



# John Dewey: participación democrática y educación





# John Dewey: participación democrática y educación

*Juan Mario Ramos Morales  
José Antonio Serrano Castañeda  
(coordinadores)*



***John Dewey: participación democrática y educación***

*Juan Mario Ramos Morales*

*José Antonio Serrano Castañeda*

*(coordinadores)*

---

Primera edición, mayo de 2019

© 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](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-308-0

LB875

D5

J6.3

John Dewey : participación democrática y educación /

coord. Juan Mario Ramos Morales. – Ciudad de México :

UPN, 2019

192 p. – (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-308-0

1. Dewey, John, 1859-1952 – Crítica e interpretación.

2. Democracia y educación. I. Ramos Morales,

Juan Mario, coord.

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

---

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN ..... 7

### CAPÍTULO 1

#### LIBERTAD E INDIVIDUO EN EL *LIBERALISMO*

*RADICAL* DE JOHN DEWEY ..... 13

*Miguel de la Torre*

*Ana María Salmerón*

### CAPÍTULO 2

#### GEOLOCALIZACIÓN DE LA NOCIÓN

DE PRÁCTICA, DE VICO A DEWEY ..... 31

*Arturo Ballesteros Leiner*

### CAPÍTULO 3

#### IMPLICACIONES DE LAS TENDENCIAS ACTUALES

#### EN EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN EL REINO

#### UNIDO Y ESTADOS UNIDOS DESDE

UNA PERSPECTIVA DEWEYANA ..... 53

*Larry A. Hickman*

---

**CAPÍTULO 4**  
**DEMOCRACIA COMO UN ARTE DE VIDA. DEWEY**  
**Y LA PROPUESTA PRAGMATISTA**  
**DE LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA.....75**  
*Julio Seoane Pinilla*

**CAPÍTULO 5**  
**MAPEO DE PROLEGÓMENOS**  
**DE LA TRADICIÓN EN LA ESCUELA. ENTRE**  
**LA SOBRE-INTELECTUALIZACIÓN Y EL RESCATE**  
**DE LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA DEWEYANA ..... 109**  
*Arturo Ballesteros Leiner*

**CAPÍTULO 6**  
**EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES**  
**EN UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN**  
**DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA ..... 131**  
*Alma Dea Michel*

**CAPÍTULO 7**  
**LA EDUCACIÓN RURAL EN LA PERSPECTIVA**  
**DE JOHN DEWEY ..... 155**  
*Rosa María Torres Hernández*

**CAPÍTULO 8**  
**LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA VIDA**  
**PÚBLICA: ENTRE EL CAOS Y LA ESPERANZA ..... 183**  
*Marlene Romo Ramos*

---

## INTRODUCCIÓN

La presencia de las ideas y propuestas esbozadas en obra de John Dewey se encuentra vigente para el análisis, comprensión y elaboración de propuestas de intervención en el ámbito de las ciencias sociales. Desde 2012 un grupo de académicos se planteó la idea de trabajar las ideas de Dewey en el Seminario Interinstitucional de Investigación “Trayectorias conceptuales: John Dewey” (SIDewey), al cual se han adherido colegas adscritos a diversas instituciones tanto nacionales como internacionales (Brasil, Colombia, España, Estados Unidos de Norteamérica).

Las deliberaciones realizadas en el SIDewey han transitado por el campo de la filosofía política, la ciencia política y la pedagogía con la finalidad, como lo hemos señalado, “de aprehender, en sus sentidos fundamentales, la perspectiva pragmatista de John Dewey y relacionarla con la problemática de las ciencias sociales, de la educación, de la moral y la ciudadanía” (Ramos, Serrano, Trujillo, 2015, p. 12).

A lo largo de cuatro años procuramos recuperar y debatir sus planteamientos con el propósito de dar cuenta de la actualidad de sus ideas, ejemplos de ello están plasmados en el texto *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey* (2011) y *Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación* (2015). Durante los últimos dos años se integraron a la discusión

estudiosos de la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad Autónoma de Quintana Roo, del *Center for Dewey Studies*, de la *Southern Illinois University at Carbondale* y de los colegas de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, y de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El presente libro es la segunda entrega de las discusiones y debates de los colegas de estas instituciones en el marco del SIDewey. Hemos organizado los trabajos que integran este texto en tres apartados: 1) Ética y política del pragmatismo deweyano; 2) Ciudadanía y democracia; 3) Experiencia y formación.

El primer apartado, *Ética y política del pragmatismo deweyano*, expone las reflexiones de Miguel de la Torre Gamboa, Ana María Salmerón Castro y Arturo Ballesteros Leiner. El texto de De la Torre y Salmerón lleva como título “Libertad e individuo en el liberalismo radical de John Dewey”. En él, los autores debaten sobre la libertad individual y su lugar en el marco de la vida estatal. Emprenden sus reflexiones en torno a posiciones extremas en el tema y apuntalan la postura planteada por John Dewey, calificada de liberalismo radical, con la cual ni la libertad individual debe ser entendida como realidad preexistente, natural, absoluta, ni la vida asociada de los individuos como una imposición de los poderosos.

Para cerrar este apartado, Arturo Ballesteros Leiner en “Geolocalización de la noción de práctica, de Vico a Dewey”, aborda reflexiones que nutrieron una dimensión cívica y ético-política al pragmatismo estadounidense. Se centra sobre la noción de práctica y el mapeo de algunas trayectorias conceptuales que nos permiten darle centralidad en la filosofía, en las ciencias sociales y en el campo educativo en la versión deweyana de experiencia. Es pertinente señalar que la lógica que pretende el trabajo de Ballesteros se podría inscribir en la noción de red conceptual y social. Las redes interactivas y su repetición a través de rutinas y rituales, constituyen la urdimbre de la vida social.

En el siguiente apartado, *Ciudadanía y democracia*, incorporamos dos textos que focalizan sus deliberaciones en el campo de la



educación según la idea de la conformación de un ciudadano global y asumir la democracia como un arte de vida. Presentamos las cavilaciones de Larry A. Hickman y Julio Seoane Pinilla. Por un lado, Larry Hickman hace una revisión de las tendencias actuales en educación en los niveles de educación media y superior, tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos. Acometen contra las pruebas estandarizadas en educación básica (los primeros 12 años de escolarización) impuestas por la economía de libre mercado y los modelos de negocios en educación superior. Hickman sostiene que ambos tipos de propuestas (Texas, Florida y Reino Unido) se apoyan en supuestos pedagógicos defectuosos y tienden a socavar las prácticas educativas. Asimismo, sugiere que John Dewey, en su obra, estaba atento al tipo de cambios que ahora enfrentan los educadores y que él proporcionó herramientas para desafiar la fuerza de estas propuestas, moviendo la práctica educativa hacia fines más deseables.

Más adelante, Julio Seoane Pinilla, en “Democracia como un arte de vida. Dewey y la propuesta pragmatista de la educación ciudadana”, asume que es imposible proveer y defender la democracia si no es estableciendo un juego de virtudes cívicas con las que nos comprometemos, a la vez que componemos nuestro mundo social. En este sentido, propone hacer de la democracia un estilo de vida. Para Seoane, las virtudes se adquieren por medio de una educación que debe ser sentimental en el momento que los estilos de vida sólo se toman si suponen algún placer, alguna emoción y no por mecanismos meramente racionales de convicción. Esta línea de la educación sentimental de nuestros valores democráticos la inicia con Rorty, a quien deja de lado pues se percata de que la ruta, el camino más adecuado, es la presentada por Dewey con su Estética. Desde la Estética, Dewey señala que la experiencia es completa cuando la reconocemos, cuando la podemos integrar en el mundo que consideramos más deseable e incorpora una emoción. Además, la misma noción de experiencia es compleja, supone una imbricación del individuo en su entorno natural y social. Seoane sigue este camino para plantear, con Dewey, que el arte es el modelo moral de

la democracia, es el esquema para luchar por un estilo de vida donde debemos cuidar de *nuestras* experiencias (que serán tan propias como socializadas).

En la última parte, *Experiencia y formación*, encontramos tres textos enfocados al campo educativo. Arturo Ballesteros Leiner, en “Mapeo de prolegómenos de la tradición en la escuela. Entre la sobreintelectualización y el rescate de la noción de experiencia deweyana”, discute tres ideas que propone como ejes de reflexión para abordar la tradición en la escuela y sus tensiones en el contexto reformista y su engarce con la noción deweyana de experiencia. En primer lugar, expone algunas características de las tradiciones escolares; enfatiza la agenda de sobre intelectualización, en la estructura de los planes y programas de estudio con la finalidad de ubicar aquellos senderos y rutas que se han arraigado como anti educativas, al recordar la expresión de Dewey. En segundo lugar, aborda lo que llama caminos y cruces en el andar docente, donde intenta hacer una primera aproximación a una suerte de mapeo de la práctica educativa. Finalmente, Ballesteros intenta ubicar la experiencia (entendida en el sentido deweyano) como detonador de lo que se podría llamar, desde coordenadas y escalas distintas, la calidad educativa en el nivel micro como un regreso a lo esencial en la función social de la escuela.

Para Alma Dea Michel, en “Experiencias de los estudiantes en una propuesta de formación de profesores de educación artística”, es fundamental la recuperación de las experiencias de los estudiantes para la valoración de una propuesta de formación. Cabe señalar que la propuesta de formación, de la Línea de Educación Artística, de la Maestría en Desarrollo Educativo, está anclada en las ideas del pragmatismo norteamericano, particularmente a través de la figura de John Dewey y sus planteamientos sobre la experiencia y su lugar en la educación. Asimismo, Michel indica que la propuesta de formación se enriquece con ideas que siguen la línea de pensamiento de Dewey (Elliot Eisner, Maxime Green, Jerome Bruner). Metodológicamente, a partir de una entrevista grupal la

autora recoge relatos sobre las experiencias de los estudiantes de la sexta generación en el primer seminario interdisciplinario. En esta entrevista los estudiantes abordan diferentes aspectos: la metodología de enseñanza, las experiencias personales en el trayecto del seminario y las reflexiones sobre la educación artística en la escuela básica y la forma como se realiza. La entrevista grupal, dice Michel, “formó parte del dispositivo pedagógico y constituyó, en sí misma, una fuente de experiencias, y tuvo un efecto en todos los participantes del proyecto”.

Por su parte, Rosa María Torres, en “La educación rural en la perspectiva de John Dewey”, aborda el papel de los planteamientos de Dewey en la comprensión de la educación rural en México. En tres apartados esboza la ruta seguida para su comprensión. En primer lugar hace un recorrido por la educación rural en el periodo posrevolucionario; después analiza las estancias de Dewey en Monterrey, Nuevo León. Finalmente, orienta su acercamiento hacia la relación de Dewey con allegados o discípulos, para cerrar con la influencia de sus aportaciones en la educación en México.

En “La escuela como espacio para la vida pública: entre el caos y la esperanza”, Marlene Romo Ramos se cuestiona el tipo de escuela que requiere México para estos tiempos de caos y violencia. Con base en las ideas planteadas por Dewey, en *Democracia y Educación*, discurre sobre el papel de la escuela y su capacidad democratizadora con el propósito de convocar al lector a reflexionar sobre el presente y el futuro de la escuela tal como la conocemos. Arguye, además, que la acción estatal se ha enfocado a resolver lo urgente y apenas ha hecho frágiles remiendos para sostener lo importante.

Entregamos al lector este texto que aborda algunas resonancias del pensamiento deweyano. Como señalamos al inicio, intentamos mostrar la perspectiva de John Dewey y la forma como sus ideas nos permiten pensar, abordar y discutir problemáticas de las ciencias sociales, la educación, la moral y la ciudadanía.

*Juan Mario Ramos Morales*  
*José Antonio Serrano Castañeda*

## REFERENCIAS

Ramos, Juan Mario; Serrano, José Antonio; Trujillo, Blanca Flor (2015). *Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación*. México: UPN.

---

CAPÍTULO I

**LIBERTAD E INDIVIDUO EN EL *LIBERALISMO RADICAL*  
DE JOHN DEWEY**

*Miguel de la Torre*<sup>1</sup>

*Ana María Salmerón*<sup>2</sup>

1

Es bien conocida la extraordinaria variedad de los acomodos que en el tablero político –que separa a las derechas extremas, las posturas de centro y las izquierdas radicales– pueden asignarse a los diversos matices del liberalismo, desde los primeros pensadores liberales en el siglo XVIII hasta nuestros coetáneos. La variedad corre desde los proyectos libertarios –que extreman la necesidad de un *laissez faire, laissez passer* frente a las limitaciones de la acción estatal como condición de libertad, sobre todo económica– hasta los desarrollos igualitaristas que, con mayores dosis de sensibilidad social, definden la necesidad de ciertas formas de control social y de regulación sobre los sectores sociales más favorecidos. El pensamiento político

---

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), [miguel.delatorregm@uanl.edu.mx](mailto:miguel.delatorregm@uanl.edu.mx)

<sup>2</sup> Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), [anamasalmeron@gmail.com](mailto:anamasalmeron@gmail.com)

liberal ha teñido, históricamente, una gran variedad de los casilleros de ese tablero y las distancias entre unos pensadores y otros ha sido de tal dimensión que la unidad de sus postulantes sólo puede establecerse en virtud de la sólida determinación de los principios fundamentales que lo definen: la primacía de la libertad individual y el pluralismo moral y social.

Viejas y nuevas formas de comprender ese individualismo han situado esos dos principios en condiciones de generar consecuencias sociales y ético-políticas radicalmente diferentes; los matices y relieves que han implicado sus comprensiones y redefiniciones son problemas cuyo origen bien puede suscribirse a la Ilustración, pero que –como señaló Hilary Putnam acerca del pragmatismo– son todavía *La cuestión abierta*.

La intención del ejercicio que proponemos en estas páginas se limita a un intento de comprensión del sentido que suscribe la adjetivación de “radical” al liberalismo de Dewey, a partir de una revisión de las peculiaridades que el autor atribuye a las ideas de individuo y libertad individual en sus escritos políticos.

## 2

*Viejo y nuevo individualismo* es uno de los textos más luminosos de la crítica deweyana al liberalismo tradicional, y mantiene un valor relevante para la apreciación de los movimientos libertarios que invadieron el mundo del siglo XX, pues toca de frente sus modos de entender al individuo y su relación con lo público.

Dewey escribió los ensayos que componen este libro a horcajadas de la crisis económica de 1929, en la particular situación de una sociedad que él declaraba “en conflicto consigo misma”. En ellos, revisó las implicaciones sociales y políticas de la comprensión antigua del individualismo y señaló la responsabilidad que ésta tenía en la generación de las desigualdades y el mantenimiento de las condiciones de injusticia y desequilibrio social en Estados Unidos.

Condenó el predominio del interés de las élites estadounidenses por las libertades de empresa, de comercio, de tránsito, de expresión, de organización, etc.; se opuso a la cultura dineraria y propuso una visión reconstruida del individualismo que rechazaba la existencia de una tensión irremediable entre libertad e igualdad, entre individuo y comunidad.

El liberalismo como reivindicación de la libertad irrestricta del individuo y la necesidad del pluralismo, apareció en el siglo XVIII, en el marco de las luchas de los cada vez más influyentes comerciantes e industriales europeos que reclamaban de las monarquías absolutas una serie de libertades: de comercio, de tránsito, de usufructo exclusivo de la ganancia, de industria, de organización independiente, etc. Esas luchas enfrentaban el poder de los monarcas y la Iglesia católica que, en función de sus propios estatus, mantenían el privilegio de autorizar, sancionar y cobrar impuestos –las más de las veces, excesivos–. El desarrollo capitalista enfrentó, efectivamente, grandes barreras nacidas de los poderes monárquico-autocráticos y, en su vínculo con ellos, desarrolló o se apropió de las ideas de libertad natural individual, de igualdad social, de pluralismo ético y de soberanía popular.

En el primer capítulo de *Liberalismo y acción social*,<sup>3</sup> titulado “Historia del liberalismo”, John Dewey sostenía que “el uso de las palabras *liberal* y *liberalismo* con referencia a una particular filosofía social no aparecen antes de la primera década del siglo XIX”. No obstante, las ideas asociadas a los términos ya habían sido expuestas desde la filosofía de John Locke y la “gloriosa revolución” de 1688 en Inglaterra. Dewey destacaba la versión de Locke sobre liberalismo como una doctrina del gobierno, cuya constitución tenía el fin de proteger derechos que pertenecen a los individuos con anterioridad a la organización política. Locke se refería a los derechos de libertad, conservación de la vida y búsqueda de la felicidad.

---

<sup>3</sup> Compuesto por una colección de conferencias dictadas en la Universidad de Virginia, patrocinadas por la Fundación Barbour.

En tanto que derechos naturales, se concebían complementados por el derecho a la propiedad. En opinión de Locke, éste se originaba en el hecho de que un individuo quedaba unido, gracias a su trabajo, con cierto objeto o cierta cantidad de objetos naturales que hasta entonces carecían de propietario. Así se sostenía la crítica lockiana a la imposición de tributos sobre la propiedad que imponían las autoridades monárquicas con base en su derecho de sangre, *it est*, de descendencia de los “señores de la tierra y las almas que la habitan”, las más de las veces, sin la expresa autorización de los órganos de representación social existentes. La teoría, que no reconocía más derechos que los provenientes de la condición humana y de su dignidad, culminaba en la justificación del derecho de rebelión, puesto que los gobiernos debían entenderse como instituidos con el fin de proteger los derechos de los individuos y no como órganos de administración del poder monárquico. Así, los gobiernos monárquicos perdían toda su fuerza prescriptiva en cuanto invadían y anulaban los derechos naturales en vez de garantizar su salvaguarda. Este primer liberalismo tuvo un impacto de naturaleza evidentemente política. Uno de los mayores intereses de Locke era defender el valor de la tolerancia, en una época en que la intolerancia imperaba y se perseguía toda disidencia.

De acuerdo con Dewey, la escucha a las necesidades inmediatas en la Inglaterra de la época de Locke fincaba en el pensamiento social de aquellos años, y los que le siguieron, un credo rígido de los derechos naturales como entes independientes de la organización de la sociedad. Y confería “un alcance abiertamente práctico a las viejas concepciones semi-teológicas y semi-metafísicas de la ley natural”, por encima, por supuesto, del derecho positivo (Dewey, 1996, p. 54).

Era evidente, para el filósofo estadounidense, el temple individualista radical de aquella filosofía que entendía al individualismo en el registro de una tendencia abiertamente opuesta a la acción social organizada y profundamente restrictiva de las libertades de las personas. Se trataba de la expansiva tendencia que se aferrara a



la primacía del individuo sobre el Estado. Primero, sobre el Estado monárquico –en la versión de Locke–; pero también, sobre el Estado y la organización social en general, tal como se desprende de las versiones de los fisiócratas<sup>4</sup> franceses del siglo XVIII y de los liberalismos propios de los siglos XIX y XX.

Esta idea sobre la superioridad de los derechos naturales no tiene sólo un sentido temporal; tiene, sobre todo, una prioridad reconocida en términos de autoridad moral. Define al individuo en razón de sus libertades de pensamiento y acción y asume que sus potencialidades e intereses estarían establecidos de antemano, como rasgos pre-constitutivos no sólo de la organización social, sino de la vida de las personas incluso. Ello no deja de encerrar el misterio de su origen, dada la imposibilidad explicativa de su génesis en el proceso biológico-natural de la gestación y el nacimiento. Así, la única razón para la existencia del Estado sería la salvaguarda de estas libertades pre-existentes y necesitadas de protección.

Tanto para Locke como para Hobbes, la razón, en tanto cualidad inherente, natural del individuo, llevaría a través del pacto social –entendido como concierto de voluntades racionales– a la institución del Estado como un dispositivo en el que se expresarían las relaciones morales entre los individuos. Si el Estado no se vertebrara ni evolucionara sobre la base de esas relaciones, no habría mayor enemigo de la libertad individual que la autoridad de gobierno.

Para Adam Smith, como para otros defensores del *laissez faire*, Jeremy Bentham y John Stuart Mill, dice Dewey, el Estado –de cuya concepción se destaca, principalmente, la tendencia a invadir

---

<sup>4</sup> La fisiocracia (del griego *physis* y *kratos*: gobierno de la naturaleza) es una escuela de pensamiento económico que emergió en Francia en el siglo XVIII como una respuesta al naciente intervencionismo del pensamiento mercantilista. La idea fundamental que sostenían los fisiócratas consistía en la afirmación de que el funcionamiento económico estaría garantizado sin la intervención del gobierno. La intrusión ajena al proceso de producción, sostenían, retardaría el proceso de producción y reduciría la prosperidad económica. Se trata de una versión del *laissez faire* sostenida sobre la convicción de que las leyes humanas no son provechosas si no se las hace coincidir con las leyes “de la naturaleza”.

el espacio de las libertades innatas de los individuos– existe un antagonismo natural entre la autoridad y sus súbditos; un enfren-tamiento de orden supuestamente natural entre el individuo y la organización social. Ya no se trata –como en Locke y Hobbes– de la crítica a una realidad política en el contexto de los gobiernos mo-nárquicos; con los nuevos fisiócratas se pasa de la crítica de unos poderes específicos, a una abstracción que absolutiza y desplaza el problema de los derechos naturales al plano de la metafísica. Con ellos se encuentran, por un lado, el individuo (abstracto, no histórico, poseedor natural de derechos) y, por otro lado, la sociedad política, que tiene la forma de Estado moderno, como otra entidad abstracta, poseedora de una atribución legítima para coartar los excesos en el ejercicio de la libertad individual. Se tor-na importante, con ello, la atribución –reconocida también como derecho natural– a limitar la acción del Estado siempre que se vigile el cumplimiento de su “naturaleza”: afianzar y ampliar las libertades de los individuos.

Este tránsito, es descrito por Dewey en los siguientes términos:

Locke al incluir el factor económico entre los derechos naturales, tenía un ánimo abiertamente político: la protección de la propiedad. Entendida en ese sentido amplio, es el cometido de la política. La gran importancia adscrita al derecho de propiedad en la vida política fue sin duda un factor determinan-te para la posterior formulación del liberalismo en términos resueltamente económicos. Un siglo más tarde el enemigo había dejado de ser la actuación arbitraria de las autoridades. Había pasado a ser todo el sistema de derecho consuetudinario y sus prácticas judiciales, ... La transformación sufrida por el liberalismo a partir de este cambio de interés fue de enormes proporciones. Cierto es que el compromiso con la libertad y con la causa del individualismo, fundamentos de liberalismo de Locke, sigue manteniéndose, de lo contrario la nueva teoría habría perdido su carácter liberal. Pero el término *libertad* recibió un significado práctico enteramente distinto. En último término, el resulta-do fue subordinar la actividad política a la económica ... y dio] una signifi-cación radicalmente nueva al anterior concepto de “razón”. Adam Smith fue

una figura importante en este cambio, e igualmente el desarrollo de la gran industria, la consolidación de la sociedad industrial... La acción social dejó de ser únicamente mecanismo para coartar la libertad individual. Ahora se concebía como una auténtica conspiración contra los elementos promotores del progreso social ... La ley natural sigue considerándose más fundamental que la ley de factura humana (Dewey, 1996, pp. 55-58).

