudió diferentes textos deweyanos: *From absolutism to experimentalism*, *Democracia y educación* y *La busca de la certeza*. Acude a este último para reconstruir lo que denomina la genealogía del dualismo pensamiento-acción. De allí afirma que "En QC[2] reconstruye Dewey una situación primigenia en la cual el hombre primitivo, abrumado por los problemas de supervivencia, habita un mundo donde campean el temor, la inseguridad y el azar" (Catalán, 1994, p. 21).

Dice el filósofo norteamericano que para enfrentar tal condición, los hombres crearon dos estrategias: 1. construir alianzas con las potencias naturales, y 2. la invención de las artes y las técnicas para conseguir los satisfactores para sus necesidades y enfrentar exitosamente los peligros que los amenazaban. Continúa el relato deweyano y explica que la primera estrategia dio origen a las prácticas de súplicas, sacrificios y cultos mágicos dirigidos a obtener los favores y protección de las fuerzas de la naturaleza. Para esas tareas, muy pronto apareció la división y especialización de gente dedicada a realizar la primera actividad y gente dedicada a la segunda. Con el

[2] Siglas en inglés de *The Quest for Certainty*, publicado en español como *La Busca de la Certeza*. México: FCE.

tiempo se convirtió en hegemónica, en más importante la primera y quienes la oficiaban, lo que con el tiempo terminó estableciendo dos clases sociales separadas: una especializada en dirigir y oficiar los cultos y ritos mágicos, y la otra encargada del control empírico del medio natural, de los trabajos manuales, físicos. La primera fue caracterizada como espiritual y reservada a las clases sociales altas y la segunda como servil e inferior y debía ser ejercida por las clases subordinadas. Catalán termina el relato citando a Dewey, quien dice: "Tales hechos contenían en embrión, y en forma más o menos madura, el dualismo" (Catalán, 1994, p. 22).

Miguel Catalán propone que existen varios tipos de dualismo, para empezar, el metafísico y el gnoseológico. "El dualismo metafísico sostiene una división excluyente entre dos reinos: el del ser, cuyos objetos son de naturaleza superior, verdaderos, fijos y necesarios, y el del no-ser, correspondientemente inferiores, inciertos o erróneos, cambiantes y contingentes" (Catalán, 1994, p. 23). Este dualismo se moviliza, fundamentalmente, por la filosofía en sus afanes de explicar lo existente, lo ideal y lo real, y es el que funda el resto de las dicotomías. Por otro lado, el dualismo gnoseológico, que supone que

> se requiere un órgano conocedor en consecuencia que trascienda la realidad cambiante en busca de ese objeto invariable… La conformación más pregnante del dualismo gnoseológico es la que contrapone el sujeto al objeto. Dewey cifra en él la división de la filosofía moderna entre empirismo e idealismo. (Catalán, 1994, p. 24)

Posteriormente, Catalán analiza lo que denomina el Dualismo Ético y sus relaciones con los previamente estudiados, y que veremos adelante. En esta modalidad de dualismo es donde se instauran dicotomías como teoría-práctica, pensamiento-acción, intenciones-resultados, inteligencia-sentimiento, razón-predilección. La relevancia más importante del dualismo ético radica en que desde allí se apoya un desprecio, un descuido por los aspectos prácticos de la vida, y

en consecuencia estos problemas quedan sujetos al dominio de lo irracional, por no considerarse dignos de atención, de tratamiento racional.

Años después, Catalán escribe *La ética de la democracia* (2013), de donde obtenemos la referencia acerca de cómo define Dewey los dualismos o dicotomías:

> Dewey define el dualismo como aquel seccionamiento artificial de la realidad, que es en sí misma continua e integrada, en dos partes opuestas y heterogéneas que supuestamente la explican, pero que de hecho la convierten en inexplicable: las dicotomías entre naturaleza y cultura, cuerpo y alma, ser y devenir o sujeto y objeto. Estos conceptos enfrentados por pares y extraídos de su contexto continuo producen la falacia filosófica, que consiste en invertir las relaciones causa-efecto entre la realidad y el pensamiento. (Catalán, 2013, p. 31)

Previamente hemos visto, al revisar *Experiencia y naturaleza*, de Dewey, lo que también señala Miguel Catalán: las dicotomías y antítesis no están en la realidad, sino que son resultado de las maneras que los estudiosos tienen para percibir los asuntos que pretenden explicar, pero como efecto de tal percepción y definición distorsionada enfrentan múltiples e intrincados problemas para mostrar, tanto el supuesto modo de ser independiente, como las maneras de establecer relaciones entre lo previamente separado. Aquí, Catalán nos hace reflexionar en un elemento adicional: la falacia filosófica que radica en invertir las relaciones causa-efecto entre los elementos sujetos de análisis.

La primera inversión causa-efecto que señala consiste en empezar con la destrucción de la unidad psicosomática del hombre, explicando la separación entre estas dos esferas de los seres humanos, el alma sin materialidad y el cuerpo sin espíritu. Luego, una vez "deshecha la unidad", se reconoce al alma descorporeizada como lo fundamental, inclusive como el origen o la causa del cuerpo, y si lo radicalizamos, de la materia en general. Como podemos ver,

ocurre que, producto de tal falacia, se trata como si fuera real lo que evidentemente es una construcción mental.

Para Catalán, un texto donde Dewey (2000) estudia esa dicotomía, que termina produciendo la inversión causa-efecto, es "el concepto de Arco Reflejo en psicología", de 1896. El trabajo referido es una crítica de Dewey a la manera de concebir el Arco Reflejo por las psicologías imperantes en ese momento, que lo conciben como una sucesión entre elementos separados, discretos, desarticulados, en el funcionamiento psicológico: "la idea de arco reflejo nos deja con una psicología descoyuntada, ya la consideremos desde el punto de vista del desarrollo del individuo o de la especie, o desde el análisis de la conciencia madura" (Dewey, 2000, p. 102).

Dewey llega a esta afirmación después de describir y analizar detenidamente distintos procesos y mecanismos psicológicos que, desde su perspectiva, ocurren de manera integrada; con tales fundamentos, resulta que en realidad son opuestos al modo dominante de explicarlos. El hecho mismo de que Dewey opone esa explicación contraria a dualismos o dicotomías, pero ahora dirigidos a explicar una problemática del campo de la psicología, nos evidencia que las concepciones fundamentales, de base, que rechaza son las mismas, pero que comparten la misma falacia en diferentes ámbitos, para explicar cuestiones de otra índole.

Regresando a Miguel Catalán, expone:

> La falacia filosófica se encuentra entrañada con el dualismo. La cosificación o reificación de dos aspectos límite de la experiencia adoptan, al separarlos de su medio, una forma polarizada que luego se pretende explique o determine la misma experiencia continua de donde procede… Pues bien, los tres modos de dualismo que favorecen la pervivencia de una sociedad predemocrática o antidemocrática son el moral, el sociológico y el educativo. (Catalán, 2013, p. 33)

En este párrafo, el autor nos adelanta otra problemática relacionada con los dualismos: las consecuencias para las dimensiones sociales

y políticas en la sociedad; por ello, hemos de considerar que el hecho de mantener las concepciones dicotómicas, para Dewey no es un asunto meramente cognoscitivo, o epistemológico, sino que además, funcionan como soporte, como legitimación de cuestiones de orden social, político.

Continúa con el estudio de las dicotomías, lo que incluye el análisis de lo que denomina "los tres modos de dualismo" que critica Dewey. Veamos sintéticamente en qué consiste cada uno de ellos.

a) El dualismo moral "estaría representado por la oposición entre las nociones de 'egoísmo' y 'altruismo" (Catalán, 2013, p. 33). Tomados así, se trataría de conceptos que simplifican o unilateralizan la vida moral, y al pensarlos de esta manera tienen consecuencias erróneas sobre la vida en sociedad, ya que parten de dar por supuesto el aislamiento del yo con respecto a la comunidad; en realidad esto no es posible, porque se trata de una limitación teórica que no es capaz de percibir que esos elementos aparecen de manera continua. No es factible reducir al yo, como si únicamente actuara de manera egoísta y "de espaldas al mundo". Por otro lado, el altruismo solitario tampoco es sostenible, ya que sería muy remoto encontrar personas que olvidaran sus condiciones, necesidades e intereses personales, porque tendría la consecuencia de ser una renuncia a sus preocupaciones y apremios propios, en aras de los demás, lo que se constituiría como un peligro, como una amenaza para la propia existencia. "El modo se superación de esta dicotomía entre egoísmo y altruismo ha de pasar por el valor de la experiencia compartida cuya consecuencia política es la democracia y por la superación de un dualismo, en sentido lógico, previo: el que se da entre individuo y sociedad" (Catalán, 2013, p. 35).

b) El dualismo sociológico "disocia individuo y sociedad, el individuo sería una entidad separada y enfrentada a la comunidad, a la sociedad o al Estado" (Catalán, 2013, p. 35). Aquí el autor afirma que esta dicotomía está presente de manera muy marcada en el liberalismo, el anarquismo individualista, el iusnaturalismo y el contractualismo. Según Catalán, Dewey cita la psicología social de

George H. Mead para fundamentar su crítica, recuperando su teoría que muestra que tanto la individualidad como la personalidad, surgen en el ámbito del grupo social; inclusive que las condiciones de desarrollo del individuo radican en la misma comunidad, en el grupo social donde está ubicado. Por eso, "la vida meramente individual es para Dewey una fantasía: la existencia humana supone, *per se*, la copresencia existencial que él denomina *togetherrness*" (Catalán, 2013, p. 37).

c) El dualismo pedagógico: se trata de una dicotomía muy próxima a la de carácter epistemológico que preconiza que el pensamiento es un proceso exclusivamente interior al individuo, y claramente separado de la acción, siendo esta un fenómeno externo. Pero en el caso de la educación, el mismo dualismo se expresa de otra manera: por un lado, está representado por el programa escolar que se aprende básicamente por mecanismos intelectuales, que es interior a la escuela y a los procesos propiamente educacionales y, por otro lado, la acción del individuo que es desarrollada fuera de la escuela, en ambientes reales. Catalán toma la siguiente afirmación de Dewey, de *Democracia y educación*:

> Dewey relaciona la dicotomía entre pensamiento y acción con la enseñanza moral diagnosticando el reiterado descuido de aspectos clave para el desarrollo de la persona: la formación del carácter, la apertura mental, el espíritu crítico y de colaboración. Todos estos valores se juzgaban externos a la inteligencia… el mayor error de la educación… aparece aquí como una consecuencia de la disociación entre el pensamiento y la acción. (Catalán, 2013, p. 47)

Superar las dicotomías presentes en la educación demanda encontrar las formas y situaciones en que los estudiantes articulen, relacionen usualmente pensamiento y acción. Además, se trata de lograr que la escuela sea un ámbito de investigación colectiva, un ambiente en que la comunicación entre todos los estudiantes sea constante y referida a una multiplicidad de aspectos. Adicionalmente,

es necesario superar el aislamiento entre las distintas asignaturas para que tengan en los estudiantes el efecto de una educación integral, de manera que no se distingan por el dominio solo de ámbitos separados del conocimiento, sino también integral en el sentido de que exista plena relación entre los aspectos intelectual, moral y práctico. Menciona tres aspectos muy importantes del pensamiento pedagógico deweyano: que no exista separación entre la vida en la escuela y la vida fuera de ella; ideal que se resume en la convicción de que la educación no es una preparación para la vida, sino que es la vida misma. Otro rasgo fuerte de identidad de la pedagogía deweyana consiste en que la educación no ha de ser una preparación para la vida democrática en el futuro, sino que ya en sí misma y ahora, tiene que ser una forma de vida democrática. Igualmente, señala Catalán que Dewey insiste en que la institución educativa no puede estar aislada, ser extraña a la sociedad en la que ocurre, sino que la escuela es una organización social en miniatura con múltiples formas de contacto con la vida social, una comunidad entendida como una microsociedad que refleja la sociedad donde se encuentra.

5

Refutación de dicotomías en *Democracia y educación*. Este libro imprescindible de filosofía educativa y de pedagogía, empieza con la explicación de la necesidad que satisface la educación. Se trata del aseguramiento de la continuidad de la vida social. A diferencia de los seres vivos, que entre sus funciones vitales tienen programada biológicamente la de perpetuarse por medio de la reproducción de sus individuos, la vida social no la tiene y, por eso, la sociedad requiere de una acción específica y deliberada que asegure tal propósito. Las sociedades conservan y transmiten las experiencias que sus miembros han acopiado por medio de la educación. "La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la

vida" (Dewey, 2001, p. 14). Los miembros de un grupo social tienen una vida corta y los individuos están en permanente relevo, esta condición entraña el peligro de que las experiencias de la sociedad no persistan, "la continuidad de la vida significa una readaptación continua del ambiente a las necesidades de los organismos vivos… empleamos la palabra 'vida' para designar toda la extensión de la experiencia" (Dewey, 2001, p. 14). Readaptar continuamente el ambiente, no es una actividad sencilla.

Los seres humanos necesitamos contar con el acervo de experiencias sobre las maneras en que otras personas han podido satisfacer sus necesidades anteriormente. Estas circunstancias imponen la necesidad de la comunicación para perpetuar las experiencias, pero, aunque los miembros de una sociedad pueden conservar sus logros y preservar sus conquistas por medio de la transmisión, "esta renovación no es automática. Si no nos esforzamos para que se realice una transmisión auténtica y perfecta, el grupo más civilizado caerá en la barbarie y después en el salvajismo" (Dewey, 2001, p. 15). Para que esto se realice de manera sistemática, las experiencias se deben formular, depurar y organizar para ser comunicadas. Entonces, un primer resultado de este punto de partida de la filosofía educativa deweyana puede estar expresado en esta frase: "La sociedad no sólo continúa existiendo por la transmisión… existe en la transmisión y en la comunicación. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación" (Dewey, 2001, p. 15). La continuidad de la vida social está protegida, atendida por la educación; y la vida social es una práctica de conexión, de vinculación que requiere de sus miembros tener experiencias en común, de comunicarlas, de formar comunidad. Con estas ideas podemos vislumbrar que Dewey buscará oponerse a las concepciones y prácticas que desligan, que desarticulan, que interrumpen la continuidad de los vínculos entre los miembros de las sociedades, y que se opondrá a ellas por medio de una educación que rechace diversas formas de dicotomías promoviendo experiencias compartidas en las escuelas, entre sus actores.

En el nivel individual, la educación resulta indispensable porque, si bien consiste en perpetuar en los jóvenes las experiencias sustanciales de la vida social, esto no quiere decir que una persona tenga que recorrer y experimentar toda la serie de experiencias que ha desarrollado la humanidad para con ello incrementar su crecimiento propio, como vimos arriba. Hay un dispositivo que permite el acceso a ese acervo de saberes: la educación deliberada, que las comunica, para lo que es necesario formularlas, depurarlas y organizarlas, de manera tal que facilite a los jóvenes el acceso a los saberes importantes y los medios para reconstruirlos:

> El desarrollo ha tenido lugar por la introducción de abreviaciones y alteraciones en el esquema anterior del crecimiento. Y esto sugiere que el fin de la educación es facilitar tal crecimiento abreviado... la función de la educación es más liberar al joven de tener que revivir y recorrer el pasado que dirigirle a una recapitulación de él. (Dewey, 2001, p. 71)

Pero la organización deliberada de la enseñanza conlleva el riesgo de que quienes organizan y abrevian las experiencias que impulsa la educación, pueden incurrir en generar dicotomías, disociaciones. La primera es entre las pasadas y las actualmente requeridas. En virtud de que se trata de preservar las valiosas, esto se puede traducir en una suerte de divorcio con el presente, con los saberes requeridos para atender los problemas actuales, y en cambio, pretender enfrentar esos problemas con los que han estado vigentes y han sido eficaces en otras épocas y condiciones. La dicotomía que así surgiría sería entre los conocimientos pasados y los actuales. Sin embargo, vimos que John Dewey concibe la educación como una persistente reconstrucción de la experiencia, inclusive advierte que "la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia" (2001, p. 73).

Entonces, la educación cumple el papel de salvaguardar las experiencias de la humanidad al comunicarlas a los individuos, pero al mismo tiempo, amplía la calidad y alcance de las mismas, por

medio de su propuesta acerca de la reconstrucción de la experiencia; esta actividad es tan central en su pensamiento educativo, que adquiere la relevancia de ser sinónimo de educación: "Alcanzamos así una definición técnica de *la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia* que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" (Dewey, 2001, p. 74, las cursivas son mías).

Cuando John Dewey afirma la idea de la continuidad de las experiencias, está incorporando el concepto de procesualidad, que asimiló de Charles Darwin, quien "estaba expresando el nuevo talante que invadía el mundo: el desplazamiento del interés desde lo permanente a lo cambiante" (Dewey, 2000, p. 53). Pero es necesario consignar aquí que, a partir de la conciencia de la procesualidad, el cambio no significa abandono total de lo viejo, ni desechar completamente lo anterior, sino que este fenómeno implica, al mismo tiempo, las nociones de incremento y de conservación de la historia, de desarrollo, de los avatares de una experiencia que produce un conocimiento. Se trata de la idea hegeliana de conservación y superación que, igualmente, contiene lo previo, los niveles antecedentes de desarrollo. Conservación o continuidad de experiencias que es más reforzada en el caso de las costumbres, la cultura, las creencias: "Las viejas ideas se hacen a un lado despacio, pues son algo más que formas y categorías lógicas abstractas. Son hábitos, predisposiciones, actitudes de aversión y preferencia profundamente enraizadas" (Dewey, 2000, p. 60).

Hasta aquí hemos visto aspectos referidos a que la continuidad y prolongación de la vida social no está desligada de la continuidad y reconstrucción de las experiencias, sino que son dos factores completamente articulados, entrelazados por la comunicación y la educación deliberada, siempre y cuando las actividades educativas sean organizadas de manera que permitan lograr la reconstrucción y reorganización de las experiencias. Hemos visto también que todos estos elementos resultan "desvinculados" por explicaciones teóricas, por percepciones y demostraciones dicotomizantes que

paradójicamente provienen de desarrollos conceptuales que buscan explicarlas, comprenderlas. Adelante vamos a revisar también cómo existen prácticas y formas de organización social que tienden a desvincular, a dicotomizar los elementos que harían viable la existencia de una forma de vida social que permita, que favorezca el desarrollo de los miembros que la integran.

Al comienzo de este texto veíamos que una de las intenciones de Dewey al escribir *Democracia y educación*, es la de encontrar los requerimientos de la obra educativa para construir una sociedad democrática. Esta preocupación aparece a lo largo del texto y la relaciona constantemente con los diversos asuntos que trata, para mostrar las consecuencias que tendría cada aspecto con la finalidad de la edificación de ese tipo de sociedad. Pero también dedica un capítulo a esta problemática específica: *La concepción democrática en la educación*, donde argumenta que no toda forma de asociación, de colectividad, es una sociedad; que existen diversos tipos de conglomerados, y que típicamente empleamos el término "sociedad" como si todas las formas de agrupación fueran iguales, con la consecuencia que al denominarlas así, nos provoca el efecto de suponer una uniformidad inexistente, cuando en realidad existe una pluralidad de asociaciones.

También se distancia de la idea de establecer una representación con rasgos idealizados, para llegar así a tener la imagen de una sociedad ideal, pero que solo se encuentre en las cabezas de quienes la piensan. Por el contrario, asegura: "El problema consiste en extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora" (Dewey, 2001, p. 78). Con este principio avanza en su análisis al afirmar que un colectivo, para ser democrático, ha de tener y mantener un interés en común y determinada cantidad de modalidades de interacción e intercambio cooperativo (cfr. Dewey, 2001, p. 78); no obstante, con estos elementos, todavía no se alcanza una condición deseable de sociedad, ya que puede haber muchos casos que tengan estos elementos, pero para nuestro autor, es

requisito que todos los miembros de un grupo deban tener iguales oportunidades de "tomar y recibir de los demás". Cuando no existe tal reciprocidad y sí divisiones, separaciones, estratificaciones en el interior de la colectividad,

> la experiencia de cada partido pierde sentido cuando se detiene el libre intercambio de los modos diferentes de experiencia vital. Una separación entre las clases privilegiadas y las sometidas impide la endósmosis[3] social. (Dewey, 2001, p. 79)

Los impedimentos y la falta de intercambios entre los miembros de una colectividad desequilibran los estímulos intelectuales, expresa más adelante, y con esa disminución, se carece de la incorporación de novedades y de estímulos para pensar:

> El aislamiento y exclusividad de una banda o un círculo restringido pone de relieve su espíritu antisocial… que le aíslan de la plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias. (Dewey, 2001, p. 80)

Es contundente que, para Dewey, los obstáculos a las posibilidades de interacción e intercambios entre los miembros de un grupo social aparecen al mismo tiempo como impedimentos a la democracia. Del mismo modo, tales trabas están relacionadas con la existencia de las divisiones de una sociedad en clases o estamentos separados. Se va delineando así su concepción acerca de un orden social democrático: es aquel en el cual se lleva a cabo la eliminación de las distancias entre los integrantes del grupo social y la supresión de los obstáculos que impiden la comunicación, la interacción

[3] De acuerdo con el diccionario de la RAE (2001): Endósmosis es la "difusión de disolvente hacia el interior de un compartimiento u órgano".

y los intercambios entre sus miembros. Propone explícitamente dos elementos que ha de reunir una democracia:

> El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de intereses participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como factor de control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales… sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. (Dewey, 2001, p. 81)

En virtud de que para nuestro autor la democracia no está referida exclusivamente a una forma de organización política o a una modalidad de gobierno, sino que necesariamente incluye situaciones cotidianas de convivencia e intercambios que impulsen las transformaciones necesarias para resolver las dificultades que impidan el logro de una vida mejor, se percibe más clara y lógicamente su concepción amplia, misma que describe como "una democracia [que] es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente" (Dewey, 2001, p. 82).

