
CAPÍTULO 3

IMPLICACIONES DE LAS TENDENCIAS ACTUALES EN EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN EL REINO UNIDO Y ESTADOS UNIDOS DESDE UNA PERSPECTIVA DEWEYANA¹

Larry A. Hickman²

INTRODUCCIÓN

Hay que reconocer que estamos viviendo en tiempos de cambios técnicos sin precedentes. Las fronteras nacionales se vuelven permeables en algunos lugares, irrelevantes en otros; las redes electrónicas están alterando rápidamente las estructuras sociales y políticas construidas durante largo tiempo; la cantidad de información

¹ Título original: *Implication of Current Trends in Secondary and Higher Education in the UK and the U.S. from a Deweyan Perspective*. Algunas partes de este documento fueron publicadas en el texto *Educating for Profit, Educating Global Citizenship*, *Human Affairs* 22, pp. 11-16, 2012. Autorización para traducción y publicación en español de Mgr. Alena Rebrova, Technical Editor of *Human Affairs: Postdisciplinary Humanities & Social Sciences Quarterly*, 21/09/2016, adela.rebrova@sauba.sk. Traducción libre al español elaborada por Juan Mario Ramos Morales (CAC PICSE, UPN) y José Antonio Serrano Castañeda (CAC PICSE, UPN).

² The Center for Dewey Studies. Southern Illinois University at Carbondale (SIU), lhickman@siu.edu

disponible se incrementa de manera exponencial; las normas morales existentes están siendo tensadas hasta su punto de quiebre. Estos y otros factores cambian hoy en día a los educadores en formas que habrían sido inconcebibles hace apenas dos o tres décadas.

Suponiendo que el papel de la educación es incrementar la conciencia de las oportunidades y las relaciones existentes, para poner a prueba los valores recibidos, para ayudar en la creación de otros nuevos, y proporcionar herramientas para el aprendizaje de toda la vida, ¿cómo pueden responder los educadores a estos retos apremiantes? En Estados Unidos y el Reino Unido la legislación se ha puesto en marcha y han avanzado las propuestas que demandan la atención a estos aspectos.

Creo que estas iniciativas deben ser motivo de preocupación no sólo en los países indicados, sino para los educadores de todo el mundo porque la filosofía educativa se mueve en la dirección equivocada, hacia prácticas atenuadas y restringidas que no son apropiadas para nuestro desarrollo. Lo que se necesita es mayor atención a los fundamentos sociales de la educación, a la resolución de los problemas sociales que inhiben el aprendizaje. Se necesita una vigorosa expansión de la inversión en oferta educativa. Se requiere un tipo de enfoque educativo amplio que haga honor a la música, las artes visuales y plásticas, la historia, geografía y ciencias sociales, así como la lectura y las matemáticas. Estas son las herramientas que necesitarán los nuevos ciudadanos del mundo del siglo XXI.

EL RIESGO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE ABAJO

En Estados Unidos, el programa “Que Ningún Niño Se Quede Atrás” (NCLB, por sus siglas en inglés), y su sucesor, “Common Core” (CC) han sido diseñados para cumplir con algunos de estos desafíos del siglo XXI por el aumento del nivel de alfabetización y matemáticas. Estas acciones fueron incorporadas en la ley por el presidente George W. Bush en 2002. NCLB requiere que todos los

niños en las escuelas públicas sean evaluados cada año en pruebas de lectura y matemáticas desde el tercero hasta el octavo grado. Los resultados han sido mixtos en algunas escuelas y lúgubres en otras. El contenido y el rico contexto curricular –arte, civismo, historia, ciencia social, geografía, música, literatura– han sido drásticamente reducidos o eliminados en muchos lugares como consecuencia del tiempo que requiere la preparación para los exámenes estandarizados (una actividad conocida como “la enseñanza a prueba”).

Según una encuesta realizada por el Centro de Política de Educación: “71 por ciento de las escuelas del país redujeron el tiempo de instrucción para temas como la historia, las artes y la música para centrarse en lectura y matemáticas” (Grey, 2010, p. 10). Los maestros están desmoralizados y los estudiantes están ingresando en los colegios y las universidades sin preparación para las tareas que se espera que realicen en ese nivel educativo. Peor aún, un creciente número de escuelas, con maestros experimentados y dedicados, han sido clasificadas como *failing* (que en el contexto mexicano sería “no idóneo”) a consecuencia de los pobres resultados obtenidos en las pruebas, que se deben a la inclusión de grupos de niños con necesidades especiales y niños inmigrantes –cuya lengua materna no es el inglés–, en la aplicación de éstas. El gobierno de Obama proporcionó exenciones especiales para las escuelas en riesgo de no estar a la altura de los estándares defectuosos impuestas por la ley NCLB (y CC), pero los conceptos centrales deficientes permanecerán en su lugar.