Dewey atribuye a Bentham la consolidación del liberalismo del *laissez faire*, incluso en América, así como el predominio de una visión naturalista y economicista de las relaciones sociales. Contra esa idea de limitación de la acción del Estado en el proceso económico, se desarrolló otro liberalismo que promovía leyes de protección al trabajo femenino e infantil, regulaba jornadas de trabajo y establecía límites mínimos al salario. Todo ello iba en contra de la libre contratación que el liberalismo del *laissez faire* propugnaba. “Las doctrinas de corte humanitario aliadas con la piedad evangélica y con el romanticismo, fueron los principales apoyos intelectuales y emocionales para tales medidas mientras que el partido Tory las lideraba políticamente” (Dewey, 1996, p. 66). Tal forma del liberalismo se perfilaría como algo más cercano a los movimientos sociales de la época que pugnaban contra el individualismo, entre ellos, los movimientos socialistas:

es preciso recordar que el liberalismo no sólo significa libertad de creencia y acción, sino también generosidad de miras. El espíritu y la significación del liberalismo fue cambiando progresivamente. Con paso lento pero seguro, llegó a divorciarse del credo del *laissez faire* para asociarse al empleo de la acción gubernamental destinada a ayudar a quienes se hallaban en una posición económica desfavorable, a mejorar sus condiciones de vida. En este país [los EUA de la década de 1920] salvo un pequeño grupo de simpatizantes del liberalismo a la antigua usanza, las ideas y las medidas políticas de corte general han sido las que en última instancia, han definido el significado de la fe liberal. El liberalismo americano ejemplificado en las posiciones políticas progresistas de principios de nuestro siglo [que en ese tiempo, a diferencia de lo que pasa

ahora, enarbolaba el Partido Republicano] tiene escasos puntos en común con el liberalismo británico de la primera mitad del siglo pasado [se refiere al XIX] (Dewey, 1996, p. 67).

Este nuevo liberalismo, que se desarrolló tanto en Alemania como en Inglaterra y Estados Unidos, es un resultado de las reacciones filosófico-idealistas románticas y hegelianas que conciben al individuo como ligado natural y necesariamente a la comunidad. Una figura destacada en este campo, en Alemania y, luego, en Estados Unidos, fue uno de los profesores más influyentes en el pensamiento de John Dewey: Thomas Hill Green, de cuyas ideas y las de sus seguidores, Dewey reconocía que:

la filosofía idealista les había enseñado que los hombres permanecen unidos gracias a relaciones que manifiestan, y que proceden de un espíritu cósmico último... la base de toda sociedad y del estado es la inteligencia y la voluntad compartidas, no la fuerza, y ni siquiera el propio interés del individuo... Nuestros idealistas [decía] contribuyeron al ocaso de la idea de que la libertad es algo que los individuos poseen de antemano: la libertad es, aseguraban, algo que debe alcanzarse... Los nuevos liberales extendieron la idea de que el Estado tenía la responsabilidad de crear instituciones bajo las cuales los individuos pudieran realizar efectivamente sus potencialidades (Dewey 1996, pp. 68-70).

No obstante que Green fue uno de los más influyentes maestros en Dewey, no fue esa la principal influencia en la delimitación de su pensamiento sobre el individuo y la libertad individual; ni el referente principal de sus críticas al individualismo del *laissez faire* y a los otros liberalismos de su época en Estados Unidos. Dewey entendía que la mayoría de quienes se autocalificaban de liberales en su época no reivindicaban el *laissez faire*, que esa filosofía no era la dominante entre los liberales estadounidenses. Pensaba que esos liberales, más bien, se adherían a la idea de que la sociedad organizada debía desempeñar un papel en la posibilidad de que cada individuo fuera real y no sólo nominalmente libre. Entendía que el gobierno,

como instrumento del Estado, debía conformar un programa de medidas que hicieran posible la realización de los intereses y aspiraciones de todos y que quienes se llamaban a sí mismos liberales entendían, en su mayoría, que la concepción del Estado como “vigilante nocturno”, limitado a garantizar el orden y a la represión de las infracciones a la libertad de los demás, no era sino “simple y llanamente una justificación de las brutalidades y las inequidades del orden social existente” (Dewey, 1996, pp. 70-71).

### 3

Reconocía Dewey, además, otra clase de liberalismo, que le infundía también pobres simpatías. Hablaba de aquellos liberales que, frente a los ataques a los principios de defensa de las libertades individuales por parte de quienes “quieren obrar drásticos cambios sociales en un abrir y cerrar de ojos creyendo que el método apropiado para esos cambios es el violento derribo de las instituciones existentes” (Dewey, 2008c, p. 8), se llaman a sí mismos liberales, y aprueban las reivindicaciones del proletariado, aunque no los métodos socialistas o comunistas, pero no lo sostienen genuinamente. Tarde o temprano –criticaba Dewey– terminan al cobijo de los “señores del capitalismo”. Se trata de un liberalismo ilegítimo, señalaba, que manifiesta opiniones radicales, pero que restringe su acción en conformidad con lo que afirma, porque actúa movido por el temor a perder su vínculo con los círculos de poder político y económico.

Con la expresión deweyana de estas críticas a los distintos modos de ser liberal, es posible sostener que el liberalismo del *laissez faire* en Estados Unidos en los años en que Dewey no era ya sino un mero discurso, era una idea de convivialidad humana sin ninguna correspondencia con la realidad política; un recurso ideológico para legitimar y justificar el poder de los encumbrados, las inequidades e injusticias vigentes y la explotación capitalista; una doctrina

manipulada para la defensa de la propiedad y el poder de la clase acomodada. De ahí la insistencia del filósofo de Burlington en que:

Si el liberalismo quería seguir siendo una causa viva debía luchar por una idea positiva de la libertad, o sea, debía luchar no sólo por esa libertad que se obtiene cuando se eliminan restricciones para la acción individual, sino esa otra libertad que se alcanza ... cuando se logra *participar* en un proceso por el que habrían de regirse un conjunto de vidas individuales (Del Castillo, citando a Dewey, 2003, p. 18).

Fue en este contexto que Dewey se deslindó de unos y otros liberales y formuló su propia postura respecto de las posibilidades reales de la libertad humana y la realización de las aptitudes e intereses de los individuos en el marco de la necesaria organización social de la vida colectiva.

Dewey se posicionó lejos del liberalismo del *laissez faire* –del que no quedaba, en los Estados Unidos de su tiempo– sino una versión abstracta de las nociones de individuo y sociedad y de su supuesta contraposición; y que se concretaba en una suerte de filosofía orientada a limitar la acción del Estado a la mera búsqueda del respeto irrestricto de la propiedad y la actividad económica privadas. Se posicionó, asimismo, contra aquel liberalismo de los proyectos reformistas inconsecuentes, con una concepción del individuo como ser social, pero que no renunciaba a la oposición individuo-sociedad, y sin ningún propósito efectivo de cambio en las situaciones de inequidad y explotación. Ninguno de estos liberalismos, diría Dewey, constituyen filosofías con una comprensión clara del individuo humano, ni de su lugar y su papel en la organización social.

Tampoco interesaba al filósofo la reivindicación del liberalismo antiautoritario decimonónico. Como el liberalismo economicista posterior, reconoció que esas fueron formas filosóficas limitadas por las condiciones propias de la época en que se formularon.

Se hacía necesario, reconocía, formular una comprensión del individuo, de su libertad y de su ser social que respondiera a las

características de la configuración social de la Norteamérica del siglo XX; que recuperara las particularidades de su ordenamiento colectivo y del proyecto ético-político en torno al cual se había constituido; que resolviera los conflictos, las diferencias y las inequidades que su desarrollo había generado, en el marco de la complejidad de la sociedad industrial.

En oposición a los proyectos de cambio político con los que competía su visión de las cosas, Dewey entendía que el liberalismo tradicional asumía que la actividad económica individual, si bien podía ser un fin para el bienestar colectivo era, sobre todo, considerada como un fin en sí misma. Convocaba, por ello, a trastocar el enfoque y a interpretar el libre desarrollo de las personas como el fin, y a la economía socializada sólo como un medio para alcanzarlo (Dewey, 2008c, pp. 115-117).

Se mantiene como constante en los escritos políticos del autor su rotundo desacuerdo con las filosofías que consideran que es posible y necesaria una sociedad “planificada” por una élite dirigente, por más que dicha planificación pueda significar el bienestar, la felicidad, la equidad del conjunto social. Una sociedad tal –sostenía– nunca significará una comunidad libre, ni autorregulada. De ahí que su idea, dice Alan Ryan (1997), sea más la de una sociedad “planificante”, es decir, capaz de guiarse a sí misma y no dirigida desde arriba.

La crítica deweyana a los distintos liberalismos no pasa por la consideración de que defiendan “demasiado individualismo”; piensa, más bien, que los liberales tradicionales no son suficientemente “individualistas”. Esas filosofías, dice, han tratado de emancipar a los individuos basándose en una preexistente libertad del individuo y en unos privilegios –al igual, preexistentes– de éste frente a la organización social, pero han mantenido al margen la indispensable búsqueda de liberación efectiva y general de las facultades naturales de todos (Dewey, 2008c, p. 118).

Convencido de que la igualdad política, abstracta y sin relación con la vida colectiva no resuelve las desigualdades sociales y

económicas, Dewey se resistía a la cultura dineraria, a la manipulación y el analfabetismo de las masas, a la exclusión de los privilegios del poder y el saber; en su lugar, defendía y preconizaba el entusiasmo por el desarrollo técnico científico. A los intereses de los políticos y los capitanes de industria oponía una interpretación de la vida social y del futuro de los americanos guiada por un principio conducente a la realización plena de los individuos. Realización que sólo podía partir de las actitudes, de las prácticas y de las tradiciones que, de acuerdo con su perspectiva, impulsaron los pioneros norteamericanos. Se trataba, de acuerdo con él, de hábitos individuales y sociales en que estaban insertas formas de solidaridad y equidad que beneficiaban la realización de las aptitudes y habilidades del individuo y beneficiaban tanto a la persona individual como a la comunidad, con lo que –insistía– se asentaba la base de una organización social pujante y beneficiosa. Dewey pensaba que la historia y el espíritu libertario social de los intelectuales de la revolución estadounidense, constituirían buenos referentes para entender una forma genuina de vida colectiva, apoyada en principios verdaderamente individualistas. Principios que no tienen por qué desconocer la naturaleza social de la existencia individual.

Su intento de resignificación de un nuevo individualismo se negaba también a asumir la existencia de una incompatibilidad lógica y empírica entre libertad e igualdad. Se resistía, sobre todo, a sostener la oposición sustantiva que el espíritu del capitalismo mantenía (y mantiene) entre el individuo y la sociedad, tanto como a ajustar algún tipo de prioridad moral u ontológica de uno sobre la otra.

La comunidad y el individuo, para John Dewey, no son condiciones dadas o resultados establecidos. Aquélla es producto de la acción entre individuos y la conducta de éstos se produce en el marco del tipo de hábitos que existen en esa comunidad. Para Dewey la *praxis* individual y la acción comunitaria son juntas, el propio proceso de la organización social y el destino de uno y de otra.

En su artículo “Hacia un nuevo individualismo”, aparecido originalmente en febrero de 1930, en *New Republic*, Dewey sostenía



que “nuestra cultura material cada día adquiere un carácter más colectivo y corporativo, mientras que nuestra cultura moral y nuestra ideología, por el contrario, se hallan saturadas de ideales y valores de un individualismo derivado de la era pre-científica y pretecnológica” (2003, p. 103). De cara a esta contradicción, criticaba la creación de asociaciones corporativistas que promovían formas relacionales artificiales en el seno de la sociedad, basadas en la vieja idea liberal de que el beneficio y la recompensa, igual que la salvación, son asuntos estrictamente individuales. Se trata de relaciones, decía, que en nada se aproximan a las condiciones de los intercambios comunitarios reales.

#### 4

En estrecha fidelidad a las más fundamentales premisas pragmatistas, Dewey se negaba a la pretensión de encontrar el verdadero sentido del individualismo en la mistificación o en la abstracción de unos fines y unas cualidades preexistentes en el individuo. No se puede hallar, insistía, en modos asociativos producidos externamente, impuestos desde fuera o a despecho de las condiciones concretas de la vida social. No puede hallarse el significado empírico del individualismo ni desde la base de la mera imaginación, ni desde la de alguna filosofía abstracta, alguna ideología o religión, sino en la estructura espontánea de las interacciones humanas reales que rigen la vida colectiva. Los individuos reales, su vida, sus intereses, sus aptitudes, sus posibilidades de integración con los demás se constituyen en la vida de comunidad, en la interacción y la comunicación con los otros. Los individuos no existen sino en el marco de la vida común; sólo se constituyen en la acción de enfrentar situaciones y problemas que los afectan colectivamente.

Entendidas como incontestables y axiomáticas las conexiones que las acciones de los individuos y sus consecuencias tienen para

el conjunto de la comunidad, para el filósofo estadounidense resultaba igualmente indiscutible la necesidad de que —en la comunicación, la cooperación y el conocimiento colectivo— la conciencia se definiera en el ámbito de una estructura social y unas soluciones a los problemas de la vida asociada ideal, que significara o, al menos, impulsara la convivencia democrática.

Tal concepción de la vida social, de la comunidad y de las conexiones entre los individuos y sus acciones subrayaría el rasgo social, comunitario, del significado reconstruido del individualismo deweyano. El lugar del individuo es impensable, en su proyecto, sin la conexión con los deseos y las acciones de los otros,

El ‘nosotros’ y lo ‘nuestro’ sólo existen cuando se perciben las consecuencias de la acción combinada y se convierten en objetos de deseo y de esfuerzo, del mismo modo que ‘yo’ y ‘mío’ aparecen en escena sólo cuando se afirma o se establece conscientemente una participación distintiva de la acción humana (1964, p. 330).

De ahí que la cualidad de las relaciones entre los individuos en el seno de las comunidades no pueda ser comprendida artificial o mecánicamente. El espíritu de interconexión, colaboración y cooperación social que enfatiza el sentido de los hábitos sociales y mentales se produce en el marco de la vida colectiva, a la vez que es el espíritu que la conforma.

Ahora bien, ¿cómo es que puede entenderse —en este orden de ideas— el significado deweyano de la libertad individual? Como hemos sostenido, la respuesta a esta pregunta no tiene cabida en el marco del liberalismo decimonónico. No se trata de una idea de libertad como ausencia de restricciones por parte del Estado; no hay lugar para sostenerla en el registro tradicional del uso de la libertad para el comercio, la asociación, la expresión o el tránsito. La significación de la libertad individual no tiene el sentido economicista y negativo que nace de la convicción de que el Estado no es natural mientras que la libertad humana sí lo es.

En opinión de Dewey, por supuesto, no está negada la naturaleza del individuo, pero su libertad y, desde luego, su individualidad no existen sino en el contexto de la interacción con los otros. Lo que hay es un reconocimiento de que la naturaleza humana es, primeramente, social.

En ello consiste, de hecho, la crítica deweyana al liberalismo economicista y al *laissez faire*; en el reconocimiento de que la libertad del individuo sólo es realizable en donde los hábitos sociales la inspiran y le dan significado social. Es de ahí, incluso, de donde el autor desprende la consideración de que la estructura económica y la forma de organización de la fuerza productiva se tornan determinantes a favor –o en contra– de la marcha de la libertad.

Entiende esa marcha en función de las acciones colectivas, en atención a los hábitos intelectuales y sociales y en estricto apego a las posibilidades de avance de un proyecto democrático de vida colectiva. Un proyecto que supone la posibilidad de comunicación de la experiencia entre todos los miembros de la comunidad. La disponibilidad y comunicación de intereses comunes y compartidos, a pesar de la diversidad de los grupos involucrados en la experiencia asociativa, y la reducción de las diferencias en el reparto de los bienes sociales hasta donde eso sea posible (1998).

La libertad, entendida como ausencia de interferencia intencional por parte de cualquier otro agente, en particular del Estado, no sólo es lejana sino, en todos sentidos, opuesta a lo que supone la marcha de la libertad y el progreso en favor de la igualdad que caracterizarían al proyecto de reconstrucción social basado en una inteligencia común y de genuina comunicación que defiende Dewey.

## 5

Las consideraciones expresadas hasta aquí nos muestran una preocupación por limar las clásicas tensiones entre la libertad y la igualdad; entre el individualismo y el más explícito colectivismo: el estatismo;

entre la defensa de formas matizadas de un socialismo público que pretende reducir al mínimo las diferencias sociales y poner en manos de todos los bienes sociales disponibles, y el sostenimiento de las condiciones de libertad individual que –de acuerdo con él– históricamente habría defendido la sociedad estadounidense.

Así, la “radicalidad” del planteamiento deweyano no tiene que ver sólo con esta crítica al concepto negativo de la libertad, ni tampoco simplemente con su adhesión al concepto de libertad positiva; sino con el reconocimiento de que la libertad individual se concreta en la posibilidad de la participación en la construcción de un modo de vida colectivo, en la posibilidad de la más amplia comunicación y de la realización de las aptitudes y los intereses de todos los miembros de la comunidad. Su “radicalidad” se expresa en su crítica del individualismo abstracto y limitado, en su crítica de la “libertad” y los “derechos” como condiciones naturales y preexistentes, y en su crítica del individuo como sujeto “económico” o “político”.

Como señalamos arriba, el individuo para Dewey no es ideal, ni absoluto; hablar del individuo ha de hacerse ateniéndose a lo que éste es en realidad: el miembro de una comunidad, histórica y socialmente configurada a partir de lo que los hombres en forma colectiva han construido en y para sus condiciones efectivas de vida, en sus relaciones con la naturaleza y, desde luego, entre ellos mismos.

En su artículo “La democracia es radical” (2008b), publicado en 1937, Dewey observaba la imposibilidad de encontrar diferencias entre los grupos de izquierda y de derecha cuando hablaban de los fines sociales que buscaban alcanzar. No ocurría lo mismo cuando sus discursos se orientaban a los medios por los cuales esos fines debían ser alcanzados. Encontraba en estas diferencias la tragedia de la democracia en el mundo de su tiempo. La Unión Soviética se afirmaba democrática por haber adoptado una nueva constitución; el nacional-socialismo alemán se auto-reivindicaba como la única forma potencial de democracia para el futuro; pero unos y otros, diría Dewey, no apuntaban otra cosa que la

democracia “burguesa”, es decir, el predominio social de los intereses financieros. Estos movimientos, como sostendría el autor,

han fracasado definitivamente en realizar los fines de libertad e individualidad que eran sus metas y en nombre de los cuales proclamaron su legítima supremacía política ... La capacidad de comandar las condiciones bajo las cuales la masa de las personas tiene acceso a los medios de producción y a los productos que resultan de su actividad ha sido el resultado fundamental de la represión de la libertad y una barrera para el desarrollo de la individualidad a través de todas las épocas (Dewey, 2008b, p. 297).

La lucha por la democracia no podría tomar ese rumbo, habría de significar no sólo conseguir los fines que esas fuerzas sociales afirman perseguir, sino, y sobre todo, la transformación de los medios a través de los cuales intentan hacerlos realidad. La democracia deweyana tienen un carácter radical que se inscribe en el registro de una participación voluntaria, libremente asumida, el consentimiento de los individuos en oposición a la coacción externa y, desde luego, a la violencia con que hoy se somete a las personas a unos fines establecidos desde afuera: a partir de una filosofía, una ideología, o unos intereses de la élite.

El principio fundamental de la democracia es que sus fines de libertad e individualidad para todos puedan alcanzarse sólo por los medios que sean acordes a esos fines (Dewey, 2008b, p. 298).

La relación indispensable entre medios y fines supuesta en esta definición del principio elemental de la democracia radical y el énfasis que tal principio establece en la libertad individual como fin –entendida en el sentido descrito antes– se ciñen apaciblemente a los elementos sustantivos que componen el significado del liberalismo deweyano.

Así, liberalismo y democracia constituyen, en el pensamiento del filósofo de Burlington, la misma plataforma de significado. Las libertades y derechos individuales no son ni de génesis natural, ni

de carácter económico. Son —ya hemos dicho—fundamentalmente libertades de creencia, de investigación, de debate, de pensamiento, y se conforman en el marco de relaciones sociales plurales y en métodos públicos de inteligencia, carentes de coacción.

Los fines del liberalismo y los medios democráticos lejos de confrontarse entre sí, se implican mutuamente.

No hay ninguna oposición en mantener los medios democráticos liberales combinados con fines que son socialmente radicales. No sólo no hay contradicción, sino que ni la historia ni la naturaleza humana ofrecen alguna razón para suponer que no se pueden lograr fines socialmente radicales si no es por medios democráticos liberales (Dewey, 2008b, p. 298).

En ello estriba la radicalidad del liberalismo de Dewey, en la radicalidad de su concepto de democracia.

## REFERENCIAS

- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona: Paidós/ICE-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008a). Liberalism and social action. En *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Vol. 11, 1935-1937 (Collected Works of John Dewey). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008b). Democracy is radical. En *The Later Works 1925-1953 of John Dewey*. Vol. 11: 1935-1937. (Collected Works of John Dewey). Edición electrónica. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008c). Freedom and culture. En *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Vol. 13: 1938-1939. (Collected Works of John Dewey). Edición electrónica. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Putnam, H. (1995). *Pragmatism: an open question*. Oxford: Blackwell.
- Ryan, A. (1997). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. Londres: Penguin Books.

---

CAPÍTULO 2  
**GEOLOCALIZACIÓN DE LA NOCIÓN DE PRÁCTICA,  
DE VICO A DEWEY**

*Arturo Ballesteros Leiner<sup>1</sup>*

**INTRODUCCIÓN**

El texto lo he elaborado en el marco de los trabajos del Seminario Interinstitucional de Investigación, Trayectorias Conceptuales “John Dewey: cartografía intelectual y consecuencias político educativas”, por lo que el formato se presenta como notas de discusión y reflexión, ya que la tarea investigativa se vislumbra como un proceso más amplio. Por lo que pido su comprensión por la eventual desarticulación que el artículo pueda presentar, debido a que forma parte de un documento de mayor extensión. Presento ahora dos grandes secciones que posteriormente podrían desagregarse en apartados específicos pero que aún no tienen el suficiente desarrollo para ello.

---

<sup>1</sup> Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *aballes@hotmail.com*

La sección primera intenta abordar la problemática contextual que se adhiere a las reflexiones que nutrieron en una dimensión cívica y ético-política al pragmatismo norteamericano, de la que sin duda Dewey fue un activo participante. En la segunda parte, abordaré el tema que nos ocupa sobre la noción de práctica y el mapeo de algunas trayectorias conceptuales que nos permiten darle centralidad en la filosofía, en las ciencias sociales, así como en el campo educativo en la versión deweyana de experiencia. Esta sección es seguramente un producto inacabado y por ello, en este capítulo se debe leer como un avance de un trabajo que sigue gestándose y que ahora no hace sino abrir líneas de reflexión e investigación para los interesados en el tema.