Un modo de vivir que estaría caracterizado por la cada vez mayor presencia de intereses compartidos, por la cada vez más fluida comunicación e interacción entre los integrantes del grupo social en cuestión y por impulsos a la incorporación de hallazgos e innovaciones producidas en distintos ámbitos y por diferentes personas en una sociedad. Tales actitudes de transformación llevarían aparejada la oportunidad de desarrollo, de crecimiento de los miembros individuales de ese grupo social.

Como vimos, la separación y estratificación entre clases y grupos sociales, según John Dewey, además de perpetuar la dominación y los privilegios de los sectores dirigentes, así como impedir las interacciones e intercambios entre grupos e individuos, es un mecanismo que obstaculizaría la construcción de esa forma de vida democrática, que había sido vislumbrada y deseada por los padres

fundadores de los Estados Unidos de América, y que ahora, en su tiempo, nuestro autor reivindicaba. Para enfrentar esos frenos a la democracia, se requieren esfuerzos deliberados, constantes, organizados, dirigidos a eliminar los elementos indeseables de la sociedad. Es clara la finalidad y el encargo a la educación: "Procurar que sus miembros [de la sociedad] sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales" (Dewey, 2001, p. 82).

Dewey no solo muestra, critica y refuta las dicotomías, divisiones e impedimentos a la interacción e intercambios en el nivel filosófico y del orden social que obstaculizan el establecimiento de la forma de vida democrática. Además, presenta sus críticas específicas respecto a cómo se conciben diferentes problemas, asignaturas, finalidades o métodos de la educación y el pensamiento pedagógico, y muestra que también tienen efectos para la consecución de la democracia, de las experiencias educativas adecuadas y, en general, para los saberes que se comunican por medio de la enseñanza.

A partir del capítulo IX y hasta el XXII de *Democracia y educación*, los parágrafos están dedicados a mostrar las relaciones entre diversas problemáticas, métodos o asignaturas del campo de la educación, tales como geografía e historia, interés y disciplina, estudios intelectuales y prácticos. Respecto a cada una de estas problemáticas, Dewey revisa la manera típica de ser presentados por estudiosos de la educación o de diversas teorías pedagógicas que tienen en común el hecho de concebir esos asuntos de manera dicotómica, separada, y también desarrolla las propuestas específicas para articular esos campos o problemas. Los tratamientos deweyanos, además de mostrar los problemas ocasionados por las referidas dicotomías, contienen las maneras concretas en que realmente están relacionados cada uno de esos campos o asignaturas, y los argumentos para refutar esas separaciones. Vamos a revisar brevemente el capítulo XXII, *El individuo y el mundo*, que se inicia señalando:

> Nos hemos ocupado de las influencias que han determinado una división entre el trabajo y el ocio, el conocer y el hacer, el hombre y la naturaleza.

> Estas influencias han producido la separación de la materia de la educación en estudios aislados. (Dewey, 2001, p.246)

Afirma que persistir en estos dualismos se traduce en una fuerte separación entre "el espíritu individual y del mundo" y promueve una supuesta antítesis entre las materias de estudios y los métodos, al mismo tiempo que especulan con la idea de que los intereses son algo meramente privado. Este dualismo tiene una concepción errónea "de las relaciones entre el conocimiento y los intereses sociales y entre la individualidad o la libertad y el control social y la autoridad" (Dewey, 2001, p. 247). Se remonta a la historia de la filosofía, desde los griegos, el Medioevo y la Modernidad, épocas en las que de diferentes maneras se ha visto al individuo como aislado o autosuficiente para elaborar el conocimiento; en el campo de la pedagogía, autores como Montaigne, Bacon y Locke también incurrieron en este error, por ejemplo, al sustentar la idea de que si los conocimientos se adquieren "de oídas" no constituyen un saber confiable, sino hasta que son experimentados y comprobados personalmente por el que aprende. Para Dewey:

> Este aislamiento se refleja en el gran desarrollo de aquella rama de la filosofía conocida como epistemología, o sea, la teoría del conocimiento. La identificación del espíritu con el yo y la afirmación del yo como algo independiente y autosuficiente creó un abismo tal entre el espíritu que conoce y el mundo, que llegó a ser cuestión cómo era posible el conocimiento. (Dewey, 2001, p. 247)

Para Dewey, esas concepciones tienen razón cuando afirman que el individuo es el que produce conocimientos, pero solo tienen parte de razón, porque no se trata del individuo aislado, ya que el desarrollo de todos los individuos se posibilita en un medio social. Un individuo aprende significados, saberes, valores, en el intercambio social; en las actividades en que participa es como va conformando su "espíritu individual". "El yo adquiere espíritu en la medida en

que el conocimiento de las cosas encarna en la vida entorno; el yo no es un espíritu separado que construye de nuevo el conocimiento por sí mismo" (Dewey, 2001, p. 249). Ahora bien, el papel que tiene el individuo en la producción del conocimiento es la reconstrucción de las creencias vigentes socialmente. Toda reflexión, toda idea nueva proviene de un individuo que, mediante la crítica, la imaginación, la observación, reconstruye, comprueba sus creencias, pero para que esto ocurra, ha de haber condiciones sociales que aporten los recursos para elaborar esas nuevas ideas: "Cuando actúan los hombres, lo hacen en un mundo común y público". John Dewey presenta distintos modos de explicar esta problemática epistemológica y, posteriormente, analiza los equivalentes educativos de esta posición, señalando cómo se ha evidenciado la antítesis, el dualismo entre el individuo y el mundo desde el terreno de la educación; es decir, se ha tratado frecuentemente como un ámbito en el que se promueven métodos de trabajo individualistas opuestos a las actividades sociales, como un espacio en el que la atmósfera social está ausente, contradiciendo el hecho de que "aprender es una fase de empresas activas que supone cambios mutuos, el control social interviene en el mismo proceso de aprender" (Dewey, 2001, p. 254).

El ambiente escolar para John Dewey requiere necesariamente de la libertad individual, pero para colaborar socialmente. Para pensar de manera peculiar, requiere de libertad física y mental para los aprendizajes, pero para ello precisa superar el trabajo aislado, mediante el trabajo con los otros, en el que resulta muy importante entender las distintas formas que tienen los compañeros de abordar los problemas atendidos y ante los que es necesario experimentar y ensayar cómo resolver de manera personal los problemas atendidos colectivamente.

Finalmente habrá que señalar que Dewey nos propone una explicación inquietante:

> En la fase teórica de la filosofía esto produjo el problema epistemológico: la cuestión respecto a la posibilidad de una relación cognoscitiva del

> individuo con el mundo… las suposiciones que le sirven de base han encontrado en la separación que se hace frecuentemente entre el estudio y el gobierno y entre la libertad de la individualidad y el control por los demás. (Dewey, 2001, p. 257)

Referencias

Catalán, M. (1994). *Pensamiento y Acción (la teoría de la investigación moral de John Dewey).* Barcelona, España: PPU.

Catalán, M. (2013). *La ética de la democracia. Sobre la política de John Dewey*. Madrid, España: Editorial Verbum.

Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (2000a). El concepto de Arco Reflejo en psicología (1896). En J. Dewey (2000), *La miseria de la epistemología* (pp. 99-112). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2000b). La influencia del darwinismo en la filosofía (1909). En J. Dewey, (2000). *La miseria de la epistemología* (pp. 49-60). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.

PARTE II

DEMOCRACIA EN Y PARA LA ESCUELA

- Diálogos con Dewey para re-pensar la educación pública, en y para la democracia hoy
- La disciplina escolar desde la perspectiva de John Dewey
- La educación del juicio o pensamiento reflexivo para la vida democrática
- El concepto de vocación en Dewey
- La noción de *imaginación creadora* de Dewey en la formación actual de docentes

DIÁLOGOS CON DEWEY PARA RE-PENSAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA, EN Y PARA LA DEMOCRACIA HOY

Eurídice Sosa Peinado*

Pensar la escuela en las "sociedades complejas" letradas

El filósofo norteamericano John Dewey nos propone, entre otras tesis centrales a lo largo de su libro titulado *Democracia y educación*, que la escuela es como un "medio ambiente especial" en las sociedades complejas para la formación de los ciudadanos, y lo formula a la letra de la siguiente manera:

> Las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía en la escritura y se transmite mediante símbolos escritos. Los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados, no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás seres. Además, las formas escritas tienden a seleccionar y registrar materiales que son relevantemente extrañas a la vida. (Dewey, 1994, p. 28)

* Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. AA4 TIMA, CA Subjetividad, Tecnología y Educación.

Esta posibilidad de pensar la escuela como institución central de transmisión cultural desde el soporte de la escritura en las sociedades complejas, por parte del filósofo norteamericano, abre una nueva tradición de pensamiento al anticiparse a diferentes planteamientos teóricos y conceptuales que maduraron después de la posguerra, para pensar la escuela como un sistema abierto, como lo propone la epistemología de los sistemas complejos, por ejemplo, a partir de lo que afirma el doctor Rolando García:

> Los sistemas complejos estamos considerando sufren transformaciones, a través del tiempo, que son propias de sistemas abiertos. La evolución de tales sistemas no se realiza a través de procesos que se modifican de manera gradual y continua, sino que procede por una sucesión de desequilibrios y reorganización. (García, 2011, p. 77).

Así, la escuela se piensa como escenario para la transmisión de la cultura letrada en las sociedades complejas desarrolladas desde el siglo pasado, cuando fue pensada por Dewey hace más de 100 años para sus contemporáneos; logró recapacitar sobre la escuela y el aula como parte de un sistema social complejo, como un sistema vivo y dinámico abierto, como él lo caracterizaba y que 100 años después de sus postulados se mira como un ecosistema definido por sus relaciones, de acuerdo con la argumentación de la doctora María Elena Chan, como un entorno

> Ecológico: en este tipo de discurso se observa una postura dialéctica. Los ambientes y sistemas existen como tales y son entidades que dan contexto al aprendizaje, pero los sujetos en su interacción con ellos son también sus constructores activos. Hay un tipo de relación cultural con las TIC que no depende de instrucción explícita y también hay mediaciones instituidas que configuran los ambientes y sistemas (Chan, 2004, p. 218)

Esta tradición de pensar la escuela como una institución abierta de transmisión de la cultura letrada de sociedades complejas, a lo

largo del siglo XX tuvo momentos de desarrollo particulares, pero pensar hoy la complejidad de la escuela, los cuestionamientos existentes sobre su pertinencia social (Broncano, 2013; Bauman, 2011; Cobo, 2016) y funciones para formar los ciudadanos del siglo XXI, nos convoca a una nueva lectura en el presente de *Democracia y educación*, de John Dewey, para cavilar sobre los horizontes de la escuela y el aula en la formación de las nuevas generaciones en la era de internet.

Por ello, hagamos una lectura focalizada y en dos momentos de *Democracia y educación* para repensar las tres funciones específicas de la escuela, propuestas por el filósofo norteamericano: *a)* codificar y dosificar la transmisión del conocimiento; *b)* eliminar elementos negativos en los hábitos mentales; y *c)* liberar de limitaciones sociales que podemos proponer y poner a consideración para pensar todo proyecto de escuela pública.

La obra a la letra afirmaba:

> En primer lugar, una civilización compleja es demasiado compleja para ser asimilada en su totalidad. Ha de fragmentarse en partes y asimilarse en porciones de modo gradual y graduado… en segundo lugar, es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influya sobre los hábitos mentales y… tercero, es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar que cada individuo logre una oportunidad para liberase de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente amplio… impone a la escuela una misión estabilizadora e integradora. (Dewey, 1994, p. 29)

A continuación, para aproximarnos a recapacitar sobre la escuela en nuestros contextos presentes –específicamente la escuela pública– en tanto camino posible (que se expone a continuación) está el de hacer dos lecturas temporales de *Democracia y educación*:

- el primer momento: en diálogo con la publicación del Artículo 3.º constitucional, para identificar algunos de los rasgos de la escuela pública al principio del siglo XX, y
- el segundo momento: en el presente, revalorizar a la luz del debate contemporáneo sobre la escuela y la escuela pública, cuál es su papel en la formación para y en la democracia.

Pasemos a este diálogo temporal de la obra de filósofo norteamericano contrastado en dos tiempos.

Primer momento: la escuela al inicio del siglo XX

Como ya se ha expuesto, Dewey (2004, 2007) propone y anticipa una nueva tradición para pensar la escuela desde las sociedades complejas, mismas que la sostienen como soporte de transmisión de la escritura. El aporte favorece una relectura de sus textos a 100 años de su publicación, en coincidencia con el centenario de la promulgación del Artículo 3.º constitucional, que ha dado estructura y sentido a la educación pública y ha contribuido a construir escuelas en nuestro país a lo largo del siglo XX. Ambas publicaciones dieron un marco de ideas y prácticas para la organización escolar, para y en la democracia. Por ello es útil poner a dialogar ambos textos respecto a algunas coincidencias sobre las que se sostiene el proyecto de la educación pública, en el caso mexicano a partir de identificar algunas de sus principales orientaciones y su convergencia con lo propuesto por Dewey. Recordemos que ambos textos son contemporáneos en su redacción y aprobación. Veamos algunos puntos de encuentro desde la óptica de las finalidades y orientación de la escuela al comienzo del siglo XX. En el texto constitucional mexicano se propone como finalidades del proyecto escolar:

> el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia… y libertad de creencias, el criterio que

> orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa… [basada] en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios [por lo cual sus contenidos son:]. (CUM, Artículo 3.º, 5 de febrero de 1917)

Como vemos, converge con los postulados de Dewey los de la Escuela como escenario –o espacio en las sociedades complejas–. La institución escolar internaliza los valores mencionados a partir del desarrollo del lenguaje, en tanto acceso y aprendizaje, no solo del conocimiento científico; la escuela es vehículo y contenido de la convivencia humana, particularmente, generación y consolidación de nuevos hábitos para la convivencia democrática.

> Como esta "influencia inconsciente del ambiente" es tan sutil y penetrante que afecta todas las fibras del carácter y el espíritu… En primer lugar, en los hábitos del lenguaje. Los modos fundamentales del hablar, la masa del vocabulario se forma en el intercambio ordinario de vida […] En segundo lugar las maneras, las buenas maneras de proceder, la buena crianza. Y, en tercero, el buen gusto la apreciación estética… tal gusto nunca llega a ser espontáneo y personalmente maduro, sino será un recuerdo elaborado de lo que piensan aquellos a quienes se les ha enseñado mirar [...] Y estos hábitos […] se han formado en el dar y tomar constante de las relaciones con los demás. (Dewey, 1994, p. 32)

De manera que, como lo propone el Artículo 3.º constitucional, en el dispositivo escolar convergen en los fines de una educación para y en la democracia (Monedero, 2013), expresado como:

a) Será democrática… sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional… a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

Quizás el elemento de mayor convergencia entre el Artículo 3.º y la argumentación del filósofo norteamericano es cómo deliberar sobre la escuela para mejorar la convivencia humana en las prácticas de vida, en y para la democracia, como se establece en el texto constitucional:

> *c)* Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, sectas, de grupos, de sexos o de individuos. (CUM, Artículo 3º, 5 de febrero de 1917, C)

A pesar de las continuas modificaciones al aspecto educativo en la Constitución –tanto en el siglo XX como en el XXI–, estos principios han permanecido de manera intermitente en la mayor parte de estos 100 años, convocan a las prácticas de vida de las escuelas y a la organización cotidiana de las aulas en nuestro país. Del mismo modo, Dewey ha influido por oleadas en la educación en México –con más o menos intensidad–, desde sus visitas directas a nuestro país y sus diálogos con el entonces secretario de Educación, José Vasconcelos, desde la fundación del sistema educativo nacional hasta la convocatoria a sus aportaciones en las diversas reformas educativas.

La influencia de Dewey en la vida de las escuelas mexicanas ha sido producto de un diálogo (por oleadas) y ha sido, también, intermitente (entre sus aportaciones y la operación de las escuelas mexicanas): se ha actualizado en el transcurso de estas 10 décadas. Entre otros momentos de influencia de Dewey podemos resaltar:

- la vigencia del filósofo norteamericano como referencia clásica de la metodología nacional sugerida para la organización diaria de todas las aulas preescolares, desde 1992 a la

fecha, del método de proyectos como estrategia fundamental para la construcción de aprendizajes en las aulas preescolares (SEP, 1992);

- además, el método de proyectos es la metodología recomendada para operar los planes y programas de la educación básica en las dos generaciones de reformas constructivistas vividas en los últimos 25 años en la educación básica (SEP, 1993, 2004a, 2005, 2011; *Diario Oficial de la Federación*, 1993);
- El método de proyectos ha influido en más de 200 currículos nacionales aprobados de educación media superior (SEP, 2004b, 2008) y planes de estudio de las universidades;
- La metodología de proyectos sigue siendo una de las propuestas pedagógicas más convocadas para realizarse en el aula, desde preescolar hasta educación superior.

En este sentido, desde la lectura de Dewey la escuela es el medio ambiente social proveedor –y un poco más formador– de los contenidos y los vehículos culturales, determinante para los procesos de producción de los aprendizajes, el habla, las maneras de proceder y los hábitos de apreciación estética que nos permiten el diálogo con nosotros mismos, con los demás y con nuestro entorno. La institución escolar es el ecosistema donde vivimos, en nuestro caso, el ecosistema artificial: la ciudad. El diálogo es determinante para dar cuenta de los hábitos que dan contenido y vehiculizan nuestros contenidos culturales y son el marco de posibilidades –e imposibilidades– con el cual dialoga la escuela en su tarea de formar ciudadanos, en y para la democracia.

De manera que podemos anticipar, como una conclusión preliminar, que el diálogo en y para la democracia –entre lo propuesto por el filósofo norteamericano John Dewey y el Artículo 3.º constitucional– ha sido intermitente y por oleadas. Movimientos que convergen en lecturas diversas que tienen en común poner en el centro las prácticas de organización para la convivencia, en y para la democracia, a lo largo de un siglo, en las escuelas mexicanas.

Por ello, abramos hoy el debate en los contextos actuales de la escuela, en particular la escuela pública, tan cuestionada –como lo postulaba Dewey– en la función social de transmisora cultural de las sociedades complejas, en especial con la transmisión de la cultura letrada y de las prácticas de convivencia para y en la democracia en el siglo XXI.

Segundo momento, el presente de la escuela en el siglo XXI

El diálogo entre las afirmaciones y propuestas de textos centenarios que nos ocupa –*Democracia y educación* y el Artículo 3º constitucional– en los contextos presentes aparece como opuesto al que pensaron y vivieron sus autores a principios del siglo XX. Continuemos su análisis para poner en cuestión la vigencia de lo planteado en la educación para y en la democracia, a un siglo de los dos textos analizados.

Actualmente, la mayoría de los integrantes de nuestras sociedades vive en ciudades y no en el campo (INEGI, 2016), y hoy aparece tanto o más prestigioso lo que se conoce fuera de la escuela (Cobos, 2011) que los aprendizajes en el centro educativo: la escuela ha sido reprobada en nuestro país los últimos 20 años (Bauman, 2011) y prácticamente está desahuciada (INEE, 2017). Después de 30 años de políticas neoliberales, el proyecto educativo de la educación pública –más que vivir en los últimos años una redefinición o cambio– ha sufrido un intensivo vaciamiento de sus contenidos; se le ha mermado por el desdibujamiento de su función social a la mínima expresión. Se ha mudado a una escuela pública *light*, ligera, deslactosada, desinformada, desorganizada por las múltiples convocatorias de una sociedad que exige de ella su participación en un sinfín de asuntos: el combate de la pobreza, la preservación de los ecosistemas, la lucha contra la violencia, el embarazo adolescente, el autoempleo de sus egresados, entre otras múltiples

tareas y proyectos que cada escuela pública opera al desarrollar lo curricular. Semejante sobrecarga no hace más que simular su labor cotidiana, sin oportunidad de desarrollar los proyectos pertinentes y significativos para cada comunidad educativa.

La ruta que aquí se propone es traer a debate y revisión algunos de los contenidos de los dos textos citados. En esta ocasión, centrarnos solo en tres de los valores que organizan y posibilitan el diálogo entre ambas obras centenarias y nuestros contextos de vida actuales, a partir de la realización y práctica de los contenidos de los valores de la libertad, la solidaridad y la justicia, como se enuncian en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: organizadores de la vida de las escuelas y aulas. O como Dewey lo proponía, a partir de la organización y vida de las comunidades de indagación, de la misión "estabilizadora e integradora de la escuela", para que cada educando "logre oportunidades y permita liberarse del grupo en que ha nacido".

Asunto por demás complejo hoy en México, porque siete de cada 10 niños o jóvenes que asisten a la escuela están en condiciones adversas: en pobreza extrema –o de vulnerabilidad– cuatro de ellos, y dos están en los márgenes de bienestar deseables. En cuentas gruesas, son 25 millones de educandos en condiciones especialmente difíciles para introducirse en la vida escolar. Además, es muy probable que seis de cada 10 sean habitantes de ciudades y cerca de 15 millones de educandos residen en zonas urbanas, lo que significaría que en toda la Ciudad de México y sus áreas aledañas la enseñanza formal está en condiciones precarias y de marginación[1].

Pasemos a pensar las posibilidades de realización y organización de cada uno de estos valores en las escuelas y aulas en nuestro contexto presente.