En el número del 29 de septiembre de 2011 del *New York Review of Books* (Grey, 2010, p. 10), Diane Ravitch, subsecretaria de Educación durante la presidencia de George W. Bush, y una de las primeras en apoyar la ley NCLB, publicó una serie de resultados abrasadores sobre las consecuencias de la legislación. Ella señaló que la ley NCLB ha tenido efecto de estigmatización en “casi cada una de las escuelas [del país]” (p. 32), que el cierre de centros escolares ha perturbado innecesariamente a las comunidades, y que incluso los estándares ahora impuestos a las escuelas que buscan una

exención de la regulación de la ley NCLB nunca se han sometido a pruebas de campo. Y, por supuesto, está la cuestión del decremento del contenido y del rico contexto curricular –el arte, la música, la geografía, la historia–, y así sucesivamente.

EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS REPORTES BROWNE Y SIETE SOLUCIONES

Experimentos similares están en marcha en algunos sectores de la educación superior pública. Los gobiernos de Estados Unidos y del Reino Unido han respondido a estos desafíos técnicos, sociales, políticos y morales de manera que tendrán como efecto alterar significativamente los perfiles actuales de la educación superior.

El reporte Browne

Un reciente número del *London Review of Books* contiene un artículo alarmante de Stefan Collini (2010), profesor de inglés en la Universidad de Cambridge, quien revisó un documento titulado *Securing a Sustainable Future for Higher Education*, también conocido como el *Browne Report* (Collini, 2010). Dicho reporte, producto del comité liderado por John Browne –Lord Browne of Madingley–, recomienda cambios importantes al sistema de educación superior en el Reino Unido (Collini, 2010).

Sugiero que el objeto de esas propuestas y otras similares que han avanzado en el mundo, en caso de aprobarse, sería promover un tipo de individualismo estrecho que va en contra del bien público. Voy a ofrecer una crítica del Informe Browne y otro, ahora en juego en Estados Unidos, desde la perspectiva de la filosofía de la educación de John Dewey. Y voy a indicar por qué creo que los educadores de todo el mundo deben resistirse a la aplicación de los tipos de propuestas contenidas en ambos informes.

Como parte de su análisis del Informe Browne, Collini recordó a sus lectores cómo es más o menos la situación actual con las universidades británicas.

1. Las subvenciones de bloque permiten a las universidades tanto flexibilidad en términos de decisiones curriculares como de planificación a largo plazo.
2. Las universidades individuales deciden qué temas enseñan y cómo enseñar.
3. Debido a que en las universidades el gasto público se distribuye con base en una fórmula matemática (es decir, basada en la inscripción de estudiantes), el gobierno tiene interés en la regulación de la matrícula estudiantil.
4. Las tasas que pagan los estudiantes no están determinadas por los cursos que toman, pero se suavizan a través de disciplinas como un porcentaje del costo de funcionamiento de una universidad. Un sistema similar se puede encontrar en los colegios públicos y universidades de Estados Unidos y otros lugares.

¿Cómo funciona el plan de la Comisión Browne para alterar la situación actual? En primer lugar, los estudiantes serán tratados como consumidores racionales y la universidad será como un mercado. El Estado va a desempeñar el papel de regulador lejano. ¿Cómo se harán las elecciones entre las universidades y cursos de estudio? Los consumidores (también conocidos como los estudiantes) elegirán las universidades y programas sobre la base de la prospectiva de mercado fundamentada en *employment returns* (“ganancias del empleo”). Por otra parte, “los cursos que conducen a mayores ingresos podrán cobrar tarifas más altas” (Collini, 2010, p. 23). El propósito declarado de la educación superior, de acuerdo con el Informe Browne, es impulsar la innovación y la transformación económica. La universidad debe ser redefinida como motor económico. La razón por la cual importan las universidades es porque sus egresados tienen más posibilidades de disfrutar de mayores

salarios y contribuir a un producto interno superior (producto interno bruto).

El Informe Browne habla vagamente de un organismo regulador en forma de un Consejo de Educación Superior (funcionando como “extensión de los brazos” del gobierno), que podría etiquetar la inversión pública hacia temas prioritarios (presumiblemente priorizados por los consumidores racionales, también conocidos como los estudiantes) y que sería controlar los efectos de la competencia y proteger los intereses de los estudiantes. Collini afirma que:

Lo que está en juego es si las universidades en el futuro han de ser consideradas como teniendo un rol cultural público en parte sostenido por el apoyo público, o si nos movemos más hacia la redefinición de las universidades en términos de un cálculo puramente economicista de valor y una concepción totalmente individualista de “la satisfacción del consumidor” (Collini, 2010, p. 25).