Cabe mencionar que la lógica que pretende el trabajo que presento podría inscribirse en la noción de red conceptual y social. La idea de red se desarrolla muy bien en la obra de Simmel (Breiger), para quien los procesos y formas de interacción social –precisamente a nivel micro como ocurre en una diada o tríada de personas– son más redes que sistemas o estructuras. Las redes interactivas y su repetición a través de rutinas y rituales, constituyen la urdimbre de la vida social (Collins, 2009, p. 26). Pasemos a la primera sección anunciada *supra*.

#### LA ESFERA CÍVICA Y LA DIMENSIÓN ÉTICO POLÍTICA FRENTE A LA RACIONALIDAD PRÁCTICA EN ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

En 2010, Stephen Kalberg, profesor de la Universidad de Boston, publica en la revista *Sociológica* de la UAM un espléndido texto que rescata las reflexiones de Max Weber sobre la configuración de la esfera cívica en Estados Unidos.

Claramente relacionados con el protestantismo ascético de los siglos XVII y XVIII, los conceptos esenciales y el marco teórico con los que Weber emprendió



dicho análisis son expuestos en este ensayo. En dicho análisis y en la totalidad de la obra de Weber son fundamentales tanto un inusual dualismo simbiótico entre el espacio cívico y un individualismo orientado a ejercer señorío sobre el mundo [*world-mastery individualism*], así como un antagonismo entre un individualismo orientado a valores [*value-grounded*] y un individualismo de racionalidad práctica [*practical-rational individualism*] (Kalberg, 2010, p. 229).

Para Max Weber, la tesis fuerte en la configuración de una esfera cívica en las colonias americanas, es que las responsables son las sectas e iglesias ascéticas protestantes en los siglos XVII y XVIII. Las implicaciones de orden ético-político de la conformación de la esfera cívica coadyuvan a la formación de comunidades de fuerte cohesión social. “Además, estos grupos religiosos protestantes provocaron, según Weber, profundas tensiones culturales que fomentaron el surgimiento de innumerables organizaciones solidarias en el siglo XIX: las asociaciones cívicas” (Kalberg, 2010, p. 230).

Como sabemos, las agrupaciones religiosas de carácter protestante surgen bajo la premisa de constituir un “señorío en el mundo”. El principio luterano de reconocer al trabajo como

“vocación” (llamado de Dios a...) impulsó una racionalidad con arreglo a valores que cerró el capítulo de las *indulgencias* como medio idóneo y consecuencial para el logro de la salvación. En Norte América estos grupos tuvieron la capacidad de “iniciar y nutrir un tipo distintivo de acción en la fundación de un ámbito cívico característico de Estados Unidos: la acción ético-política. Las asociaciones cívicas en el siglo XIX cultivaron efectivamente el desarrollo de este tipo de acción. Weber afirma que un individualismo orientado a ejercer un señorío sobre el mundo vino a estar relacionado con, y últimamente incluso a sostener, los valores de la esfera cívica (Kalberg, 2010, p. 231).

Para Weber queda claro –distanciándose de Tocqueville– que la piedra angular de la acción política y de la esfera cívica estadounidense se encuentra en los grupos religiosos de filiación ascética-protestante. Estos grupos exigían una entrega absoluta a

los principios religiosos, más allá de la propia familia. El trabajo mancomunado creó, sin duda, comunidades prósperas enmarcadas por sólidos principios de justicia y que obedecían al fin último de instaurar el reino de Dios en la Tierra. Las riquezas generadas constituían para estas comunidades, con fuertes lazos cívicos y sólidos principios ético-políticos, un ligero manto del cual era fácil desprenderse. Para Weber ese manto de riquezas se convierte en una jaula de hierro y que posteriormente dejará escapar el ahora manto religioso y constituirá las bases para el individualismo de racionalidad práctica. No es casual que en esta lógica de la historia estadounidense un filósofo relevante como Dewey hubiera puesto la atención en los necesarios vínculos de la racionalidad práctica y las dimensiones ético-políticas de su desarrollo a partir del rescate de la democracia y de sus valores intrínsecos (Kalberg, 2005).

Enraizados firmemente en constelaciones de valores y en el ascetismo del creyente religioso, estos grupos definieron profundamente la cultura política de los Estados Unidos. Estas organizaciones comprendían a los portadores iniciales de sociabilidad, cuyos fuertes lazos interpersonales desplazaron a la atomización, nutrieron la confianza social y dieron nacimiento a una acción ético-política y a una esfera cívica (Weber, 2009, pp. 185-199, y 204 y ss.; véase también Kalberg, 2004, pp. 213-216 y 2003b, pp. 4-6) (Citado por Kalberg, 2010, p. 234).

Esos grupos con altos estándares de conducta y de fuerte confianza social, ideales de servicio comunitario e integridad en la vida personal, marcan una fuerte civilidad y son antecedentes de instituciones republicanas y democráticas en Estados Unidos. Es claro que estos “clubes” (de fuerte influencia, como Lyons, Rotary, Kiwanis, entre muchos otros) generan paralelamente una estricta vigilancia hacia sus miembros y un prontuario de sanciones de leves a severas como la expulsión. No obstante, como bien lo indica Weber, veremos que el manto religioso que cubría una sólida esfera cívica y acciones ético-políticas, se desprenderá para dar paso a una racionalidad práctica sostenida por un nuevo Dios: la ganancia. ¿Cómo sucedió esto?

En relación con el trabajo entendido como actividad práctica, Kalberg señala que:

contribuyó a unir a los creyentes, de un modo sistemático, a una configuración de objetivos religiosos establecidos; y a tomar un lugar en nombre de un propósito divorciado de la acumulación egoísta de bienes materiales. En efecto, el trabajo metódico no solamente nutrió la confianza social y la creación comunitaria, sino que vino también a sostener una dimensión cívica. Por esta razón, un dualismo distintivo apareció evidente a Weber: la acentuación de un individualismo orientado al señorío del mundo y al mismo tiempo enfocado en la capacidad del creyente de dar forma y de reformar sus propios destinos a través del trabajo y de la búsqueda de ganancias económicas. Sin embargo, la misma búsqueda de la salvación empujó al devoto hacia un mayor compromiso con su comunidad así como con una reforma social en nombre de los mandamientos y del honor de Dios. De este modo, la acción *ética* se orientó hacia la actividad cívica de una manera sistemática y cesó de estar anclada exclusivamente en los lazos sanguíneos. La acción ético-política surgió y adquirió un ímpetu dinámico (2010, p. 239).

Por lo tanto, el protestantismo ascético ejerció una amplia influencia sobre las culturas económica y política del periodo colonial y de los inicios de Estados Unidos de América (Weber, 2011, pp. 185-204). Debido a la santificación del comercio, de la ganancia económica, del trabajo metódico, y al estricto respeto de los mandamientos de Dios por parte del creyente ascético, una constelación de valores interpersonales asumieron la forma de ideales de interacción, incluso para las relaciones comerciales: confianza, consejo sincero, honestidad y *fair play*.

Una vez establecidos en los ámbitos de la economía y de la religión, dichos valores integradores y solidarios se extendieron a la esfera política y erigieron los poderosos ideales de veracidad, confianza social, buena voluntad y *fair play* en la vida pública en general (Kalberg, 2010).

Para Weber, la urbanización, la industrialización y el capitalismo moderno significaron una metamorfosis social masiva. Solo frente al mundo, el individuo adquirió legitimidad en los círculos sociales más importantes, se hizo merecedor de aprecio y fue elevado a un pedestal. Según Weber, dichos desarrollos reafirmaron un individualismo práctico-racional directamente antagónico a la esfera cívica.

Formulemos algunas preguntas que surgen en este complicado proceso de transición. ¿Siguió existiendo la reciprocidad dinámica que fortaleció el dualismo entre el individualismo orientado a ejercer señorío sobre el mundo y la esfera cívica en el siglo XX? O más bien, ¿un racionalismo práctico hizo trizas dicho individualismo orientado al servicio cívico?; ¿continuaron las asociaciones cívicas permeando a la sociedad estadounidense y proveyendo de la infraestructura integradora y orientada a la construcción comunitaria que permitió limitar la atomización? Ante la pérdida de influencia de los grupos protestantes frente a la privatización del trabajo, ¿se consolida la filosofía del pragmatismo en el sentido que usa Weber sobre las afinidades electivas? ¿El pragmatismo sustituye en este sentido los valores ético-religiosos promovidos por las sectas ascéticas-protestantes? A finales del siglo XIX, sustantivamente nutrida por las iglesias y las asociaciones cívicas, todavía apareció la esfera cívica, aunque incesantemente desafiada por un racionalismo práctico y significativamente debilitado.

Para este apartado es recomendable revisar el espléndido texto de Hans Joas (1998) sobre el curso del pragmatismo en Europa y Estados Unidos (Durkheim, James, Peirce, Mead, Lewis, etc.) y el papel que tuvieron Mead y Dewey, este último como filósofo de la democracia estadounidense. De inicio podríamos decir que el pragmatismo busca restituir el campo de lo práctico, entendido como las diversas formas de la experiencia real y concreta, en el proceso del conocimiento. En otras palabras, busca recuperar la continuidad original entre el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre, relación normalmente escindida en la historia de la filosofía occidental.

De ahí que, sin duda, posea una suerte de afinidad electiva entre esta filosofía y los cambios en la dinámica social estadounidense de principios del siglo XX.

No fue, debe quedar claro, el pragmatismo lo que impulsa el desarrollo del capitalismo norteamericano, sino en todo caso, para seguir con las metáforas weberianas, funge como una especie de guardagujas que coadyuva en el curso de dicha sociedad. Existe un frecuente equívoco en que se ha caído en la tesis weberiana acerca de la relación entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo, al considerar que en esta relación el protestantismo adquiere un carácter genético del capitalismo. Esto se refuta contundentemente desde Weber, con dos ideas básicas: la afinidad electiva y la metáfora del guardagujas.

Respecto del planteamiento de que entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo existen afinidades electivas, nos refiere a “una manera de relacionar en términos flexibles y abiertos, a las ideas con la dinámica de los intereses”. El término *attractio electiva*, se ubica en su antecedente de un tratado de química del siglo XVIII, en el que se refiere sobre ese término a las leyes de asociación y disociación entre los elementos, siguiendo una tradición que viene desde la alquimia. De ahí pasa al gran escritor alemán Goethe, quien lo usa como metáfora básica en su novela *Las afinidades electivas* (1941). En esta novela se aborda el conflicto entre la naturaleza y el orden social moral a través del adulterio, en la expresión de acto deseado y no consumado, entre dos parejas que, sin confesarlo, desean un intercambio de parejas, en un proceso parecido al de la química en el que diferentes sustancias unidas en primera instancia se desvinculan cuando se presenta otro elemento más “afín”. El atractivo fundamental de esta metáfora de Weber, reside en su carácter flexible y su gran apertura, que rompe con determinismos y reduccionismos causales y nomológicos, más acordes con la compleja relación de algunas modalidades de creencias religiosas del calvinismo con la ética profesional del capitalismo moderno. Por otra parte, la metáfora del guardagujas se refiere a que la ética

protestante tuvo un importante impacto en el desarrollo histórico del capitalismo occidental a partir del siglo XVII, puesto que sirvió como una especie de guardagujas que modificó la trayectoria de la dinámica de los intereses materiales en la que venía encarrilada la locomotora del desarrollo capitalista moderno (Ballesteros, 2007, pp. 68-69). Hasta aquí dejamos el avance en esta sección.

### MAPEO DEL CONCEPTO DE PRÁCTICA

El concepto de práctica ha pasado como un elemento crucial para la filosofía y las ciencias sociales en general. Definir las coordenadas teóricas y metodológicas que ubican este concepto como referente nodal en el quehacer investigativo es una tarea ardua y de largo alcance. Desde los griegos hasta los actuales debates en las teorías de la acción creativa y reflexiva (Joans, Bourdieu, entre otros), o bien, en el campo educativo los temas abiertos por la denominada nueva ecología del aprendizaje. La nueva ecología del aprendizaje es un concepto que se emplea para indicar que las prácticas cotidianas de los jóvenes, las condiciones estructurales existentes, así como las infraestructuras físicas y las TIC están conectadas dinámicamente. Este fenómeno implica una interrelación de los significados, usos y flujos de la información, el conocimiento y el aprendizaje en las vidas cotidianas de los aprendices. Desde la ecología del aprendizaje, responder cómo los participantes interpretan y crean sus propias oportunidades de aprender implica centrarse en una perspectiva que considere el estudio de largas escalas de tiempo y múltiples espacios de la vida cotidiana, así como el contexto histórico, las redes sociales y el acceso a diversas formas de capital social y humano (Barrón, 2006; Banks *et al.*, 2007).

En ese sentido, respecto al concepto de práctica expresada en esa diversidad de dimensiones comentadas en la ecología del aprendizaje, nos señala Habermas que el problema más fundamental del teórico social de nuestros días es una confusión, precisamente,

entre lo práctico y lo técnico. Para aclarar dicha confusión, centra su argumento en Aristóteles y Hobbes, contrastando la concepción clásica con la moderna. Indica que las antiguas doctrinas de la política se han vuelto ajenas en tres sentidos:

- a) La política se entendía como la doctrina de la vida buena y justa; era la continuación de la ética; el carácter ético de la acción era inseparable de la costumbre y de la ley.
- b) La antigua doctrina de la política se refería exclusivamente a la praxis en el sentido estrecho de los griegos. Esto no tenía nada que ver con la *techné*, la producción habilidosa de artefactos y dominio experto de tareas objetivas. En última instancia, la política se orientaba siempre hacia la formación y el cultivo del carácter: procedía en forma pedagógica y no técnica.
- c) Aristóteles subraya que la política, y la filosofía práctica en general, no puede compararse en su pretensión de conocimiento con la ciencia rigurosa ni con el episteme apodíctico. Porque su materia, lo Justo y lo Excelente en su contexto de una praxis variable y contingente, carece de constancia ontológica y de necesidad lógica. La capacidad de la filosofía práctica es la *phronesis*, un entendimiento prudente de la situación, y la tradición de la política clásica se ha seguido basando en esto, desde la *prudentia* de Cicerón hasta la “prudencia” de Burke (Habermas, 2012, p. 42).

Para Habermas, la verdadera dificultad de la relación entre teoría y praxis no surge de la nueva función de la ciencia como fuerza tecnológica, sino de la confusión entre el poder práctico y el técnico. Las dificultades para operar una ecología del aprendizaje surgen precisamente por dicha confusión. No se ha hecho un esfuerzo para lograr un consenso racional de los ciudadanos preocupados por el control práctico de su destino. Su lugar, nos dice Habermas, se ve ocupado por el esfuerzo por lograr el control técnico de la historia mediante el perfeccionamiento de la administración de la sociedad, un esfuerzo tan poco práctico como poco histórico (2012, p. 255). De ahí que una buena parte de los esfuerzos concretados en reformas educativas se centren en la planeación y la gestión. La

centralidad del pensamiento de Dewey sobre el valor de la experiencia como práctica en el ámbito pedagógico no deja lugar a dudas, si se lee también desde la problemática presentada por Habermas. Acerquémonos al tema en el ámbito educativo.

En la educación (Ventura, 2015), el análisis teórico-explicativo de las prácticas puede abordarse a partir de los conocimientos derivados de diversos campos científicos, entre los que se destaca clásicamente el conocimiento psicológico fundamentalmente por dos razones (Coll, 1987):

1. En tanto explica y comprende los procesos que subyacen al crecimiento y desarrollo humano, es pertinente para los diversos niveles educativos al que corresponda el diseño curricular y las intenciones concretas que se persigan.
2. Porque incide en mayor o menor medida sobre los cuatro bloques de componentes principales del currículum: selección de objetivos y contenidos, establecimiento de secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación significativa de los contenidos y el logro de los objetivos, toma de decisiones respecto a la manera de enseñar y evaluación en la extensión y profundidad deseados de los aprendizajes prescritos (Ventura, 2015, p. 199).

Ana Ventura sintetiza muy bien cómo han impactado en la educación y, en particular, en la profesión docente las tradiciones sobre la relación teoría-práctica. Las que se han dado desde dos grandes concepciones: el enfoque científico-tecnológico y el hermenéutico-interpretativo. El primero entiende a la práctica como un proceso técnico normalizado desde el exterior y donde se nulifica la capacidad creativa y propositiva. De aquí que el conocimiento teórico acumulado adquiera relevancia. En el segundo, se entiende que el conocimiento se origina en la experiencia. De ahí que la idea central en la enseñanza sea producir interpretaciones de sentido para así alcanzar la comprensión de los fenómenos educativos incorporando las interacciones y negociaciones con los estudiantes (Ventura,



2015, p. 202). La misma autora abre los enfoques a partir de reconocer la evidente polémica entre los anteriores y señala que:

La polémica sobre si la actividad docente es un proceso tecnológico o es un proceso artístico dio lugar a un tercer enfoque para entender las relaciones entre teorías y prácticas denominado enfoque dialéctico. La cualidad distintiva de este enfoque reside en su capacidad de integración y multidireccionalidad entre teorías y prácticas. Se ubican teorías y prácticas en planos de igualdad y bajo relaciones de apertura y dinamismo para dar cabida a múltiples posibilidades entre teorías y prácticas sin que se agoten en una única vía de conexión (Ventura, 2015, p. 203).

Por otro lado, habrá que decir que, en la búsqueda de esquemas y herramientas alternativas que colaboren en la conexión entre teorías y prácticas se han desarrollado diferentes propuestas actuales de raigambre especialmente constructivista. Estos desarrollos consideran que tanto la realidad en los contextos educativos como los hechos que se producen en éstos no son fijos, ni vienen dados de antemano, sino que responden a situaciones concretas enmarcadas en circunstancias particulares, fruto de factores de diversa índole como las relaciones, las interacciones o los propósitos (Cubero, 2010). De acuerdo con este último punto, se introdujo el constructo “conocimiento práctico” como un nexo articulador que “permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica” (Clará y Mauri, 2010, p. 133, citados por Ventura, 2015, pp. 204-205).

Con ello se propone, señala Ventura, reconstruir el conocimiento práctico, a partir de su teorización detonada por la reflexión del docente sobre su propia forma de actuar, considerando las experiencias educativas memorables y las discusiones más significativas de la investigación educativa. El concepto es entendido así como una actividad social, bajo una tutoría experta que es internalizada gradualmente por el aprendiz para convertirla en metarrecurso de reflexión sobre la acción. Pérez-Gómez (2010) explica que

la reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes recuperen e interpelen las imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. De este modo, estas reconstrucciones sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto posibilitan una problematización sobre las teorías implícitas, creencias, valores y artefactos que configuran su práctica. Asimismo, favorece el desarrollo de procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas (Elliot, 2004; Stenhouse, 1975; citados por Ventura, 2015, p. 205).

Por otra parte, Coll (2010) señala que la centralidad de la práctica en las relaciones entre conocimiento teórico y práctico permiten superar las carencias ocasionadas por la dificultad de establecer una distinción clara entre conocimiento práctico y la práctica educativa o la ausencia de una reflexión específica sobre las exigencias que plantea la práctica al conocimiento teórico.

Una vez comentado lo que en un sentido muy general se ha discutido sobre la centralidad o no de la práctica aplicada a la educación, anotemos en el tema que nos ocupa el posicionamiento de John Dewey y algunas vinculaciones que me parece enriquecen en una dimensión conceptual.

El caso de Dewey lo tomaremos como nodo referencial desde donde intentaremos construir una red que nos permita geolocalizar sin pretensiones cronológicas sino meramente espaciales y articular en la noción de red de Simmel, diferentes definiciones sobre la práctica y sus similares en la discusión que promueve Dewey sobre el concepto. Dice Serrano que:

Para Dewey el hombre es un ser activo y la actividad se sostiene por las creencias que los sujetos han construido, al decir de Dewey: “[en las creencias] confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro, de la misma manera que ocurrió con lo que en el pasado se tenía por conocimiento y hoy ha quedado

relegado al limbo de la mera opinión o del error” (1989, p. 24, en Serrano, 2005, pp. 2-3).

Pasillas (2011), por otra parte, nos indica que el concepto de “experiencia” ha tenido una clara evolución en Dewey:

Desde un uso que podemos reconocer como sinónimo de práctica, como el hecho de participar en una actividad o en la solución de un problema, hasta ocupar un lugar relevante en sus desarrollos teóricos y luego convertirse en una problemática y concepto explicativo central en su sistema de pensamiento (p. 137).

La propuesta deweyana se orienta a entender la experiencia desde una perspectiva experimental que restablezca la estrecha relación originaria entre el mundo de la naturaleza y el mundo del conocimiento humano. Afín al pragmatismo, en el que se busca restituir el campo de lo práctico, entendido como las diversas formas de la experiencia real y concreta en el proceso del conocimiento. En otras palabras, busca recuperar la continuidad original entre el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre, relación normalmente escindida en la historia de la filosofía occidental (Sandoval, 2011).

De acuerdo con la postura de la ciencia social pragmática, la intención es marcar algunas rutas que nos permitan desnaturalizar al concepto de práctica, alejándonos así de las derivas idealistas para las cuales el mundo es sólo representación y en las que todo conocimiento adquiere un relativismo extremo. Por el contrario, mi intención es marcar el camino por el que Dewey ha entendido con claridad el carácter construido de la sociedad y que lo lleva a centrarse en la tarea de construcción, en la acción y en el decurso de las actividades de los actores. Desde este enfoque, el cuerpo, los objetos y un mundo social objetivado se presentan como temas insoslayables.

Marx decía en los Manuscritos de París de 1844 (1978), que el hombre en la medida en que hace, se hace a sí mismo. El trabajo entendido como parte esencial del ser universal, como actividad

creativa, *poiesis* en griego. La práctica entendida como parte sustantiva de lo humano, como praxis con la finalidad de diferenciar la forma histórica que alcanza su culminación en la colonización del trabajo y se presenta como ajeno al hombre –trabajo enajenado–. Por ello, para Marx el punto de vista de la vida y de la praxis debe ser el punto de vista primero y fundamental de la teoría del conocimiento. El conocimiento de la realidad se cumple en múltiples grados (sensación, percepción, representación, pensamiento), que en su interior presentan un número considerable de contradicciones dialécticas. Pero la conciencia no podrá cumplir su tarea de servir a la vida si no poseyese la facultad de conocer con justeza la realidad objetivamente existente; en efecto, a falta de esa capacidad el hombre no podría actuar en la práctica (Kofler, 1974, p. 25).

También los pensadores burgueses se aproximaron individualmente a la concepción histórico-genética del sujeto del conocimiento, es decir, plantearon la cuestión del fin para el cual nació la conciencia y repararon en que comprender la función práctica de la conciencia habilita para conocer la congruencia del principio entre S y O (Vaihinger, citado por Kofler, 1974). La conciencia entendida como una función esencialmente práctica. El intelecto está al servicio de la acción, y sólo a partir de ella se lo puede entender; la conciencia no es otra cosa que un instrumento en la lucha por la vida, en la lucha por la existencia. Para Hegel, el conocimiento de la esencia de la praxis coincide con el conocimiento de la esencia de la conciencia. Sin embargo, Hegel no comprendió de manera cabal el papel de lo práctico dentro del desarrollo social.