[1] En el ciclo escolar 2013-2014 se matricularon 35 745 871 alumnos en educación básica, media superior, superior y capacitación en un total de 255 531 escuelas, con 1 868 048 docentes, entre planteles de educación básica de media superior e instituciones de educación superior (INEE, 2017).

1. Educar para la vida y no para la muerte significa ejercer la práctica y la reflexión de diversos contenidos de la libertad en las aulas y las escuelas

Con un cuarto de millón de nodos posibles para la transmisión letrada de nuestra cultura cuenta la sociedad mexicana, si pensamos a cada escuela como un nodo en nuestras sociedades complejas, que tienen que orientarse a proyectos de vida y no de muerte. Para ello, es necesario la organización de la escuela y las aulas para la libre expresión, la libre elección, el libre tránsito, entre otros contenidos del ejercicio de la libertad que den cauce a proyectos de vida comunitaria, regional o social.

Si nos detenemos muy especialmente –como lo proponía Dewey– en el ejercicio de la libre expresión en su texto *Democracia y educación*, a la letra nos propone:

> Basta identificar la libertad que está implicada en enseñar y estudiar, el pensar con el cual se refina lo que una persona conoce y cree… el individuo que se plantea un problema, que siendo realmente para él, instiga su curiosidad, que alimenta su avidez de información que le ayuda a resolverlo y tiene a su disposición un equipo que le permite satisfacer estos intereses, es intelectualmente libre. Cualquiera que sea la iniciativa y la visión imaginativa que posea… sus propios propósitos dirigirán sus acciones. De otro modo su aparente docilidad, sus memorizaciones y reproducciones caerán en la servidumbre intelectual. (Dewey, 1994, p. 257)

Para ello, las rutas propuestas por Dewey se encuentran en su obra *Naturaleza humana y conducta*, donde define los posibles contenidos de la libertad como:

> lo que los hombres han estimado bajo el nombre de la libertad, y por lo que han luchado, es variado y complejo, pero en verdad nunca ha sido un libre albedrío metafísico. Parece que comprende tres elementos de

> importancia: 1) el primero se refiere a la eficiencia de la acción, a la habilidad de realizar planes y a la ausencia de obstáculos que los paralice y desvíen […] 2) también se refiere a la capacidad para modificar planes, para cambiar el curso de acción, para experimentar cosas nuevas […] 3) significa que la facultad de desear y elegir son factores en los sucesos. (Dewey, 2014, p. 267)

Hoy como hace 100 años, con las tres pistas o rutas para potenciar el desarrollo de la libertad en las escuelas y al tomar por lo menos las expresiones declarativas en los planes y programas –en las dos olas de reformas constructivas–, vemos la posibilidad de edificación de prácticas y ejercicios cotidianos de la libertad de elección, de expresión y de tránsito en especial para escuelas organizadas a partir de los proyectos de vida de sus comunidades emergentes (Maass, Amozurrutia, González, 2015).

2. Educar para el diálogo, en el fortalecimiento de vínculos, hoy es educar para la solidaridad

Aquí es muy importante convocar a Dewey y su argumentación en *Democracia y educación* cuando refiere su idea de una educación para y en la democracia:

> Los dos elementos de nuestro criterio se dirigen hacia la democracia. El primero significa no sólo puntos más numerosos y variados de intereses participando en común, sino el reconocimiento de intereses mutuos como factor de control social. El segundo significa no sólo una interacción libre entre grupos, sino también un cambio en los hábitos sociales, su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son los que caracterizan a las sociedades democráticamente constituidas. (Dewey, 1994, p. 61)

El papel de la escuela lo plantea así nuestro autor:

> Desde el punto de vista educativo, observamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso y reajuste merecen una importante consideración, hacen a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática […] una democracia es más que una forma de gobierno, es primeramente una forma de vivir asociado, de experiencia comunicada justamente. La extensión en el espacio de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su acción a la de los demás y vale la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. (Dewey, 1994, p. 61)

Por ello es una tarea pendiente preguntarnos cómo dialogamos en la escuela, qué clase de vínculos y reconocimientos propiciamos, con afán de desarrollar expresiones de colaboración y ayuda mutua entre los contenidos y las herramientas con las que estamos atendiendo el diálogo en la diferencia; con el fin de llevar a la construcción de vínculos de respeto a la diversidad. Ello nos aproximará a saber qué tanto nos estamos aproximando –o no– a prácticas de vida en y para la democracia en el día tras día de nuestras aulas y escuelas.

3. Para pensar la educación desde la justicia, la diversidad cultural, lingüística, contextual o solo desde la igualdad ante la ley

Decir que se está cumpliendo con el marco constitucional propuesto en el Artículo 3.º de la Constitución Política, contradictoriamente, revela que la universalización de la educación básica y obligatoria –ahora hasta el bachillerato– ha significado un detrimento de la calidad de los servicios educativos.

Aquí es donde hoy, a 100 años de distancia, es posible dialogar con lo propuesto por Dewey en *Democracia y educación*. Nos puede

ser muy útil para orientarnos cuando el filósofo norteamericano afirma, como ya referimos, que

> es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar que cada individuo logre una oportunidad para liberase de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente amplio […] impone a la escuela una misión estabilizadora e integradora. (Dewey, 1994, p. 27)

El reto mayor que tiene la educación pública pensada a partir de prácticas de justicia –desde la tercera misión del ambiente escolar– nos plantea, entre otras, la siguiente interrogante: ¿Cómo organizar los escenarios y ambientes educativos para que se vivan prácticas de justicia, en el sentido de una organización para favorecer oportunidades para liberase de las limitaciones sociales de cada individuo –desde los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, superior, posgrado, educación continua y educación para la vida–, para una ciudadanía plena en el siglo XXI? No se trata de resolver la cuestión de una vez por todas.

Ávalos (2015, 2016b), muy especialmente en el último texto de *Ética y política para tiempos violentos* (2016a), a partir de las ideas centrales desarrolladas en su capítulo "Las Contradicciones Morales de la Democracia", propone preguntarnos por tres contradicciones, principalmente. Releídas a partir de las nociones del filósofo John Dewey, nos aporta propuestas fundamentales para pensar los síntomas de la actual democracia:

- la democracia requiere adjetivos, en la escuela se enseña o no democracia con adjetivos, la democracia participativa, radical, formal, representativa;
- la democracia y las condiciones para su realización y práctica en la escuela, nos lleva a plantear cuál es el tipo de igualdad que puede construir la escuela para el ejercicio de la democracia y cómo enfrentar diferencias económicas, culturales,

lingüísticas, entre otras, para el diálogo democrático en la vida escolar; y

- cuál es la relación entre ética y democracia que propone la escuela, que no sea un cortocircuito entre declaraciones y prácticas y acciones democráticas para organizar la vida en las aulas y escuelas.

Por todo ello, es necesario repensar la democracia y la educación, como nos lo proponía John Dewey; su texto es un punto de referencia para abrir la reflexión, para deliberar hoy mismo –en el siglo XXI– la escuela pública como escenario y ambiente de diálogo, reflexión y acción para y en la democracia.

Como afirma Volpi acerca del debate entre historia y ficción:

> El cerebro es una máquina de futuro: gracias a ello, la imaginación ocupa un lugar tan destacado en nuestra idea de mundo, y por eso la ficción es una herramienta indispensable para nuestra especie. Pero el cerebro cuenta con un solo material a partir del cual dibujar los escenarios del porvenir, el pasado por supuesto. (2011, p. 97)

Y al parafrasearlo: la escuela es una máquina de futuro [...] Por ello, la imaginación pedagógica es una herramienta indispensable para aprender y conocer [...] pero la escuela solo cuenta para dibujar escenarios del porvenir, con las miradas del pasado. Por lo anterior, la obra de John Dewey, específicamente, es una de nuestras brújulas; la herencia del Artículo 3.º constitucional, son los insumos valiosos del pasado para pensar hoy día nuestra educación.

Referencias

Ávalos, G. (2015). *La Estabilidad en Transformación.* México: UAM Unidad Xochimilco/Itaca.

Ávalos, G. (2016a). *Ética y política para tiempos violentos*. México: UAM Xochimilco/CESYOP de la Cámara de Diputados LXIII Legislatura/Secretaría de Igualdad Sustantiva y Desarrollo de las Mujeres del Gobierno del Estado de Michoacán.

Ávalos, G. (coord.). (2016b). *La política transfigurada. Estado, ciudadanía y violencia en una época de exclusión*. México: UAM Xochimilco.

Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona, España: Paidós.

Broncano, F. (2013). *Sujetos en la niebla. Narrativas sobre identidad.* Madrid, España: Herder.

Chan, M. (2004). Entornos de aprendizajes digitales. *Revista.UNAM.mx, vol. 5.* Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm, el 10 de noviembre de 2004.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Barcelona, España: Universitat de Barcelona-Col-Lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius.

Cobo, C. (2016) *La innovación pendiente*. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House Grupo Editorial.

Congreso de la Unión (CUM) (s/f). Debates para el Artículo 3.º constitucional en 1917 consultado de las Actas del Constituyente. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/DD_Constituyente.pdf.

Dewey, J. (1994). *Democracia y educación.* Madrid, España: Morata.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación.* Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.

Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta.* México: FCE.

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 1* (1). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/ art_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf.

INEE (2017) Educación Obligatoria en México. *Informe 2016*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/publicaciones/agosto/informe2016-290816.pdf.

INEGI (2016). Número de Habitantes. Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P.

Ley General de Educación (1993). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detall.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993.

Maass, M., Amozurrutia, M. de J., González, J. (2015). *Cibercultur@ e iniciación en la investigación interdisciplinaria.* México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170426051029/pdf_1277.pdf.

Monedero, J. C. (2013). *Curso urgente de política para gente decente*. Madrid, España: Seix Barral.

SEP (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México.

SEP (1993). *Planes y Programas de Educación Primaria*. México.

SEP (2004a). *Programa de Educación Preescolar.* México.

SEP (2004b). *Reforma del Bachillerato Tecnológico Integral.* México.

SEP (2005). *Planes y Programas de la Educación Secundaria.* México.

SEP (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Acuerdo 444 de la SEP, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de octubre 2008.

SEP (2011). *Planes y Programas de la Educación Básica*. México.

Volpi, J. (2011). *Leer la mente: el cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara.

LA DISCIPLINA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

*Alfredo Furlán Malamud**
*Juan Carlos Córdova Ramírez***

Perseguir un concepto en la obra de un autor es una tarea interesantísima. Y si el autor de marras es nada menos que John Dewey la tarea se torna apasionante.

Nuestro propósito inicial era trabajar sobre el concepto de disciplina en *Democracia y educación*, cuyo aniversario número 100 estamos conmemorando, pero decidimos ampliar la búsqueda a otras obras de Dewey y tratar de vincular lo que postula sobre disciplina con el sentido general de su obra, es decir, la transformación democrática de la sociedad. En el libro *La educación de hoy* encontramos una especie de definición del concepto de disciplina y su puesta en relación con el concepto de interés.

> No tenemos ni una cosa ni la otra; ni la disciplina sistemática y omnipresente del programa tradicional ni una enseñanza coherente, basada en el

* Profesor Titular, adscrito al Proyecto de Investigación Curricular, UIICSE, DIP, FES Iztacala, UNAM.
** Ayudante de profesor en el Proyecto de Investigación Curricular, UIICSE, DIP, FES Iztacala, UNAM.

> trabajo constructivo, en la historia y en el estudio de la naturaleza. Tenemos una mezcla de los dos. El primero se supone que da el elemento de disciplina y que constituye el patrón para medir el éxito; el segundo proporciona el factor de interés. Lo que necesitamos es una concienzuda reconciliación de los ideales de dedicación, claridad y orden, que forman el concepto de disciplina, con los que actúan sobre la capacidad y las necesidades del individuo, que llamamos "interés". Este es el problema de la educación en lo que respecta a la escuela elemental. (Dewey, 1960, p. 21)

Y otra cita en el mismo libro, esta vez defendiendo las escuelas progresivas y su particular modo de concebir el trabajo y el orden:

> Respecto a la disciplina la escuela progresiva está aún más sometida a ataques. Si un niño se porta mal en una escuela de tipo antiguo se le considera díscolo y sus padres tratan humildemente de que deje de producir perturbaciones. Si se porta mal en una escuela moderna, la escuela lo está malcriando, no tiene normas de conducta, no posee aquellas auténticas calidades de obediencia y orden. Es probablemente cierto que una escuela progresiva parece desordenada a los visitantes que no pueden imaginarse una escuela si no es como un lugar donde filas de niños silenciosos se sientan quietamente en sus bancos hasta que el maestro les ordena hacer algo. Pero la educación moderna no aspira a este género de orden […] La medida del orden y disciplina de un grupo no es el silencio que reine en la sala, la uniformidad de los instrumentos y materiales que se emplean, sino la cualidad y cantidad de la obra que realizan los individuos y el grupo. (Dewey, 1960, p. 152)

Las funciones de filósofo de la educación y el carácter de polemista son dos facetas de la obra deweyana prácticamente inseparables. Dewey fue un filósofo comprometido con su tiempo, que estuvo a la vanguardia en posicionamientos transformadores de la sociedad norteamericana, a la que no acallaba sus críticas.

Para Dewey, la mera proximidad física entre los individuos no es suficiente para constituir una sociedad, se requiere que cada uno

de los seres reconozca el fin común y se interese por él de tal forma que regule su actividad en función del mismo. Ello requiere comunicación para conocer los propósitos y progresos de los demás miembros, así como para dar a conocer los propios.

La vida en sociedad no solo exige el acto de enseñar y de aprender, sino que el mismo proceso de convivir eduque. Es necesario promover en las generaciones jóvenes actitudes y hábitos que las capaciten para la vida en comunidad. Ello requiere un proceso sistemático de tutela directa y escolaridad.

De acuerdo con Dewey (2002), este modo de acercamiento tiene tres funciones principales que lo diferencian de los modos de asociación ordinarios de la vida cotidiana:

- La civilización es demasiado compleja como para que pueda ser asimilada en su totalidad de forma directa, debe ser fragmentada para que pueda asimilarse de forma gradual y graduada durante un tiempo relativamente prolongado. Las relaciones de la vida social son tan numerosas y se hallan tan entrelazadas, que un niño quedaría excluido de la posibilidad de participar en la mayor parte de ellas. El objeto de la escuela como institución social es presentar ante el joven un ambiente simplificado a través de aproximaciones sucesivas.
- La escuela tiene la misión de eliminar, en la medida de lo posible, los riesgos perjudiciales del medio para que no afecten las disposiciones mentales del joven. La escuela selecciona lo mejor del ambiente, no solo contribuye a la conservación y a la transmisión del legado social, sino que elimina los aspectos no deseables para una mejor sociedad futura.
- Además de contrarrestar los aspectos indeseables de la sociedad, la escuela abre la posibilidad a los jóvenes de trascender las limitaciones del grupo social al que pertenecen al ponerlos en contacto con un ambiente más amplio. Cada sociedad moderna tiene múltiples conexiones con otras, en un contexto más extenso y donde conviven diversos códigos. La escuela

> hace posible la convivencia con múltiples formas sociales, al tiempo que permite la estabilización e integración de un código común en ambientes que pueden resultar muy diversos.

La dirección exclusivamente externa es imposible, el control no es personal sino intelectual. Para Dewey los conceptos de interés y disciplina están conectados en forma importante. El interés, los fines o intención hacen referencia a un cierto resultado que se desea en la acción, al tiempo que involucran una actitud personal de solicitud y ansiedad.

La palabra interés alude a los resultados que se prevén y se desean, así como una inclinación personal emotiva. Entendemos también el punto en que un objeto afecta o atrae a un hombre, el punto en el que influye en él. Cuando hablamos de un hombre como interesado en esto o aquello, acentuamos directamente su actitud personal. Estar interesado es estar absorbido o atraído, envuelto en un objeto (Dewey, 2002).

Asimismo, la disciplina exige voluntad para desarrollar una actividad en la que se tiene interés. Se requieren deliberación y persistencia para insistir en un curso elegido de acción a pesar de las dificultades:

> La obstinación es persistencia, pero no es fuerza de voluntad […] En realidad, el hombre obstinado generalmente se niega a explicarse claramente qué es su fin propuesto […] El hombre realmente ejecutivo es el que examina sus fines, que hace sus ideas respecto a los resultados de sus acciones tan claras y plenas como sea posible. (Dewey, 2002, p.115)

La especulación sobre los resultados es superficial en un primer momento, se contemplan por curiosidad más que por una verdadera intención de realizarlos. Suele pasar que un individuo carece de determinación para emprender la acción ante la previsión de las dificultades que conlleva el fin planteado. Por el contrario, alguien preparado para considerar sus acciones y realizarlas

deliberadamente, a pesar de las dificultades, y a través de un plan de acción inteligente, es una persona disciplinada.

> La disciplina es positiva. Intimidar al espíritu, subyugar las inclinaciones, compeler a la obediencia, mortificar la carne, realizar la tarea subordinada, una tarea desagradable, estas cosas son o no son disciplinarias según tiendan o no al desarrollo de la capacidad para reconocer lo que se tiene entre manos y para persistir en su realización. (Dewey, 2002, p. 116)

Si no existe interés, tanto la previsión de resultados como los métodos para alcanzarlos, serán descuidados y superficiales. Además, el interés da profundidad e importancia al fin previsto para movilizar al individuo a la acción y persistir en ella.

Desde esta perspectiva, es posible hacer la distinción entre un acto de adiestramiento de un verdadero acto educativo. Dewey enfatiza que, en una experiencia viva, el acto de enseñar requerirá mucho menos del control externo y en su lugar, la misma actividad despertará el interés en el alumno, quien reconocerá la autoridad del docente por su mayor experiencia y conocimiento.

Dewey afirma lo anterior refiriéndose a la reacción de aquellos que critican a la escuela tradicional y defienden lo que se ha denominado como Escuela Nueva. Este tipo de educación, que se precia de ser progresista, tiene el acierto de plantear la ruptura de un programa único, para que sea la escuela misma la que se desarrolle de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Sin embargo, sus prácticas resultan ser inconsistentes, pues la mera oposición en contra de la escuela tradicional no expresa por sí misma objetivos ni procedimientos bien reflexionados, no define ningún procedimiento de instrucción ni de disciplina que sean comunes en este tipo de escuelas (Dewey, 1960).

El énfasis que propone la "educación centrada en el niño", refuerza el viejo problema de la separación entre alumno y materiales de estudio, la diferencia es que, en el caso de la escuela nueva, el peso se pone del lado de los alumnos al afirmar que:

> los maestros han estado enseñando materias cuando deberían estar enseñando a niños. Incluso una afirmación tan inadecuada como la que antecede nos presenta una antítesis que ha persistido mucho en el posterior movimiento de la educación progresista: entre el factor humano y personal representado por los alumnos, los niños, los jóvenes, por un lado, y el factor objetivo impersonal, las materias de estudios, el cuerpo de conocimientos por el otro. (Dewey, 1960, p. 112)

Sería un error suponer que la educación no deba centrarse en el niño, pero hay que considerar que este no es algo aislado en sí mismo, por el contrario, vive en un mundo social y natural. Su experiencia no está completa en sus impulsos y emociones, sino que estas deben ser proyectadas a un mundo de objetos y personas.

Sin una guía y dirección los alumnos desarrollan hábitos carentes de madurez y desarrollo, tal guía y dirección debe provenir de una organización de las materias que sea de tal forma que permitan un desarrollo ordenado y continuo de la experiencia.

Se requiere de la guía y dirección del docente, pero en este tipo de educación progresista existe una fobia a la imposición del control de los adultos sobre los alumnos. Se sustituye el dictado del adulto por el dictado del niño, cuando lo que hace falta es escapar de toda forma de control meramente personal:

> Cuando se da mayor importancia a tener experiencias que posean un valor educativo, el centro de gravedad sobrepasa el factor personal y se lo encuentra en una experiencia desarrolladora en que participan por igual maestros y alumnos. (Dewey, 1960, p. 114)

Este señalamiento sobre la escuela nueva da pie para distinguir la auténtica educación de la simple asimilación de contenidos por presión externa, es decir, adiestramiento. La verdadera educación se caracteriza porque el control y la disciplina se encuentran en función del interés que despierta la experiencia. El control del docente se convierte más bien en una guía que da dirección a la actividad

compartida, donde la madurez y conocimientos del maestro lo colocan como figura de autoridad natural frente a los alumnos.

En este sentido, es fundamental encontrar los tipos de experiencia que valga la pena tener debido a "los problemas que plantean, las interrogaciones que crean, las exigencias que sugieren de más información, las actividades que invocan, los horizontes más amplios que abren continuamente" (Dewey, 1960, p. 114). El interés que pueden despertar los contenidos escolares para promover una auténtica experiencia educativa tiene que ver con la relación que plantean con el ambiente social, en esto la función del programa escolar es fundamental.

Dewey ha señalado reiteradamente que la separación existente entre los contenidos del programa escolar y la experiencia viva de las interacciones sociales, afecta la manera en que el individuo aborda las actividades escolares, pues "cuanto más indiferente es la materia de estudio, menos interés ofrece para los hábitos y preferencias del individuo, y más se requiere un esfuerzo para que el espíritu se concentre en ella" (Dewey, 2002, p. 119).

Desde esta perspectiva, alumno y fines sociales se ponen en conflicto, al convertir los problemas prácticos, con sentido vital, en un problema abstracto. Esto es contrario a las condiciones deseables para fomentar desde la escuela la vida democrática, pues existen condiciones antagónicas que dificultan el desarrollo de la capacidad mental individual para una actividad libre y democrática.