El Informe Browne, en la mayoría de los casos, ha limitado la educación secundaria, pues representa un intento de expandir hacia los sistemas de educación superior los debates sobre el tamaño de la clase, los vales escolares, y la evaluación de los docentes que tienen hasta ahora. Las propuestas están lejos de ser una simple cuestión de importación local, limitada a la situación en el Reino Unido. Propuestas similares avanzan en Estados Unidos de América y en otros lugares. El gobernador del estado de Texas, por ejemplo, ha adoptado el informe de la Texas Public Policy Foundation, institución privada, que propone cambios similares para las universidades estatales, incluyendo las dos universidades emblemáticas que, en conjunto, inscriben a casi cien mil estudiantes.

El reporte Siete soluciones

Dos de las siete principales propuestas contenidas en el informe de la Texas Public Policy Foundation son sorprendentemente similares

al Informe Browne. La tercera propuesta define al estudiante como consumidor racional. Nos enteramos de que

la remuneración los profesores será en función del número de estudiantes a los que enseña con un bono significativo basado en la satisfacción del cliente (estudiante). Lo cual limita y desalienta el incremento de asignación de notas “A” y “B”. Por su parte, a los investigadores se les retribuirá con base en la obtención de patrocinadores de manera particular sobre la cantidad de dinero que ellos recaban de donaciones gubernamentales, empresariales y de donadores privados (<http://pipesandtheories.blogspot.com/2011/04/>).

Esta propuesta representa tanto un cambio notable de la práctica actual como una salida de buena pedagogía. En primer lugar, alienta el tamaño de las clases más grandes, lo cual es una práctica que generalmente tiende a reducir la calidad de la instrucción. Un profesor que enseña a una clase de 250 o 1000 estudiantes (sí, de hecho existen) no puede atender las necesidades académicas de cada uno de ellos. Pero si se implementara esta sección de la propuesta, entonces, simplemente sobre la base del número de estudiantes inscritos, el profesor o profesora podría recibir mejores evaluaciones de desempeño que un colega que prodiga atención a 25 estudiantes en un curso de escritura creativa, o a 30 estudiantes en un curso de filosofía realizado al estilo socrático.

En segundo lugar, se propone que los profesores serían recompensados sobre la base de evaluaciones de los estudiantes. Esta propuesta asume que un estudiante de nuevo ingreso, de 18 años, elegiría la calidad de sus cursos a pesar de que éstos podrían ser más difíciles que otros, y que él o ella sería competente para evaluar el desempeño de un maestro experimentado. Así pues, la propuesta compra el mito del estudiante como consumidor racional que toma decisiones bien informadas. Es una simple forma de difundir el mito de considerar la diferencia entre necesidades y deseos, incluso un inventario informal del azúcar contenida en los alimentos procesados como porcentaje del total en

los estantes de un supermercado podría ser suficiente para llevar a cabo esa tarea.

En tercer lugar, como consecuencia de asumir la distribución de notas fuera de las manos del maestro y requerir las notas de los estudiantes ajustados a una fórmula estadística, determinada por un cuerpo regulatorio operativo lejano a las situaciones presentes en el salón de clase, haría que hasta el consumidor más racional evite inscribirse en cursos que tienden casi exclusivamente a matricular a los estudiantes más talentosos y altamente motivados, tales como los cursos de honor. Hay una ironía profunda oculta en esta parte de la propuesta: el Informe de Texas pretende animar a la elección individual y facultar al consumidor racional operando dentro de un mercado eficiente. Al imponer distribuciones predeterminadas de notas, esto es, dictando las distribuciones de notas dentro de las clases, la propuesta deforma de manera significativa el mercado supuestamente eficiente.

Esta acción sería similar a señalar a un grupo de inversionistas, quienes habrían puesto la misma cantidad de capital en una empresa durante el mismo tiempo, y todos los demás factores se habrían mantenido constantes, pero a algunos de ellos se les permitiría aprovechar plenamente los beneficios de sus esfuerzos, mientras que un segundo grupo estaría penalizado por, digamos, un 10%, y un tercer grupo sería penalizado con 20% por ciento, y así sucesivamente, sólo porque es el resultado necesario para ajustarse a un patrón estadístico a priori. Por ridículo que parezca, esto es, más o menos, lo que podría esperarse de esta propuesta si se aplicara a una clase de honores. No sería extraño que en tales condiciones de asignación de notas los estudiantes talentosos y motivados evitaran los cursos que solamente matriculan a estudiantes tan talentosos y motivados como ellos mismos.