En la concepción de filosofía de Dewey cuando habla de práctica no significa que las filosofías deben servir a algún interés práctico inmediato. Más bien propone que si las filosofías tienen sentido, nos comprometen con alguna actividad en relación con el mundo o con las situaciones que se nos plantean. Esta actividad o práctica puede valorarse como útil o inútil, buena o mala; pero la cuestión crucial es si tal práctica resulta relevante para el problema en el que el filósofo está interesado, si es consciente de su relevancia y está

preparado para aceptar las consecuencias como pruebas a favor o en contra de la validez de su filosofía (Hook, 2000, p. 45). Pasillas (2011, pp. 140 y ss.) menciona que para Dewey “lo que justifica la necesidad de la ‘experiencia’ es la incertidumbre que tiene el Hombre para enfrentar la realidad cambiante”.

Por otra parte, en diferentes coordenadas espacial y temporal pero no conceptual, para Vico (1688-1744), el *verum factum* (el criterio de verdad consiste en haberla hecho) es el giro a la filosofía cartesiana y con ello el hacer o construir el objeto tiene dimensiones gnoseológicas. En este punto es claro el acercamiento entre Vico y Dewey en su obra *Experiencia y Educación* (2004). Cuando el espíritu reconstruye la estructura del objeto partiendo de sus elementos, consigue la certeza de la verdad por el mismo acto de la reconstrucción. En este sentido, para Vico son idénticos el conocer y el hacer, y se hacen uno y lo mismo el *verum* y el *factum* (Copleston, 1983, p. 154). Vico pone el acento por ello en la experiencia y su dimensión metódica. Conceptos de enorme valor para la postura deweyana. Es el hombre el que hace la historia humana; por tanto, la historia es comprensible por el hombre. La *ciencia nueva* que funda Vico se carga de exploraciones de la vida y todas sus ramificaciones, y con ello se aproxima a las conexiones de los diferentes ámbitos como la religión, la moral, la costumbre, la ley, la organización social, política, económica, la literatura y el arte. Pensamiento que, sin duda, antecede las discusiones posteriores desarrolladas ampliamente por Marx y Weber, entre muchos otros.

Vico esboza ya un programa de estudio comparativo y de estudios cualitativos del desarrollo de la mentalidad humana en general y de las ciencias y las artes particulares. Para Vico la experiencia y la práctica humana nos permiten la revelación gradual de la naturaleza del hombre en su historia, en su poesía, en su arte, en su desarrollo social y jurídico. La historia es obra del hombre; por tanto es comprensible para el hombre. Y al estudiar la historia del hombre consigue una consciencia reflexiva de su propia naturaleza, de lo que ha sido, es y puede ser (Copleston, 1983, pp. 158 y ss).

Por su parte, Pasillas (2011, p. 149) nos dice que en Dewey la experiencia reflexiva del sujeto es detonada por situaciones de naturaleza problemática que no son posibles de resolver con la experiencia y saberes acumulados hasta el momento:

Lo que demanda e impulsa la “experiencia” es la conciencia de que uno se encuentra en medio de problemas que tiene que resolver. Señala Dewey que “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” [citado de *Experiencia y educación*, p. 82], es decir, una experiencia no sucede, o no necesita suceder si todo “marcha bien”, si las cosas están “controladas” o si todo transcurre en un estado de normalidad y conocido (Pasillas, 2011, p. 150).

En Dewey se puede identificar una cercanía entre su interpretación general del conocimiento y el concepto de sabiduría práctica de Aristóteles. El defecto de la filosofía occidental para Dewey ha sido identificar la tarea de la filosofía con su dimensión teórica y aislarla de la experiencia humana (Mougán, 2000). Para Dewey, la aparición de la experimentación en la ciencia moderna empujaba ya en la dirección de una transformación de nuestro esquema de conocimiento (Mougán). Para Dewey –sigue Mougán– los acontecimientos empíricos que marcaron la diferencia son la teoría de la evolución de Darwin y el principio de indeterminación de Heisenberg, es:

La relevancia del principio de determinación –según Dewey– consiste en que el elemento de indeterminación no está relacionado con defectos del método de observación, sino que es intrínseco (QC, LW 4, p. 161). Es imposible para el sujeto que conoce, hacerlo sin modificar aquello que es conocido, y, consiguientemente, cualquier modificación del sujeto cognoscente supone también un cambio en el objeto conocido (Mougán, 2000, p. 59).

La relación recíproca se realza y con ello, para Dewey es posible proponer el tacto como modelo. El tacto supone una modificación del objeto, y al mismo tiempo, el tacto experimenta cambios que

modifican la experiencia ante nuevos objetos, texturas, etc. Se construye así un nuevo modelo de conocimiento, tal como Foucault (1968) lo señalaba en torno a la aparición de las nuevas empiricidades. Por ejemplo, el caso de Georges Cuvier (1769-1832) es relevante, ya que se enfrenta a la necesidad de aprender en la práctica y darle el valor fundamental que ha tenido en el desarrollo de las ciencias. Los estudios prácticos de anatomía comparada de Cuvier son paradigmáticos en este sentido.

Cuvier desarrolló dos principios fundamentales en anatomía. El primero de éstos se conoce como

[el principio de] correlación de las partes, postula que todo ser organizado forma un conjunto, un sistema único y cerrado, cuyas partes se corresponden mutuamente y cooperan en la misma acción definitiva por una reacción recíproca. Ninguna de estas partes puede cambiar sin que las otras cambien también y, como consecuencia, cada una de ellas, tomadas separadamente, indica y revela todas las demás.

El segundo de estos principios denominado “principio de la subordinación de caracteres”, defiende que aquellas partes de la anatomía corporal que menos afectadas se encuentran por la adaptación a diferentes entornos son las más importantes con fines taxonómicos (Garca, 2008). Cuando Cuvier afirma que ninguna parte de un ser organizado puede cambiar sin que las otras también lo hagan, él no está diciendo que todo cambio, en cualquier parte de un organismo, generará cambios compensatorios o reequilibradores en las demás. El verdadero sentido de la *ley de Cuvier* está en la idea de que la correlación funcional de los órganos es tan estricta que, si en una especie, un determinado órgano presenta cierta conformación y ubicación particular, y en otra especie, ese órgano aparece con otra conformación y ubicación, entonces, dicha diferencia estará necesariamente correlacionada con otras diferencias más o menos pronunciadas en la configuración y posición de los demás órganos de esa segunda especie (Caponi, 2014).

En un texto de Dewey sobre el darwinismo (“La influencia del darwinismo en la filosofía”) de 1909, considera el tipo de transformaciones que a nivel filosófico genera la lógica experimental propuesta por Darwin. Es sabido el hecho de que Cuvier y Darwin enfrentaron una fuerte polémica en torno al tema, situación en la que no me detendré debido al propósito de este trabajo, pero sugiero a los interesados en ese debate el espléndido texto de Gustavo Caponi (2014).

## CONCLUSIONES

Para Dewey la filosofía que se declare “pragmatista”, por hacer de los problemas de un presente en continua e incesante transformación la materia prima de su reflexión filosófica, debe necesariamente emprender una tarea de reconstrucción. La pregunta inmediata es: ¿Reconstrucción de qué? Dewey responderá: “...de la moral en que se fundamentan las viejas costumbres institucionales” (1964, p. 46).

En efecto, lo *moral* no hace referencia a ningún tipo de Bien Supremo o norma ideal e inmutable, en virtud de la cual deba regirse la acción humana. Dewey entiende lo moral como un hecho práctico, social y culturalmente establecido, que tiene que ver con las cuestiones de lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, y las teorías relativas a los fines, normas y principios por los que nos debemos guiar cuando examinamos y juzgamos el actual estado de cosas. Dewey con esto intenta recuperar el manto escapado de la jaula de hierro y que dejó a la racionalidad práctica descubierta de los principios de civilidad y ético-políticos del viejo proyecto ascético-protestante.

La reconstrucción que plantea Dewey como tarea de la filosofía, debe partir de una investigación (y todo lo que ella implica en un nivel científico) sobre la moral en que se fundamentan los viejos prejuicios, las viejas tradiciones y las viejas costumbres



establecidas en una época previa a la aparición de la ciencia moderna. No se trata de una tarea de “crítica deconstructiva” que ataque e intente destruir los sistemas filosóficos erigidos en el pasado. Por el contrario, se trata de una labor eminentemente intelectual que mediante los métodos de observación, experimentación y pensamiento reflexivo (los mismos que han revolucionado en tan corto tiempo las condiciones físicas y fisiológicas de la vida humana) desarrolle, forme y produzca nuevos instrumentos o categorías para emprender una profunda investigación sobre la realidad moral del tiempo actual. Así, el blanco de la crítica pragmatista de Dewey no serán los grandes sistemas filosóficos del pasado que, en cuanto tales, se hallaban ligados a los problemas intelectuales de su tiempo y lugar, sino la ineficacia de sus planteamientos en una situación humana distinta.

Me quedo por ahora con algunas preguntas: ¿Cómo los avances de la ciencia natural han afectado el concepto clásico de la experiencia? ¿Cómo el desarrollo del método científico ha transformado la relación entre la experiencia y la razón? Estas preguntas las responderá Dewey a partir de los desarrollos alcanzados por la psicología y la biología, que han permitido una nueva formulación sobre la naturaleza de la experiencia.

Para Dewey, los conceptos con que trabaja la filosofía deben ser siempre examinados para evaluar su pertinencia a la hora de comprender los conflictos que se presentan en el mundo actual. La experiencia, en este caso, es uno de esos conceptos que analiza desde una perspectiva pragmatista, es decir, examinando el tipo de efectos y consecuencias que genera en la vida humana.

Por ello, para Dewey la autoridad de la tradición, de la costumbre y de la rutina son amenazas de la capacidad creativa del ser humano, de proponer nuevas perspectivas de comprensión y modos alternativos de acción sobre los asuntos que nos preocupan como sociedad y como individuos.

Su propuesta de reconstruir la manera en que se entiende la experiencia no es simplemente una estrategia argumentativa o un

artificio retórico sino, ante todo, el reconocimiento de las potencialidades del individuo para comprender y descubrir el mundo. Es sobre todo una invitación a asumir cierto tipo de responsabilidad intelectual que obliga a examinar de manera crítica cualquier tipo de afirmación absoluta y verdad establecida.

## REFERENCIAS

- Ballesteros, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: UPN.
- Banks, James A.; Au, Kathryn H.; Ball, Arnetha F.; Bell, Philip *et al.* (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. The Learning in Informal and Formal Environments Center (LIFE), Universidad de Washington, Universidad de Stanford y SRI International. Recuperado de: [life-slc.org/docs/Banks\\_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf](http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf)
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, pp. 193-224.
- Breiger, R. L. (2000). Control social y redes sociales: un modelo a partir de George Simmel. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view-File/POSO0000130057A/24603>
- Caponi, G. (2014). *Herbert Spencer: entre Cuvier y Darwin*. Sci. stud., 12 (1). São Paulo, ene./mar. 2014. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-31662014000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662014000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico-conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), mayo, pp. 151-159, Madrid.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Antrophos.
- Copleston, F. (1983). *Historia de la filosofía. De Wolf a Kant*. Vol. 6. Barcelona, Caracas, México: Ariel.
- Dewey, J. (1964). *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garca, A. R. (2008). *Las huellas de la evolución*. Londres: Lulu.com.
- Goethe, J. W. (1941). *Las afinidades electivas*. Buenos Aires: Espasa-Calpe (Colección Austral).
- Habermas, J. (2012). *Teoría y praxis*. Madrid: Técnos.
- Hook, S. (2000). *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Joas, H. (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid: CIS-Siglo XXI.

- Kalberg, S. (2004). De Tocqueville a Weber. Sobre los orígenes sociológicos de la ciudadanía en la cultura política de la democracia estadounidense. *Sociológica*, 19 (56), septiembre-diciembre. México: UAM, pp. 227-263.
- Kalberg, S. (2005). ¿Es el mundo moderno una monolítica jaula de hierro? Aprovechando a Max Weber para caracterizar la actual dinámica interna de la cultura política norteamericana. *Sociológica*, 20 (59), septiembre-diciembre. México: UAM, pp. 173-195.
- Kalberg, S. (2010). Un análisis de la singularidad de la esfera cívica de los Estados Unidos en la obra de Max Weber: sus orígenes, expansión y oscilaciones. *Sociológica*, 25, (72), enero-abril. México: UAM, pp. 229-266.
- Kofler, L. (1974). *Contribución a la historia de la sociedad burguesa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marx, C. (1978). *Manuscritos de París*. Barcelona: Grijalbo.
- Mougán, J. C. (2000). *Acción y racionalidad en la obra de John Dewey*. Cádiz: UCA
- Pasillas, M. A. (2011). Relaciones entre la categoría deweyana de 'experiencia' y lo 'público'. En C. A. M. Salmerón. *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de J. Dewey*. México: UNAM.
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 37-60.
- Serrano, J. A. (2005) Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178859915.pdf>
- Sandoval, B. J. (2011). *La reconstrucción de la experiencia en la filosofía de J. Dewey*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/6785/1/tesis104.pdf>
- Ventura, A. C. (2015). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: Tradición y actualidad. *Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 2 (2), pp. 197-213.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE.



---

### CAPÍTULO 3

## IMPLICACIONES DE LAS TENDENCIAS ACTUALES EN EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN EL REINO UNIDO Y ESTADOS UNIDOS DESDE UNA PERSPECTIVA DEWEYANA<sup>1</sup>

Larry A. Hickman<sup>2</sup>

### 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

---

<sup>1</sup> 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](mailto: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).

<sup>2</sup> The Center for Dewey Studies. Southern Illinois University at Carbondale (SIU), [lhickman@siu.edu](mailto: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](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).<sup>3</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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 pragmatista, 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](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](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>



---

## CAPÍTULO 4

### DEMOCRACIA COMO UN ARTE DE VIDA. DEWEY Y LA PROPUESTA PRAGMATISTA DE LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

*Julio Seoane Pinilla<sup>1</sup>*

#### PRIMERA PARTE

Los debates que, en lo relativo a la filosofía moral y política, cerraron el siglo XX, de alguna manera trajeron, como precipitado, la preocupación por el mundo de las virtudes cívicas y la educación de la ciudadanía en tales virtudes –o valores democráticos–. Es esta preocupación la que terminó articulando pasadas discusiones sobre la anomia social y política en las democracias avanzadas o el modo en cómo se pueden sostener las reclamaciones multiculturalistas dentro de estas mismas. No está fuera de lugar afirmar que hasta hace poco tiempo el campo de la discusión ético-política estaba acordado y que éste era el de las virtudes cívicas y la educación que aparejan. A partir de aquí las divergencias aparecen en el momento en que haya que especificar cuáles virtudes –y hasta dónde deben

---

<sup>1</sup> Departamento de Historia y Filosofía, Universidad de Alcalá de Henares (UAH), [julio.seoane@uah.es](mailto:julio.seoane@uah.es)

llegar— y cómo educar a la ciudadanía en ellas. Pero, repítase, hay un acuerdo generalizado en que no hay democracia que no precise de un juego de virtudes ciudadanas (dígase políticas) para sostenerse y que tales virtudes han de enseñarse.

No puedo evitar hacer aquí un pequeño inciso nada más comenzar. Hablar de virtudes cívicas en estos momentos puede parecer algo de la prehistoria, pues desde hace unos años la crisis económica en la que vivimos parece que monopoliza, y ha de monopolizar, todo esfuerzo del pensamiento. Y no, no voy a hablar de cómo podemos resolver la crisis. Tengo la idea de que todo el comentario que se puede hacer a este problema es simplemente el “ya te lo dije”, porque antes de que nuestra generalizada preocupación apareciera, ya éramos muchos los que pensábamos que se nos había olvidado algo fundamental, a saber, tener capacidad de respuesta para lo que luego se nos ha hecho evidente. Pero el “ya te lo dije” no deja de sonar a viejo cascarrabias y, por ello, prefiero simplemente plantear mi intervención como una reflexión sobre nuestra democracia que quizá nos diera fuerzas (como nos hubiera dado hace unos años) para poder sobrellevar de mejor modo lo que nos acontece.

## 1

Efectivamente, el mundo de las virtudes cívicas llevaba de modo indefectible al reconocimiento de que de algún modo había de ser educada la ciudadanía con el cuerpo de virtudes con el cual se forjaba nuestra democracia y en este punto realmente comenzaba el problema porque no es nada claro cómo educar en este caso. A fuer de ser sincero, he de decir que por mucho que a mí me parezca que aquí había un problema, no era ese el convencimiento generalizado, ni hace unos años ni ahora, pues cuando los distintos pensadores llegaban al punto en que se hacía evidente que era precisa una educación de la ciudadanía con el juego de virtudes cívicas que utilizamos en nuestro mundo, parecía haberse acabado la cuestión allí,

pues al modo general de entender, quedaba tan sólo un trabajo de especificación pedagógica de tal juego de virtudes. La verdad es que ello no es así, no es cierto que “tan sólo” reste ese trabajo sencillo, pues no puede ser sencillo de ningún modo, ya que no es posible enseñar las virtudes cívicas de la misma forma en cómo se enseñan las capitales del mundo o los ríos de nuestro país; por el contrario, aquellas virtudes deben poder hacerse “propia piel”, esto es, deben ser integradas en los mecanismos de configuración de la identidad social y particular, y ello supone algo más que una asignatura que se enseñe entre la Enciclopedia y el examen.

Es evidente que las virtudes cívicas no se aprenden con tan sólo ser enseñadas en una clase, sino que en buena medida son hábitos de vida, modos de apear con nuestra realidad. No son verdades a las que se pueda llegar con el estudio objetivo y el microscopio (suponiendo que tal clase de verdades sea imaginable en algún aspecto de la actividad humana), sino que son imágenes del mundo, metáforas y conceptos que se integran como parte “natural” de la identidad a través del discurrir de nuestra vida. Por ello suponen una cierta continuidad entre la identidad social y la particular, porque el único modo de hablar de virtudes cívicas es suponiendo que son las virtudes con las que se forja nuestra ciudad y con las que tomamos forma. El mejor ejemplo de esto que estoy diciendo nos lo ofrece el libro de Cicerón titulado *De los deberes*, una obra que ejerció notable influencia en el periodo ilustrado, justo cuando nuestro mundo comenzaba a componerse. Es este un libro que Cicerón dedica a la educación de su hijo y en el que trata de exponer la Roma en la que el mismo Cicerón deseaba vivir y que consideraba la más apropiada para desarrollar el ideal de humanidad que tenía en mente. Que demos para la perfecta educación de nuestro hijo, un tratado sobre la República es en esencia lo que supone hablar de virtudes cívicas. Es Roma la mejor manera de vivir y de constituirse como ciudadano porque un buen romano no distingue, cuando tiene que decir su ciudad, entre los valores que le constituyen a él y los que constituyen a aquélla (y tan importante es saber vestirse o tener el tono de

voz adecuado, como desarrollar la voluntad suficiente para participar en los asuntos públicos al modo como la República lo precisa).

Con la imagen del *De los deberes* en la cabeza, podemos afirmar que el mundo de las virtudes cívicas se constituye al asumir que los conceptos e imágenes que componen nuestra democracia son los que nos sirven para dar cuenta de nosotros y los demás. Y eso es lo que en último término significaría la educación moral de la ciudadanía, la enseñanza de las virtudes con las que podemos componer nuestro mundo y componernos nosotros mismos. Por ello, no es un asunto sencillo tal educación en tanto estamos hablando aquí de los conceptos, las imágenes, los modelos y metáforas con los que construimos nuestra vida –tanto particular como social– y ello es algo más de lo que pueda establecerse en un libro que ha de ser estudiado y valorado con un examen.

Ahora intentaré dar cuenta de qué tipo de educación se puede estar hablando aquí, pero antes de seguir desearía que quedara claro el camino que emprendemos: si para defender y proveer la democracia debemos recurrir a hablar de virtudes cívicas y éstas son modos de construcción de la propia vida, de la identidad social y personal, resulta entonces que la democracia es, en último término, un modo de vivir, un estilo de vida determinado (que utiliza unas determinadas virtudes cívicas); no es un mero procedimiento de deliberación pública o, como sucede hoy en mi país, de elección de élites u oligarquías dirigentes; la democracia lejos de organizar un espacio político, una ciudad externa a los individuos es algo que incide en la configuración de la propia identidad y por ello es “un ideal de vida guiado por una fe activa ... esta fe puede ser puesta en práctica por estatutos, pero esto la sitúa sólo sobre el papel a menos que se ponga a prueba en las actitudes ... y las relaciones que se dan en la vida cotidiana” (Dewey, 1996, p. 229).

La cita de Dewey no es gratuita y trata de presentar claramente cuál va a ser mi campo de juego a la hora de hablar de virtudes cívicas y su educación. Continuaré en este tono, y no puedo menos que añadir aquí que estoy convencido de que esta no integración

de la democracia en la propia vida de aquellos que viven en ella (y dicen celebrarla) es lo que hoy nos deja, y vuelvo a recordar mi país, inermes frente a la crisis que nos invade, pues hemos considerado que la democracia llegaría con tan sólo algunas leyes y una Constitución; como de modo dramático hoy sabemos, tal no es así, y sin un juego de virtudes cívicas, sin la adquisición de una sensibilidad y unos hábitos de vida democráticos, la democracia no es posible y, de hecho, se torna en un modo de gobierno totalmente pernicioso pues su corrupción sólo tiene cura con democracia que es, lo que se supone, que ya tenemos.

Y para “nuestra crisis” Dewey sigue hablando:

Esto es lo que quiero decir cuando afirmo que tenemos que recrear por medio de un esfuerzo deliberativo y determinado el tipo de democracia que en su origen ... fue en gran medida el producto de una combinación afortunada de hombres y circunstancias ... Si enfatizo que este asunto puede ser llevado a término sólo mediante el esfuerzo inventivo y la actividad creativa es en parte porque la profundidad de la presente crisis se debe en buena medida al hecho de que por un largo periodo hemos actuado como si nuestra democracia fuera algo que se perpetuaba a sí misma de modo automático ... Actuamos como si la democracia fuera algo que tenía lugar ... cuando los hombres y las mujeres iban a votar alguna vez al año (LW 14, 1939, p. 228).

## 2

Bien, si la pelota está en el terreno de los hábitos y actitudes, la educación deberá dirigirse a educarlos, pero ¿cómo se educan?, ¿cómo se promueven si son cuestiones ligadas a la voluntad y la actitud?, ¿cómo se hacen “propia piel”? Permítaseme en este momento usar la voz del último Rorty para caracterizar la educación moral que debe venir a la mente en el momento en que hablamos de virtudes ciudadanas. Y lo voy a utilizar en su continuo dar vueltas a la idea de que la educación no es realmente un asunto de argumentación, a

menos de que se entienda “argumento” más allá del reconocimiento intelectual (remito aquí a Seoane, 2009, pp. 118-125). Rorty me es útil porque cuando se pregunta cómo podemos hacer partícipes a otros de nuestros ideales morales y políticos, cómo podemos educarles y cómo promover la ciudadanía democrática, concluye que ello no podemos lograrlo apelando a una esencia común de la humanidad o a algún lugar de universal aquiescencia; mas sí que podemos apelar a sus sentimientos, tratar de afinarlos de manera que gusten o deseen vivir en un mundo en el cual se considera que tomar las riendas de nuestro futuro es algo propio del ser humano. Por ello, la educación en gran medida consiste simplemente en una apelación al sentimiento (en un proceso de afinamiento moral). Es bien cierto que

la distinción entre esta apelación [al sentimiento] y un argumento es borrosa. No obstante, supongo que nadie dirá que hacer que un nazi empedernido vea películas sobre la apertura de los campos de concentración, o hacer que lea el *Diario de Ana Frank*, sea lo mismo que *discutir* [arguing] con él (Rorty, 2000, p. 125).