> La democracia significa liberación de la inteligencia para una efectividad independiente, la emancipación del espíritu como un órgano individual para realizar su propia obra […] pero la libertad de acción sin una capacidad libre de pensamiento tras ella sólo es caos. Si se renuncia a la autoridad externa tiene que ser porque se la sustituye por la autoridad interna de la verdad, descubierta y conocida por la razón. (Dewey, 1960, p. 46)

Dewey aporta un punto de vista muy interesante al proponer que desde la escuela es posible eliminar los aspectos no deseables de la

sociedad. En la escuela se forman los hábitos de conducta deseables para guardar el orden, estas disposiciones mentales no solo se ejercen en el contexto escolar, sino que trascienden al ámbito social.

> [La escuela] debe contribuir, mediante el tipo de disposiciones intelectuales y emocionales que forma, a la mejora de esas condiciones [sociales]. Y justamente aquí están llenas de significación las verdaderas concepciones de interés y la disciplina. Las personas cuyos intereses han sido ampliados y cuya inteligencia ha sido cultivada tratando con cosas y hechos en ocupaciones activas que tienen un propósito […] serán probablemente las que escapen mejor a la alternativa entre un conocimiento académico y lejano y otro rígido, estrecho y meramente práctico. (Dewey, 2002, p. 122)

Es cotidiano escuchar sobre la exigencia de colocar a la educación impartida en las escuelas en una relación más cercana con las fuerzas que operan el cambio social. Dewey plantea un problema fundamental al cuestionar el punto de vista desde el cual deben ser abordados los problemas sociales por la escuela y en concreto por el educador.

Los caminos que han seguido los educadores no han servido para llegar a resultados duraderos. Si bien suelen elaborarse listas de objetivos, lo cual por sí mismo es un proceso inteligente, no hay claridad para explicar de dónde provienen tales objetivos y su relación con las condiciones sociales: "La única manera de que nuestros objetivos no se hagan vacíos, sentimentales o condenados al fracaso me parece que es una unión de idealismo de propósitos y de realismo en la visión y utilización de las condiciones existentes" (Dewey, 1960, p. 137).

Es necesario conocer las fuerzas sociales que han dado lugar a las condiciones actuales para encontrar los medios por los cuales podemos alcanzar los objetivos planteados. Asimismo, es imprescindible conocer las condiciones que afectan a la educación y, posteriormente, buscar en el plano social las fuerzas que pueden contrarrestarlas.

La creencia de que la escuela ha fallado en su tarea como agente de cambio social, se basa en el supuesto de que se encuentra rezagada ante la velocidad con que cambian las circunstancias en el exterior de sus muros. Además, existen fuerzas contrarias en pugna entre quienes tratan de hacerla partícipe en la formación de un nuevo orden social; y quienes, por el contrario, la colocan como el espacio desde el cual se debe defender la tradición. Sin embargo, desde un punto de vista deweyano, la pugna entre fuerzas progresistas y conservadoras pasa a un segundo plano. Lo importante es señalar que las escuelas, de hecho, reflejan el orden social existente. Este es un factor condicionante:

> el problema no es si las escuelas debieran participar en la producción de una sociedad futura (puesto que lo hacen de todos modos) sino si debieran hacerlo ciega e irresponsablemente o con el máximo posible de inteligencia y responsabilidad valerosas. (Dewey, 1960, p. 175)

Las condiciones sociales se encuentran limitadas por cambios que se mueven en diversas direcciones. En tal situación no es posible encontrar un patrón que ayude a unificar los esfuerzos individuales bajo un solo propósito, por el contrario, las fuerzas operan en sentidos antagónicos produciendo confusión y conflictos sociales. La escuela refleja estos hechos en su interior, y de acuerdo con Dewey (1960), las fuerzas en conflicto dentro de la escuela se mueven principalmente en tres direcciones:

1. Los educadores pueden actuar perpetuando la confusión presente y posiblemente aumentándola. Esto será resultado de seguir la corriente, y en las condiciones actuales llevar la corriente es, en último término, una elección.
2. Seleccionar las nuevas fuerzas científicas, tecnológicas y culturales que están produciendo el cambio en el orden antiguo, permite vislumbrar la dirección en que se mueven y su resultado si se les deja juego libre, y qué puede hacerse para convertir a las escuelas en sus aliadas.

3. Los educadores pueden hacerse conservadores inteligentes y luchar para convertir a las escuelas en una fuerza para mantener intacto el orden antiguo contra el impacto de las nuevas fuerzas (Dewey, 1960 p. 177).

En el primer caso las condiciones permanecen como están, la escuela no tendría injerencia real sobre las fuerzas que condicionan el estado de las cosas. El segundo caso es el más prometedor si se piensa en la escuela como agente de cambio social: esta se pondría en un papel activo en el entendimiento de las fuerzas condicionantes y en la búsqueda de un objetivo social hacia el cual dirigirlas. El último es el caso más conservador, se trata de mantener los logros que la sociedad ya tiene por buenos y convenientes.

Idealmente, un cambio social debe darse en el marco de la democracia; la perspectiva que busca un cambio violento mediante la revolución provocada por la lucha de clases, es inconsistente desde el punto de vista educativo. Poner la fe en una revolución violenta y una subsiguiente dictadura como único medio para la transformación, implica perder toda la fe en la educación (Dewey, 1960).

Una sociedad donde los individuos están involucrados entre sí por los intereses que tienen en común, así como por el reajuste que tales intereses producen en cada uno de ellos, requiere del desarrollo de procesos educativos deliberados y sistemáticos. Es necesario producir cambios en los hábitos sociales, un reajuste continuo para hacer frente al intercambio variado entre fines comunes y fines particulares. En este punto parece que ha quedado desplazado el tema de la disciplina escolar, sin embargo, el desarrollo anterior tiene la intención de señalar la trascendencia, para John Dewey, de la formación de disposiciones y hábitos de conducta desde la escuela, con el objetivo de dirigirlos hacia un cambio social ordenado dentro del marco de la democracia.

> Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés

> voluntarios y éstos sólo pueden crearse por la educación. [La democracia] es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. [Es] la extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés. (Dewey, 2002, p. 82)

El desarrollo de ciertas actitudes de los individuos frente al mundo depende en gran medida del tipo de actividades en las que participan, así como las finalidades que persiguen. El interés compartido en la conformación de una sociedad democrática requiere de conocimiento para realizar cierto tipo de actividades, y también necesita del desarrollo de pautas de conducta que hagan posible ese tipo de sociedad. En ello la escuela y la disciplina tienen un valor fundamental.

> La escuela no puede prescindir inmediatamente de los ideales establecidos por las condiciones sociales anteriores. Pero debe contribuir mediante el tipo de disposiciones intelectuales y emocionales que forma, a la mejora de esas condiciones. Y justamente aquí están llenas de significación las verdaderas concepciones de interés y de disciplina. (Dewey, 2002, pp. 121-122)

Así, toda actividad que tiene una finalidad involucra interés y disciplina. Exige que el individuo se comprometa con sus propios fines y con los fines del conjunto social. La escuela tiene un papel fundamental en la transmisión de los logros culturales a los jóvenes, en los contenidos se encuentran los objetos que han de despertar el interés en el alumno por los problemas de su ambiente social y natural.

Cuando se ha despertado un auténtico interés por un problema, se reduce la necesidad del docente y autoridades escolares de ejercer mecanismos de control externo. En tal caso, el docente tiene la oportunidad de promover hábitos activos de acción inteligente en el alumno, para dirigir su actividad hacia objetivos individual y socialmente valiosos.

Históricamente, este hecho ha sido objeto de reflexión en el campo pedagógico. Juan Amós Comenio ya lo señalaba en su *Didáctica magna*:

> Porque si los estudios se organizan rectamente […] serán por sí mismos estímulos para los entendimientos, y atraerán y arrebatarán a todos con su dulzura […] Si acontece lo contrario, no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan. Porque si desconocemos la manera de llegar a las inteligencias, en vano intentaremos aplicar la fuerza. (Comenio, 2003, p. 155)

La aportación que hace John Dewey al tema de la disciplina escolar, es hacerla trascender de los espacios educativos al resto del conjunto social. Defiende la organización de materias de estudio como contenidos no fragmentados y acabados en sí mismos, sino que deben tener sentido para la vida en sociedad.

De esta forma se despierta el interés por los aspectos ambientales y sociales, que promueve en el alumno la disciplina, que, desde este punto de vista, consiste en el compromiso constante, por parte del individuo, de desarrollar hábitos de conducta que permitan el establecimiento de fines y medios para la transformación hacia una sociedad más democrática.

Referencias

Comenio, J. A. (2003). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Dewey, J. (1960). *La educación de hoy*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Dewey, J. (2002). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata.

LA EDUCACIÓN DEL JUICIO O PENSAMIENTO REFLEXIVO PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA

*Leticia Rocha Herrera**

> *La diferencia entre el mero conocimiento, o la mera información, y el juicio es que el primero es algo que simplemente se guarda, algo que en principio no se usa; el juicio, en cambio, es conocimiento dirigido en relación con la consecución de fines. (Dewey, 2011, pp. 37-38)*

Hoy día vivimos en contextos mundiales de injusticias e ingobernabilidad que ponen en entredicho los principios racionales y liberales de la modernidad para hacer más justas y democráticas a las naciones. Por tal razón resulta pertinente regresar a Dewey. La obra de Dewey es compleja y apasionante por la riqueza de perspectivas, conocimientos, experiencias diversas en las que participó y su militancia política, entre otras características, las cuales se conjugan en cada uno de sus libros. *Democracia y educación* contiene las bases de su teoría democrática que profundizará en obras posteriores como *Viejo y nuevo individualismo*, o *La Opinión pública y sus problemas*. Dewey criticó la democracia de su tiempo, pero también dejó la

* Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. AA1 PEPIG, CA PPE.

puerta abierta a la viabilidad de su construcción, es lo que nos enseña en esta obra tan significativa: *Democracia y educación*. Mi propósito es abocarme a las relaciones estrechas que Dewey estableció entre formas de organización social más humanas e individuos educados, con el objetivo de mostrar la significación y el valor de sus propuestas para construir sociedades justas, libres y racionales.

La educación como "reconstrucción continua de la experiencia"

La filosofía de la democracia de Dewey no puede separarse de sus propuestas educativas, por lo cual comenzaré recuperando una muy básica por ser fundamento de todo su edificio de conocimiento: la idea de la educación como "reconstrucción continua de la experiencia". De entrada se asoma el sentido dinámico y vital que Dewey le confiere a la educación. La semeja con la noción de crecimiento. "El crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma" (Dewey, 2004a, p. 54). La educación, entonces, es vista también como un desarrollo progresivo que, al igual que el crecimiento no se completa en momentos aislados, por el contrario, va agregando una experiencia tras otra, cada cual enriqueciendo a la anterior, así ve Dewey el fenómeno educativo, cada etapa o experiencia dándose en una sucesión temporal y añadiendo un valor adicional a la anterior, con lo cual la educación al igual que el crecimiento puede mantenerse, potenciarse. "Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa y toda educación consiste en tener tales experiencias" (Dewey, 2004a, p. 75).

La "reconstrucción continua de la experiencia" propende a aumentar el sentido en las cosas debido a la incorporación de los vínculos o conexiones que entabla con el entorno natural y social. En la medida que se conozca el conjunto de estas conexiones se estará en condiciones de imprimirle a las experiencias una dirección,

en otras palabras, prever o anticipar consecuencias. Es lo que va a llamar Dewey la "acción inteligente", "estar dispuesto a prepararse de antemano para lograr consecuencias beneficiosas" (Dewey, 2004a, p. 74) y evitar resultados inesperados. Esta concepción de la educación como "reconstrucción continua de la experiencia" se alimenta de la interconexión de saberes, prácticas, arte, filosofía, el entorno natural y social en el que se desarrolla un individuo, rescata para la experiencia educativa un sentido de unidad de significados.

La visión general y equilibrada de la realidad es un supuesto que está presente en las ideas educativas de Dewey, al que amenaza la especialización cada vez más creciente y sus efectos en la educación: el saber en compartimentos estancos, la división entre los estudios de la naturaleza y los sociales o culturales; la separación del trabajo científico teórico del práctico o técnico. El análisis de Dewey acerca de la separación de los saberes físicos y humanistas, la descontextualización que ello implica, sigue teniendo vigencia en nuestros sistemas educativos, como otras escisiones que corren paralelas a aquella. La consecuencia desfavorable es que estas escisiones disminuyen la capacidad del pensamiento para hacer las conexiones con otros saberes y completar las experiencias. Tampoco los ejercicios rutinarios fortalecen la capacidad mental, pues si bien consiguen destreza, en la ejecución pierden horizonte significativo. La educación debe proveer de sentido para estar en condiciones de adaptarse a situaciones nuevas y enfrentar sus desafíos. La educación, que es crecimiento, debe asegurar el máximo sentido o dirección en cada una de sus experiencias educativas, ya se trate de la experiencia personal o social. Tal reclamo aún hoy hace eco en nuestro sistema educativo mexicano.

En aras de la unidad de la experiencia, Dewey resolverá la dicotomía entre naturalismo y humanismo resignificando el carácter moral de la empresa científica: en toda investigación científica hay intereses, valores y actitudes humanos. No se encuentra al individuo con sus teorías, métodos y experimentos separado de su motivación por hacer ciencia, de su actitud al llevar a cabo su práctica

científica. Dewey recupera el humanismo como la manifestación de toda expresión humana, de toda experiencia, de tal modo que al educar el juicio no se conciba al individuo separado sino formando parte de totalidades más amplias; haciendo ciencia, arte o ejerciendo la democracia. Un error frecuente en las escuelas americanas ha sido proveer de conocimientos y teorías, con lo que a no ser que seamos conscientes de establecer fines y medios con la información recibida, los contenidos educativos continuarán siendo estériles, no se podrá hacer nada con ellos. En relación con lo anterior, afirma:

> El mero conocimiento de lo que es correcto en abstracto y las meras intenciones de seguir lo recto en general, aunque puedan ser cosas en sí mismas meritorias, no son nunca un sustituto adecuado del poder que otorga esta capacidad de juzgar bien formada. (Dewey, 2011, p. 38)

El pensamiento reflexivo y las políticas

El pensamiento o juicio reflexivo, como lo concibe Dewey, es una herramienta básica para la vida democrática organizada e inteligente, que requiere del hábito para operar de manera apropiada, pues sucede que en las escuelas se aprende y se enseña sin seguir el orden del pensamiento que el autor ha llamado "el método de la experiencia educativa" (Dewey, 2004a, p. 144). El conocimiento no basta, hace falta la actitud de usar la lógica del pensamiento inteligente, "un hábito riguroso de pensamiento" (Dewey, 1989, p. 48). Incluso especialistas en sus ramos, a la hora de incursionar en nuevos campos "adoptan puntos de vista sin utilizar la investigación previa que saben necesaria para la justificación de los hechos más simples en el marco de sus respectivas especalidades" (Dewey, 1989, p. 45), así se incurre en el empleo de métodos que descontextualizan los conocimientos, no se hace hincapié en que el alumno establezca sus propias conexiones con los saberes que aprende. Para propósitos de aprendizaje Dewey ofrece los pasos que a modo de "buenos

hábitos de pensar" (Dewey, 2004a, p. 143) apoyarían los procesos educativos reflexivos:

> Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado, y en quinto lugar, que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez. (Dewey, 2004a, p. 144)

En *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Dewey desarrolla con mayor profundidad tales procesos de formación del pensamiento, valga en este aspecto particular recuperar el papel de la experiencia como el nutrimento del pensamiento o juicio reflexivo, pues "nadie puede pensar en algo si no cuenta con experiencia e información acerca de ello" (Dewey, 1989, p. 48).

Su carencia lleva a juzgar con base en la creencia, los prejuicios, la autoridad o las costumbres; los *mass media*, las redes sociales con que contamos hoy día sustituyen a la "experiencia auténtica", sus efectos están a la vista con el debilitamiento de los procesos democráticos.

Además de la experiencia, el juicio reflexivo requiere la ordenación de las "ideas o sugerencias". "Sin lo que se ha dado en llamar 'asociación de ideas' o cadena de sugerencias, no hay pensamiento posible" (Dewey, 1989, p. 62). Tampoco basta con tener una sucesión de ideas para constituir una reflexión. Pocas veces se repara en la naturaleza del pensamiento reflexivo, que requiere de rigor mental y responsabilidad para conducir ordenadamente los pensamientos hasta sus consecuencias.

> Sólo cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, sólo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo. (Dewey, 1989, p. 62)

Además es importante señalar que la educación de este hábito o disposición del pensamiento no es meramente intelectual, se consigue de manera indirecta a través de la acción; ello tiene sentido desde la postura filosófica de Dewey, para quien el pensamiento "no es una 'facultad', sino una organización de materiales y actividades y su relación con las condiciones objetivas" (Dewey, 2003, p. 79). Las exigencias de la vida práctica y las actividades profesionales hacen posible nuestra comprensión de la eficacia de los medios y los fines alcanzados. "El acontecimiento, el resultado, desempeña el papel de control permanente del pensamiento que a ellos ha conducido" (Dewey, 2003 p. 64). La acción hace explícita cierta lógica que se pone en marcha a la hora de llevar a cabo procesos ordenados, planificados. La apelación a los fines y medios es connatural al pensar de manera reflexiva, hace explícita una lógica del pensamiento y argumentación pragmática, con el acento puesto en la solución de problemas de la vida práctica.

> Un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso. Dada una actividad que tiene un espacio de tiempo y un desarrollo acumulativo, dentro de la sucesión temporal, el fin significa previsión anticipada de la terminación posible. (Dewey, 2004a, p. 93)

Lo que se encuentra detrás la lógica de la acción es la esperanza de que la aplicación del método de las ciencias, su objetividad y claridad puedan extenderse al orden social; está destinada a individuos que viven en sociedades democráticas, cambiantes, plurales, que entablan lazos de pertenencia y colaboración y que, por lo mismo, deben resignificar constantemente sus pensamientos y actos. Esta

lógica de la acción enseña a ejercitar el juicio reflexivo para evaluar, sopesar las consecuencias de las acciones, darles una orientación adecuada. La prosperidad y ganancias económicas han producido "la supresión de la individualidad en el ámbito del pensamiento y el discurso" (Dewey, 2003, p. 115). La ausencia de inteligencia está a la vista y se manifiesta en una falta de propósitos y planificación en las políticas, programas e instituciones, de igual forma que en la conducción de la libertad individual, para la cual resulta más cómodo dejarse dirigir por la autoridad o por fuerzas ajenas. El adormecimiento del juicio reflexivo en la sociedad norteamericana ha pasado factura a la sociedad norteamericana: su homogeneidad y estandarización.

Dewey depositó muchas esperanzas en los poderes de emancipación de la investigación científica, de ahí que denuncie la falta de dirección e iniciativa en las políticas; por ejemplo, que no existiera una comprensión de las potencialidades de la ciencia en el uso y la transformación de los recursos naturales, tampoco en sus efectos sociales, todo ello en claro demérito de una aprehensión de sentido en el orden social.

La sociedad norteamericana. La "democracia como forma de vida"

En su análisis de la vida norteamericana, Dewey subraya la separación que se manifiesta entre la política y la vida cotidiana y que es causa del desinterés y apatía que demuestran los ciudadanos por los asuntos que competen a la dirección gubernamental, a sus políticas e instituciones. La desconfianza en la política proviene de que esta no representa los intereses de la gente y, las más de las veces, actúa contra ellos. Así, la política para Dewey no ha logrado contactar con los problemas reales, los más vitales, en asuntos tan básicos como el problema del desempleo, las desigualdades sociales, o los nuevos usos del capital financiero en los Estados Unidos de

América a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con el consiguiente acrecentamiento de unas cuantas fortunas, en detrimento de la renta anual de la población. En estas acciones políticas, dice Dewey, no se repara y nadie parece darle demasiada importancia. "Todo mundo piensa que llamar la atención sobre esta desproporción es como poner en entredicho nuestro incuestionable individualismo y agitar la conciencia de clase" (Dewey, 2003, p. 129).

La política ha asumido el control público de la economía y de una industria cada vez más extendida y desarrollada con implicaciones graves en la mentalidad de la gente, sus hábitos y costumbres. La entrada de "nuevas formas de industria y comercio" (Dewey, 2003, p. 97), la extensión de las sociedades corporativas, los monopolios, ha conseguido la indefinición del individuo en este capitalismo corporativo donde proliferan todo tipo de asociaciones (industriales, políticas, sindicales, religiosas, escolares, medios de comunicación), que lo capturan y provocan su uniformidad y estandarización, su despersonalización. Hará su aparición también el poder de los *mass media* para determinar las ideas, opiniones y conductas de los individuos; el dinero y el poder del mercado van ocasionando la división del individuo respecto a totalidades con las que no se identifica ni vincula, pero acepta de manera irreflexiva y sin control.

Otro tanto pasa con el diagnóstico que Dewey realiza de la vida asociada en los sistemas educativos de los Estados Unidos de América. En el ámbito educativo, el sistema de educación pública del país no ha favorecido el desarrollo del pensamiento inteligente o juicio reflexivo. El limitado reconocimiento al principio de la libertad del pensamiento en las escuelas, aunado a una organización escolar no democrática, ha afectado al profesor y al alumno.

El diagnóstico de la vida norteamericana (Dewey, 1940) muestra falta de políticas que apoyen la profesión docente y de intereses compartidos entre los actores de las instituciones escolares. Evidencia la ausencia de ambientes democráticos, la presencia de métodos autoritarios, métodos pedagógicos provenientes de los expertos que

se dictan a profesores pasivos. El remedio a esta situación –sostiene Dewey– es la adopción de una iniciativa intelectual, promover la discusión y la decisión en todo el sistema escolar. Atender el problema del reconocimiento de la individualidad espiritual e intelectual del profesor, su capacidad para asumir posiciones de autodeterminación. Ello implica fuertes desafíos para la formación de nuevos individuos enraizados en vínculos colectivos.