En cuarto lugar, la propuesta señala que la investigación debe ser medida en términos de financiamiento externo y no por la revisión de pares, la publicación, la difusión o el desempeño. Lo que es peor, esta propuesta extiende el asalto a las artes y a las

humanidades. Lo que es mejor, representa un fracaso para comprender el lugar de las artes y las humanidades en la educación superior, al tratar de definir la investigación en estas áreas en términos de investigación en la ciencia, la ingeniería, o de negocios, por ejemplo, donde el financiamiento externo es más fácilmente asequible. Si se adoptara esta propuesta, entonces los profesores en las artes y humanidades, donde los fondos de investigación externos son limitados, fallarían, por definición, en ser “investigadores”. Hipotéticamente, un libro sobre *Garibaldi y la unificación de Italia*, que fuese publicado por una editorial reconocida y que hubiese recibido el premio Pulitzer, ni por un momento podría pensarse o considerarse como “investigación”, a menos que (o sólo en la medida en que) su autor haya recibido financiamiento externo.

En la sexta propuesta del Informe de Texas, leemos que al cambiar fundamentalmente la asignación de recursos para la educación superior, y dirigir el dinero para los estudiantes y no para las instituciones, los estudiantes se convertirían en los clientes reales de éstas. Los colegios y universidades al enfocarse en los clientes reales y al permitir que los alumnos dispongan del dinero de las escuelas, tendrían un nuevo incentivo para competir por estudiantes. Las propuestas del Texas Public Policy Foundation se encuentran en: <http://stateimpact.npr.org/florida/2011/08/29/what-are-texas-seven-college-solutions/>

Esta propuesta también es bastante notable. Al sacar los recursos de la educación de las universidades y dirigirlos a manos de los estudiantes como “clientes” individuales o “consumidores”, la capacidad de los profesores universitarios y administradores para planificar y ejecutar las decisiones sobre el plan de estudios (así como otros asuntos) serían severamente restringidas. Esto equivaldría a un sistema de “vales” que no sólo pondría a instituciones de educación superior en competencia entre sí, sino que la competencia se extendería a los departamentos dentro de esas instituciones e incluso a los profesores que imparten los cursos. Así, la dirección de la educación superior se quita de las manos de los

profesionales de la educación y se coloca en la “mano invisible” del “mercado”.

Ambos informes se basan en la suposición de que la educación superior pública debe ser modelada en los éxitos de lucro o de utilidades de las universidades, tal como la Universidad de Phoenix. No obstante, un problema con esta hipótesis es que los informes recientes indican que la Universidad de Phoenix ha tenido una tasa general de graduación de sólo alrededor de 16%, de acuerdo con las normas establecidas por el Departamento de Educación de Estados Unidos (http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Phoenix). El modelo de negocios de la Universidad de Phoenix se basa en continuar una disposición de la Ley del Soldado, aprobada por el Congreso de Estados Unidos en 1944, que estipulaba pocas restricciones a los veteranos y que podrían matricularse con fondos gubernamentales. “La elección del estudiante” se mantuvo como modelo para la posterior legislación –Título IV– que extendía subvenciones del gobierno a los no veteranos. Hoy en día, las universidades con fines de lucro, toman aproximadamente 25% del total de fondos del Título IV, mientras que la educación pública toma sólo alrededor de 10% de los estudiantes universitarios de Estados Unidos (Beha, 2011, pp. 51-57).

Hasta donde yo sé, en ninguno de los dos informes señalados (las prácticas legisladas y los ajustes actuales de la ley NCLB/CC, el Informe Seven Solutions o el Browne) hay alguna referencia a las bases sociales de la educación. NCLB/CC no proporciona solución, por el hecho de que la pobreza sigue siendo uno de los principales impedimentos para el aprendizaje entre los niños de las escuelas primarias y secundarias. No toma en cuenta lo que Jonathan Kozol ha denominado “la desigualdad salvaje” que existe entre los distritos escolares ricos y pobres.

En ningún momento en estos documentos se habla del papel de las artes y las humanidades en la educación para la ciudadanía global. En ningún momento hay reconocimiento del hecho de que el énfasis exclusivo en lectura y matemáticas por sí solas no va a

preparar a los estudiantes para la vida en un entorno global cada vez más complejo. En ningún momento hay una sensación de que la mayoría de los estudiantes de 17 años de edad, de nuevo ingreso, aún no están preparados para tomar el tipo de decisiones que contribuyan a un curso integral de estudio y su desarrollo como ciudadanos informados. En ningún momento hay un reconocimiento del hecho de que para los estudiantes tradicionales, por lo menos, los años universitarios tienden a ser un puente desde finales de la adolescencia a la edad adulta, una temprana época de la autoexploración, un tiempo de examinar los valores de la jerarquía de los padres, de descubrir nuevos horizontes sociales y culturales, en fin, una oportunidad única para su educación.