¿Es esto último así? Bien, en todo caso se puede decir que “abrigamos tanto el ideal de fraternidad humana como la idea de una disponibilidad universal para la educación” (Rorty, 2000, p. 125) y la palabra a subrayar aquí es “abrigamos”, que en realidad puede traducirse como “apostamos”. Mas no es esta una apuesta cualquiera, sino una apuesta querida y estimada a punto que es realmente la apuesta que da su cualidad a nuestra consideración de lo que sea humano. Es la apuesta por la educación moral que parte del supuesto de que gustamos de “perfeccionarnos”. Y es una apuesta sentimental, tal y como puede apreciarse cuando comenta Rorty, en el mismo texto citado, que en el momento en que el pragmatista se encuentra con un fundamentalista pone sobre la mesa todo el instrumental del moralista y procede de la siguiente manera:



cuando nosotros ... nos topamos con fundamentalistas religiosos no consideramos para nada la posibilidad de reformular nuestras propias prácticas de justificación para otorgar mayor peso a la autoridad de las Escrituras Cristianas. En vez de ello hacemos cuanto está en nuestras manos para convencer a esos alumnos de las ventajas de la secularización. Hacemos que estudiantes homófobos lean relatos en primera persona sobre qué significa crecer como homosexual por la misma razón que los maestros de escuela alemanes de la posguerra hacían leer *El diario de Ana Frank* a sus alumnos (Rorty, 2000, p. 130).

Estamos aquí ante una educación no “enciclopédica”, si se me permite decirlo así, que establece quién está dentro y quién fuera de *nuestro* relato de esperanza social, y califica a este último de “duro de corazón”, sin entender que no se emocione, que no simpatice o no aborrezca aquello con lo que simpatizamos o a lo que calificamos de cruel o inhumano. Quien no participa de nuestra conversación liberal es quien no llora o aprende leyendo *El diario de Ana Frank*. Es ese el que no pertenece al orden de la democracia. Un buen ejemplo de esta educación sentimental que Rorty tiene en la cabeza es el modo en cómo considera que la mejor manera de defender los derechos humanos es contando historias (al respecto se puede ver Barreto, 2011, pp. 93-112).

\* \* \* \* \*

Resulta revelador que para hacer esta propuesta Rorty previamente haya tenido que tomar a Baier para proponer con ella la sustitución de la noción de “obligación” como concepto central de la moral y reemplazarla por el concepto de “confianza apropiada” –esto lo hace en *Esperanza o conocimiento* (Rorty, 1997) y es algo primordial para poder imaginar siquiera que una educación sentimental puede ser efectiva–. La idea de Baier –que viene recogida en un libro donde se dedica a leer a Hume (Baier, 1994)– es simplemente destacar que frente a lo que tradicionalmente nuestra modernidad

ha establecido, ni el sentimiento ni el prejuicio son in-morales, sino que en verdad el relato moral se establece en primer lugar en base a sentimientos y prejuicios. La razón no es lo contrario de los sentimientos, sino que cada parte tiene su ámbito de actuación y se trata de reconocer que ambos van de la mano para hacer la vida humana más vivible. Por ello es posible imaginar una educación sentimental de la ciudadanía.

El resultado de estas divisiones ha sido la creación de un gran número de problemas que en su aspecto técnico son la preocupación especial de la filosofía, pero que suponen en la vida real de cada quien una segregación de las actividades que lleva a cabo, la departamentalización de la vida, el encasillamiento de los intereses. Entre el interés de la ciencia, el arte por el arte, los negocios como habitualmente o los negocios para hacer dinero, la relegación de la religión para los domingos y días festivos, el dar la vuelta a la tortilla y convertir la política en la de los políticos profesionales, la profesionalización de los deportes, y así sucesivamente, poco espacio queda para vivir por amor a la vida, a una vida plena, rica y libre (Dewey, 1926, LW 2, p. 105).

\* \* \* \* \*

Llegados a este punto, debo decir que Rorty no da mucha información de cómo debiera ser esa educación de los sentimientos. O mejor dicho: la información que da es algo despreocupada, pues realmente no parece nunca que tenga muy claro cómo efectivamente se debe llevar a cabo tal educación sentimental de la ciudadanía, aunque es bien cierto que fue un tema al que dedicó alguna atención. Como apunta Ramón del Castillo,

Para Rorty la educación, desde la enseñanza primaria hasta los estudios superiores, tendría que centrarse en el desarrollo de dos impulsos básicos: por un lado, el impulso de sociabilidad; por otro, el impulso de individualidad. El primero se basaría en la inculcación de valores comunes y de virtudes como la solidaridad, la lealtad y la esperanza. El segundo, en cambio, tendría que ver

con el cultivo del amor a uno mismo y con los deseos de libertad y de placer (Del Castillo, 2013).

Ambos impulsos repiten su concepción ironista del mundo liberal, pero en principio parecen contrapuestos pues en el primero, que es el que toma como campo de desarrollo de la enseñanza primaria y secundaria, se aprenden de manera acrítica los héroes de nuestra democracia y su vocabulario constitutivo, mientras que en el segundo, ligado a la enseñanza universitaria, se promovería la crítica y el aprendizaje del cultivo de sí. Con todo, contrapuestos o no, lo que propone Rorty como epítome de la educación sentimental que aquí debiera imperar es una serie de lecturas literarias que no pocas veces parece simplemente que repiten el canon de un lector estadounidense con formación intelectual por encima de la media y donde nunca queda claro qué cuentos, qué relatos son los que promueven buenas o recomendables sospechas ironistas frente a los valores de solidaridad establecidos.

### 3

El problema de Rorty es su apuesta por el ironismo que le impide darse cuenta de que cuando se habla de educar ciudadanos, no se trata meramente de proyectarles películas con la esperanza de que empapen sus convicciones personales, sino que debemos ocuparnos de que al menos tales convicciones personales puedan entrar en un proceso de revisión y posible empapamiento por parte de nuestras películas o novelas (que, en suma, sea posible educarles sentimentalmente). Por decirlo de un modo abrupto: no vale con proyectar películas en los cines, hay que asegurarse de que la gente pueda ir al cine y, además, comprenda el lenguaje cinematográfico, amén de que pueda imaginar que la película que va a ver allí puede servir para su educación moral. Y ello supone al menos un proceso de promoción efectiva de la simpatía social, del lugar donde

consideramos que podemos estar vinculados y afectados por los conceptos, metáforas e imágenes de los demás. En este sentido, tal como apunta G. Pappas (2008), ya Dewey estableció el recurso a esta simpatía social (empatía, fuera mejor decir) como una capacidad para compartir el punto de vista del otro y tomar en cuenta sus actitudes. Y tal recurso establece una diferencia sustancial con lo que hasta ahora he presentado de la mano de Rorty, de modo que no podemos igualar la simpatía social a un “nosotros lo hacemos así y deseamos que usted mire que mundo más hermoso y menos cruel tenemos”, sino, por el contrario, supone algo más ejecutivo en la medida en que la simpatía deweyana, nuestra empatía, no es en modo alguno un recurso a la tercera persona, al ponerse en el lugar del otro, sino que supone un gusto por sentir como el otro, por acceder a lo que está fuera de nosotros. Un gusto que tan sólo se promueve, como todos los gustos, con la educación sentimental, con el afinamiento de aquello que nos proporciona placer.

La *clase* de identidad que se forma a través de la acción que es fiel a las relaciones con los demás será una identidad más plena y amplia que aquella que se cultiva independientemente de o en oposición a los propósitos y necesidades de los demás. Mientras que la clase de identidad que resulta de la generosa amplitud del interés puede ser vista por sí misma como constituyente del desarrollo y realización de la identidad, el otro tipo de vida atrofia y mata de hambre al yo al separarle de las conexiones necesarias para su crecimiento... Ninguna cantidad de obstáculos exteriores puede destrozar la felicidad que viene del vívido y siempre renovado interés en los demás y en las condiciones y objetos que promueven su desarrollo (Dewey, 1932, LW 8, p. 302).

No voy a hablar mucho aquí de la realidad que construimos desde el campo de la tercera persona sobre el cual podemos imaginarnos como el otro, pero sin dejar de ser nunca nosotros mismos (nos ponemos en sus zapatos, mas somos nosotros los que nos ponemos, no somos el otro en sus zapatos). Esta habilidad narrativa –que ha sido una habilidad social que ha permitido construir

sociedades con átomos racionales, consumidores o de cualquier otro tipo— nos ha deparado consecuencias de innegable valía. Sin embargo, nada tiene que ver con el mundo del cultivo de la empatía donde puedo salir de mí y dejarme tocar por lo que toca a quien está enfrente de mí. Cultivar la sensibilidad supone que aquello que nos une es que tomamos modelos de solidaridad, de esperanza social, de lo que somos nosotros; mas al formar éste nosotros no actuamos sintiéndonos *como* otro, sino que realmente somos otro y nos vemos con la extrañeza con que el otro nos ve. En este sentido, el cultivo de la sensibilidad nada tiene que ver con la perspectiva de la tercera persona pareciéndose, más bien, al momento en que leo una novela y no me imagino cómo es el protagonista, sino que me siento siendo él y miro el mundo desde sus ojos.

El paso de la tercera persona a la primera del plural se debe hacer a través de una educación de los afectos que nos proporcione el ámbito en el que entramos en un proceso de empatía merced al cual tiene sentido hablar de una educación de los sentimientos de ciudadanía. Es algo más que el “así somos nosotros” rortiano; supone, como apunta Seigfried hablando de Dewey (Seigfried, 2002, p. 54), la dirección inteligente de los afectos y amplía afectivamente la mirada intelectual bajo la idea de que, como el mismo Dewey afirma,

la conexión de los fines con los afectos, con las ganas y los deseos, está profundamente enraizada en nuestro organismo y se extiende y refina de modo constante a través de la experiencia... Deseos cada vez más expansivos y hábitos cada vez más variados y flexibles desarrollan cadenas de pensamiento (Dewey, LW 2, 1926, p. 105).

Y vuelvo al principio de mi intervención: el verdadero núcleo al que nos debe conducir nuestra reflexión moral se establece en torno a la discusión sobre las virtudes de la ciudad. Y éstos sólo se adquieren a través de una educación sentimental. Para que ésta halle un campo abonado en el que establecerse, es menester que previamente

hayamos establecido una simpatía social. De este modo, por ejemplo, es evidente que debemos estar interesados en promover el desarrollo autónomo y creativo de la identidad, pero también lo es que estamos interesados en ello porque estamos interesados en recoger al educado en una comunidad en la que puede encontrarse, y no porque deseamos darle la autonomía formal por la que podrá ser un yo puntual al que aun con un discurso público de orden racional le será muy difícil encontrarse a sí y encontrarse con otros. Cuando Dewey planteó la realización de experiencias en la escuela, cuando defendió no inculcar sino acompañar al educado, lo hizo no porque la autonomía fuera un valor por sí misma, no porque la capacidad de verse como un sujeto creador desde sí mismo fuera positiva sin ninguna otra consideración, sino porque tenía en mente una comunidad democrática que se mantenía precisamente con las virtudes de la autonomía y la independencia. Pero autonomía en este caso aparecía como una virtud, no como un valor “autónomo”, aparecía como la mejor herramienta para configurar una comunidad que, si democrática, nos aparecía como el mejor modo de ser, de estar juntos con otros.

Es así como se hace en nuestra ciudad. En último término, y de ahí su carácter sentimental, se trata de promover el gusto por hacernos en el mundo de la democracia porque, en definitiva, si no nos gusta no nos va a apetecer ni defenderlo ni promocionarlo. Semejante gusto se promociona afinando la sensibilidad, tomando un cuidado para que nos complazca compartir nuestra ciudad. La empatía se presenta siempre en un proceso de formación de esa misma empatía. El verano pasado estuve tres meses en la ciudad de Glasgow y para mí fue algo muy revelador cómo en cualquier esquina podía aparecer un pequeño monumento conmemorativo (a veces tan pequeño como un arbusto florido) de los muertos en alguna guerra, de los obreros que se ahogaron construyendo un barco o de los bomberos que perdieron su vida en un incendio. Nada parecido a lo que sucede en mi país, donde el olvido es tan grande que apenas se recuerda a nada ni a nadie pasados diez años. Es

precisamente con la disciplina que supone mantener un pequeño seto ordenado, una estatua limpia o, simplemente, ver lo uno y lo otro en nuestros paseos cotidianos, cómo se mantiene y extiende la empatía con quienes no están aquí pero a los que consideramos que debemos algo. A eso se llama educación de los afectos, de la empatía con los demás, de las virtudes con las que se edifica nuestra ciudad.

\* \* \* \* \*

Debe quedar claro el campo de juego, el de la simpatía social, el del nosotros donde da gusto vivir –no un nosotros etnocéntrico, sino un nosotros formado porque somos capaces de ser siendo otros–. Y debe quedar claro que a tal campo de juego llegamos porque queremos jugar un partido con las virtudes cívicas. Permítaseme anticipar el final de mi trabajo:

La experiencia, en el grado en que *es* experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privadas, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos (Dewey, 2008, p. 21).

## SEGUNDA PARTE

Hace falta, ahora decir algo de cuáles son realmente nuestros sentimientos democráticos porque puestos a educar y a contar historias, se pueden contar de muy diversos tipos; por ello, sería conveniente tener bien claro por cuáles vamos a apostar. Si se recuerda la que podría ser la respuesta a esta cuestión por parte de Rorty, rezaría más o menos como sigue: “nuestros sentimientos de ciudadanía son los nuestros” y dicho lo cual se zanjaría la cuestión; pero tal respuesta de nuevo me parece excesivamente despreocupada porque ¿quiénes somos nosotros?, ¿el mundo de la política que nos

gobierna o el de los ciudadanos que se manifiestan?, ¿realmente no hay distinción entre un partido político instituido y una ONG o una reclamación ciudadana que saca a la calle a miles de manifestantes ofendidos?

## 1

Dewey con su confianza (no tanto ingenua como primeriza) en el proceso de la investigación científica, que en su día parecía mostrar el mejor modo de apechar con el proceso de conocimiento, ofrece, por el contrario una respuesta más satisfactoria que la rortyana. Por decirlo muy rápidamente, serían democráticos aquellas virtudes o sentimientos de ciudadanía que siguieran para su composición el método pragmatista que, a su vez, describe simplemente el método óptimo de la investigación científica. O se puede decir al revés: el método de conocimiento humano, el modo en como tocamos, como nos relacionamos con la realidad, la manera en que nuestro equipamiento biológico nos permite vivir, es el que queda ejemplificado de la mejor manera por el modo de conocimiento experimental que el Pragmatismo describe. Será, pues, tal método el que deberemos utilizar como método de comprensión de la realidad, de nuestra propia vida en definitiva, y por ende, de nuestras relaciones humanas. Biológicamente hablando, no tenemos otra cosa. Al menos no otra más humana.

No es este el lugar para dar cuenta pormenorizada de este método experimental, que en esencia es aquel que se estructura en torno a tres parámetros, a saber: la experimentación, el gusto por conocer y el no tener miedo al error. No hay que ser muy imaginativo para notar que, entendida así, nuestra comprensión del ser humano es heredera de la mayoría de edad que la Ilustración buscaba con su *sapere aude*: el Pragmatismo es una apuesta por ser o buscar tal mayoría de edad. ¿Qué ocurre con aquel que no desea la mayoría de edad, que abomina del método pragmatista, que abomina de la



experimentalidad, que no quiere trabajar con el error? Simplemente es un individuo de una humanidad incomprensible; y hay aquí una evidente apuesta por construirnos según un modelo perfeccionista que no entiende (no quiere entender) una humanidad que no desee caminar con lo que se entiende como el modo más humano, adulto o mayor de edad, de vivir, a saber el que experimenta, ansía incrementar el stock de conocimientos y juega responsablemente con el error, apechando con buen humor y ejemplar talante con un mundo en el que rara vez encontramos una respuesta –siquiera a qué somos nosotros mismos– que cien años dure. Quizá yo haya leído en exceso al último Foucault, pero esto siempre me ha sonado a una disciplina de “estilización de sí”.

Como se ve, no se trata aquí de especificar que sea esta o esta otra virtud la que haya de ser promovida para defender y proveer para la democracia, sino de dar el modelo formal que debe de seguir la construcción de cualquier virtud cívica; un modelo que hace que todos sus productos aparezcan con el ansia de buscar la mayoría de edad, la cual se estipula en ese proceso experimental donde conocimiento y vida quedan imbricados. Es esa inquietud la que tiñe la formación de la identidad y, al final, es esto lo que tenemos: un mecanismo de configuración de sí que trabaja con el método que el Pragmatismo ha puesto en claro. En buena medida es por ello que la democracia, como nuestra vida, nunca puede llegar a establecer una definición fija y constante (una delimitación cerrada) de nuestro mundo, sino que, por el contrario, es más bien un modo de apechar con el futuro (un modo de ser proyectivo –o experimental, como preferiría decir Dewey–), como si la democracia fuera, en definitiva, una inquietud de sí –y con ello prometo no continuar con mis referencias a Foucault–. Es éste un modo agonista de comprender la realidad social y es esta y no otra cosa la escuela de Dewey. Una escuela forjadora de los hábitos que constituyen las virtudes morales sobre las cuales construir la democracia. Virtudes que son modos de ponerse ante la experiencia y no sólo horizontes de significado más o menos cerrados por

alguna tradición o cultura. Por ello, cuando hay que cultivarlas no nos podemos conformar, como Rorty, con dar los libros donde promovemos con gusto esas virtudes, sino que debemos poner en claro cómo los leemos (y, por ende, qué tipo de libros son los que podemos entender).

\* \* \* \* \*

Es cierto: en este punto el pensamiento de Dewey apunta hacia la formalidad. Formalidad en tanto es imposible dar un finito catálogo de virtudes ya constituidas, y es preferible apostar por educar en los modos en cómo formamos hábitos democráticos, es decir, modos de formular los procesos por los cuales las virtudes que dan lugar a nuestra ciudad democrática pueden aparecer. Aunque es este un formalismo nada formal, pues sin ofrecer el elenco –sustantivo– de virtudes en que instruirnos, educa los modos –la forma– en que éstas deberían aparecer; lo cual supone, estoy convencido de ello, una apuesta sustantiva (y casi metafísica) por el tipo humano que consideramos más hermoso y deseable.

## 2

Si se me permite un abrupto resumen del complejo mundo deweyano, diría que lo que se inicia como un intento de poner en claro “cómo conocemos”, acaba por presentar la manera de vivir en una ciudad democrática –a la altura de nuestra mayoría de edad–. Si ello es así, resulta que hemos acabado hablando de la vida, de la manera en la que podemos configurar nuestra identidad; no dando el camino exacto por donde ha de transitar nuestra vida, pero sí diciendo que vayan por donde vayan nuestros pasos, han de ser dados por nosotros de un modo maduro –que se *atreve a pensar*–. Quizás una cita de Dewey resuma de mejor manera el lugar en el que quiero situarme:

La democracia es una manera *personal* que toma la vida individual lo cual significa que la posesión y uso continuo de ciertas actitudes forman el carácter personal y determinan los deseos y propósitos en todas las relaciones de la vida. En lugar de pensar en nuestras disposiciones y hábitos como si tuvieran que acomodarse a ciertas instituciones, hemos de aprender a pensar sobre estas últimas como expresiones, proyecciones y extensiones de actitudes personales dominantes de modo habitual (Dewey, LW 14, 1939, p. 229).

Si se mira de un modo sosegado veremos que al cabo lo que estamos proponiendo es un modelo de vida, es una imagen de la humanidad que consideramos más deseable, hermosa y digna. Y es precisamente la incorporación de estos calificativos entre moralistas y estéticos –emocionales en suma– lo que evita que la discusión se plantee enteramente en términos lógicos (de inconsistencias o incongruencias), sino que tales términos se unen a otros de diferente ámbito para constituir una vida mayor de edad –sí, consistente y congruente, pero con una consistencia y congruencia que no se especifica en términos exclusivamente lógicos, sino desde modelos de estilización del yo–. Para Dewey:

Probablemente llegará un día en que sea reconocido universalmente que las diferencias entre los coherentes esquemas lógicos y las estructuras artísticas de la poesía, la música y las artes plásticas son de técnica y especialización antes que algo profundamente enraizado (Dewey, 1926, LW 2, p. 106).

Pudiera esto sonar extraño, pero tan sólo leo a Dewey y al hacerlo me doy cuenta de que no hay modo de hablar del conocimiento sin hablar de la vida, ni de las emociones y el cultivo de los afectos, sin saber cómo se conoce, ni de la democracia sin tener bien cerca todo ello junto con el método experimental que al menos en su día utilizaba con éxito la ciencia y la tecnología. Seguramente este sea el motivo por el cual la educación importa –y mucho– a la democracia: en la instrucción de sus ciudadanos la democracia supone que el conocimiento no es algo que se adhiere al ciudadano sino

algo que le construye y le ayuda a componer una comunidad que consideramos más digna, hermosa y deseable. Al final, creo que podríamos coincidir con J. Garrison cuando concluye que con Dewey “estamos interesados, creo, en sistemas concretos de ética, teorías de la justicia, ideologías políticas, políticas públicas y creencias que son consideradas verdaderas en tanto contribuyen estéticamente a nuestras vidas. ¿Nos ofrecen placer y satisfacción?” (Garrison, 1997, p. 32).