En tal estado de cosas se plantea la reconstrucción de una "democracia como forma de vida", de vastos alcances que se extiende a la vida en su sentido más amplio del término, no solo a las formas de organización política.

La "democracia como forma de vida" alude a las distintas maneras como los individuos desean vivir, que solo será posible –reconoce Dewey– si la política deja de ser el fin, para convertirse en los medios para conseguir los fines más beneficiosos para la vida de las personas. La "democracia como forma de vida" y no como sistema de gobierno recupera para el orden social una connotación moral, en el sentido de que lo que está en juego es el bienestar de una comunidad, lo que repercute en el cultivo de sus valores sociales e inteligencia.

> La política es un medio, no un fin. Pero pensar en ella como en un medio nos llevará a pensar en los fines a los que debe servir. Nos llevará a tomar en consideración las vías por las que es posible alcanzar una vida digna y acomodada para todos. (Dewey, 2003, p. 137)

En este tenor se pronuncia Ratner acerca de la vinculación que para la concepción de la vida democrática de Dewey tienen la moral y la política.

> El gobierno representativo, el sufragio universal, las libertades que garantiza la Carta de los Derechos, proveen el marco necesario en el que los procesos sociales democráticos funcionen. Ellos son necesarios pero no lo son todo. Constituyen la estructura esencial, el esqueleto del cuerpo sociopolítico. Pero, no son sin embargo su carne y su sangre. Su carne y su

> sangre son las actitudes, disposiciones y hábitos, las creencias y costumbres, los modos de pensar y hacer –en suma, el carácter intelectual y moral de la gente. (1940, p. V, traducción del autor)

La moral reflexiva o ética discierne sobre el carácter de la libertad individual en el conjunto de las libertades de todos, reflexiona acerca de los fines que son más valiosos para la colectividad. La política proporciona los medios adecuados para concretar los fines colectivos. Los sistemas educativos, no obstante, han circunscrito la educación cívica a la política y su espacio formal de representación jurídica, que se ha convertido en un obstáculo para construir ciudadanía al impedir los procesos de reflexión ética que requieren los ciudadanos para acceder de buena fe y con autonomía moral al espacio de los intereses compartidos. De no cultivarse la reflexión ética el individuo queda expuesto a los hechos sin tener sobre ellos ningún control. Resultado de ello es la indefinición del individuo en este capitalismo corporativo del que nos habla Dewey, donde proliferan todo tipo de asociaciones (industriales, políticas, sindicales, religiosas, escolares, medios de comunicación) que capturan al individuo y causan su pérdida de sentido y abandono. La reflexión ética es así indispensable en la formación de ciudadanos reflexivos que toman decisiones sobre el bien público. Ética y política están vinculadas en la democracia a través de la educación.

Educando la opinión pública

Hecho el diagnóstico de la sociedad norteamericana Dewey se plantea a modo de problema encontrar una solución que "sólo será legítima y relevante si consideramos la situación actual como un estado transitorio y en proceso de cambio, como un material que ha de ser tratado con vistas a un resultado posterior" (Dewey, 2003, p. 71). Es decir, de lo que se trata es de reconocer en primer lugar la nueva realidad corporativa "que se ha puesto enfrente" y, a partir de ella, preguntarse

"¿cómo va a reencontrarse a sí mismo el individuo en una situación social enteramente nueva y sin precedentes, y qué características presentará el nuevo individualismo?" (Dewey, 2003, p. 109).

Dewey propone conocer el presente tal como este se muestra, no recurrir a esquemas de pensamiento y acción tradicionales sino poner en práctica el ejercicio de un pensamiento reflexivo independiente para dar cuenta de los problemas del presente. Animado por el espíritu de la investigación científica que permite establecer teorías del comportamiento de los fenómenos de la naturaleza, igualmente está convencido de que es posible imprimir racionalidad y objetividad a los asuntos sociales, educar a la opinión pública, lo que conseguiría liberar a la institución de la democracia de aquellos debates anclados en ideas y/o fines preestablecidos o determinadas formas de autoridad.

Construir una opinión pública que se apoye en su capacidad de juzgar reflexivamente, tendrá que habérselas con remontar el "eclipse de lo público". Las condiciones son de escepticismo y apatía por una clase política que actúa sin principio ni dirección política, una clase empresarial que parece llevar las riendas de la administración pública y un público, por consiguiente, alejado del gobierno. "El público está tan confundido y eclipsado que ni siquiera puede ver los órganos a través de los cuales se supone que interviene en la acción política y el sistema de gobiero" (Dewey, 2004b, p. 121).

La opinión pública se encuentra en una situación de inseguridad y oscuridad que le dificulta organizarse políticamente, entablar conexiones con otros grupos sociales; el problema no es que no exista el público, en realidad hay "mucho público". "Por consiguiente, huelga decir que aún no se han creado instancias locales que canalicen las corrientes de acción social y de ese modo las reglas. De ahí que los públicos sean amorfos e inarticulados" (Dewey, 2004b, p. 127). Sin embargo, pese a las críticas fuertes que el mismo Dewey levanta contra la democracia de su tiempo no desaparece su optimismo de alimentar procesos democráticos reflexivos.

> Un público potencial es capaz de organizarse sólo cuando se logran percibir las consecuencias indirectas, y cuando es posible proyectar instancias que controlan su acción efectiva. Hoy, muchas consecuencias se sienten más que se perciben; se sufren, pero no se puede decir que se conozcan, porque quienes las experimentan no pueden rastrearlas hasta sus orígenes. (Dewey, 2004b, p. 127)

Dewey recurre al espíritu de la investigación científica y la observación de los factores que rodean la opinión de los individuos a la hora de organizarse políticamente, así desmitifica filosofías y sistemas de gobierno pretendidamente democráticos, porque no son sostenidos ni reconocidos por la opinión pública.

> Dar un carácter científico a la formación de la opinión no consiste en convertir el debate social en un asunto de especialistas, sino en albergar la esperanza de que la solución de algunos conflictos sociales podría depender de algo distinto al uso del poder o la fuerza. (Del Castillo, 2004, p. 27)

Dewey lleva su concepción pragmática de verdad al terreno de la democracia para poner a prueba las ideas y creencias de los individuos, de modo que asociándose de manera colaborativa estén en condiciones de idear proyectos colectivos útiles y provechosos. Desde esta perspectiva, para Dewey la solución del nuevo individualismo americano está en la propia democracia, no existe otro camino, solo una democracia debatida y vivida por sus actores puede devolver la libertad, individual y de las instituciones.

> Ciertamente, las opiniones son sólo eso, opiniones, ideas a medio formar o ideas sin aclarar, si las mantenemos al margen de la discusión abierta. Sometidas a esa prueba, en cambio, pueden llegar a demostrar si son adecuadas y provechosas con relación a una situación problemática. Sea cual sea el grado de verdad que contengan, sólo lo podremos descubrir sometiéndolas al tribunal de la esfera pública. (Dewey, 2004b, p. 15)

Al respecto Dewey habla de la eficacia social como un fin educativo inherente a la sociedad democrática.

> Debe tenerse en cuenta que en último término la eficacia social no significa ni más ni menos que la capacidad de participar en el toma y daca de la experiencia. Es todo lo que hace que la experiencia de uno tenga más valor para los otros y todo lo que capacita a uno para participar más ampliamente en las experiencias valiosas de los demás. (Dewey, 2004a, p. 108)

Sociedades democráticas y propósitos educativos

Fiel a su visión pragmática de no separar las ideas de los hechos, Dewey descarta un modelo ideal de sociedad. "Tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable" (Dewey, 2004a, p. 78). Hace así un recuento del orden social existente, no hay una unidad sino sociedades, grupos con intereses y reglas de comportamiento propios.

Existe una pluralidad de sociedades buenas y malas, dice Dewey, pero tratándose de la sociedad democrática: "Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente" (Dewey, 2004a, p. 82). Vivir en una sociedad democrática significa ampliar el conjunto de experiencias compartidas para reflexionar sobre la riqueza y vitalidad que se adopta con la apertura a nuevas maneras de pensar y hacer las cosas. Dos rasgos constituyen una sociedad democrática:

> El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés paricipados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los

> hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. (Dewey, 2004a, p. 81)

Las sociedades democráticas, al interactuar, crean vínculos que amplían los horizontes de significación de las culturas, no sin llevar a cabo previamente esfuerzos de adaptación a las formas nuevas y reorganización de hábitos y costumbres. En esa medida lo que se espera del individuo es apertura de miras, un pensamiento reflexivo que permita cuestionar lo que ofrece la realidad cambiante y flexibilidad para adaptarse, también, a las circunstancias y sus transformaciones. La sociedad gana bastante si la educación cumple su papel de resignificar las experiencias de los individuos, que estos tengan conciencia del lugar que ocupan en el espacio social y cómo influye este en ellos.

Dewey confía en que los individuos, de manera voluntaria y no bajo control, podrían acceder a participar de manera conjunta. Esta idea es relevante, particularmente en el contexto de los Estados nacionales de principios del siglo XX para los cuales la educación se identificó con la finalidad nacional. Dewey esclarece las implicaciones de esta asociación para resignificar el concepto a manera de rescatar un sentido de lo social más plural y democrático, no recortado a los fines de los proyectos políticos de los Estados, "una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia" (Dewey, 2004a, p. 91).

El Estado no es un fin sino un medio, y como tal, su cometido es proporcionar las condiciones educativas para que los individuos desarrollen sus capacidades intelectuales y morales.

> Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones

> y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (Dewey, 2004a, p. 91)

Una aportación de Dewey es haber visto el significado de lo social como una experiencia compartida. Tal es el sentido de "la eficacia social como propósito educativo" (Dewey, 2004a, p. 111), "lo que uno es como persona es lo que es asociado a los demás, en un intercambio libremente dado y tomado" (Dewey, 2004a, p. 110). Las asociaciones en las que piensa Dewey no se limitan al agrupamiento para conseguir determinados propósitos, sino algo más, una experiencia compartida tanto intelectual como emocionalmente; en ese sentido, siempre será una experiencia educadora, pues los grupos comparten ideas, intereses, proyectos, y se enriquecen a sí mismos. "Toda organización social tiene un efecto educativo" (Dewey, 2004a, p. 20), se modifica la disposición de los que participan en ella, por ello es tarea de la educación poner en marcha las disposiciones y hábitos para alcanzar la comunicación, el consenso, los conocimientos, las emociones compartidas. El apartarse y la falta de vínculos conllevan al aislamiento y la pérdida de sentido.

A propósito de las nuevas formas de industria y comercio que se desarrollaron en la sociedad norteamericana, Dewey denuncia que en muchas de estas asociaciones hace falta la reciprocidad de intereses. Por ejemplo, en la actividad científica en la que Dewey depositó elevadas esperanzas de emancipación social, también lamentaba profundamente la realidad de las compañías industriales y tecnológicas que reducían los vínculos de asociación al trabajo técnico de la producción y distribución, sin la posibilidad para sus trabajadores de interpretar y dar sentido a los efectos técnicos, intelectuales y sociales allí implicados. Se trata de una eficacia material y no social. "La eficacia social se alcanza, no por la coerción negativa, sino por el uso positivo de las capacidades individuales congénitas en ocupaciones que tienen un sentido social" (Dewey, 2004a, p. 107). Es decir, que cuando se limita la actividad de los grupos a unos cuantos vínculos, dice Dewey, las acciones de los individuos se vuelven

rutinarias, reproductoras de relaciones incompletas, reproductoras de relaciones de subordinación.

> Todo individuo –agricultor, médico, maestro, estudiante– ha errado su vocación si no encuentra que la realización de resultados valiosos para los demás es el acompañamiento de un proceso de experiencia con valor intrínseco. (Dewey, 2004a, p. 110)

Ejercicio de la ciudadanía y experiencia reflexiva

La democracia debe ser real, traducirse en acciones. ¿Cómo pasar, entonces, del discurso a la acción? ¿Cómo construir vínculos colectivos? "En cualquier caso debemos partir de los actos que se realizan, no de las causas hipotéticas de esos actos, y considerar sus consecuencias" (Dewey, 2004b, p. 63). Más allá de las teorías democráticas o las concepciones de la filosofía política sobre el Estado –por ejemplo, la filosofía de Platón sobre el Estado, que partía de principios fijados previamente para explicar la organización social y política–, importa observar la democracia en el terreno de la acción, donde se manifiestan las opiniones, creencias, actitudes, hábitos, el sentir de los individuos para albergar o rechazar fines comunes. Recuérdese el episodio de injusticia en que incurrió la democracia ateniense al condenar a Sócrates y que llevó a Platón a reformular en las *Leyes* su concepción política. El modelo liberal del Estado que confiere derechos y obligaciones a sus ciudadanos, no representa para Dewey una auténtica democracia, sino apenas una abstracción; la libertad no puede ser de *jure* sino de *facto*. Cuando se piensa en el Estado:

> la idea de "El Estado" nos lleva imperceptiblemente a considerar la relación mutua de diversas ideas, y nos aleja de los hechos de la actividad humana. Es mejor, de ser posible, partir de esta última y ver si ello nos

> conduce a una idea de algo que resulte que implica el signo distintivo de lo que caracteriza a la conducta política. (Dewey, 2004b, p. 62).

¿Cómo construir la democracia? Según Dewey, para aprender a vivir en vida asociativa hay que vivir de manera asociada. Una educación cívica debe trabajar para hacer realidad la democracia como modo de vida y forma de gobierno, la vida en común, los vínculos sociales; ir más allá de los intereses particulares de las asociaciones, de factores como el dinero y el mercado, que han ocasionado la desintegración de la sociedad norteamericana; en su lugar hay que comprometerse con los principios y valores asociados a la vida democrática, como la igualdad, justicia, cooperación, representación, que atañen por igual a todos los ciudadanos. La práctica ha demostrado cuán infructuosos han sido los esfuerzos por construir vida democrática recurriendo a la imposición de formas de comportamiento ciudadano en las escuelas; las dificultades con las que lidió Dewey para formar ciudadanos imbuidos de sentido social no son tan diferentes a las nuestras insertas en los procesos de globalización económica y el mercado, que desunen más que fortalecen la vida compartida.

Dewey apela a la capacidad reflexiva de los ciudadanos para valorar la libertad individual en el conjunto de la libertad de la comunidad. No se puede obligar a participar a nadie sin que exista previamente un proceso de reflexión que –como lo ha enseñado Dewey– no se da en el vacío, requiere una experiencia, un estímulo para despertar en el individuo el interés de pertenecer y colaborar en determinada comunidad. "El material del pensar no son los pensamientos, sino las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas" (Dewey, 2004a, p. 138). Pero es el pensamiento el que "hace explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente. Hace posible actuar con un fin a la vista" (Dewey, 2004a, p. 129); discierne "la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia" (Dewey, 2004a, p. 128). De la carencia de experiencias inteligentes o significativas derivan las dificultades

para la enseñanza en las escuelas de una educación cívica, la descontextualización de los valores democráticos de los contextos y prácticas en que surgen estos. La filosofía de la democracia de Dewey subsana esta contradicción al promover una educación que no está atada a esquemas convencionales, por el contrario, invita a construir los fines, valores y reglas que requieren las sociedades existentes desde la propia experiencia reflexiva; solo así los ciudadanos podrán identificarse y comprometerse en proyectos compartidos, construir ciudadanía. "Articular el orden jurídico-político con el fundamento ético de la vida democrática, de modo que no devengan en esferas tajantemente diferenciadas, es parte de la acción reflexiva que requiere el ejercicio de la ciudadanía" (Rivera, 2011, p. 100). La apuesta por el orden social democrático va a recorrer la obra de Dewey y para tal efecto precisa de experiencias educativas inteligentes y morales.

Conclusiones

El enfoque pragmático de la filosofía de la democracia de Dewey abre toda una serie de posibilidades para estudiar la conducta humana donde esta se encuentre, particularmente las libertades individuales en contextos más colectivos y el papel que están llamados a desempeñar lo moral y lo político para configurar formas de convivencia más humanas. La educación y el desarrollo del pensamiento reflexivo apoyan la realización de órdenes democráticos, en el sentido que hacen posible una correspondencia de las ideas acerca de cómo vivir y su puesta en práctica. La democracia como "forma de vida asociada y conjunta" viene a resignificar las maneras comunes de concebir la democracia, aun cuando la mayor parte de ellas carece de la posibilidad de contar con una amplia y rica visión de la educación para vincular lo moral con lo político.

Dewey aporta una construcción teórico-práctica del pensar reflexivo sin la cual no sería posible vivir con una clara idea de

responsabilidad y sentido los procesos sociales, de ahí su interés de educar la capacidad de juicio, el pensamiento crítico que tanto se demanda en las reformas educativas pero que poco se hace para ello, o mejor dicho, no se sabe cómo educar el juicio. La lógica del pensamiento y de la acción que brinda Dewey tiene muchas posibilidades para desarrollar un pensamiento reflexivo de cara a resolver problemas de la vida práctica, es necesario prestar mayor atención a su instrumentación en las escuelas, para ir construyendo ambientes de diálogo, crítica y toma de decisiones.

Referencias

Del Castillo, R. (2004). Érase una vez en América. John Dewey y la crisis de la democracia. En J. Dewey (2004b). *La opinión pública y sus problemas* (pp. 11-55). Madrid, España: Morata.

Dewey, J. (1940). *Education today*. Nueva York, Estados Unidos de América: GP Putnam's Sons.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona, España: Paidós.

Dewey, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona, España: ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

Dewey, J. (2004a). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.

Dewey, J. (2004b). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, España: Morata.

Dewey, J. (2011). Los principios morales en educación. En J. Dewey (2011). *John Dewey. Selección de textos* (pp.14-42). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Ratner, J. (1940). Foreword. En J. Dewey (1940). *Education today* (pp. V-XIV). Nueva York, Estados Unidos de América: G. P. Putnam's Sons.

Rivera Ríos, A. (2011). Imaginando la vida democrática. Reflexión sobre la educación. En A. M. Salmerón Castro (ed.) (2011). *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey* (pp. 93-113). México: UNAM.

EL CONCEPTO DE VOCACIÓN EN DEWEY

*Arturo Ballesteros Leiner**

El libro *Democracia y educación* (2004), escrito por el norteamericano John Dewey, es una obra clásica en la que se desarrolla una introducción a la filosofía de la educación. Dewey establece una serie de argumentos para realizar una reflexión profunda acerca de los fines y propósitos de la educación, a la luz de los cambios que se vislumbran al iniciarse el siglo XX, y que caracterizan un país más abierto en muchos sentidos: en la política, en la organización social, en la economía y, por supuesto, en la cultura. Al concebirse como nación protestante, de individuos libres e iguales, se sortean en Estados Unidos de América los retos –incluido el de la guerra de secesión– que permiten avanzar en la consolidación del sistema democrático.

En la década en que Dewey escribe su libro *Democracia y educación*, el Partido Demócrata domina el escenario político norteamericano y abre un camino importante para superar la coyuntura de la segunda mitad del siglo XIX, entre esclavitud, guerra civil, crisis económica y agrícola, inmigración y desarrollo industrial, entre otros problemas. Dewey se suma a ese proyecto histórico al reflexionar sobre la importancia de educar para la democracia, y en el tema

* Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. AA1 PEPIG, CAC PICSE.

que nos ocupa, "cómo fomentar una educación vocacional que no someta a la juventud a las exigencias y normas del sistema presente" (2004, p. 268).

En el libro se hace mención del concepto de vocación, que analizaremos en este trabajo en sus múltiples vertientes y rescatando el amplio estudio filológico que hace Max Weber sobre el tema en varias obras, con la finalidad de comprender su importancia en el ámbito educativo. Una vocación significa –nos dice Dewey en el capítulo XXIII– toda una forma de actividad continua que preste servicio a los demás y dedique las capacidades personales a la obtención de resultados. "Una vocación no significa sino una dirección de las actividades de la vida de la naturaleza que las haga perceptiblemente significativas a una persona, por las consecuencias que producen, y también útiles a sus asociados" (2004, p. 258).

Agrega que el concepto adquiere relevancia en la medida en que el proceso educativo debe contemplar un propósito que vaya más allá de un sentido utilitarista de la educación, en donde los resultados de dicho proceso beneficien al individuo y –sobre todo– a la sociedad organizada de manera democrática. Advierte que en la época actual el conflicto que se da entre diferentes teorías filosóficas se centra en discutir sobre el lugar y la función más adecuada de los factores vocacionales de la educación (2004, p. 258).

A este punto es importante preguntarnos sobre la aparente (ya que adelante comentaré más específicamente la manera en que Dewey aborda –de manera crítica– el peligro de subsumirnos al modelo industrial y sus demandas en el ámbito educativo) analogía que hace Dewey sobre la vocación y la profesión y, en una idea extensiva, el conjunto de las ocupaciones. Al respecto señala:

> Tenemos que evitar no sólo las limitaciones del concepto de vocación a las ocupaciones que producen objetos inmediatamente tangibles, sino también la idea de que las vocaciones se distribuyen de un modo exclusivo, una y solamente una para cada persona. Tal especialismo restringido es imposible; nada podría ser más absurdo que tratar de educar individuos

> siguiendo una sola línea de actividad. En primer lugar, cada individuo tiene, necesariamente, una variedad de vocaciones, en cada una de las cuales podría ser inteligentemente eficaz; y, en segundo lugar, toda ocupación pierde su significado y se convierte en rutinaria cuando mantiene su actividad en algo que está aislado de otros intereses. (2004, p. 259)

La cita nos permite abrir varios frentes de reflexión sobre las siguientes preguntas, no sin antes mencionar que la discusión que formula Dewey sobre el "especialismo" es un tema de enorme relevancia en el análisis weberiano sobre la profesión: *1)* ¿la educación no debe orientarse a formar especialistas, al menos en la educación temprana?; *2)* ¿los individuos tienen varias vocaciones?; *3)* ¿la vocación o vocaciones las tenemos por naturaleza?; *4)* ¿las vocaciones adquieren sentido si se asocian a intereses "extra vocacionales"?; y *5)* ¿la educación vocacional debe adaptarse a una educación profesional técnica, aunque denote una apología del sistema de división social contrario a una sociedad democrática?