LA IMPOSICIÓN DE UN MODELO ECONÓMICO DE NEGOCIOS A LA EDUCACIÓN

En el artículo antes citado, Diane Ravitch señaló el giro hacia modelos de negocio como parte de los diversos esfuerzos para la “reforma” de la educación K-12 (básica y media superior) y superior en Estados Unidos. Esto implica, como dice ella, “un pequeño grupo de gente rica y poderosa a punto de tomar el control de la educación pública, que al parecer tiene demasiado tiempo [en su opinión] en manos de personas que carecen de las credenciales adecuadas, los recursos y conexiones” (Ravitch, 2011, p. 34). Particularmente, en el nivel K-12, esto significará un menor papel para los docentes y sus sindicatos, un papel menor para los administradores de la educación y los investigadores de la educación, y un mayor papel para las fuerzas en el sector privado que ven el rol de la educación básica y media superior al servicio de las necesidades de un mercado económico supuestamente libre.

En el ámbito de la educación superior, esto significará una mayor transferencia de recursos públicos al sector privado por la disminución de los ya bajos niveles de apoyo estatal a las universidades

públicas y colocar los remanentes de los recursos públicos en manos de los consumidores (los estudiantes), quienes en su mayor parte no estarán preparados para resistir el tirón del principio “la educación-en-la-eficiencia” o la selección de cursos bajo el “mínimo común denominador”.

En el plan Siete Soluciones se le permitirá al alumno/consumidor gastar aún más dinero de los impuestos en los colegios y universidades religiosas, reduciendo, todavía más, el apoyo a la educación pública. Se bajará la calidad de la enseñanza mediante el aumento de la matrícula de las clases y la disminución de la capacidad de atracción de ofertas especializadas, tales como cursos de honores. Es dudoso, por ejemplo, que los estudiantes altamente motivados se inscriban en cursos de honor una vez que el número de A y B se limite a un determinado porcentaje de los inscritos. El papel de la universidad, en definitiva, está siendo redefinido: su futuro aparente es producir la mayor cantidad de graduados posible, lo más rápidamente posible, y lo más barato posible.

Espero que no se tomará como demasiado cínico para señalar que a pesar de los peligros para la educación, hay una gran cantidad de dinero que se invertirá en la producción y comercialización de materiales de pruebas educativas, que son la piedra angular de la ley NCLB/CC. Un informe de Paulina Hawkins en el *Huffington Post* cita un informe del *Wall Street Journal* de 2012, acerca del costo para el cumplimiento del núcleo común que fue de entre \$1 000 y \$8 000 millones de dólares, la mayor parte de ese costo fue para los editores de los materiales de pruebas (véase Hawkins, 2014). También habrá una gran cantidad de dinero que se destinará al sector privado, cuando más de los fondos para colegiaturas sea puesto en manos de los estudiantes individuales, según lo propuesto por el reporte Siete Soluciones y el Informe Browne. Eso está claro a partir de los éxitos de la Universidad de Phoenix, donde por 30 horas de crédito, o el equivalente a un año académico, los costos por estudiante (o el contribuyente) son de aproximadamente \$12 000 dólares. Sin embargo, el monto que la universidad gasta por estudiante es un poco

más de \$3 000 en promedio. La diferencia se aplica en cosas como la publicidad y el beneficio de los accionistas (Beha, 2011, pp. 53, 54).

El hecho brutal es que los fondos públicos de Estados Unidos para la educación están siendo desplazados al sector privado. De acuerdo con un informe elaborado por F. King Alexander, presidente de la Universidad Estatal de Louisiana, si persisten las tendencias de financiación estatal actual en Colorado, por ejemplo, se convertirá en el primer estado que no gastará un solo centavo en la educación superior pública en 2025. Iowa seguirá en 2029, Michigan en 2030, Arizona en 2032, Pennsylvania en 2033, y Minnesota en 2036. Sin el apalancamiento de fondos federales para estimular la inversión estatal para la educación superior pública, al igual que lo hizo nuestro gobierno federal para instituciones privadas en 1972, la mayoría de nuestros estados no proporcionará ninguna financiación pública de la educación superior en los próximos 50 años (véase Alexander, s.d.).

Las propuestas que he discutido descansan en ciertos supuestos económicos que son altamente cuestionables. Asumen que el mecanismo funcione perfectamente consagrado en la “síntesis neoclásica” en la economía, y especialmente su ala conservadora. Aquí están los supuestos de trabajo de un economista conservador notable. En primer lugar, “la gente tiene preferencias racionales entre los resultados”. En segundo lugar, “los individuos maximizan la utilidad y las empresas maximizan los beneficios”. Y en tercer lugar, “las personas actúan de forma independiente sobre la base de información completa y relevante” (véase Weintraub, 1993). Este economista felizmente admite que el modelo neoclásico emplea modelos mecánicos, agentes como átomos, servicios públicos como energía, y el tratamiento continúa así sucesivamente.