### TERCERA PARTE

En la primera parte de mi exposición planteé que hablar de democracia supone hablar de las virtudes cívicas con las que se sostiene y promociona lo cual implica, a su vez, que debemos reconocer que el proceso de educación por el cual obtenemos tales virtudes es un proceso que pasa por trabajar en el mundo de la empatía y por sobrepasar los planteamientos en tercera persona. En la segunda parte he tratado de mostrar que para Dewey en modo alguno se trata de plantear que las virtudes cívicas sean éstas o éstas otras, sino que debemos limitarnos a dar el marco formal desde el que se han de construir. Tal marco refleja lo que el Pragmatismo planteó como estructura del conocimiento, a saber, el hecho de que gustamos de ampliar el *stock* de conocimiento y que, para ello, nos atrevemos tanto a alzar planteamientos críticos y a proponer creativamente respuestas nuevas, cuanto a apechar con el error. En ambas partes de mi trabajo he concluido remitiendo a una apuesta por un estilo de vida, por un modelo de configuración de la identidad que implica una apuesta perfeccionista puesto que es evidente que habrá quienes no tengan tal interés por la experimentación y ante ellos tan sólo nos cabe decirles que no nos parecen seres humanos mayores de edad –ni dignos, ni nobles–, como también es obvio que habrá quienes sean de corazón endurecido y con quienes resulte complicado trabajar y educar la simpatía social y ante los cuales tan

sólo podamos alzar nuestra extrañeza y nuestra no comprensión de semejante renuncia a edificar sensiblemente su identidad. Les llamaremos no democráticos. Quiero ahora hablar de esta apuesta perfeccionista que considero que es común a todo el Pragmatismo hasta el punto de que se puede decir que todo el edificio del pragmatista (del clásico y del contemporáneo) se mantiene desde el convencimiento de que gustamos de ser mejores, de perfeccionarnos, de que nuestra humanidad florezca y salga al mundo. Una vez puesto en claro que tal humanidad se dice en términos pragmatistas, no podemos comprender –sino como a alguien ofuscado, cerril y duro de corazón– a aquel que se niega a ser pragmatista. Y hasta educamos a nuestros niños para que tengan ese mismo sentimiento. Y quiero hablar de esto porque una vez que se ha planteado que el método experimental es el que mejor describe nuestro modo de instalarnos en el mundo, queda solamente el paso donde decimos que es más deseable atreverse a saber que quedarse en un rincón esperando que sea otro quien me muestre el camino y me dé la ciencia necesaria para mi vida; es el paso donde nos descubrimos como quienes sin tener miedo a errar somos capaces de avanzar nuevas propuestas de vida, nuevos modelos de configuración de identidad; es el paso, por último, donde estimamos en más a aquel que hace de su vida un arte, un proceso constante de investigación y de desarrollo –y perfeccionamiento– de sí.

Juan Carlos Mougán ha analizado excelentemente esta actitud perfeccionista cuyo ejemplo señero es Dewey (*Cfr.*, Mougán, 2009). Pero simplemente recordemos lo que en *Cómo pensamos* aparece como las tres actitudes capitales que cabe enseñar para pensar reflexivamente; estas son la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad. La primera puede definirse como “carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas” (Dewey, 1989, p. 43). La segunda, el entusiasmo, tiene que ver con el compromiso con un camino, con el hecho de que aunque sabemos que no poseemos la verdad, no por ello dejamos de defender

nuestra posición en el mundo. Es este entusiasmo el que se relaciona con la responsabilidad como la tercera actitud a defender; no es una responsabilidad en el sentido kantiano, sino que ser “responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar las consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente” (Dewey, 1989, p. 44), en suma, integridad y coherencia que nos lleve a aceptar las consecuencias de nuestras creencias aunque nos sean desfavorables o poco interesantes. Creo que no cabe ser más explícito en cuanto a la apuesta perfeccionista.

## 1

Pero antes de continuar y concluir mi exposición me voy a permitir hacer un pequeño *excursus* en torno a la cuestión de la responsabilidad. La noción de responsabilidad aparece por doquier en los escritos de Dewey y debo confesar que habitualmente yo la leía sin mucha atención hasta que la encontré en el trabajo de F.C.S. Schiller. La verdad es que fue chocante para mí que un autor que yo consideraba algo alocado usara un término que me parecía demasiado serio para él. En ese momento regresé a mis lecturas de Dewey y descubrí que lo que yo había siempre leído sin excesiva atención resultaba un término con una función fundamental al que merecía la pena hacerle algunas preguntas. Y ello no sólo en el pragmatismo de Dewey, sino también en el que hoy nos puede presentar Brandom o Putnam. Es de reseñar que Rorty (2000) no usa este término de una manera relevante porque lo transforma en “nosotros”. Cuando se habla del conocimiento científico o simplemente del modo en como conocemos, ¿por qué utilizar la noción de responsabilidad?, ¿por qué trabajar responsablemente con el error?, ¿por qué aceptar responsablemente las consecuencias de nuestras conclusiones?, ¿por qué no cabe el engaño, el fraude, la irresponsable vuelta atrás o no atreverse a conocer? Sea cual sea

la respuesta a estas preguntas, lo cierto es que plantear la necesidad –o la obviedad– de ser responsable de lo que decimos, hacemos o pensamos (y lo decimos, hacemos y pensamos con los demás) es hacer llamada a un compromiso moral. Y hablar de compromiso moral como si fuera una de las piedras clave sobre la que se soporta un método epistemológico, una teoría del conocimiento como la que en primer lugar pretendió ser el Pragmatismo, es algo que me llama mucho la atención por varias razones.

La primera, porque la responsabilidad es un término moral relativo a la construcción de sí. Por supuesto que soy consciente de que Dewey puso bien claro que la cuestión no es que yo tenga un compromiso moral con lo que yo afirmo o reclamo, sino que los demás tienen una cierta expectativa de que yo viva con alguna coherencia y me fuerzan a actuar de acuerdo con lo que yo he propuesto o dicho. Desde este punto de vista, la responsabilidad es un término social (como lo es toda la moralidad); mas en tanto yo no internalice el imperativo moral de la responsabilidad, este aparecerá como una ley, como algo ajeno a mí de lo que me trataré de zafar porque es un mandato impuesto por los demás. Considerando las cosas de este modo me parece que perdería mucho peso el edificio pragmatista (y sólo se sostendría a través de la sanción legal). Frente a esta concepción creo que es más ajustado al mundo de Dewey pensar que yo seré responsable cuando acepte que la responsabilidad es algo con lo que debo configurar mi identidad, cuando me comprenda en esos términos, cuando asimile la responsabilidad en mi concepción biográfica. Y cuando la cuestión se establece de este modo, se está estableciendo en términos de una conversión personal no muy diferente a una conversión religiosa (y hasta nos permite la sospecha de si la responsabilidad tiene que ver con un planteamiento muy específico que debe mucho a un fundamento rigorista o casi calvinista).

La segunda razón por la que hablar de responsabilidad me causa extrañeza es porque cuando leo a Dewey diciéndome que los demás me van a pedir coherencia y responsabilidad, no llego a entender

quiénes son los demás. Los únicos que me pueden requerir ser responsable son aquellos que tienen el poder de requerirme algo; y cuando estamos hablando de poder entramos en un campo muy complejo del que no voy a decir nada aquí, aunque sí que quiero traer a la mente algunas preguntas como por ejemplo: ¿quién exige qué?, o ¿con qué fuerza o poder? En España la responsabilidad es una palabra ciertamente ajena y fuera de nuestros hábitos morales y políticos. Cualquiera puede ver a nuestra clase política afirmando “a” y “no a” en un periodo no más largo de un mes sin que nada ocurra y nosotros, los demás, no tenemos herramientas para requerirles coherencia. O, y eso es lo que suele ocurrir de hecho, cuando se tienen, por ejemplo mediante las elecciones, no se llega a demandar ningún tipo de responsabilidad. Y hasta se da el caso curioso de que “los demás” que han pasado dos años protestando, por ejemplo, contra la corrupción, vuelven a votar al político corrupto sin que haya “otros” que les demanden responsabilidad y coherencia ante tal voto (y de nuevo: si “los demás” no lo hacen, quizá debiéramos pensar que al menos en mi país “el otro” tiene una concepción muy relajada de lo que es la responsabilidad, una concepción que no es ni rigorista ni calvinista: quizás una concepción católica de la responsabilidad).

## 2

No voy a seguir relatando las razones que me hacen saltar ante la idea de que la responsabilidad sea piedra clave de alguna construcción intelectual o moral, pues tan sólo quería mostrar con una pequeña reflexión cómo conceptos básicos que Dewey maneja con cierta soltura y neutralidad realmente suponen una primera apuesta moral, una apuesta por un modo de ser que nos parece más digno y bello. Y es esta referencia al valor moral y estético con lo que quiero concluir. Más bien al valor estético, pues si se mira bien, decir de algo que es más digno o más humano o más moral es simplemente



decir que construye un tipo de identidad o de comunidad que nos complace más, que nos gusta más, que nos parece más hermosa. Pero vayamos por partes: Dewey, cuando habla de democracia, no tiene mucha querencia por los valores estéticos y, por el contrario, se extiende con claridad en plantear la relación con la apuesta moral que tiene la democracia. Por ejemplo:

Si se quiere acusar a lo que estoy diciendo de ser un conjunto de lugares comunes morales, mi única contestación es que eso es justo lo que estoy diciendo. Porque deshacerse del hábito de pensar la democracia como algo institucional y externo y adquirir el hábito de tratarla como una manera de vida personal es darse cuenta de que la democracia es un ideal moral y en tanto que se convierte en un hecho es un hecho moral (Dewey, 1939, LW 14, p. 229).

Pero ¿qué es un ideal moral? Es, creo, un estilo de vida más deseable (de vida consigo mismo, de vida con los demás). Dicho esto hay que añadir que el ideal moral que se promueve con la democracia (y que, a su vez, promueve la democracia sin que aquí haya de verse en ello un círculo vicioso) es el que se elabora desde el convencimiento perfeccionista que es el que nos lleva a que nos parezca mejor la gramática de la experimentación, del gusto por aprender y del no miedo a equivocarse. En este punto podemos dar razones de por qué tal ideal es preferible, podemos decir que genera mejores consecuencias y hasta que trae un progreso menos cruel, pero digamos lo que digamos, sólo será convincente en tanto seamos capaces de decirlo de manera que apetezca vivir en tal ideal, que parezca más hermosa la ciudad democrática y más deseable la vida dentro del orden de la experimentación (por decirlo con Dewey: que ofrezca experiencias completas). Es por ello que Dewey repite a menudo que la democracia no es inevitable, pero es el modo de vida que parece más bello y digno del ser humano que ha alcanzado la mayoría de edad.

Ciertamente, ni la ciencia ni la democracia son necesarias, esta última es sencillamente el lugar donde los individuos pueden tener

experiencias más libres y compartir más humanidad. Son acuerdos políticos y sociales que pueden usarse para enriquecer las interacciones entre el individuo y su vida consigo mismo y con los demás por lo que, desde ese punto de vista, no deja de ser un ideal moral que se propone como el mejor ideal, el que nos es más querido. Que sea un ideal y que nos sea querido es algo que deseo subrayar porque normalmente no se hace hincapié en ambas características de la democracia. Pues bien, la apuesta por una idea se puede traducir en términos estéticos:

La identificación griega de la buena conducta como la conducta que tiene proporción, gracia y armonía, el *kalon-agathon*, es un ejemplo obvio de la cualidad estética característica en la acción moral. Un gran defecto de lo que se toma por moralidad es su cualidad no estética (Dewey, 2008, p. 46).

Al fin y al cabo no se puede entender la fuerza de la noción de “ideal de vida” o la de “valor moral” si no les incorporamos la emoción, el deseo, el placer que sentimos con ello. “En definitiva, no hay sino dos filosofías: una de ellas, acepta la vida y la experiencia con toda su incertidumbre, misterio, duda y conocimiento a medias, y revierte esa experiencia sobre sí misma para ahondar e intensificar sus propias cualidades” (Dewey, 2008, p. 40). Creo que no hay mejor definición ni del Pragmatismo ni de la democracia. Esta incorporación de la emoción a las experiencias es lo que Dewey consideró como el campo de la estética. Un campo que me apresuro a advertir que nada tiene que ver con el de los objetos de arte, sino que se relaciona con los productos del arte, con el modo de vida propio del arte que no es algo desgajado del ámbito de las experiencias más cotidianas y no necesariamente se traduce en lo que nosotros hoy enmarcamos bajo nuestra idea a veces algo lejana de “arte”.

No quiero dar más vueltas a este asunto y quiero que una larga cita de Dewey sirva para dejar bien claro que la moral lleva a la estética porque entra de lleno en el terreno del afinamiento de la sensibilidad:

El problema de la relación del arte y la moral se trata muy a menudo como si el problema existiera solamente del lado del arte. Se supone virtualmente que la moral es satisfactoria en idea, si no de hecho, y que la única cuestión es saber de qué manera el arte podría conformarse a un sistema moral ya desarrollado. Con todo ... la imaginación es el principal instrumento del bien .... Excepto donde el término 'ideal' se usa como deferencia convencional o como el nombre de un ensueño sentimental, los factores ideales en toda visión moral y lealtad humana son imaginativos. La alianza histórica de la religión y el arte tiene sus raíces en esta cualidad común. Por lo tanto, el arte es más moral que las moralidades (Dewey, 2008, p. 393).

### 3

Ya hace tiempo Th. Alexander argumentó que la estética que se puede recoger desde *El arte como experiencia*, no sólo no es un verso suelto dentro del pensamiento de Dewey (no es una obra escrita al final de su vida para dar cuenta de un aspecto que hasta entonces nunca le había interesado), sino que, por el contrario, es desde esta obra desde donde podemos entender de mejor manera y en toda su extensión el pragmatismo deweyano. Ya anteriormente John McDermott había argumentado que el arte y la estética “constituyen el núcleo duro de la filosofía de Dewey” (McDermott, 1981, p. 525). También es revelador el trabajo de Tyson E. Lewis (2012), que en buena medida se construye con la afirmación de Dewey de que formular una hipótesis, que luego se verificará o no, es un acto creativo, imaginativo, artístico: no pocas veces creamos una hipótesis mezclando conocimientos antiguos, viéndolos desde distintas perspectivas, “usando un aparataje poético como el de la metáfora, la metonimia, el símil y otros similares” (Garrison, Neubert, Reich, 2012, p. 65). Al respecto, Dewey es clarificador en su *Democracy and Education* (1916, MW 9, pp. 165-166).

Estoy convencido de que esta idea es correcta y de que la estética no se puede entender fuera de la propuesta pragmatista completa

de Dewey (de que es preciso leer *Art as Experience* junto con *Experience and Nature* y viceversa), pero no porque con ella se nos aclare mejor lo que en su dilatada obra Dewey nos propone, sino porque tal obra se estructura en su conjunto bajo la imagen de una idea de vida que se plantea siempre desde una perspectiva comprensible únicamente cuando se tiene en la cabeza un planteamiento estético.

De tal manera *El arte como experiencia* nos serviría para confirmar y hacer explícito aquello que a lo largo de la obra de Dewey ha supuesto un asumido implícito: que la vida del ciudadano democrático, del pragmatista experimental –y anterrepresentacionalista, si se me permite usar el término rortyano–, es una obra de arte entendido este como se plantea en *El arte como experiencia*. Lo cual implica que en un mundo donde tenemos experiencias, son las verdaderamente significativas y completas aquellas que se pueden constituir como “una” experiencia; nuestra vida ha de tratar de tener tales experiencias para ser, con ello, realmente “una” vida de un ser humano mayor de edad –completo–. Es por este motivo que la vida resultará una construcción de sí que trata de tener experiencias significativas, o lo que es lo mismo, un lugar de cuidado de nuestra propia identidad que trabaja desde un planteamiento estético. Puesto que se debe evaluar entre alternativas y construir mundos posibles y más agradables, el pragmatista, el hombre mayor de edad, siempre fue un artista en tanto “explora y ejercita la imaginación y sus deseos a través de sus elecciones” (Garrison, 1997, p. 28).

Realmente es este el lugar desde donde Dewey (2008) comienza *El arte como experiencia*, afirmando que la estética no se reduce al campo de las artes, sino que se explyea en la construcción de la propia vida en todos sus ámbitos. *El arte como experiencia* empieza por afirmar la continuidad entre la experiencia y la obra de arte. Ya antes Dewey había expresado que “la pintura no es sólo la integración de factores propios de la pintura, sino una profunda y perdurable experiencia de la naturaleza, una experiencia

completamente armónica que establece un estándar o conforma un hábito para todas las demás experiencias” (Dewey, 1929, p. 72; *cfr.* Shustermann, 1992, p. 20).

Además, y puesto que no podemos olvidar que el planteamiento de Dewey se ha de poner en relación siempre con su interés por establecer una ciudadanía democrática, resultará que la democracia aparecerá como un lugar de construcción artística de identidades –particulares y sociales– o lo que es lo mismo, como una apuesta por poder tener experiencias únicas.

Es de esto de lo que quiero hablar en este momento para concluir; no de la estética de Dewey, sino del hecho de que hasta que no tenemos “una” experiencia completa y significativa, realmente no hemos apurado ni llevado a término nuestra humanidad. Y la completud, la significación de esa experiencia viene ofrecida cuando se integra la emoción –del tipo que sea– en la experiencia que tenemos. Como nuestra vida se compone de experiencias, al final nuestra vida cuando es completa resulta la producción de experiencias significativas; es una obra de arte no en el sentido de que sea más o menos bella, sino en tanto continua búsqueda de lo extraordinario dentro de la cotidianidad de nuestra existencia. Ello significa un continuado laborar *artísticamente* con la realidad, que hace que la emoción nos deba acompañar en todo nuestro desarrollo vital o intelectual.

Dewey argumenta a favor de reclamar la vida con valor por debajo de los avatares de nuestra experiencia. Hacerlo significaría que aquellas experiencias estéticas aisladas que periódicamente tenemos debieran aumentar y rellenar el espacio de la vida. Si fuéramos a dar este paso y comenzar a vivir el arte como experiencia, ello transformaría radicalmente nuestras interacciones con los demás. El cuidado de nosotros mismos, de los demás, de la comunidad, del mundo y así sucesivamente, sería el resultado de este cambio (Regina, 1993, p. 71).

4

Lo que estoy diciendo es que concebir la vida como una obra de arte –como un producir continuamente experiencias completas– es el ideal moral que, en suma, es lo que resulta ser la democracia. Si bien no debemos olvidar que la producción de experiencias completas no es algo que deba abarcar toda nuestra vida, es en verdad lo que hace que tal vida sea significativa. Habitualmente, nos recordará Dewey en más de una ocasión, estamos metidos en una vida que no nos planteamos y en la cual caminamos movidos por el hábito de hacer las cosas como las hacemos (por ello la importancia de desarrollar hábitos democráticos), pero si esa vida obtiene algún significado es cuando paramos y tratamos de recoger nuestra experiencia bajo alguna completud o significado (bajo cuya égida se han de conformar, al cabo, esos hábitos). Según tales ideas, la democracia no podría plantearse como un ámbito que meramente protege o proporciona la necesaria autonomía, antes bien sería el campo de juego donde se podría tomar la vida como una obra de arte. Lo cual se dice, es cierto, a través del fomento de la autonomía y la libertad, pero entendidas estas no como virtudes estáticas y finales, sino como el atreverse a saber, a incrementar el conocimiento, a no parar nunca, a experimentar, a tomar, en suma, la vida como un proyecto que continuamente adquiere nuevos significados. En este sentido es muy revelador, por expresivo, el modo en como Irwin Edman, en su día, habló de la idea de arte de Dewey; permítaseme citar un par de frases:

El valor de la inteligencia radica en volver la vida menos opaca, dislocada y confundida. El arte es la experiencia *in excelsis*, la imaginación es la vida vivida plenamente, y la vida plenamente vivida es la creatividad individual, como el arte y la experiencia del arte ilustra [y continúa] En la sobria prosa que utiliza, todos nosotros hemos sentido al poeta de la vida en Dewey, el poeta que reconoce que el cambio siempre está en marcha, el cambio que ofrece retos y posibilidades que alcanzan su plenitud en la vida del arte y la imaginación y en

las sociedades libres que hacen de la individualidad dinámica el centro de su esperanza para la humanidad (Edman, 1950, p. 21).

Al final, el proceso continuo de estilización, el que experimenta porque tiene gusto por conocer y no teme al error y considera que todo ello compone una identidad más hermosa y deseable, toma la vida como un esfuerzo artístico por dar cuenta del yo. Pues bien, a eso lo llamamos democracia, que de este modo resulta no una institución, sino un proceso de estilización –artística– de la identidad, *proceso que se nos ofrece a través de una educación de los afectos*, de un entrenamiento sentimental que: *a) nos muestre el ámbito de la empatía, b) nos proporcione el ideal moral y los modos de vivir en él, y c) nos muestre lo emocionante de vivir en aquel ámbito con este ideal, de ser mayor de edad. Sin un proceso educativo que presente al menos estos tres ámbitos no es posible la democracia que, en definitiva, es la vida que se desarrolla en semejantes escenarios. Este es el compendio de la filosofía de Dewey hablando sobre la vida humana:*

En la educación coinciden los tres motivos más poderosos de la actividad humana. Aquí se encuentra la simpatía y el afecto, el salir de las emociones hacia el más atractivo y más gratificante objeto de amor –el niño pequeño–. Aquí se encuentra también el florecimiento de la motivación social e institucional, el interés en el bienestar de la sociedad y en su progreso y reforma por el más seguro y corto de los medios. Aquí también se encuentra el motivo intelectual y científico, el interés en el conocimiento, el saber, en la verdad por sí misma, sin trabas y sin mezclar con algún otro ideal ajeno a ella. La co-participación de estos tres motivos –del afecto, del crecimiento social y de la investigación científica– cuando una vez se unieron, se debió mostrar prácticamente tan irresistible como ninguna otra cosa humana pudiera serlo. Y sobre todo, reconocer el fundamento espiritual de la democracia, la eficacia y la responsabilidad de la inteligencia liberada, es preciso para asegurar esta unión (Dewey, 1916, MW 3, p. 240).

Se debe decir que en no pocas ocasiones en sus años más maduros Dewey se dio cuenta de que no sólo con la educación se promovía la democracia y que era precisa también una redistribución igualitaria de la participación en los beneficios sociales. Es cierto que nunca llegó a dar cuenta de cómo debía ser tal redistribución y que, desde una mirada “no liberal”, a veces la mirada de Dewey parece muy ciega a la propia vida del capitalismo que estaba viviendo; mas, en buena medida hay en lo que estoy presentando un intento imaginativo de redistribución social, al abogar por un derecho humano a proponer la propia vida en condiciones de igualdad ante el ágora. Es una apuesta por una *isegoría* que pone al individuo en medio de un discurso social que valida su propia identidad de dos maneras: por un lado, otorgándole el horizonte significativo con el que construye el relato a partir del cual decirse y, por otro lado, reconociendo las reclamaciones de identidad que se alzan desde la particularidad del yo. Sin ir más lejos, no podemos olvidar que en las páginas finales de *El arte como experiencia*, Dewey afirma lo siguiente:

Auguste Comte dijo que el gran problema de nuestro tiempo era la organización del proletariado dentro del sistema social. La observación es aún más cierta hoy que cuando se hizo. Semejante tarea es imposible si no es mediante una revolución que modifique la imaginación y las emociones del hombre. Los valores que conducen a la producción y al goce inteligente del arte deben incorporarse al sistema de las relaciones sociales ... el arte mismo no está seguro bajo las condiciones modernas hasta que la masa de hombres y mujeres que hacen el trabajo útil del mundo tengan la oportunidad de conducir libremente el proceso de la producción y estén ricamente dotadas de capacidad para gozar los frutos del trabajo colectivo (Dewey, 2008, p. 389).