Antes de abordar las implicaciones educativas del planteamiento apuntado por Dewey en la cita anterior y para enfrentar con una mejor argumentación las posibles respuestas a las preguntas formuladas, creo relevante en este punto integrar una parte de la discusión que el sociólogo alemán Max Weber apunta al respecto, y que nos compromete con una serie de reflexiones más finas en torno al contexto y el perfil protestante de la nación norteamericana, a la vez que permite entender mejor la naturaleza de los conceptos utilizados por el filósofo educativo en su libro publicado en 1916, apenas once años después del texto clásico de Weber sobre la ética protestante.

En primer lugar, conviene hacer algunas precisiones sobre la palabra "vocación" o "profesión". A diferencia del editor del libro de Bendix –sobre Max Weber (2000)– que señala que en castellano se plantea un problema, dado que profesión y ocupación carecen de la denotación ética, y vocación, en cambio, carece en el uso de la connotación de actividad laboral. Una traducción correcta sería, según

Bendix, "ocupación realizada vocacionalmente" (2000, p. 66), pero para simplificar la redacción él usa vocación, más próxima también a *calling*, que es la palabra más frecuentemente utilizada por ese autor al traducir a Weber.

En mi caso, concuerdo con los traductores José Almaraz y Julio Carabaña de los *Ensayos sobre sociología de la religión* de Max Weber (1984), quienes utilizan el concepto de profesión. Considero, en consonancia, que en nuestro idioma y en particular en relación con su uso en México, la palabra profesión integra de mejor manera la connotación de actividad laboral especializada y la connotación que considera códigos morales y que, por tanto, refiere a la dimensión ética del ejercicio y deber profesionales; veremos más adelante cómo Dewey intenta construir de esta forma la noción de vocación.

Efectivamente, a la palabra vocación se le ha utilizado, en castellano, más en un sentido subjetivo, psicológico; por ejemplo, en el caso de la educación ha existido una práctica frecuente –ejercida regularmente por psicólogos– en la "orientación vocacional" para la "elección profesional": considerar como elemento clave en dicha elección "el descubrimiento" de la vocación o vocaciones. Lo que en mucho significa encontrar aquellas habilidades y características propias, "naturales", que el individuo tiene y que lo convierte en el sujeto "ideal" para cierta profesión, de ahí que muchos de los test que se aplican tengan ese objetivo. De tal suerte que "tener vocación" implica prácticamente haber nacido para ejercer dicha actividad, es decir, estar "predestinado" para ocuparse de dicho trabajo; de ahí que consideremos que esta palabra se inclina más por el orden "espiritual" que por el de "formación y actividad laboral". En cambio, al definir "profesión" en nuestra cultura y en nuestra lengua, se amplía la definición de "vocación", es decir, integra el aspecto subjetivo y objetivo de su ejercicio.

Por ello, consideramos que resulta apropiado utilizar la palabra "profesión" en el análisis que pretendemos. Cabe aclarar que en el texto en inglés Dewey utiliza las palabras *vocation* y *vocational*,

pero frecuentemente el término es sustituido por la palabra *calling*. Más adelante, abundaremos sobre las implicaciones que tiene esta noción de "llamamiento" y que Dewey critica fuertemente en su aspecto de "predestinación social", acorde con el modelo industrial y sus intereses y lejano a la sociedad democrática.

Dicho lo anterior, pasemos entonces a la exposición del trabajo filológico que hace Max Weber en torno a la concepción luterana de la profesión (*beruf*, en alemán) y que considera incluso como objetivo de investigación. En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2003), publicado en 1904-1905, incluye un apartado donde aborda el tema y lo compone a la vez por dos textos: el primero, en el que expone algunos aspectos de la reforma religiosa, en particular los formulados por Lutero y sus antecedentes, que tuvieran algún impacto causado por motivos religiosos "en la textura del desarrollo de esta nuestra civilización moderna" (Weber, 2003, p. 86). En segundo lugar, encontramos a pie de página prácticamente un tratado filológico, en el que da seguimiento a la génesis histórica de la palabra *beruf* (profesión o vocación, según algunos traductores), con el objetivo de rastrear en el concepto las reminiscencias religiosas que la definen como "una tarea impuesta por Dios", de ahí que revise en los idiomas antiguos, y con ello sus más remotos antecedentes lingüísticos, el uso de la noción de profesión o vocación.

Para efectos de este trabajo sobre Dewey, invertiremos el orden de exposición del texto de Weber, es decir, se abordan especialmente las notas organizando la información de acuerdo con las distintas concepciones que el autor explora sobre la noción de "profesión", esto con el fin de profundizar en el concepto que John Dewey pone de relieve en *Democracia y educación* sobre lo que denomina "aspectos vocacionales de la educación", concebidos como formación integral del ser humano. Abundaremos más sobre ello un poco más adelante, cuando tratemos el tema que define Dewey como tragedia, es decir, "al fracaso en descubrir la verdadera misión de uno en la vida o a encontrar que uno ha derivado o ha sido forzado por las circunstancias hacia una profesión que no congeniaba con él" (2004, p. 260).

Utilizamos como punto de partida la palabra alemana *Beruf* (profesión), definida como "posición en la vida, de un campo delimitado de trabajo" (Weber, 2003, p. 67) y en cuyo uso se expresa un matiz religioso, según Weber, así como sucede con la palabra inglesa *Calling*, de tal forma que se rastrea inicialmente en un idioma antiguo: el hebreo utilizado en textos bíblicos. En este último la palabra equivalente a "profesión" es usada en relación con las funciones sacerdotales, negocios en servicios del rey: de un funcionario real, de un capataz, de un esclavo, de la labranza, de los artesanos, de los comerciantes y de todo trabajo profesional.

Así, la palabra hebrea equivalente a "profesión" deriva de la raíz de mandar, enviar, por lo que se deduce que su significado primario es "misión". Las funciones anotadas para la palabra, según las referencias utilizadas por el autor, ubican su origen con la estructura social del Estado egipcio primero y, después, del reino de Salomón que corresponden con la concepción de la palabra como "prestación personal", en concordancia con una organización burocrática. Este significado etimológico se ha ido diluyendo desde la Antigüedad, ya que se usó la palabra para todo trabajo, hasta alcanzar la incolora expresión de la noción de profesión a la que se refiere Max Weber. Otra expresión hebrea que identifica Weber (2004) en el multicitado libro de Jesús Sirach y en la conocida traducción bíblica de los LXX, es la que se refiere a "lo determinado", "asignado", "*pensum*", que procede igualmente de la burocracia servil.

Evidentemente, para Dewey lo importante es, en el texto, demarcar con claridad los aspectos vocacionales de la educación, con la finalidad de oponerse abiertamente a la significación de mandato y de adscripción servil a la división del trabajo, ya sea por su legitimación ideológica en la sociedad protestante norteamericana, o bien, por su vertiente de racionalidad industrial. Esto no queda claro en la obra de Dewey, pero sin duda abre una interesante línea de investigación.

Por otra parte, en la lengua griega –sostiene Weber– no existe una expresión que contenga un matiz ético análogo al de la palabra

en lengua alemana. La traducción que hace Lutero de las expresiones griegas utilizadas para tal efecto en la versión de la Biblia de los LXX, según la propia lectura del reformador, son interpretadas como: "sigue en tu profesión". Asimismo, en los textos antiguos aparece la expresión griega equivalente a "deberes", sin embargo, la mayor parte de las expresiones griegas en ese sentido no tienen una dimensión ética.

En el caso de la lengua latina existe el vocablo "*opus*", que a decir de nuestro autor, no tiene un matiz ético, lo mismo que las palabras *officium*, *munus* y *professi*. Esta última expresión alude a los deberes del Derecho Público y más tarde derivaría en el moderno sentido de "*professio bene dicendi*" (profesión liberal), que se acerca al sentido actual de la palabra profesión (*Beruf*), incluso en su dimensión espiritual como la que –recuerda Weber– expresaba Cicerón en su "*non intelligit quid profiteatur*" (no conoce su auténtica profesión). En las versiones populares en latín (*Vulgata*) de la Biblia, los apartados de Jesús ben Sirach son traducidos por los términos "*opus*" o "*locus*" (posición social). Sobre esto, Dewey nos recuerda que Platón establece el principio fundamental de la filosofía de la educación al afirmar "que era misión de la educación descubrir para qué era buena cada persona y prepararla para dominar aquel género de excelencia propia" (2004, p. 260). Ya comentaremos adelante la fuerte crítica que hace Dewey a la limitada concepción de la esfera de las vocaciones requeridas socialmente y de la amplia gama de capacidades que pueden tener los individuos. En el fondo, la crítica de Dewey se alimenta de su oposición al orden social autocrático y su defensa de la democracia.

Al seguir con el análisis filológico, en la lengua española e italiana (románicas) existen palabras con un matiz análogo a *beruf*: "vocación" y "*vocazione*" o "*chiamamento*". En la palabra española, su sentido de "llamamiento interior hacia algo", proviene del oficio eclesiástico. Por ello, en las traducciones románicas de la Biblia, apunta Weber, las voces italiana y española cuentan con una significación cercana a las utilizadas por Lutero y Calvino. Recordemos

que ambos teólogos sostuvieron una clara disputa contra las "indulgencias" y con ello el llamado a la profesión tiene un potencial enorme frente a este debate. Además, un contexto intelectual importante se da a partir de que el nominalismo de Guillermo de Ockam intenta relacionar la experiencia sensible con las creencias, separando así la fe de la razón.

En la traducción "*Vulgata*" de la Biblia, "*vocatio*" es el "llamamiento por el Evangelio a la salvación eterna", de la misma manera, la traducción italiana utiliza el término "*chiamamento*" y "*vocazione*". Dewey expresa que el descubrimiento de la capacidad y aptitud para desempeñarse en alguna ocupación o profesión, es "un proceso constante en tanto que se realiza el desarrollo" (2004, p. 262) y añade que es un descubrir en nosotros el interés intelectual y social sobre alguna profesión.

Son las traducciones de la Biblia las que entonces van prefigurando el "sentido *beruf*" (actual) de la palabra "profesión". Precisamente es en la traducción luterana de la Biblia en la que se aplica el sentido mencionado, con lo que Weber confirma que antes de dichas traducciones en diferentes idiomas, como el holandés (*beroep*), el inglés (*calling*), el danés (*kald*) y el sueco (*kallelse*), el sentido de las palabras equivalentes a *beruf* carecen del sentido profano de búsqueda de lucro a través de la actividad especializada.

> Las palabras que en el holandés y en el bajo y alto alemán de la Edad Media expresaban lo mismo que "profesión" significaban juntamente "llamamiento" (*Ruf*) en el sentido que actualmente posee en alemán, incluyendo también muy en particular (en la Edad Media tardía) la "vocación" de un candidato para un beneficio eclesiástico por el autorizado a concedérselo –caso especial éste que también suele destacarse en los diccionarios de los idiomas escandinavos–. El mismo Lutero utiliza también ocasionalmente la palabra en este último sentido. Pero aun cuando más tarde esta especial aplicación de la palabra haya favorecido su cambio de sentido, sin embargo, la creación del concepto moderno de "profesión" arranca incluso gramaticalmente de las traducciones de la Biblia, concretamente, de las

> *protestantes*, [...] *Todos* los idiomas que han sufrido la influencia dominadora de las traducciones protestantes de la Biblia han formado la palabra, mientras que esto no ha ocurrido, al menos en este sentido, en ninguna de las lenguas que no han sufrido ese influjo, como las románicas. (Weber, 2003, p. 70, nota 3)

Dewey pone atención en la doble dimensión que tienen las "vocaciones": "Sentimentalmente, puede parecer duro decir que el mal mayor del presente régimen no se encuentra en la pobreza y en los sufrimientos que supone, sino en el hecho de que tantas personas ejerzan profesiones que no les atraen, que se realizan simplemente por la recompensa económica que proporcionan" (2004, p. 266), y resalta, en este sentido, el peso de la dimensión ética de la profesión.

En la traducción que hace Lutero de la palabra "profesión" utiliza dos términos puntuales: primero, el que corresponde con un concepto de orden religioso de "llamamiento hecho por Dios por medio del Evangelio anunciado por el Apóstol", que no tiene nada que ver con el sentido profano de las profesiones; y segundo, el sentido utilizado en la traducción de algunos apartados de la Biblia (Weber se refiere al libro de Jesús ben Sirach en su versión de los LXX) como "sigue en tu profesión" o "permanece en tu profesión", en lugar de utilizar la palabra "trabajo"; de hecho, la traducción luterana en este último uso de la palabra es aplicado en su sentido "*beruf*", es decir en su "actual sentido *puramente* profano". Anteriormente, como hemos comentado, Weber explica que no existía en la lengua alemana la palabra "profesión" en su sentido posterior y actual, ni siquiera en boca de los predicadores y los más antiguos traductores de la Biblia. Las Biblias alemanas anteriores a Lutero traducen el pasaje de Sirach por "obra" (*Werk*, en alemán). Berthold von Regensburg emplea en sus sermones la palabra "trabajo" donde nosotros hablaríamos de profesión. El lenguaje sigue, pues, aquí las huellas de la Antigüedad (Weber, 2003, p.71, nota 3).

Dewey atiende ese ángulo de la interpretación que hace Weber sobre la profesión, al argumentar:

> un esquema de educación vocacional… [que se apoya] en un dogma de predestinación social, supondría que algunos habrían de continuar siendo jornaleros en las mismas condiciones económicas que en la actualidad, y aspiraría únicamente a darles lo que se llama una educación especial, esto es una mayor eficiencia técnica. (Dewey, 2004: 267)

Ver de esta manera la educación vocacional, para Dewey significa perpetuar el dogma feudal de la predestinación social.

Weber, por otro lado, agrega que los dos sentidos aparentemente heterogéneos de la palabra "profesión" que utiliza Lutero encuentran un puente en el pasaje de la primera epístola a los Corintios (1 Corintios versículos 7, 17-24, 29, 31), donde se utilizan dos palabras: "llamamiento" y "estado", desde las cuales se aplican los dos sentidos de la palabra "profesión". Se destaca, así, en la traducción de Lutero la expresión "cada uno según su profesión", que coincide con la creencia protestante en "la santidad del orden en que cada uno se encuentra situado". El sentido de "llamamiento divino" es un matiz de enorme fuerza en Lutero y que en todo caso aplica al "trabajo profesional intramundano".

Es comprensible que Dewey hubiese centrado la discusión de los aspectos vocacionales de la educación, en un contexto de una sociedad con fuertes raíces protestantes, en dos dimensiones: *a)* que los individuos tienen variedad de capacidades y, con ello, la intención de predeterminar alguna futura ocupación mediante la educación es perjudicar las posibilidades del desarrollo presente y reducir la preparación adecuada para un futuro empleo conveniente; *b)* frente al orden y su inalteración promovida por la educación de las clases dominantes, Dewey señala como peligro la división que se hace entre trabajo manual –que implica una educación práctica especializada–, y aquella que se asocia con un trabajo más avanzado, como el que tiene que ver con la preparación para la profesión de la enseñanza y la investigación especial.

Hemos destacado que Lutero se encuentra cruzado por dos concepciones de profesión: una –que corresponde a los primeros años

de su actividad reformadora– que es "excesivamente materialista"; y otra, que se parece incluso a la proferida por la doctrina de Pablo, que reconoce que no tiene sentido atribuir importancia excepcional al género de profesión que se ejerce; en todo caso, es condenable la acumulación excesiva de bienes materiales. Sin embargo, como hemos visto hasta ahora a través de la investigación de Weber, Lutero cree en las posibilidades del trabajo profesional, tanto así que perfila la idea de que "el ejercicio de una determinada profesión concreta constituye como un mandamiento que Dios dirige a cada uno". En el caso de Dewey, podemos observar que esta discusión se vuelve preocupante cuando la educación vocacional se define a partir de "la idea de que las vocaciones se distribuyen de un modo exclusivo, una y solamente una para cada persona" (2004, p. 259).

La exposición de la fundamentación religiosa de "la idea puritana de la profesión", tiene rasgos sobresalientes y Weber resume de la siguiente manera: la vida especial que las comunidades religiosas exigían ya no se daba alejándose de la vida intramundana, sino todo lo contrario. Esto es, implicaba ya un proceso de racionalización de la vida en la que la profesión y su ejercicio se convertían en el puente para transitar al más allá. De alguna manera esto cambiaba, desde el protestantismo ascético, el camino a la salvación en un orden más democrático que el circunscrito a las aristocracias que podían pagar las indulgencias.

Adicionada a la argumentación teológica, la práctica de la moral, y en particular sobre los juicios emitidos en relación con la riqueza y su adquisición, encontramos que efectivamente el ascetismo considera esto último como "éticamente reprobable"; sin embargo, siguiendo la precisión de Weber, lo que es realmente reprobable para la moral es el "descanso" en la riqueza. Entendiendo que para la voluntad divina "nunca se dará un estado de ánimo en el que *nada se desee*, porque, por voluntad divina, no *debe* ser así" (2003, p. 165, nota 8). Por ello, el estado de gracia se logra a través del obrar y no del ocio ni del goce, por lo que se considera como el "primero y principal" pecado el *perder el tiempo*.

Asimismo, el "trabajar duramente en la profesión" tiene funciones preventivas, como es el caso denominado por el puritanismo como *unclean life*. Sin embargo, además de prevenir, por ejemplo, contra la "tentación sexual", el trabajo está considerado, fundamentalmente, como "el fin propio de la vida, prescrito por Dios" (Weber, 2003, p. 169). Baxter predica –dice Weber– que la providencia divina nos ha asignado a cada quien, y sin distinciones, una profesión (*calling*) y que constituye un mandato divino. Si bien hemos ya planteado cómo Dewey analiza críticamente esos resabios religiosos cuyo efecto inmediato es mantener la división social del trabajo y perpetuar un régimen de privilegios alejados de una sociedad nominalmente democrática.

Desde la perspectiva de las sectas puritanas, el deseo de enriquecerse es inaceptable, por ética, cuando se orienta a una vida "descuidada y placentera"; en cambio, cuando es fruto del deber profesional, no solo es éticamente lícita, sino que constituye un "precepto obligatorio". Hasta aquí se observa cómo hay una alineación con el curso reflexivo que sigue la crítica de Dewey sobre "la importancia de que toda preparación temprana para las vocaciones, sea indirecta más que directa; a saber, mediante el ejercicio de aquellas ocupaciones activas que están indicadas por las necesidades e intereses del alumno en el momento" (2004, p. 262). Y aclara, "la vocación dominante de todos los seres humanos en todos los tiempos es vivir: desarrollarse intelectual y moralmente" (2004, p. 261).

De la siguiente manera resume Weber en qué puntos concretos pudo influir directamente el desarrollo del estilo de vida capitalista, la concepción puritana de la profesión y las exigencias de una conducta ascética:

> El ascetismo intramundano del protestantismo, [...], actuaba con la máxima pujanza contra el goce despreocupado de la riqueza y estrangulaba el *consumo*, singularmente el de artículos de lujo; pero, en cambio, en sus efectos psicológicos, *destruía* todos los frenos que la ética tradicional ponía a la adquisición de las riquezas, rompía las cadenas del afán de *lucro* desde

> el momento en que no sólo lo legalizaba sino que lo consideraba directamente como querido por Dios. [...] La lucha contra la sensualidad y el amor a las riquezas no era una lucha contra el *lucro racional*, sino contra el uso irracional de aquéllas. [...] El concepto de *confort* abarca de modo característico el ámbito de las formas de uso éticamente lícito, y es lógico que los primeros en quienes encarnase el estilo de vida inspirado en tal concepto fuesen precisamente los representantes de esta concepción de la vida: los cuáqueros. Al oropel y relumbrón del fausto caballeresco que, apoyado en insegura base económica, prefiere la ostentación mezquina a la sobria sencillez, se opone ahora el ideal de la comodidad limpia y sólida del *home* burgués. (Weber, 2003, pp. 187-188)

En la vida burguesa confortable domina, sin duda, el principio de *to make the best of both worlds*, quedando entonces "la buena conciencia" como uno de tantos medios para el logro de ese tipo de vida. Nace así un específico *ethos* profesional burgués y su representante típico, el empresario, se caracteriza por su interés de lucro, su conciencia de estar en plena gracia de Dios y por mantenerse en los límites de la corrección formal, ética intachable y en uso debido de sus riquezas.