LA ALTERNATIVA DE DEWEY

Hace más de cien años, Thorstein Veblen incitó a los economistas a abandonar este tipo de modelo mecánico por uno basado en modelos evolutivos. Él pensó que era el momento de rechazar la noción de un consumidor racional que responde al libre mercado, o, como él mismo dijo, echar por la borda la idea de un “definitivo dato humano aislado, en equilibrio estable excepto por la fuerza negativa del oleaje que los desplaza en una dirección o en otra” (Veblen, 1898, p. 389). Por su parte, Dewey pensaba que cualquier teoría que trata al individuo como “desconectado de su situación social es éticamente irreal, y ningún dispositivo... tiene éxito en realidad cuando oculta la irrealidad moral del caso” (MW, 4, p. 210).³ En los señalamientos de Veblen y Dewey hay un rechazo de algunos de los componentes centrales de los informes de Browne y de Texas: un modelo de la actividad económica predarwiniana, una desacreditación del modelo cartesiano del yo y un modelo reduccionista del éxito social de las instituciones al tener que ver sólo y principalmente con el éxito económico.

Dewey es profundamente crítico con el modelo de “mercado” de la educación propuesto por estos dos informes. Las escuelas, incluidas las universidades, en su opinión deberían ser lugares donde la individualidad se desarrolle por medio de cursos de estudio e interacciones sociales que abran nuevos horizontes de pensamiento y sentimiento. En el modelo de “mercado” implícito en los informes Browne y Texas, simplemente se asume que la individualidad de los estudiantes está, más o menos, formada por completo al momento

³ Las referencias de los trabajos de John Dewey son a la edición crítica impresa: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, editada por Jo Ann Boydston (1967-1991), y publicada en tres series: *The Early Works: 1882-1898*, *The Middle Works: 1898-1924*, y *The Later Works, 1925-1953*. A éstas le siguen el volumen y número de página: “LW, 1, p. 14”, en estepara referir... Con el propósito de asegurar la uniformidad en la citación de la edición estandar, las páginas de la edición impresa han sido preservadas en *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*, editada por Larry A. Hickman (1996).

en que toman decisiones en relación con los cursos que seleccionarán y el programa de grado que perseguirán. El Informe de Texas va más allá, al señalar que se espera que los estudiantes se comprometan con un campo de estudio después de 45 horas, o aproximadamente tres semestres de cuatro meses y medio cada uno, de la matrícula a tiempo completo. Por lo tanto, el punto de la enseñanza universitaria, de acuerdo con esta propuesta, parece formar profesionales tan barato y rápido como sea posible.

El punto de vista de Dewey sobre la educación es, por supuesto, muy diferente de la visión de futuro de estos informes. En su opinión, una parte esencial de la experiencia educativa implica un florecimiento de acceso a nuevas opciones y oportunidades –exploraciones– que permiten a los alumnos, de forma individual y en grupos, determinar qué talentos poseen, qué ideales consideran que valen la pena perseguir, y qué tipos de relaciones cultivarán. En resumen, la visión de Dewey de la educación es una en la cual a los estudiantes se les brinda tiempo para explorar sus mundos, para experimentar otras culturas y aprender idiomas extranjeros, para seguir sus intereses y para saber quiénes son. Este no es el mundo del alumno entendido como “consumidor racional”. Dewey pensó que el tipo de crecimiento que vale la pena, requiere el estímulo de la exposición a nuevas ideas que pueden causar que los estudiantes se cuestionen incluso sobre valores más preciados. Es necesario, por parte del profesor, una voluntad de incitar a la duda, y por parte del estudiante, una voluntad de abrazar la incomodidad de la incertidumbre.

Los informes Browne y Texas no contienen nada de este tipo. Según el informe Browne, la razón por la cual las universidades importan es que sus egresados tienen más posibilidades de disfrutar de los salarios más altos. El Informe de Texas trata al estudiante como consumidor; entra en un mercado y recoge lo que apela a sus intereses y el pago sobre la base de la satisfacción personal.

Como he sugerido, la filosofía educativa de Dewey tiene poco en común con los enfoques indicados en estos dos informes; enfoques

que tratan a la educación como un negocio y a los estudiantes, como consumidores racionales –individuos atómicos– que operan en un mercado eficiente. Pensó que la educación no es tanto un producto como un proceso: es un proceso de aprendizaje de los hábitos de la ciudadanía, la responsabilidad, y la contribución al bien público. Para que la educación sea efectiva, los contextos sociales deben tenerse en cuenta en una variedad de maneras, incluyendo el examen de los arreglos tradicionales y su reconstrucción, según sea necesario.