Este campo intermedio entre el hacerse a sí (y hacerse con significados que han de ser compartidos) y las reclamaciones de reconocimiento, es el que nos hace mirar al “arte”. Tomamos la vida como un arte, como un continuo presentar –actualizar– públicamente aquello que resulta lo más íntimo de nuestra identidad; y lo



hacemos porque estamos convencidos de que en esa intimidad se resuelve toda la humanidad (o al menos aquello que estamos dispuestos a tomar como el más acá de la barbarie). Por ello, el artista se decide a presentar su obra, porque aun partiendo de su mundo y habilidad interior, aquélla se valida cuando se dice, se abre, a los demás. De un modo menos poético, pero algo más “afectivo”, también se puede afirmar que

para crearnos a nosotros mismos, debemos ayudar a los demás a crear su identidad y al ayudar a los demás a crear su identidad, creamos nuestra propia identidad. Tal paradoja muestra su significado cuando pensamos funcionalmente y nos damos cuenta de que todas las acciones son transacciones mutuamente sensibles (Garrison, 2010, p. 205). Estas transacciones sensibles son el universo constitutivo de las virtudes cívicas, pues éstas no son únicamente los conceptos más o menos liberales en los que se asienta y fundamenta la democracia, sino que son el vocabulario con el que se construye nuestro mundo social y al mismo tiempo son las palabras con las que decimos nuestra propia identidad. No creo que haya que advertir que este es el mundo de Dewey, donde no es posible imaginar a un individuo frente a –enfrentado– los demás o a la realidad o a su propia vida en el mundo, sino que nos hacemos justo con las palabras con las que construimos nuestro conocimiento, nuestro mundo social, moral y político.

## CONCLUSIÓN

La vida misma es una vida que trata de proponerse de modo significativo y estético; tal es el ideal moral de la democracia. Por ello la democracia no sólo es un estilo de vida, es también una promoción artística de modelos de lo que es más deseable y hermoso y una decidida afirmación de que deberíamos tratar de hacernos cada vez más adecuados a tales modelos que, así, funcionan como ideales morales. Es evidente que cuentos de lo que es bello hay muchos, pero tan sólo son democráticos aquellos que se establecen

desde el método pragmatista que nos enseña lo deseable y bello que es tratar nuestra vida como si fuera una obra de arte. Y aquí se entiende arte como experiencia. Este ideal perfeccionista es todo lo que tenemos para oponer a aquellos otros cuentos que no cuentan nuestras mismas historias y ello lo hacemos mediante la educación, que no puede ser otra cosa que una promoción sentimental de nuestro mundo. La generación de hábitos más que la creación de una tradición homogénea supone la apuesta por un perfeccionismo que trata de instruir en determinado modo de resolver nuestros problemas. Es precisamente en ese “determinado modo” que la instrucción conforma un nosotros que deberá ser producto de una educación que afine nuestra sensibilidad moral (social tanto como individual). La deliberación intersubjetiva que adviene tras esta estilización moral, por un lado, crea comunidad mediante el trabajo de conformar acuerdos y consensos públicos que obligan a los individuos a traducir sus concepciones particulares en términos de argumentación pública y, por otro lado, educa a la ciudadanía en el reconocimiento y sensibilidad moral.

La empatía, la simpatía social, resulta aquí la principal herramienta no sólo para ampliar nuestra ciudad, sino, sobre todo, para poder establecerla; lo cual no es otra cosa sino educar la sensibilidad estética y aprender que las experiencias significativas o completas con las que debemos construir nuestra vida (para que sea significativa y completa) se dan en un lugar compartido donde puede dar gusto sentir lo otro (lo que otro me plantea como suyo) u ofrecer al otro lo que yo tengo como mío. Así somos, piensa Dewey, pero quizá fuera menos ingenuo decir que así debemos aprender que somos a través de una educación que nos ofrezca las capacidades y aptitudes para poder apechar con un mundo contingente en el que recreamos artísticamente nuestra vida.

## REFERENCIAS

- Baier, A. (1994). *Moral Prejudices*, Cambridge: Harvard University Press.
- Barreto, J. M. (2011). Rorty and Human Rights. Contingency, emotions and how to defend human rights telling stories. *Utrecht Law Review*, 7 (2), 93-112.
- Del Castillo, Ramón (2013). “Las enseñanzas de la crueldad”. Conferencia aún inédita dictada en el Centro de Estudios Dewey en España en noviembre de 2013.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. The Middle Works: 1898-1924*. MW, 9. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1926). *Affective Thought. The Later Works, 1925-1953*. LW, 2. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929). *Affective Thought in Logic and Painting*. En VV.AA. *Art and Education*. Filadelfia: The Barnes Foundation.
- Dewey, J. (1932). *Ethics. The Later Works, 1925-1953*. LW, 8. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939). *Creative Democracy. The Later Works, 1925-1953*. LW, 14. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Edman, I. (1950). Dewey's Contribution to Art. En Harry W. Laidler (ed.). *John Dewey at Ninety*, Nueva York: League for Industrial Democracy.
- Garrison, J. (1997). *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Garrison, J. (2010). Dewey's Spiritual Response to the Crisis of Late Modernity and Early Postmodernity. *Philosophy of Education 2010* (pp. 289-296). Recuperado de: <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/issue/view/25>
- Garrison, J., S. Neubert y K. Reich (2012). *John Dewey's Philosophy of Education*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Leffers, R. (1993). Pragmatists Jane Addams and John Dewey inform the Ethic of Care. *Hypathia*, 8 (2) 64-77.
- Lewis, T. (2012). *The Aesthetics of Education*. Nueva York-Londres: Continuum.
- McDermott, J. (1981). *The Philosophy of John Dewey*, Chicago: Chicago University Press.
- Mougán, J. C. (2009). Perfeccionismo. Una defensa. En J. Seoane, J. C. Mougán y J. C. Lago. *La democracia como un estilo de vida*. Madrid: Siglo XXI.
- Pappas, G. (2008). *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*. Bloomington & Indiana: Indiana University Press.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento?: Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: FCE.

- Rorty, R. (2000). *El pragmatismo, una versión: antiautoritarismo en epistemología y en ética*. Barcelona: Ariel.
- Seigfried, Ch. (2002). *Feminist Interpretations of John Dewey*. Pensilvania: University Park-Penn State University Press.
- Seoane, J. (2009). *El regazo y la trama. Sentimientos modernos y virtudes cívicas*. Barcelona: Horsori.
- Shustermann, R. (1992). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Oxford: Blackwell.

---

CAPÍTULO 5  
MAPEO DE PROLEGÓMENOS DE LA TRADICIÓN  
EN LA ESCUELA. ENTRE LA SOBRE-INTELECTUALIZACIÓN  
Y EL RESCATE DE LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA  
DEWEYANA

*Arturo Ballesteros Leiner<sup>1</sup>*

*Que no sabemos lo que nos pasa:*

*eso es lo que nos pasa.*

J. Ortega y Gasset

**INTRODUCCIÓN: DE LA CARTOGRAFÍA Y ALGUNOS  
REFERENTES CONCEPTUALES**

Hay tres ideas que deseo desarrollar y que propongo como ejes de reflexión para abordar a la tradición en la escuela y sus tensiones en el contexto reformista y, finalmente, su engarce con la noción deweyana de experiencia. Primero expondré algunas de las características de las tradiciones escolares, enfatizando la agenda de

---

<sup>1</sup> Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *aballes@hotmail.com*

sobre-intelectualización, en la estructura de los planes y programas de estudio y así intentar ubicar aquellos senderos y rutas que se han arraigado como antieducativas, recordando la expresión de Dewey. En segundo lugar, abordaré lo que he llamado caminos y cruces en el andar docente e intentaré hacer una primera aproximación a una suerte de mapeo de la práctica educativa. Y al final, pretendo ubicar a la experiencia –entendida en el sentido deweyano– como detonador de lo que podríamos llamar, desde coordenadas y escalas distintas, la calidad educativa en el nivel micro como un regreso a lo esencial en la función social de la escuela.

Para el análisis de la tradición y la experiencia en la escuela recorro a la metáfora del mapeo (De Certeau, 2000; Boaventura, 2003; Maduro, 1992; Galli, 2013). Mapeo como herramienta de documentación de la experiencia y como relato que recupera el interés de los sujetos-actores de la experiencia. Cartografiar, mapear es trabajar con coordenadas, con escalas, con representaciones, con espacios, lugares, caminos, rutas, direcciones, sentidos. Es conocer nuevos lugares y reconocer los ya recorridos. Es caminar, andar, visitar, re-visitar.

Mapear es, sin duda, traducir; es interpretar y reinterpretar una realidad, contarla, platicarla, narrarla, describirla, definirla. La cartografía, instrumento vital de la geografía, nos desafía a relatar lo vivenciado, lo visto, lo percibido, haciéndolo legible, comprensible para otros, a la vez que habla de la subjetividad del cartógrafo. Lo que existe y lo que no en su mapa es lo que tiene para comunicarle a otros. Lo que está presente en su relato son aquellos lugares, caminos, cruces que seguramente se constituyeron en destacables, importantes, merecedores de ser contados, explicitados, al menos marcados.

Sabemos que un mapa que refleja exactamente la realidad, deja de ser un mapa. Lo que se representa en un mapa es una descripción reelaborada, esto es, simbólica. Las escalas dan cuenta del grado de detalle o no que se quiere imprimir a determinado mapa. La escala nos revela la esencia de lo que quiere ser mostrado. La escala recorta y amplifica a la vez.

Los mapas comprenden fronteras que dividen y acercan, que son límite y encuentro, afuera y adentro, exclusión-inclusión, diferencia que constituye un nosotros y por ese nosotros, un otros.

Los mapas refieren a la subjetividad de quien los traza, refieren a referencias, a toma de posiciones. Las opciones políticas, la toma de posición son constitutivas de las experiencias. No hay experiencias en la neutralidad, como no hay experiencias objetivas, toda experiencia acontece subjetivamente, no puede ser experiencia lo que no se experimentó. Es por eso que hemos decidido conjuntar nuestras experiencias para intentar construir mapas que den cuenta de lo que acontece en la escuela y sus tradiciones, la escuela y lo tradicional, la escuela frente a las reformas educativas y con ello, el poder relacional del contrapoder, es decir, sus resistencias en las dimensiones temporales, espaciales, culturales, profesionales y políticas y en ese marco introducir como juego de variable estratégica el papel de la experiencia –en el sentido que le da Dewey– para detonar el proceso de educar en la fijación y ruptura de tradiciones.

## **TRADICIONES ESCOLARES: CURRÍCULUM Y PRÁCTICA EDUCATIVA**

### **Antecedentes y problemas**

Como se sabe, desde el inicio de la década de los años sesenta hasta el principio del presente régimen, se han realizado en México seis reformas educativas generales (en los gobiernos de López Mateos, Echeverría, De la Madrid, Salinas de Gortari, Calderón y ahora el de Peña Nieto), además de una enorme cantidad de otras reformas parciales en planes y programas de estudio, y en todos los niveles de escolaridad. A pesar de tantas reformas, todas las evaluaciones del sistema educativo con que contamos arrojan resultados negativos hasta hoy.

Todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado debidamente la calidad de la educación que se imparte en el sistema

escolar, es decir, lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes respectivos. ¿Qué es lo que sucede? ¿Por qué ninguna de las reformas educativas ha resuelto los problemas que pretendía resolver? ¿Son necesarias continuas reformas al sistema educativo escolar? ¿Cuáles son los errores que se han cometido?

Para efectos prácticos, dirigiré algunas reflexiones generales al ámbito del aprendizaje, sin considerar en este momento variables sociológicas que en nuestro país tienen un peso importante pero que se asocian más con el modelo político y económico y con su necesaria y urgente transformación. Y que, por supuesto, son elementos que tensionan a la escuela y sus actores; tal es el caso de los problemas de violencia, o bien, la insistencia en no reconocer a los maestros como actores necesarios para el impulso de cualquier intento de reforma en la educación, entre muchos otros aspectos.

Si quisiéramos hacer una apretada síntesis de los problemas identificados que dieron origen a la mayoría de las reformas, nos saltarían por lo menos los diez siguientes:

1. La educación escolar es predominantemente verbalista.
2. La educación escolar promueve la memorización mecánica del conocimiento.
3. La educación escolar es autoritaria.
4. La educación escolar está desvinculada de la realidad social y de la realidad de los educandos en particular.
5. Los contenidos educativos que se promueven en la educación escolar no llegan a ser significativos para los estudiantes.
6. Los planes y programas de estudio de la educación escolar son enciclopédicos, presentan sobresaturación de contenidos.
7. Los contenidos de los programas de las diferentes asignaturas aparecen a los educandos siempre desvinculados entre sí, como si fueran pertenecientes a mundos distintos.
8. No existe vinculación tampoco entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares.



9. Los planes y programas de estudio no se adecuan al nivel de maduración cognitiva de los educandos en los diferentes grados.
10. Los contenidos de los planes y programas no se adaptan a las diferentes regiones del país (Vázquez, 2007, pp. 11 y ss.).

Estos, entre otros, resaltan ya como datos confirmados por cientos de diagnósticos hechos a la educación y que en buena parte se extiende a todos los niveles educativos. ¿Cómo han enfrentado esto las reformas?

Se han identificado centralmente cuatro rubros de intervención: planes de estudio, programas, materiales e infraestructura, evaluación y cambios en la práctica docente:

*a) Sobre los planes de estudio:*

- Aumento o disminución de materias o asignaturas.
- Cambio del abordaje por materias a un abordaje por áreas (o viceversa).
- Énfasis en ciertas materias (cada vez más matemáticas y lengua).
- Cambios de planes anuales a semestrales o viceversa (en los niveles medio superior y superior).
- Cambios en el enfoque teórico de las disciplinas.

*b) Sobre los programas:*

- Aumento o disminución de temas o contenidos.
- Sustitución de ciertos contenidos por otros.
- Desplazamiento del énfasis puesto en los contenidos hacia las competencias, habilidades, hábitos, actitudes y valores.
- Cambio de bibliografía.
- Cambios en los libros de texto.
- Actualización de contenidos (según la moda).
- Inclusión de sugerencias didácticas para el tratamiento de los contenidos.

*c) Sobre la infraestructura:*

- Sustitución de pupitres individuales por otros de pares (o viceversa).
- Sustitución de pupitres fijos por pupitres móviles (o viceversa).

- Eliminación de plataformas para los profesores.
- Atención a los problemas en los servicios y las aulas.
- Incorporación de algunas tecnologías a las aulas sin considerar el aspecto formativo de la cultura digital para su operación sistemática.

d) Sobre la práctica docente:

- Acentuación de la participación de los estudiantes en clase.
- Impulso al trabajo en equipos de los estudiantes (trabajo por proyectos).
- Impulso a tareas de investigación ente los estudiantes.
- Vinculación de los contenidos con los problemas de la comunidad en que se ubica la escuela.
- Uso de tecnologías, pizarrón digital, enciclomedia o cultura digital (Vázquez, 2007, cap. 1 y pp. 273 y ss.).

Es claro que los subsiguientes diagnósticos de cada una de las reformas indican que no se ha avanzado mucho en la solución de los problemas eje antes enunciados. Ahora bien: ¿no sería útil reflexionar un poco sobre los aspectos que todas esas reformas no han tocado y cómo esos aspectos pueden anular la eficacia de las propuestas pedagógicas indicadas?

Veamos el caso, a manera de ejemplo, que no es el único por supuesto, de la estructura de los planes y programas de estudio.

### **Senderos y rutas del tradicionalismo. La estructura de los planes y programas de estudio**

A pesar de las continuas declaraciones acerca de eliminar la fragmentación del conocimiento, no logramos despojarnos de nuestra concepción disciplinaria de éste, que siempre queda reflejada en los planes de estudio. Ni siquiera en la reforma de los años setenta, que quiso eliminar la división entre disciplinas y propuso una división por áreas, nos salvamos de este problema, ya que la separación entre áreas no fue más que una separación más general, pero sobre

todo, no eliminó la separación más problemática desde el punto de vista pedagógico, que es la separación entre las materias meramente instrumentales (matemáticas y español) y las sustantivas (naturales y sociales).

Pretender enseñar en los primeros ciclos educativos las matemáticas y la lengua, separados de sus aplicaciones en los contenidos sobre la naturaleza y la sociedad, es un serio problema pedagógico. Así pues, al hablar de educación la gente no sólo cree que debe hacerse en conglomerados en forma de edificios escolares y salones de clase, tipo jaulas, sino que cree que debe hacerse por materias o disciplinas separadas y en horarios de casillero.

Por otra parte, la concepción educativa que ha predominado en los planes de estudio es abrumadoramente intelectualista, como si todo el conocimiento y el aprendizaje sólo estuvieran relacionados con el intelecto. Como señalaba Dewey en su teoría del conocimiento, es necesario comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento.

*La actividad motora y perceptiva, así como la afectividad están olvidadas o, para no sonar extremos, tienen un papel secundario.* Pero habrá que reconocer que en muchos casos sucede de manera diferente en las interacciones entre maestros y alumnos, quienes al final siempre salvan la existencia del sistema escolar. Sin embargo, no se logra comprender la importancia de estas dimensiones para el desarrollo general del ser humano y para el desarrollo del propio intelecto. El extremo ha sido, por citar un ejemplo, de que en la reforma impulsada por el ex presidente Calderón se quisiera impulsar la asignatura de deportes haciendo un libro de texto, es decir, ¿van a estudiar cómo se juega fútbol, pero no van a jugarlo?

Lo que importa, pues, guardar, sobre todo en el espíritu, referente a la introducción en la escuela de las diversas formas de ocupación activa, es que mediante ellas se renueve el espíritu entero de la escuela. Tiene ésta una oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño donde éste aprenda a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprendan

simplemente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de realizarse en el porvenir. Tiene así la escuela una posibilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria. Este es el hecho fundamental, y de éste mana una fuente de enseñanza continua y ordenada. Bajo el régimen social directo, el niño, después de todo, participa del trabajo, no por participar simplemente, sino en vista del producto. Aun cuando el resultado educativo fuera real, sería, no obstante, incidental y subalterno. Pero en la escuela, las ocupaciones típicas cultivadas están libres de toda aleación económica. La aspiración no es el valor económico del producto, sino el desenvolvimiento del poder y de la inteligencia social... *La unidad de todas las ciencias se encuentra en la geografía.* La significación de la geografía es la de presentar la tierra como el hogar de las ocupaciones del hombre. El mundo, sin las relaciones con la actividad humana, no es un mundo. La industria y la eficacia humana, aparte de sus raíces en la tierra, no es ni siquiera un sentimiento, gracias que sea una palabra (Dewey, 1929, pp. 15-16; las cursivas son mías).

A pesar de que se refiere por todos lados la bandera pedagógica del constructivismo, es evidente que no ha quedado suficientemente claro. Como se sabe, uno de los postulados esenciales del constructivismo es el hecho de que el conocimiento se construye por etapas, la primera de las cuales es precisamente la sensorio-motora, esto es, la base orgánica-corporal donde afianza su cimiento todo el conocimiento intelectualizado y abstracto.

Es fundamental entender que *todo el conocimiento abstracto está montado sobre la base del conocimiento sensoriomotor (corporal, vital)*, y no culmina a los dos años de edad, ni a los seis, como muchos han interpretado, sino que continúa por lo menos hasta que el cuerpo termina su crecimiento (y de hecho, se puede seguir desarrollando por muchos años más), y es esencial para el desarrollo integral del ser humano, e incluso específicamente para el desarrollo intelectual. Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación

consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1929, p. 25).

Otro tanto se puede decir respecto de las *relaciones entre el desarrollo intelectual y el afectivo*. La educación escolar finge en ocasiones, que no existe la dimensión afectiva en los educandos y que ésta no se vincula con el intelecto. Sin abundar más por ahora en esta discusión, simplemente téngase en cuenta que *la motivación para el aprendizaje recibe su impulso, su energía, de la dimensión emocional*. Señalaba Dewey que, cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa– que constituyen ‘los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño’” (Dewey, 1929, p. 30).

Al diseñar los mapas curriculares por disciplinas, la consecuencia en los programas es que se tiende a incluir en éstos los contenidos que son importantes para la disciplina del caso o para los eruditos o expertos en el tema, y no lo que responde a las necesidades, intereses o inclinaciones de los estudiantes, o al nivel de desarrollo en que se encuentra su aparato cognitivo.

Los programas siguen diseñándose por temáticas, a pesar de que quienes los diseñan afirman que están hechos con el criterio de resolución de problemas (en todo caso son problemas desde la perspectiva de la disciplina y no problemas desde la perspectiva vital y significativa para los educandos). Es bien conocida la crítica de Dewey a los tradicionalistas por no relacionar las asignaturas del programa de estudios con los intereses y actividades del niño. Es evidente el problema pedagógico que se genera, ya que se provoca una diferencia entre la forma en que se organizan los conocimientos de las asignaturas y la forma en que se deben impartir (Dewey, 2004).

Otra prueba de que los programas siguen diseñándose según perspectivas disciplinarias está en la saturación de contenidos de que son muestra, se pretende incluir en ellos todo lo que se considera importante para la disciplina (o subdisciplina), o lo que en

cada una de ellas representa los resultados finales de las ciencias respectivas, lo cual siempre rebasa las posibilidades de asimilación cognitiva de los estudiantes. De ahí que la enseñanza escolar tienda a ser enciclopédica, enfocada desde una perspectiva adulta o erudita, en lugar de un enfoque desde la perspectiva de los educandos, teniendo en cuenta el nivel de maduración cognitiva de éstos en cada grado y ciclo y las múltiples experiencias acumuladas. Todo lo cual contraviene precisamente las recomendaciones pedagógicas idóneas para una buena educación, y se contrapone a la esencia de todas las teorías pedagógicas activas y constructivistas, que se presume una y otra vez como las perspectivas asumidas en las reformas.

Los hechos y certezas que entran en la experiencia del niño y los que figuran en los programas estudiados constituyen los términos iniciales y finales de una realidad. Oponer ambas cosas es oponer la infancia a la madurez de una misma vida; es enfrentar la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño libran batalla (Westbrook, 1993, p. 278).

### **Mapear la estructura de la práctica educativa: caminos y cruces en el andar docente**

*La pedagogía de Dewey requiere que los maestros realicen una tarea extremadamente difícil, que es “reincorporar a los temas de estudio en la experiencia”.*

Westbrook (1993, p. 285)

Igualmente, a pesar de las continuas declaraciones que insisten en la necesidad de superar el verbalismo, *toda la estructura de las prácticas educativas sigue sosteniéndose sobre la creencia de que la palabra es la única forma, o la forma por antonomasia, en que se puede adquirir*

el conocimiento. Esta creencia es uno de los grandes problemas del sistema educativo escolar en su formato tradicional. En los hechos, se hace creer a los alumnos que *la fuente primaria de todo conocimiento está en la palabra de los profesores o en lo que está escrito en los libros. Subyace la idea de que la experiencia vital nada tiene que ver con la adquisición del conocimiento.* Como si la dimensión corporal, la motricidad, la percepción, las coordinaciones entre estas modalidades, la interacción con los objetos reales, en fin, la actividad vital, no tuvieran ningún papel en la constitución del conocimiento, ni en la formación de hábitos, habilidades, competencias, etc. ¿Bajo este supuesto es que se evaluaron a los alumnos con pruebas como ENLACE? ¿Con este supuesto se evaluará a los docentes? ¿Qué entienden por calidad los nuevos reformistas de la educación? ¿Seguimos anclados en el formato eficientista? No extraña entonces que se generen tantas resistencias con impactos en los distintos niveles del sistema educativo y en los órdenes político y social.