Al cumplir lo anterior el "gran poder del ascetismo religioso" ponía a la disposición de los empresarios, trabajadores sobrios, honrados, de gran resistencia y lealtad para el trabajo, considerado por ellos como un fin de vida querido por Dios. Adicionalmente, el empresario burgués podía contar con la tranquilidad que le daba el hecho de que la desigual repartición de la riqueza tenía validación divina y cuyo sentido era un misterio. En todo caso –cita Weber a Baxter– "la pobreza es considerada a menudo como síntoma de pereza culpable" (2003, p. 195, nota 100). En la versión de Calvino este mismo tema es definido así: "el pueblo, es decir, la masa de trabajadores y artesanos, sólo obedece a Dios cuando se mantiene en la pobreza" (2003, p. 195). Esta idea, anota Weber con enorme actualidad, antecede la teoría de la "productividad" de los salarios bajos. La noción de *utilidad* se va imponiendo en el proceso de secularización, en la

medida en que se va alejando de los principios religiosos. Nos dice Popkewitz (2007):

> Se puede leer mucho acerca de las tradiciones pedagógicas de la América anglófona en relación con la Ilustración escocesa y el Reformismo que secularizaban los temas de la salvación en las escuelas. La educación del niño garantizaría la redención de la sociedad. Hamilton (1989) plantea, por ejemplo, que las influencias del calvinismo de la ilustración escocesa se adoptaron en los Estados Unidos para enfatizar los sistemas de instrucción de formas de organización social bien ordenadas para ofrecer sistemas más eficientes de supervisión moral y de organización laboral. Posteriormente, expresa que existe una estrecha relación entre el cambio de las prácticas discursivas pedagógicas, los cambios en las concepciones de los procesos laborales, y los cambios en las presunciones acerca del individuo y el estado. (2007, p. 4)

Por ello, la ascesis protestante profundiza en la idea del trabajo como único medio para "alcanzar la seguridad del estado de gracia", aun cuando se realice por bajo salario, y su eficacia tiene que ver con el hecho de que se conceptualiza el trabajo como profesión y, por otro lado, se "legaliza" la explotación de esa apropiada disposición para el trabajo, ya que el propio enriquecimiento del empresario es concebido como "profesión".

Comenta Dewey que la actual acentuación, consciente de la educación vocacional, tiene cuatro características: a) "hay una estimación creciente en todas las comunidades democráticas de todo lo que se refiere al trabajo manual, a las ocupaciones comerciales y a la prestación de servicios tangibles a la sociedad […] Se exalta al trabajo y se considera al servicio como un ideal moral muy laudable […] el mejor sentimiento moral condena la ostentación ociosa y la responsabilidad social por el uso del tiempo y la capacidad personal se reconocen más que antes" (2004, p. 264); *b)* "las vocaciones que son específicamente industriales han adquirido enorme importancia en el último siglo y medio" (2004, p. 264); *c)* la industria se caracteriza ahora por el desarrollo tecnológico y recarga a la escuela

con la sofisticación de las posibilidades intelectuales que requieren las vocaciones, teniendo como efectos la separación entre el taller y el laboratorio; *d)* el desarrollo de la psicología del aprendizaje enfrenta la necesidad de imponer un paso gradual entre el juego y el trabajo (2004).

Respecto a la discusión de Weber, que integramos al debate de Dewey sobre el concepto de vocación, conviene también formular algunas conclusiones:

- Un elemento constitutivo del moderno espíritu capitalista y en general de la cultura moderna, es la conducción racional de la vida sobre la base de la idea de *profesión* y cuyo origen se sitúa en el espíritu de la *ascesis cristiana*.
- El traslado de la ascesis de las celdas monacales a la vida profesional y su consecuente dominio de la moral intramundana, contribuyó a "*la construcción de ese poderoso cosmos del orden económico moderno*".
- El cuidado de los "bienes exteriores" se concebía por la ascesis protestante como un "liviano manto" del cual era fácil desprenderse; sin embargo, el destino convirtió ese manto ligero en "*férrea envoltura*". Los bienes exteriores alcanzaron un poder creciente e irresistible para los hombres, un poder que no ha tenido semejante en la historia.

Con todo ello, el capitalismo proclama su victoria y, sabedor de que su funcionamiento se apoya en un mecanismo automático, ya no necesita ni su sostén ético ni tampoco "la rosada mentalidad de la optimista sucesora del puritanismo, la Ilustración". Ante ello, "un fantasma de pasadas ideas religiosas ronda nuestras vidas: la del deber profesional".

Finaliza Weber con una gran perspectiva que en los Estados Unidos de América es donde mayor desarrollo ha tenido, ese afán de lucro despojado de su sentido ético-religioso y orientado más a las actividades placenteras:

> Nadie sabe todavía quién habitará en el futuro esta envoltura vacía, nadie sabe si al cabo de este prodigioso desarrollo surgirán nuevos profetas o renacerán con fuerza antiguos ideales y creencias, o si, más bien, no se perpetuará la petrificación mecanizada, orlada de una especie de agarrotada petulancia. En este caso los "últimos hombres" de esta cultura harán verdad aquella frase: "Especialistas sin espíritu, hedonistas sin corazón, estas nulidades se imaginan haber alcanzado un estadio de la humanidad superior a todos los anteriores." (Weber, 2003, p. 200)

Y para concluir con Dewey:

> una educación que reconoce el pleno significado intelectual y social de una vocación debería incluir la instrucción en el fondo histórico de las condiciones presentes; la preparación científica para dar inteligencia e iniciativa en el manejo de los materiales y procedimientos de la producción, y un estudio de los factores económicos, cívicos y políticos para poner al futuro obrero en contacto con los problemas del día y con los diversos métodos propuestos para su perfeccionamiento. Sobre todo, debería cultivar el poder de readaptación a las condiciones cambiantes, de modo que los trabajadores futuros no lleguen a quedar ciegamente sometidos al destino que se les impone. (2004, p. 268)

Para Dewey es importante destacar que ese sistema educativo, si se generaliza, reduciría la posibilidad de utilizar a los otros para los propios fines, como sucede con los que están al mando de la maquinaria industrial. Un sistema educativo con esas características, perfila un

> orden social más equitativo y luminoso porque demuestra la dependencia de la reorganización social respecto a la reconstrucción educativa. Constituye, por tanto, un incentivo para los que creen en un orden mejor el fomentar una educación vocacional que no someta a la juventud a las exigencias y normas del sistema presente, sino que utilice sus factores científicos y sociales para desarrollar una inteligencia valerosa y para hacerla práctica y ejecutiva. (Dewey, 2004, p. 268)

Referencias

Bendix, R. (2000) *Max Weber*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.

Popkewitz, T. S. (2007). La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Revista Profesorado, 11* (3). Recuperado de ttp://www.ugr.es/local/recfpro/rev113ART1.pdf, el 10 de septiembre de 2016,

Weber, M. (1984). *Ensayos sobre sociología de la religión. Tomos I, II y III*. Madrid, España: Taurus.

Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE.

LA NOCIÓN DE *IMAGINACIÓN CREADORA* DE DEWEY EN LA FORMACIÓN ACTUAL DE DOCENTES

*Pedro Ortiz Oropeza**
*Alba Martínez Carmona***

> *El estudio de la subjetividad ha puesto de manifiesto que la acción creativa en Peirce no puede comprenderse sin relación a su pragmatismo, y el pragmatismo se caracteriza principalmente por comprender las ideas desde los resultados. Si esto es así, es preciso enfocar la acción creativa desde los resultados externos, desde los frutos, bien sea una hipótesis científica, una obra de arte o una conducta creativa. (Barrena, 2007, p. 79)*

Un propósito específico del presente trabajo es reflexionar sobre la formación de docentes para la educación secundaria en el Centro de Actualización del Magisterio de la ciudad de Iguala, Guerrero, y la de profesionales de la educación en el Subcentro Teloloapan de la Unidad 123 de la Universidad Pedagógica Nacional. Otro propósito, de mayor envergadura, es el de sumarnos al homenaje a una de

* Centro de Actualización del Magisterio de Iguala, perfil PRODEP.
** Universidad Pedagógica Nacional, PMT Subcentro Teloloapan, UPN Unidad 123

las obras trascendentales de John Dewey: *Democracia y educación*, que en 2016 celebró una centuria de su primera edición. La exploración de la noción de *imaginación creadora*, parte de la reflexión a una problemática educativa actual, en relación con los saberes desarrollados por los autores en torno a algunas nociones centrales expuestas en *Democracia y educación* de Dewey, así como al proceso reflexivo sugerido por el autor. Posteriormente, en una mirada más específica a los aportes del texto conmemorado, presentaremos una aproximación a la noción enunciada en el título, con alusión a la formación de docentes. La reflexión, como afirma Dewey (1989), se desencadena cuando encontramos algún asunto que rompe con la rutina, nos causa perplejidad, nos saca de balance en relación con las certezas poseídas hasta ese momento.

¿Qué es lo que nos ha causado sorpresa? El auge que cobró el asunto educativo durante el año 2016. La "reforma educativa", impuesta por la administración de Enrique Peña Nieto, generó tensión en el magisterio nacional de todos los niveles, principalmente el de enseñanza básica (integrado por la educación preescolar, primaria y secundaria), donde se concentra la mayor cantidad de docentes de la escuela pública. Aunque los niveles medio superior y superior, aparentemente han permanecido al margen de las protestas, muestran también temor por el proceso y resultados inciertos que surgirán con la evaluación impuesta. Entre los aspectos cuestionados por el magisterio están: la pérdida de derechos y prestaciones laborales como la jubilación, la posibilidad de proponer a quien pudiese ocupar su puesto al concluir su vida laboral, la evaluación como medio para valorar la permanencia en el puesto de trabajo, la gestión institucional centrada en los resultados sin considerar las condiciones contextuales, las formas e instancias de formación continua, entre otras. El mayor cuestionamiento fue dirigido a la transparencia del proceso y la honestidad respecto de los fines perseguidos con la evaluación.

En 2016 los docentes de educación básica de la mayor parte del país manifestaron sus puntos de vista respecto a la "reforma

educativa" (RE). Una revisión a las reacciones resultantes arroja la presencia de al menos tres posiciones en el magisterio. En primer lugar, existen desasosiegos por las distintas percepciones que se tienen sobre la misma. A pesar de estas, su puesta en marcha ha logrado que la mayoría de las bases magisteriales, independientemente de sus distintas ideologías sindicales, coincidan en que la RE no cumple con las expectativas de mejora que la impulsan, porque lesiona aún más los ya casi extintos derechos laborales. Además, porque el elemento pedagógico (finalidades educativas, métodos, materiales, agentes) fue relegado a segundo plano. Por otro lado, hay quienes aceptan la instrumentación de la política educativa como algo necesario para resarcir deficiencias de antaño. En tercer lugar, cómo no, también se percibe cierta indiferencia. Por supuesto que entre las tres posiciones existen matices. Como puede apreciarse, la situación es compleja, como complejo es el tema educativo.

La situación expuesta nos lleva a pensar y cuestionar: ¿la reforma educativa tiene únicamente que ver con los docentes?, ¿por qué razón la instrumentación de las modificaciones no partieron de lo pedagógico para evidenciar los fines perseguidos?, ¿son los aspectos curricular, docente, de infraestructura y de gestión los únicos que deben reformarse o transformarse?, ¿los fines expresados surgieron genuinamente de las realidades sociales, culturales y económicas del país, o responden a intereses externos a la mejora de las condiciones de vida de los mexicanos, con su multiculturalidad, diversidad y disparidad?

Una forma de responder estas y otras interrogantes sería consultar a quienes diseñaron la reforma y escuchar sus argumentos. No podrán esgrimir su origen en los foros de consulta, puesto que el *Pacto por México* fue firmado antes de la participación de los ponentes y la RE formaba parte de los acuerdos contenidos en dicho acuerdo. Otra posibilidad es recurrir a expertos nacionales e internacionales para solicitar su opinión al respecto, no obstante, es sabido que podemos encontrar gente a favor y en contra, según sus propios intereses académicos y económicos. Asimismo, se puede recurrir

a la revisión de los textos fundantes de la pedagogía contemporánea. Uno de los principales es *Democracia y educación*, donde John Dewey expone un conjunto de ideas válidas para la situación de su patria a principios del siglo XX. Hay que resaltar la profundidad con que analizó el aspecto educativo, puesto que a través del tiempo ha demostrado una calidad argumentativa digna de ser tomada en cuenta a pesar del tiempo transcurrido. Coincidentemente, hace apenas un lustro se cumplió un siglo de la primera edición de esta magna obra.

Para celebrarlo se prepararon diferentes eventos académicos en España, Estados Unidos de América, el Reino Unido y, por supuesto, en México, con la participación de serios investigadores –y algunos noveles, como quienes esto escriben–. Lo expuesto por el filósofo norteamericano es invaluable en tanto vincula el potencial de la educación y los educadores en la conformación de una sociedad democrática. La falta de oficio político de los gobernantes para afrontar el descontento magisterial o la negligencia en la atención al caso Ayotzinapa[1] impelen un amplio debate respecto del papel de la educación en la atención a las demandas más sentidas de la población.

¿Por qué leer un texto antiguo? Porque es un clásico en todos los sentidos. Al respecto[2], Calvino (1994) enuncia 14 razones para leer un material considerado como tal, de las que citamos únicamente dos para justificar nuestra intención en este texto:

> 2. Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.

[1] La desaparición forzada de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, de Ayotzinapa, municipio de Tixtla, estado de Guerrero, entre los días 26 y 27 de septiembre de 2014.

[2] Expresamos nuestro reconocimiento a la doctora Ana María Salmerón, quien alumbró nuestro entendimiento sobre el asunto.

> 3. Los clásicos son libros que ofrecen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual. (Calvino, 1994, p. 8)

¿Por qué razones *Democracia y educación* es un clásico? Es un clásico porque, como apunta Calvino, tanto los expertos como los noveles encontramos desarrollos intelectuales con la suficiente claridad para analizar la situación deseada. No solo el texto festejado merece ser distinguido con tal categoría, toda la obra de Dewey merece la distinción. Sorprende la variedad de asuntos que aborda, la rigurosidad empleada y la similitud de las ejemplificaciones con el presente.

La riqueza filosófica y pedagógica de la obra del académico norteamericano ha derramado tinta suficiente, por lo que nuestro propósito no estriba en emular alguno de esos profundos estudios. Más bien cabe resaltar algunas coincidencias entre planteamientos pedagógicos actuales con las premoniciones expresadas en el libro centenario, con la finalidad de mostrar la riqueza encontrada para la formación de profesionales de la educación en las instituciones donde laboramos.

Forma y contenido del análisis. Prospectiva y retrospectiva

Tomamos como eje de análisis y reflexión a los docentes por corresponder a la iniciativa gubernamental de priorizar a los educadores. Mencionábamos ya que la efervescencia magisterial nos llevó a preguntarnos si reformar la educación en aras de su mejora tenía primordialmente que ver con los profesores. El énfasis puesto por el entonces secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, al menos al principio del proceso así parece indicarlo, a pesar de esgrimir el derecho de los niños a una mejor educación. En el proceder del

secretario Nuño se puede apreciar al menos una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace. Por un lado, preguntémonos: ¿el derecho de los niños a la educación está, en primer lugar, sostenido en el aspecto laboral de los profesores, o en los principios pedagógicos que han de asumirse como fines educativos? Al parecer, el gobierno confía en lo primero.

Un segundo aspecto es si lo laboral y administrativo son lo sustantivo de la idea educativa del gobierno. ¿Cuáles son los fines que realmente persiguen y cuáles los que orientan sus acciones? ¿Cómo comprender el asunto de las finalidades educativas? Dewey, después de una amplia explicación sobre la naturaleza y origen de los fines, propone tres aspectos para valorarlos:

1. Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse.
2. Un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción. Debe sugerir el género de ambiente necesitado para liberar y organizar sus capacidades.
3. Los educadores han de estar en guardia contra los fines que se alegan como generales y últimos. (Dewey, 2004, pp. 98-99)

Como se puede apreciar, el derecho de los niños a una educación de calidad, tomado como fin último de la reforma, no encaja en un punto de vista eminentemente pedagógico. La RE responde a cuestiones económicas, de gasto educativo, de control administrativo y político, pero no tiene como punto de llegada la mejora de la sociedad. Por más que la reforma educativa y el resto de las impulsadas por el gobierno federal se ofrezcan como estandarte de democracia, la verdad es que en esencia son igual de autoritarias y lejanas al interés del bien común como las tomadas por los gobiernos totalitarios.

Si pasamos ahora a direccionar nuestro ejercicio hacia la formación de profesionales de la educación, así como a lo relacionado con la profesionalización de quienes ya están en servicio, advertimos la presencia de por lo menos cuatro motivos de atención y preocupación, tanto para los docentes en formación como para quienes están insertos o pretenden ingresar en algún proceso de profesionalización. Por un lado, las políticas educativas emprendidas por el gobierno federal en este sexenio aportan dos elementos para considerar: el servicio profesional docente y el nuevo modelo curricular. Por otra parte, la diversidad cultural del país y los cambios vertiginosos en la producción y divulgación de información y conocimientos.

Con estos cuatro aspectos imaginemos, como lo hizo Dewey hace 100 años, ¿cómo deberá ser la educación en la siguiente década? ¿Qué principios, valores, prioridades, métodos, espacios, organizaciones e instituciones estarán a cargo? El discurso oficial promete mayor calidad, pero en abstracto, sin compromisos específicos. La evaluación parece la panacea para remediar los grandes males, tanto en las prácticas de los profesores –a quienes se responsabiliza de la situación actual– como de la parte administrativa y la curricular. También se avizora un complejo grupo de docentes con variadas formaciones e intereses, entrando y saliendo del Sistema Educativo Nacional (SEN), dada la dinámica de ingreso y permanencia en el servicio. Posiblemente veamos, como ahora, escuelas con diferenciados niveles de organización, financiamiento, prestigio académico, aunque lo único que cambie sean los parámetros desde los cuales valoremos los estándares alcanzados.

¿Qué podría suceder en las aulas? Los profesores deberán atender a niños o adolescentes con intereses tan dispersos como complejos. Habrá desde quienes adopten las propuestas pedagógicas entusiastamente, hasta quienes se mantengan impávidos ante un conjunto de conocimientos inertes o lejanos. Lejanos no por su impertinencia formativa sino porque el mundo virtual sea primordialmente donde habiten los aprendices. Las tecnologías

superan nuestras expectativas, no lo alcanzamos a imaginar, pero sería interesante saber qué aspectos de la vida cotidiana serán modificados por su influencia.

Los contextos donde se ubican las escuelas actualmente serán más caóticos aún. La mayor parte de los habitantes tendrá mayores dificultades para obtener recursos destinados al bienestar familiar. El servicio educativo, como necesidad singular de los sujetos, será mayormente privado. De mantenerse el sistema público, enfrentará crecientes dificultades económicas para subsanar los gastos de operación, por lo que dependerá de la beneficencia pública o descargará en los padres de familia los costes del mantenimiento y actuación.

¿Cómo será la formación que requieran los profesores que enfrenten ese futuro? ¿Qué aspectos habrán de tomarse en cuenta en los programas de profesionalización? Considérese el origen de los aspirantes a la profesión, nativos tecnológicos y a la vez como una parte del entramado social descrito previamente. En la actualidad los pocos estudiantes que llegan a la Licenciatura en Educación Secundaria, la Licenciatura en Intervención Educativa o la Licenciatura en Educación, ofrecida en nuestros planteles, provienen de contextos desfavorecidos, son aspirantes a la movilidad social prometida por los estudios profesionales, mujeres en su mayoría. Característicamente, semejantes a quienes acudían en el pasado reciente y que ahora son considerados como *no idóneos* por las pruebas estandarizadas.

Las tendencias mundiales en la formación de docentes apuntan hacia la sustitución de las escuelas normales por programas universitarios con mayor énfasis en los aspectos pedagógico-didácticos. La preparación disciplinar la obtendrían los aspirantes a docentes en las universidades –al menos para el caso de la secundaria y la educación media superior–. En correspondencia con tales tendencias, el examen de ingreso a la docencia es abierto a aspirantes con estudios universitarios cuyo título profesional esté relacionado de alguna manera con el nivel al que se aspire ingresar. Aunque, *relacionado de alguna manera* no es equivalente a *formado ex profeso para…*

Como formadores de docentes habremos de reconocer también que nuestras instituciones atraviesan por un periodo de crisis, tanto en la carencia de aspirantes como en la capacidad de los docentes para innovar las prácticas de formación o la plena inserción al nivel superior, sobre todo en materia de investigación y extensión educativa. Ortiz (2015) mostró las formas en que los profesores del CAM-Iguala desarrollan prácticas mediadas por las trayectorias institucionales y profesional. Existe un *habitus* institucionalizado cuya influencia trasciende los objetivos de las propuestas curriculares.

Los programas de formación, si verdaderamente aspiran a la conformación de agentes de cambio social, habrán de considerar lo que Dewey (1965) denomina *individualidad*, es decir, las cualidades distintivas de los individuos como punto de partida para la organización de los propósitos profesionales y los métodos pertinentes para lograrlos. Luego entonces habrá de pensarse en otros modos de valorar la "idoneidad" de quienes estén al frente de los grupos escolares en la educación obligatoria, preferentemente. Admitimos la urgencia de hacerlo en todos los niveles.

Recientemente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) no había definido con claridad el rumbo que tomaría la formación de docentes en el futuro cercano, los expertos trabajaban en la adecuación de los programas 2012 para preescolar y primaria en sus versiones regular e intercultural bilingüe. La educación especial, física y secundaria no han sido tocadas. Continúan vigentes los programas de 1996 para la educación física, los de 1999 para secundaria y los de 2004 para educación especial. Por si fuera poco, el nivel de perplejidad aumenta cuando observamos con preocupación la disminución de la demanda de los estudios de educación normal, a consecuencia de la incertidumbre laboral anunciada por el Servicio Profesional Docente.