Desde el punto de vista de la pedagogía de Dewey, estos dos informes hacen suposiciones insostenibles acerca de la naturaleza de la individualidad y su lugar en el proceso educativo. Dewey sostenía que el individuo es la fuente del conocimiento y la creatividad. También argumentó que no habría ningún progreso social sin esfuerzo individual. Pero en el entorno educativo, así como en otros lugares e instituciones sociales, el estudiante individual como consumidor racional es un mito. En el contexto educativo los estudiantes son sólo individuos en formación, en proceso de crecimiento hacia la madurez, con individualidad enriquecida. El grado en que son capaces de crecer como individuos depende de la forma en que son capaces de desarrollar relaciones con otros individuos y las comunidades que los nutren y apoyan, que les animan en sus esfuerzos por adaptarse a las circunstancias cambiantes, y les ayudan a aprender a aprender.

El tipo de individualismo propuesto por los informes Browne y Texas es viejo, del tipo de individualismo pre-darwiniano que Dewey rechazó como no sustentable. “Tal pensamiento trata el individualismo como si fuera algo estático”, escribió, “tiene un contenido uniforme... Ignora el hecho [de] que la estructura mental y moral de los individuos, el patrón de sus deseos y propósitos, se transforma con cada gran cambio en la constitución social” (LW, 5, p. 80).

Las propuestas presentadas por estos dos informes deben ser motivo de preocupación para los educadores no sólo en el Reino Unido o Estados Unidos, sino en todas partes. Las medidas que

se proponen, como vales para estudiantes individuales, ya han sido objeto de debates en el ámbito de la educación primaria y secundaria. Cada nivel de enseñanza asume los modelos económicos pre-darwinianos; representan intentos de remodelar las instituciones educativas en el modelo de corporaciones con fines de lucro; sustituyen la elección del estudiante por la orientación docente; intentan suplantar el papel de los profesionales de la educación en el establecimiento de las políticas educativas, y disminuyen la importancia educativa de las artes y las humanidades. Son reductivas: buscan reducir experiencias educativas –que de otra manera serían ricas y variadas– a los procesos que en su mayor parte están dominados por intereses económicos estrechos. Y quizá lo peor de todo, ellos honran a un tipo de individualidad que corta la gama completa de las asociaciones humanas, y por lo tanto, la riqueza de la complejidad de vínculos que Dewey pensó necesarios para la vida democrática.

En 1929, Dewey escribió que

[el] principal obstáculo para la creación de un tipo de individuo cuyo patrón de pensamiento y de deseo es fuertemente marcado por el consenso con los otros, y en donde la sociabilidad es inherente a toda asociación humana regular, es la persistencia de que la característica del individualismo temprano, es definido por las ideas de utilidad comercial privada provenientes de la industria y el comercio (LW, 5, p. 84).

Si estuviera vivo hoy, estoy seguro de que iba a ver la vieja idea del individualismo utilitarista como enemigo de un nuevo individualismo para una educación superior orientada al crecimiento del bien público.

En su ensayo de 1929, *The Sources of a Science of Education*, Dewey escribió que

la educación es por sí misma un proceso de descubrir qué valores valen la pena asumir y perseguir como objetivos. Para ver lo que está pasando y para

observar los resultados de lo que pasa con el fin de ver sus consecuencias ulteriores en el proceso de crecimiento, y así indefinidamente, es la única manera en la que el valor de lo que sucede puede ser juzgado. Para mirar a alguna fuente externa que proporcione objetivos es no reconocer que la educación es un proceso continuo (LW, 5, p. 38).

Dewey advirtió continuamente que la imposición desde “fuentes externas” no educativas en los objetivos de las políticas educativas podría resultar en experiencias educativas empobrecidas. Sostuvo que las fuentes de una ciencia de la educación no se encuentran en la aplicación al por mayor de los descubrimientos de las ciencias físicas y sociales. Tampoco, podríamos añadir, se encuentran en los modelos de negocios. Las fuentes de una ciencia de la educación recaen en lo que realmente ocurre en los centros educativos. La práctica educativa ofrece sus propias características y sus propias oportunidades.

Entre esas oportunidades, cada vez más, se potencia el aprecio por nuestros estudiantes de los problemas y las perspectivas de las tendencias globalizadoras actuales. La ciudadanía global es, por supuesto, un concepto complejo y escurridizo que involucra muchas ramificaciones –legales, ambientales, éticas, económicas y políticas, por nombrar algunas–. Lo que está claro, no obstante, es que la vida de nuestros estudiantes será afectada por la evolución de estas áreas, y que tendrán que desarrollar las herramientas que se requieren para tomar decisiones inteligentes de cara a circunstancias nuevas e inciertas. Si Dewey y otros educadores progresistas son correctos en su valoración, entonces, nuestros estudiantes necesitarán entender las dimensiones éticas y estéticas de las elecciones que deberán tomar en las áreas de negocios, la industria, el gobierno, la educación, entre otras. Y con el fin de tomar esas decisiones, ellos necesitarán tener conocimiento en las áreas de arte, música, historia, educación cívica, idiomas y otras disciplinas para las cuales la alfabetización y la aritmética simplemente sirven como apoyo.

No *Child Left Behind*, el *Common Core* y los informes Browne y Texas toman a la educación precisamente en la dirección equivocada,

dadas las actuales trayectorias de la globalización. Gran parte de la población mundial, de hecho, vive su vida en un contexto de modelos sociales que hacen hincapié en las relaciones, en lugar de un contexto de consumidores atomizados, independientes y racionales. Es en este sentido que la ley NCLB/CC y los dos informes miran hacia atrás hacia un individualismo más viejo, un individualismo, como Dewey nos recuerda, que fue el resultado de una revuelta contra la aristocracia, un individualismo que aún no ha llegado a un acuerdo con los modelos económicos evolutivos, en lugar de los mecánicos.

Por lo tanto, el enfoque de Dewey en la educación ve hacia adelante, sin miedo, los cambios que vamos a experimentar en este nuevo siglo, un siglo en el que la educación será considerada un proceso de toda la vida. En tanto, NCLB, Common Core y los dos informes miran hacia atrás: ven la educación como un producto a ser adquirido por un consumidor racional en un mercado libre. Dewey considera la educación como una oportunidad para medir los nuevos avances técnicos, para probarlos y tratar de determinar su valor. Concibe la educación como un ejercicio en el desarrollo de los hábitos de la ciudadanía, la responsabilidad y la contribución al bien público.

EL NUEVO CIUDADANO GLOBAL

El nuevo ciudadano del mundo debe estar ampliamente informado, ser flexible –en términos de percepción de oportunidades– y capaz de reinventarse varias veces, tanto personal como profesionalmente, a lo largo de toda la vida. El nuevo ciudadano del mundo debe sentirse cómodo en más de un idioma, buscar experiencias estéticas que amplíen sus horizontes y ser muy consciente de las maneras en que las prácticas culturales (incluidas las propias) cambian en respuesta a nuevas condiciones del entorno. El nuevo ciudadano del mundo debe estar comprometido con la idea de trabajar junto con otros a través de las fronteras

tradicionales de clase, cultura, nación y religión, con el fin de responder a los problemas percibidos. El nuevo ciudadano del mundo debe ser un pragmático, en el sentido en el que Charles S. Peirce entiende el significado de los conceptos, en términos de sus consecuencias prácticas concebibles, y no como el resultado de la tenacidad, el razonamiento *a priori*, o la apelación a la autoridad. En NCLB y los dos informes, uno de Estados Unidos y el otro del Reino Unido, no encontramos nada de esto.

En esta observación se obtiene una destilación de la diferencia entre la educación con fines de lucro y la educación para la ciudadanía global.

REFERENCIAS

- Alexander, F. King (s.d.). *Supporting a Federal/State/Public Institutional Partnership: Forging New Federal Policies as Part of the Next 50 Years of the Higher Education Act*. Louisiana University State. Recuperado de: <http://www.lsu.edu/president/docs/HEA-The-Next-50-Years.pdf>
- Beha, Ch. R. (octubre, 2011). Leveling the field: What I Learned from For-Profit Education. *Harper's Magazine*, pp. 51-57.
- Collini, S. (4 nov., 2010). Browne's Gamble. *London Review of Books*, pp. 23-25.
- Dewey, J. (1967-1991). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. The Early Works: 1882-1898, The Middle Works: 1898-1924, y The Later Works, 1925-1953*. Jo Ann Boydston (ed.). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1996). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Larry A. Hickman (ed.). Charlottesville, Virginia: InteLex Corp.
- Grey, A. C. (2010). No child left behind in art education policy: A review of key recommendations for arts language revisions. *Arts Education Review*, 111, pp. 8-15.
- Hawkins, P. (jul. 1, 2014). The Perfect Storm: Common Core, Standardized State Testing, and Teacher Evaluations (Part 2). *The Huffington Post*. Recuperado de: http://www.huffingtonpost.com/pauline-hawkins/part-2-the-perfect-storm-_b_5243729.html
- Hickman, L. (2012). Educating for Profit, Educating Global Citizenship. *Human Affairs*, 22, pp. 11-16.
- Ravitch, D. (29 sept., 2011). School reform: a failing grade. *New York Review of Books*.

- (s.d.) http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Phoenix, recuperado el 19 de octubre de 2011. Veblen, T. (1898). Why is Economics not an Evolutionary Science? *Quarterly Journal of Economics*, 12 (4), pp. 373-397.
- Weintraub, E. Roy (1993). Neoclassical Economics. *The Concise Encyclopedia of Economics*. Library of Economics and Liberty. Recuperado el 8 de julio de 2011 de: <http://www.econlib.org/library/Enc1/NeoclassicalEconomics.html>