En *Democracia y educación*, Dewey advierte lo que sucede cuando los fines de la educación se confunden con los intereses personales o de grupos dominantes. Al parecer, para las autoridades educativas no está claro sobre qué principios debe asentarse tanto

la educación obligatoria como la formación de quienes tienen que impartirla. Por el énfasis que dan al español y las matemáticas se advierte la tendencia al aspecto industrial señalado por Dewey, aun cuando la presentación del modelo educativo 2016 fue explícito en cuanto a la visión humanista de la educación prometida.

Desconocemos aún el sentido asignado por la SEP a la idea de humanismo. Valoremos al menos las dos aristas expuestas por el filósofo norteamericano. En una primera acepción, el autor de *Democracia y educación* ubica al humanismo como parte de la dicotomía entre materia y espíritu, entre estudios técnicos o estudios humanistas: los últimos corresponden a las asignaturas o disciplinas cuyo objeto de estudio es la literatura, la filosofía, el derecho. Cuestiones meramente humanas, espirituales, alejadas de las penurias de los trabajos manuales y el mundo material. En un segundo ejercicio reflexivo, congruente con su forma de pensar y discursar, integra lo psicológico, espiritual y material en una idea de humanismo capaz de pensar y actuar en la mejora de la sociedad y el bien comunitario.

Ahora bien, enfrentar el conjunto de vicisitudes expresadas con anterioridad nos brinda la oportunidad de revisar a un notable clásico para adecuar las herramientas propuestas en la obra que nos ocupa. Las nociones de *experiencia, inteligencia, sugerencia y ciencia* son centrales en los textos de Dewey. Pasillas (2011); Trujillo (2011); Serrano, Ramos, Trujillo (2015); y Salmerón (2011), entre otros, han dado cuenta de ello con gran claridad. Procedemos así a realizar un acercamiento a la noción de *imaginación creadora*, expresada por el autor, con la finalidad de ampliar la gama de aportes teóricos disponibles para el análisis de la educación y lo educativo, la formación y las alternativas metodológicas correspondientes.

En *Democracia y educación* la noción de imaginación creadora aparece apenas esbozada cuando discursa en torno a los fines de la enseñanza. No obstante, la idea fue desarrollada por Dewey en varios de sus escritos. El estudio de la creatividad puede rastrearse desde mediados del siglo XIX. Para 1950, las investigaciones que trataron a la imaginación creadora la concebían como "*proceso, medida o*

evaluación, personalidad creadora, desarrollo y desarrollo" (*sic*) (De la Torre, 1993; en Cuevas, 2013, p. 223, cursivas en el original). La definición se acerca a los argumentos construidos por Dewey. Tanto en *Naturaleza humana y conducta*, como en *Cómo pensamos* explora los modos en que los individuos construyen sus conocimientos y hábitos. Resalta el carácter relacional del mundo natural y social en la conformación de las cualidades inteligentes de las personas.

La experiencia asume un carácter preponderante en los procesos de desarrollo de las capacidades calificadas por el filósofo como deseables. En *Naturaleza humana y conducta*, sistematiza el tipo de experiencia que lleva al desarrollo de la imaginación creadora como proceso de aprendizaje. Cuevas lo sintetiza de la siguiente manera:

> Considerando la creatividad como proceso de aprendizaje creativo, encontramos definiciones de pioneros en el ámbito educativo y de la definición de creatividad como proceso de aprendizaje creativo, destacamos a Dewey (1910) que concretó este proceso en cinco niveles de aprendizaje. El primero de ellos considera que es el encuentro del alumno con una dificultad; el segundo, la localización y precisión de dicha dificultad; el tercero, el planteamiento de una posible solución al problema o dificultad encontrada; el cuarto, el desarrollo lógico de las consecuencias del planteamiento propuesto; y, por último, ulteriores observaciones y procedimientos experimentales que conducen a la aceptación o al rechazo de la solución hipótesis que se han planteado. (2013, p. 225)

Los planteamientos deweyanos no giran únicamente en torno al aspecto psicológico y epistemológico de la creatividad. En obras posteriores a *Democracia y educación* explicita los modos en que los docentes pueden materializar la propuesta. En *La educación de hoy* (Dewey, 1965) expresa insistentemente la necesidad de producir con los niños experiencias donde entren en contacto directo con los asuntos que los vinculan a la naturaleza y a la sociedad, propone desde la participación en actividades como la horticultura y la ganadería hasta la construcción de artefactos y la experimentación

en el laboratorio. No omite tampoco la importancia de la implicación de los alumnos en las actividades artísticas, todo ello con la finalidad de que los educandos descubran el conocimiento como consecuencia de su acción directa en el mundo.

Específicamente, la imaginación creadora es abordada por Dewey cuando discute el carácter de la psicología social (naciente en su época). Esta puede tener, desde su perspectiva, dos acepciones: como imitación mecánica de conductas o como interacción entre la persona y su mundo físico y social. Vista de esta manera, la imaginación influye en la relación medios-fines. Por supuesto, el autor está en contra de la imitación mecánica. Toma posición y expone que la imaginación creadora tiene como base la imitación inteligente, la comprensión de los fines para la adaptación o modificación de los medios (Dewey, 2004, pp. 2001-2004).

Un elemento clave en el desarrollo de la imaginación, afirma Dewey, es la apreciación. Propone tres principios a través de los cuales es posible comprender su influencia y desarrollo: la naturaleza de las normas de valor efectivas, el lugar de la imaginación en las comprensiones apreciativas y el lugar de las bellas artes en los programas educativos. En relación con el primero, considera que "su disposición habitual fijada forma su norma real de valoración en las experiencias siguientes" (Dewey, 2004, p. 202). Como ya hemos mencionado, hábito y experiencia son centrales en los desarrollos del pensamiento de John Dewey, y en este aspecto con mayor énfasis. Es deseable, afirma nuestro autor, entender al hábito como "gustos, es decir, modos habituales de preferencia y estima, un sentimiento efectivo de lo excelente" (Dewey, 2004, p. 2002).

A partir de lo anterior podemos relacionar el siguiente principio, donde el filósofo estadounidense nos alerta para no confundir las comprensiones apreciativas con las experiencias simbólicas, ya que esto último nos llevaría a la imaginación mecánica, a la reproducción de imágenes de lo ya existente. Más bien propone enlazarlas con el intelecto, con el entendimiento. Contundentemente afirma: "la imaginación es el medio de apreciación de todos los campos", y

agrega que "la intervención de la imaginación es la única cosa que hace más que mecánica una actividad" (Dewey, 2004, p. 202).

Con tales argumentos deja en claro la distancia existente entre lo imaginativo y lo imaginado. Lo primero estaría compuesto por la capacidad de los sujetos de crear soluciones genuinas e inteligentes a las situaciones o problemáticas producto de la interacción con su medio físico y social. Lo segundo exalta la adopción de mundos fantásticos cómo única forma de acceder a la imaginación.

Para obtener una comprensión más clara de la noción de imaginación creadora recurrimos a la búsqueda de antecedentes que explicaran su presencia en el cuerpo argumentativo deweyano. Fue en este trajín donde identificamos, en Barrenda (2007), un análisis pormenorizado de la creatividad y la imaginación en la obra de Peirce, antecesor de Dewey en la construcción del pragmatismo norteamericano y quien al rastrear el origen de las nociones, encuentra que existen al menos tres tipos de imaginación: conservadora, reproductora y creadora. Así como también identifica tres niveles de desarrollo de la misma: eidética, formal y simbólica. La primera se refiere al aspecto sensible, la segunda ligada a la racionalidad lógica y la tercera a lo artístico.

Según el análisis presentado por Barrenda (2007) sobre la obra de Peirce, la imaginación simbólica está estrechamente relacionada con la noción de imaginación creadora, puesto que es donde cobra sentido la abducción: "La abducción peirceana puede verse precisamente como un esfuerzo imaginativo, constructivo, no constreñido ni tampoco puramente espontáneo de la racionalidad humana" (p. 108). Este papel de la imaginación, afirma la autora, puede explicar la importancia que tiene para la comprensión del mundo, social y físico, la metáfora.

Las coincidencias entre la postura de Peirce y Dewey nos llevaron a reconocer cierta influencia del primero sobre el segundo. Asociar la noción de imaginación creadora deweyana con el pragmatismo, la salva de las cavilaciones filosóficas que ligarían el adjetivo de *creador* con el creacionismo religioso, cuyos presupuestos

teóricos concluyen en la influencia de Dios como única entidad capaz de crear.

Por el contrario, los pragmatistas obtienen sus desarrollos teóricos al reflexionar en torno a las consecuencias de la acción humana sobre la realidad física y social. De manera que es la acción de las personas la que media la producción imaginativa y creadora de atención, desarrollo o solución a las situaciones cotidianas o complejas de los seres humanos.

Otro autor, no precisamente pragmatista, pero coincidente con la noción de imaginación creadora en el sentido de facultad humana para producir efectos deseados y deseables, es Bachelard. Aunque su principal desarrollo hace referencia a la estética, la exposición de su pensamiento hace eco con los argumentos presentados con anterioridad. Un ejemplo lo muestra Vieyra, quien afirma:

> Cuando Bachelard habla de imaginación se refiere, estrictamente, a una "facultad *creadora* del espíritu y no a una capacidad de reproducir imágenes (actuales o anteriores). En tanto creadora, la imaginación no se reduce a una síntesis de los datos sensibles objetivos para delinear formas, sino que suscita una *transformación* de las propias imágenes perceptuales una *liberación* respecto de sus coacciones y un *cambio* a nivel mismo de las imágenes. (Vieyra, 2008, p. 141)

A decir de Vieyra, para Bachelard "el vocablo fundamental que corresponde a imaginación no es *imagen* es *imaginario*" (p. 142). Esta consideración no es asunto menor si la relacionamos con el mismo carácter activo que le asignan tanto Peirce como Dewey. Desde estos puntos de vista, la imaginación creadora es fundamental en el desarrollo de la ciencia, de la innovación, de la transformación de la realidad hacia estados deseados y deseables. ¿Por qué no incorporar la fuerza de la noción deweyana con la potencia de la educación?

En el Subcentro Teloloapan de la Unidad 123 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en el Centro de Actualización del

Magisterio (CAM), con sede en Iguala, formamos profesionales de la educación con la mediación de programas educativos diseñados en agencias externas a los propios formadores, llámese Unidad Ajusco o Secretaría de Educación Pública. Las actividades formativas en este contexto, como se muestra en Ortiz (2015), pueden adoptar modos diferenciados de ejecución, desde los que se ajustan plenamente a las prescripciones programáticas hasta quienes deformarían por completo los propósitos con base en sus hábitos y experiencias. Lamentablemente, en muchas ocasiones no tan inteligentemente desarrollados.

Gran cantidad de tiempo invierten los formadores de profesionales de la educación en la búsqueda o acopio de las "antologías", compendios de lecturas para ser expuestas, posiblemente comprendidas, por los estudiantes. ¿Por qué lo hacen de esa manera? ¿Porque así fueron educados también? La formación de docentes en el ámbito normalista, y en las unidades periféricas de la UPN, arrastran una tradición de subordinación a las instancias centrales, por norma en las escuelas normales y CAM; por las mismas razones, tal vez en algunas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Como hemos mostrado, la recuperación de imágenes establecidas remite al estancamiento de los sujetos a una realidad inmutable. Por el contrario, emplear la imaginación facilita, precisamente, imaginar y construir escenarios distintos en forma y contenido. Al ser diseñados por los agentes en sus propios contextos, las consecuencias responderán de manera creativa con soluciones a situaciones específicas.

En el XIII Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), celebrado en noviembre de 2015 en la ciudad de Chihuahua, presentamos los resultados de una investigación hecha con docentes de secundaria de la especialidad en historia. Identificamos algunos aspectos sobresalientes como una variedad de formas de intervención con los adolescentes del nivel. Los profesores destacan la participación de los educandos en juegos y lo ameno de sus clases.

No obstante, detectamos que la gran mayoría de los docentes del grupo focal desconoce cuáles conocimientos históricos fueron construidos y de qué manera ello fue posible. Los procesos de formación desarrollados durante su estancia en las instituciones formadoras de docentes donde cursaron su formación inicial ciñeron tanto su actividad a la reproducción de sus prácticas, que olvidaron preguntarse si la historia enseñada a los estudiantes de secundaria tenía como objetivo central apropiarse de la información histórica (nombres, datos, fechas, lugares), si habría que relacionar situaciones del presente con sus correlatos en el pasado, en términos de multicausalidad, multiconsecuencialidad, permanencia y cambio; o si la futurización de situaciones centrales para ellos sería el detonante para favorecer la comprensión presente y pretérita de los mismos. No se trata únicamente del "dominio del contenido", la situación impele la imaginación creadora implicada en la comprensión del presente y de los avatares de la profesión. Estos son algunos efectos de la adopción mecánica de técnicas de enseñanza. Nada deseable para el futuro conjeturado.

Para enfrentar los momentos críticos existentes tanto para el presente como para el futuro, parece incuestionable la acción de las instituciones formadoras de profesionales de la educación. Quizá sea imposible señalar respuestas específicas a cada una de las dificultades identificadas o por identificar. Una certeza en la que podemos fincar nuestras acciones es la de considerar seriamente la inclusión de la imaginación creadora. Como afirma Dewey:

> si no fuera por el valor concomitante de la imaginación, no habría un camino desde la autoridad directa al conocimiento representativo; pues por la imaginación es por la que los símbolos se traducen en su significado directo y se integran con una actividad más limitada para ampliarla y enriquecerla (Dewey, 2004, p. 2004).

La formación de profesionales para la educación obligatoria no puede seguir ceñida a programas únicos e inflexibles. Los formadores

de profesionales de docentes han de involucrarse en la restructuración de sus hábitos y experiencias, en busca de hacerse de los medios para sortear, inteligentemente, las situaciones y problemáticas específicas de sus contextos. Imaginemos creativamente formas diversas de relación con las instituciones de educación superior, los grupos de investigación y las escuelas de educación básica y media superior que así lo permitan, para emprender la reconstrucción de los procesos de formación y profesionalización docentes encaminados al bienestar de la sociedad. Aceptemos el reto de transformarnos o resignémonos a desaparecer.

Referencias

Barrena, S. (2007). *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce.* Madrid, España: Rialp.

Calvino, I. (1994). *Por qué leer los clásicos*. Madrid, España: Siruela

Cuevas, S. (2013). Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of Sport and Health Research, 5* (2) 221-228.

Dewey, J. (1965). *La educación de hoy.* Buenos Aires, Argentina: Lozada.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona, España: Paidós.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación.* Madrid, España: Morata.

Ortiz, P. (2015). Institucionalización del currículum y resignificación de prácticas. El caso del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala. *Tesis doctoral*. UPN Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Pasillas, M. A. (2011). Relaciones entre la categoría deweyana "experiencia" y lo "público". En A. M. Salmerón (2011), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey.* México: UNAM.

Salmerón, A. M. (2011). *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*. México: UNAM.

Serrano, J. A., Ramos, J. M. y Trujillo, B. F. (coords.). (2015). *Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación.* México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Trujillo, B. F. (2011). Experiencia Reflexiva y cambio social en John Dewey. En A. M. Salmerón (2011), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*. México: UNAM.

Vieyra, J. (2008). El concepto de imaginación en Bachelard. *DEVENIRES IX, 17*, 138-161. Morelia: UMSH.

ACERCA DE LOS AUTORES

José Antonio Serrano Castañeda

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, adscrito al Área Académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión (AA1 PEPIG). Doctor en Pedagogía por la Universitat de Barcelona (UB), España; posdoctor en Educacao e Contemporaneidade por la Universidade do Estado da Bahía (UNEB), Brasil. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC PICSE); responsable de la Maestría en Desarrollo Educativo (a partir de 2020); miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE); responsable de proyectos de prácticas profesionales (PPMU, PPGFC, PPGFCRT); miembro de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph). Responsable del proyecto institucional Entre Pares; responsable del Proyecto de Investigación Proyectos Curriculares y Prácticas de Acompañamiento (PI PCPA). Coordinador del Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales: John Dewey. Profesor Perfil PRODEP; investigador del SNI-CONACYT. Contacto: jserrano@g.upn.mx.

Juan Mario Ramos Morales

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, adscrito al Área Académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión (AA1 PEPIG). Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México (ITESM CCM). Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC PICSE); miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (RED SPECE); integrante del proyecto institucional Entre Pares; investigador adscrito al Proyecto de Investigación Proyectos Curriculares y Prácticas de Acompañamiento (PI PCPA). Responsable de proyectos de prácticas profesionales (PPMU, PPGFC, PPGFCRT). Miembro de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph). Coordinador del Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales: John Dewey. Profesor Perfil PRODEP; investigador del SNI-CONACYT. Contacto: jramos@g.upn.mx.

Arturo Ballesteros Leiner

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, adscrito al Área Académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión (AA1 PEPIG). Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Posdoctor en Investigación por la Universidad de Alicante, España. Coordinador de Posgrado. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE). Miembro del Research Comitee on Sociology of Professional Groups RC52 de la International Sociological Association. Responsable del Proyecto de Investigación Estudios sobre las Profesiones en México:

Balance y Perspectivas (P1 ESPM). Profesor Perfil PRODEP; investigador del SNI-CONACYT. Contacto: aballesl@upn.mx.

Juan Carlos Córdova Ramírez

Ayudante de profesor en el Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala-UNAM). Estudiante de la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFYL-UNAM). Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL-UNAM). Contacto: jc.cordova40@gmail.com.

Miguel de la Torre Gamboa

Profesor de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE); miembro fundador e integrante del Grupo de Estudios en Ética, Ciudadanía y Educación (GEECE). Integrante del Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales: John Dewey; investigador del SNI-CONACYT. Contacto: miguel.delatorregm@uanl.edu.mx.

Alfredo Furlán Malamud

Profesor Titular de la Universidad Nacional Autónoma de México, adscrito a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES

Iztacala-UNAM). Doctor en Ciencias de la Educación por la Université René Descartes (París V). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Integrante del Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales: John Dewey. Investigador del SNI-CONACYT. Contacto: furlan@unam.mx.

Alba Martínez Carmona

Profesora Titular del Subcentro Teloloapan de la Unidad 123 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Maestrante en Competencias Profesionales para la Docencia por el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Iguala, Guerrero. Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía. Integrante del Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales: John Dewey. Contacto: albita_bd2@hotmail.com.

Pedro Ortiz Oropeza

Profesor Titular del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Iguala, Guerrero. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Integrante del Cuerpo Académico en Formación: Formación Docente, Prácticas y Currículum (CAF FDPC, CAMI-2). Profesor Perfil PRODEP. Miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE). Integrante del Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales: John Dewey. Contacto: oropedro70@hotmail.com.

Miguel Ángel Pasillas Valdez

Profesor Titular de la Universidad Nacional Autónoma de México, adscrito a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES

Iztacala-UNAM). Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro fundador e integrante del Grupo de Estudios en Ética, Ciudadanía y Educación (GEECE). Integrante del Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales: John Dewey. Contacto: pasillas@unam.mx y miguel.pasillas@gmail.com.

Leticia Rocha Herrera

Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, adscrita al Área Académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión (AA1 PEPIG). Doctora en Filosofía en el Programa de Filosofía Práctica de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Cuerpo Académico Políticas Públicas y Educación (CA PPE). Participa en el Proyecto de Investigación Reforma Educativa, Escuela Pública y Profesión Docente (PI REEPPD). Líneas de investigación: Filosofía de la educación, Filosofía moral y política, Política educativa y Educación ciudadana. Contacto: rochaleticia@hotmail.com, lrocha@upn.mx.

Ana María Salmerón Castro

Profesora Titular de la Universidad Nacional Autónoma de México adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL-UNAM). Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE). Miembro fundador e integrante del Grupo de Estudios en Ética, Ciudadanía y Educación (GEECE). Integrante del Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales: John Dewey. Secretaria Académica

de la Facultad de Filosofía y Letras. Investigadora del SNI-CONACYT. Contacto: anamasalmeron@gmail.com.

Eurídice Sosa Peinado

Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Maestra en Educación con Especialidad en Innovación por la Universidad La Salle. Miembro del Cuerpo Académico Subjetividad, Tecnología y Educación (CA STE) del Área Académica 4, Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos (AA4 TIMA). Diseñadora de la oferta educativa para docentes de bachillerato de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), actualmente desarrolla el Proyecto de Investigación Diálogos Intergeneracionales para Re-pensar la Calidad de Vida en la Vejez en RED. Contacto: sosa.euridice@gmail.com, esosa@upn.mx.

Rosa María Torres Hernández

Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, adscrita al Área Académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión (AA1 PEPIG). Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC PICSE); miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE). Responsable en la UPN del proyecto de investigación From Tradition to Innovation in Teacher Training Institution (TO-INN), Proyecto Erasmus+ coordinado por la Universitat de Barcelona. Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2015-2017). Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional (a partir de 2018). Profesora Perfil PRODEP; investigadora SNI-CONACYT. Contacto: rrmth2000@gmail.com, rtorres@upn.mx.

Blanca Flor Trujillo Reyes

Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, adscrita al Área Académica 1, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión (AA1 PEPIG). Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE CINVESTAV-IPN). Responsable del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC PICSE); miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE). Participó en el Grupo de Estudios en Ética, Ciudadanía y Educación (GEECE). Responsable del Proyecto de Investigación Tareas Escolares en la Cultura Digital. Tensiones y Transformaciones en el Ensamblaje de la Escolarización (PI TECD); está adscrita al Proyecto de Investigación Procesos Curriculares y Prácticas de Acompañamiento (PI PCPA). Contacto: bflortrujilloreyes@gmail.com, btrujillo@upn.mx.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menínder Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN
Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS
José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*
Fernando Eugenio López Martínez *Editor*

Esta edición de *Democracia y educación, a 100 años*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 8 de junio de 2021.