En el fondo, *subyace la creencia (y se transmite por el currículo oculto) de que palabra es sinónimo de conocimiento.* Por lo mismo, hay una total desvalorización de todas las actividades en las que interviene la corporalidad. Las actividades como música, modelado, carpintería, jardinería, mecánica, herrería, teatro, dibujo, atletismo, deportes, etc., se cree que son completamente irrelevantes desde el punto de vista del conocimiento, o bien, que son sólo un complemento de la formación de los estudiantes. Como si nada de esto aportara algo a la formación humana, y como si este tipo de actividades no desempeñara ningún papel en el desarrollo cognitivo e intelectual, o en el desarrollo de la capacidad de abstracción (a la que tanta importancia se le atribuye). Dewey hacía una fuerte crítica al formato tradicionalista en la escuela, incluso calificaba sus efectos como “antieducativos”; dichos efectos generaban (generan) en los alumnos: docilidad, pasividad, receptividad y obediencia, insensibilidad a las ideas, pérdida de motivación hacia el aprendizaje y la cultura, incapacidad para actuar ante situaciones diferentes a las de la escuela, entre muchas otras.

Esa concepción mágica de la palabra, hoy reforzada por los *gadgets* digitales, subyacente a todo el sistema educativo en todos los niveles, empuja a que se siga insistiendo en la memorización mecánica o la mecánica actual del “copio-pego” de los discursos de los docentes, de los libros o de la internet, que para los educandos *carecen casi siempre de significación y de funcionalidad para su vida práctica*; igualmente, puesto que se asume que no hay más fuente del conocimiento que la palabra del profesor o del libro o sus equivalentes digitales, al estudiante no le queda más recurso que asumir el conocimiento como creencia. Esto incluso se ha agudizado con la aparición de sistemas nacionales de evaluación como lo fue ENLACE y en las pruebas que ahora se le podrían aplicar a los docentes a partir de la reforma vigente. Esperemos que se tenga una visión más amplia en lo que se ha denominado como servicio profesional docente.

Así, cuando una de las supuestas pretensiones de la educación escolar es formar a los estudiantes para el pensamiento científico, del que una de sus características esenciales es *la experimentación* (contrastación de hipótesis con los hechos de la realidad), lo que sucede en verdad es que se les conduce a una forma de pensamiento completamente opuesta a ello, ya que en la escuela, tal y como ha funcionado, se induce a los estudiantes a creer en la palabra, porque nunca hay condiciones para que éstos constaten lo dicho –por el profesor o por el libro– con la realidad. Por ello, para Dewey (2004), su concepto de experiencia educativa es inseparable de su concepción de método experimental (o pensamiento reflexivo).

Por tanto, lo que rige en la escuela tradicional no es el pensamiento crítico (que requiere la constatación de lo mentado en el discurso con la realidad), sino el pensamiento dogmático, hay que creer en lo que dice el profesor o el libro, o ahora, en las computadoras en sus versiones de *tablets* o *laptops*; rige la creencia, la fe en la palabra y el principio de autoridad. Si los estudiantes no pueden constatar lo que dice el profesor o el libro –o la televisión o internet– con su referente real, entonces difícilmente lo comprenderán, y si a alguien se le obliga



a aceptar una verdad que no comprende, se le está obligando al mismo tiempo a aceptar las cosas por el principio de autoridad y no por el de comprobación, que es lo que rige en las ciencias.

Para los tradicionalistas –señalaba Dewey– estos conocimientos deben imponerse simplemente al niño de manera gradual, determinada por la lógica del conjunto abstracto de certezas, pero presentado de esta forma, ese material tiene escaso interés para el niño, y además, no le instruye sobre los métodos de investigación experimental por los que la humanidad ha adquirido ese saber. Dewey (2004) pedía a los maestros que integraran la psicología en el programa de estudios, construyendo un entorno en el cual las actividades inmediatas del niño se enfrenten con situaciones problemáticas en las que se necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la esfera científica, histórica y artística para resolverlas.

#### **LA EXPERIENCIA Y LA RUTA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. EL IMPERATIVO DEL SISTEMA**

Tratar el tema de la calidad de la educación es en sí mismo ya un problema. Como es evidente, se trata de una temática enormemente abordada desde diferentes perspectivas. Por ello he optado por presentarles una visión modesta pero estratégica, desde mi punto de vista, sobre el tema de la calidad de la educación en contextos de escasez de recursos. En este caso la escala es la clave de nuestra cartografía.

Hace algún tiempo un excelente investigador de la educación, Pablo Latapí (2007) compartía algunas de las siguientes reflexiones ante un auditorio universitario, sobre el tema de la calidad de la educación y nos ayudaba así a construir una especie de microfísica de la calidad educativa. Decía que la educación en el mundo está hoy presionada por la exigencia de la calidad; el problema es que, al parecer, nadie cuenta con una definición de calidad plenamente convincente y mucho menos con el mapeo necesario para arribar a ese destino.

Se han identificado factores que indiscutiblemente influyen en lograr una mejor educación, tanto en la infraestructura como en los programas y en los métodos de enseñanza, y se aplican medidas para reforzar estos factores. Pero por otra parte, se conocen poco las malas prácticas que impiden la calidad. Algunos identifican a la calidad con los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes y juegan con las estadísticas, e incluso se complacen en establecer ordenamientos engañosos de instituciones o programas. El hecho es que carecemos de una definición clara de la calidad que perseguimos y que debemos demostrar. El debate, sabemos que sigue abierto y probablemente así seguirá.

Es preocupante para los que ejercemos la docencia y, claro, para algunos especialistas, primero, que se confunda la calidad sólo con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente, pues la educación sabemos no es sólo conocimiento. Preocupa también, que se establezcan comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes, a veces abismalmente diferentes. Y preocupa, sobre todo, que la calidad educativa se confunda con el “éxito” en el mundo laboral, definido éste por referencia a los valores del sistema.

Es una perversión inculcar a los estudiantes una filosofía del éxito en función de la cual deben aspirar al puesto más alto, al mejor salario y a la posesión de más cosas; es una equivocación pedagógica llevarlos a la competencia despiadada con sus compañeros porque deben ser “triunfadores”. Recuerden los cuadros de honor en las escuelas tradicionales y que en muchos casos nos empeñamos por seguir manteniendo. Para que haya triunfadores –nos debemos preguntar– ¿no debe haber perdedores pisoteados por el ganador? ¿No somos todos necesariamente y muchas veces perdedores, manteniendo este código de la competencia, que, al lado de otros perdedores, debemos compartir con ellos nuestras comunes limitaciones? Críticas semejantes habría que hacer al concepto de “líder” que pregonan los idearios de algunas escuelas, basado en la

autocomplacencia, el egoísmo y un profundo menosprecio de los demás. Una educación de calidad, en cambio, será la que nos estimule a ser mejores pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás, que somos “seres-en-el-límite”, a veces triunfadores y a veces perdedores (Latapí, 2007).

Seguramente la baja calidad educativa tiene que ver con una multiplicidad de factores, y tenemos que estar de acuerdo en que, para efectos de macroplaneación se la defina, como suele hacerse, por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad. Una vez dicho esto, es preciso sugerir *una concepción de la calidad*: hablando como educadores, la calidad arranca en el plano de lo micro, en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje.

Muchas veces nos preguntamos: ¿qué fue lo que hubo en nuestra educación que consideramos que la hizo, al menos en ciertos momentos, buena o muy buena? ¿Qué hicieron nuestros educadores –padres, maestros, hermanos mayores y compañeros de clase– para que esa educación fuese buena? Si tuviéramos que resumir en una frase nuestra respuesta, diríamos que *nuestros educadores nos aportaron calidad cuando lograron transmitirnos estándares que nos invitaban a superarnos*. Progresivamente, de muchas maneras, en diversas áreas del desarrollo humano –en los conocimientos, en las habilidades, en la formación de valores– nuestros educadores transmitieron estándares y, además, nos incitaron a compararnos con esos estándares, a comprender que había algo más arriba, que podíamos dar más, o sea, nos ayudaron a formarnos un hábito razonable de autoexigencia.

Ésta es precisamente la definición de calidad que da Ortega y Gasset (1930): la capacidad de exigirnos más. *Una educación de calidad es, por tanto, la que forma un hábito razonable de autoexigencia*. Y se dice “razonable” para no caer en un perfeccionismo enfermizo o en un narcisismo destructivo. La búsqueda de ser mejor debe ser razonable, moderada por la solidaridad con los demás, el espíritu

de cooperación y el sentido común. Ortega y Gasset (1930), al tratar la situación cualitativa de la educación española, comentaba que un error fundamental consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela –elemental, secundaria o superior– es buena. Esto es un residuo de la beatería ‘idealista’ del siglo pasado. Atribuye a la escuela una fuerza creadora histórica que no tiene ni puede tener. Aquel siglo para entusiasmarse y aún estimar hondamente algo, necesitaba exagerarlo, mitologizarlo. Ciertamente, cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de su religión, de su política, de su economía y de mil cosas más. La fortaleza de una nación se produce íntegramente.

Tendríamos así una definición formal de la calidad educativa; “formal” porque los estándares de mejoramiento pueden aplicarse a asuntos diversos, y las diferentes visiones del mundo y apreciaciones valorales darán contenidos distintos a esta definición formal.

Creo, por tanto, que buscar una educación de calidad no es necesariamente inventar cosas extravagantes (como llenar las aulas de equipos electrónicos o multiplicar teleconferencias con premios Nobel), sino saber regresar a lo esencial. Un ejemplo para ilustrar esto, lo conocen ustedes de sobra: un cuaderno de composición de Español, corregido con lápiz rojo, en el que el profesor explica el porqué de cada corrección, está transmitiendo “estándares de superación” y llevando al estudiante a comprender que hay mejores maneras de utilizar el lenguaje, que el niño puede escribir mejor, y lo motiva para exigirse más. Este maestro –como lo señala Dewey– al asignarle el estatuto de intelectual y de experimentador, rechaza la noción de que sean unos expertos externos los que diseñen el plan de estudios y los métodos de enseñanza.

Otro ejemplo que ilustra bien estas ideas: hace algunas semanas veía en la televisión un mensaje comercial en el que se hablaba de los logros de uno de esos cientos de programas de “ayuda a la educación”, creo se llama “Redondéalo”. Aparece en primer plano una mujer con aspecto de pertenecer a un sector social de esos que salen

en la revista *Forbes*, ostenta el cargo de directora general del programa. En segundo plano, está una niña risueña con aspecto de ser una “típica” niña de escuela primaria pública, pero claro de un país como Finlandia. A su lado tiene una computadora de última generación, sin escapar por supuesto la evidencia de la marca de dicho equipo, por cierto, Dell. A la niña se le pregunta sobre el impacto del equipo en su aprendizaje y ella en forma contundente contesta que ahora sí está aprendiendo el sistema solar. Ustedes recordarán cómo el maestro de escuela pública enseñaba el sistema solar y lo sigue haciendo en muchos lugares en donde la tecnología aún no llega. Sólo le bastan a este profesor, poco sofisticado pero con una gran imaginación y sentido del valor de la experiencia, unas bolitas de “unicel” de diferentes tamaños y un poco de alambre. La imaginación es nuestro bien máspreciado cuando no tenemos recursos, eso lo sabemos todos los maestros. La creatividad de maestros y niños puede ser inagotable y de ello no tenemos registro alguno, sólo el saber logrado en los niños.

Formas distintas de enseñar y aprender sin duda, la diferencia que salta primero es evidentemente el costo entre ambas estrategias didácticas. Pero, asimismo, habrá que valorar el estilo de aprendizaje que se estaría construyendo en ambas experiencias. El niño que ha aprendido con las bolitas de unicelel y después accede a las extraordinarias imágenes que le da internet, sin duda será impactado de manera diferente y con ello el sentido de la información presentada encontrará un nicho previamente sensibilizado al aprendizaje. Ejemplos obligados también son los que conocemos de la Escuela Dewey (construcción de una maqueta de granja), no sólo cómo el interés del niño por una actividad concreta sirve de fundamento para enseñar un tema de estudio (medidas y fracciones matemáticas), sino también cómo familiarizarlo con los métodos empíricos de solución de problemas, en los que los errores constituyen una parte importante del aprendizaje.

El maestro, el maestro de siempre, tan evaluado, tan devaluado, tan usado para fines incluso extra-educativos, a todo sol o con aulas

improvisadas o fijas, con equipo de cómputo y sin él, con materiales escolares y sin ellos, con decenas de controles burocráticos y hoy con la espada de Damocles pendiendo sobre su cabeza bajo la figura de un INEE, lo que no recuerdan los hoy erigidos como evaluadores es que ellos son los Damocles tiranos de Siracusa y no los docentes; y sin embargo, los maestros siempre están ahí, frente al niño o joven y con imaginación haciéndolo avanzar aunque sea un poco.

Tal concepción de la calidad educativa descansa en dos supuestos: que para poder transmitir calidad es necesario reconocerla, y que para poder reconocerla es necesario tenerla. No hay en esto círculos viciosos ni tautologías, sino el reconocimiento de que la educación es en esencia un proceso de interacción entre personas, y de que la calidad depende decisivamente de la del educador.

Los educadores abordamos el problema de la calidad no desde teorías empresariales de la “calidad total” ni desde la preocupación por mejorar nuestra “oferta” comercial para triunfar en la competencia, sino desde perspectivas existenciales más profundas; queremos transmitir a los niños y a los jóvenes experiencias personales a través de las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad, y nos esforzamos por que el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre.

Al fin de cuentas los educadores sólo transmitimos lo que somos, lo que hemos vivido: algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda: un poco de compasión y solidaridad; respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón; y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan.

Es poco; *pero si los niños y los jóvenes recogen estas enseñanzas y si además se toman a sí mismos con sentido del humor, podrán cumplir decorosamente con el cometido de convertirse en hombres y mujeres cultivados, que estén a la altura de hacerse cargo de sí mismos y de los demás* (Latapí, 2007, p. 2; las cursivas son mías).

Todos sabemos que la calidad educativa en general se entiende sobre *el qué y cómo se enseña, el qué y cómo se aprende*. No refiriéndonos sólo a la importancia de los contenidos, sino también al espacio y tiempo disponibles, las relaciones, las motivaciones y expectativas, la experiencia, la lengua de enseñanza, los métodos y los valores. No importando sólo los resultados, sino también los procesos de cómo llegar a esos resultados. Aquí el enorme valor de la noción de experiencia educativa que Dewey nos da en su obra. Consideraba que las prácticas escolares debían caracterizarse por una interacción permanente entre maestros y alumnos. La función del maestro es la de crear las condiciones necesarias para que la experiencia de los alumnos sea educativa (Dewey, 2004).

Hoy decimos que se están erradicando de las aulas: la excesiva memorización, el enciclopedismo, el individualismo, el silencio e inmovilismo rígido, el castigo físico y verbal, el autoritarismo, el prejuicio social y el racismo. Y con esto –decimos, al menos discursivamente– se han posicionado en el aula: la relación democrática, el aprendizaje significativo, el razonamiento, la autonomía de criterio, la colaboración y el trabajo en equipo, la comunicación, el aprendizaje interactivo entre alumnos y maestros. Discursos, discursos y miles de páginas escritas al respecto, como hemos dicho desde el inicio de este capítulo.

Asimismo, hoy se es más sensible a reconocer que todo esto no depende sólo de la formación del maestro o del uso de computadoras, sino de la participación de la familia, la comunidad, el sistema escolar, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. Toda esta novedad educativa, sin embargo, requiere también de una nueva institucionalidad. La escuela es –se dice– la base del sistema, pero hoy es preciso horizontalizar más el nivel superior del sistema, ya que muchas veces se olvidan de la escuela si se sigue pensando como base. La base debe ser la cúspide del sistema. Así, la educación básica se volvería un tema de educación superior. Es por ello que me parece loable que la actual reforma incluya la necesidad de darle autonomía de gestión a las

escuelas, pero aunado a esto, un margen razonable de autonomía en el aspecto pedagógico.

Según todos los testimonios, Dewey tuvo un notable éxito en lo que se refiere a la creación de una comunidad democrática en la Escuela experimental. Los niños participaban en la planificación de sus proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una división cooperativa del trabajo en la que las funciones de dirección se asumían por turno. Además, se fomentaba el espíritu democrático, no sólo entre los alumnos de la escuela sino también entre los adultos que trabajaban en ella. Dewey se mostró muy crítico con las escuelas que no dejaban que los maestros participasen en las decisiones que influían en la dirección de la educación pública. Reprobaba en especial a los reformadores que conseguían arrebatar el control de las escuelas de manos de los políticos corruptos sólo para conceder enormes poderes autocráticos a los nuevos directores escolares. Esta crítica era consecuencia del interés de Dewey por llevar la democracia, más allá de la política, hasta el lugar de trabajo. En sus propias palabras, “¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos?” (Dewey, 1903, p. 233; cit. en Westbrook, 1999, p. 6).

De esta forma las secretarías de Educación tendrían también que fortalecerse y renovarse en sus responsabilidades, efectuar la urgente reducción de sus estructuras, racionalizar sus recursos financieros y humanos, aumentar la capacidad de liderazgo y gestión. No se trata de la simple disyuntiva entre centralismo y descentralización, sino de redefinir responsabilidades y de probar los balances más adecuados entre aquello que requiere mantenerse como función a un nivel central (planificación, evaluación, compensación de las inequidades, etc.) y aquello que debe manejarse desde niveles intermedios y locales.



La educación, se insiste, es un medio para lograr bienestar social, esto es, para el mejoramiento personal y familiar, comunitario y nacional. Por otro lado, es evidente que los denominados *problemas educativos*, no se resuelven ni única ni principalmente desde la educación y sus instituciones. Un país en el que dos terceras partes de su población viven en la pobreza, es un país que no puede plantearse una educación básica de calidad para todos, a menos que haga ajustes importantes a su modelo político, económico y social. *Qué clase de educación tenemos y podemos construir, depende en buena medida de qué clase de país tenemos y qué clase de país somos capaces de construir.*

## REFERENCIAS

- Boaventura, S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Certeau M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dewey, J. (1929). *Escuela y sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galli, G. J. (2013). *Escuela Secundaria y Educación Popular: cartografía de una experiencia que está siendo*. Tesis de Maestría en Educación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Latapí, P. (20 de febrero, 2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Recuperado de: [http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art18\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art18_htm.htm)
- Maduro, O. (1992). *Mapas para la fiesta. Reflexiones latinoamericana sobre la crisis y el conocimiento*. Buenos Aires-Río de Janeiro-Nueva York: Centro Nueva Tierra.
- Ortega y Gasset, J. (1930). La cuestión fundamental. En *Misión de la Universidad*. Recuperado de: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>
- Vázquez, Ch. R. (2007). La escuela a examen. Diagnóstico pedagógico del sistema educativo escolar. Recuperado de: [http://www.conexiondigital.org/laescuela-aexamen/LA\\_ESCUELA\\_A\\_EXAMEN.pdf](http://www.conexiondigital.org/laescuela-aexamen/LA_ESCUELA_A_EXAMEN.pdf)
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIII (1-2), París: Unesco-Oficina Internacional de Educación, pp. 289-305.



---

## CAPÍTULO 6

### EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA<sup>1</sup>

*Alma Dea Michel<sup>2</sup>*

La Maestría en Desarrollo Educativo que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional consta de once líneas formativas, sustentadas en un Área de Formación Básica en la que se brindan referentes teóricos para abordar algunas problemáticas sustanciales del ámbito educativo que trascienden los niveles, modalidades y temáticas específicas.<sup>3</sup> Una de las líneas formativas es la referida a la educación

---

<sup>1</sup> Los resultados que se muestran son parte del proyecto de investigación colectivo titulado: *Seguimiento de los seminarios especializados I, II y III en la generación 2012-2014*. Participantes: A. Ferreiro, Centro Nacional de Investigación y Docencia de la Danza José Limón, Instituto Nacional de Bellas Artes; F. González, Centro Nacional de las Artes; D. Ortega, Centro Nacional de las Artes.

<sup>2</sup> Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *almadeamichel@yahoo.com.mx*

<sup>3</sup> Las siete asignaturas obligatorias del Área de Formación Básica para todos los maestrantes son: Teoría educativa, Análisis sociopolítico de la educación en México, Diversidad cultural e institución escolar, Institución y currículum, Aprendizaje escolar, y Teoría y práctica del quehacer docente. En el Área de Formación Especializada se puede optar por una de once líneas. Cada una de ellas constaba, en 2012, de diez asignaturas: Indagación en el campo educativo, Seminario de Introducción

artística, que se imparte desde 2002, en convenio con el Centro Nacional de las Artes.

En 2012, cuando la quinta generación finalizaba sus estudios, el cuerpo de profesores de la Línea de Educación Artística se dio a la tarea de reestructurar los tres seminarios especializados, debido a distintas circunstancias. Se consideró necesario hacer una reestructuración de la propuesta inicial de la Línea –organizada en función de las disciplinas artísticas que forman parte del currículum de la escuela básica–, y se diseñó una propuesta interdisciplinaria (que buscaba una integración en el plano metodológico, en el sentido planteado por Nicolescu, 1997), que se llevó a cabo en la sexta generación, de 2012 a 2014.

Los cambios que se produjeron desde el diseño, en relación con los planteamientos iniciales, tomaron una magnitud que no fue dimensionada al inicio por el cuerpo docente, de modo que se podría hablar de un momento de refundación de la Línea. Los profesores decidimos hacer un seguimiento de la puesta en marcha de la propuesta, a fin de valorar sus resultados y hacer las modificaciones necesarias para atender a las generaciones subsiguientes.<sup>4</sup>

Como parte del proyecto de seguimiento, se consideró que un aspecto de particular relevancia eran las experiencias de los estudiantes, generadas en torno a la propuesta. Para recuperar sus experiencias, en sus propias palabras, se utilizaron dos recursos, fundamentalmente: la bitácora y la entrevista grupal. La primera era escrita por cada uno de los miembros del grupo de estudiantes de manera rotativa, de modo que hubiera un registro de todas las sesiones. Las entrevistas grupales se llevaron a cabo al final de cada uno de los tres seminarios especializados.

En este artículo se presenta un resultado parcial del proyecto de seguimiento: un análisis inicial de los relatos que sobre sus

---

al Campo, Seminario de tesis I, II y III; Seminario Especializado I, II y III; Seminario de temas selectos I y II.

<sup>4</sup> Además de la autora, los participantes en el proyecto son: Alejandra Ferreiro, Francisco González y David Ortega.

experiencias hacen los estudiantes en la entrevista grupal, correspondientes al Seminario Especializado I, que se cursa en el segundo semestre del programa. Las preguntas orientadoras fueron: ¿Qué experiencias relatan los estudiantes? ¿Qué aspectos resaltan como significativos? ¿Qué reflexiones hacen a partir de las experiencias generadas en el Seminario Especializado I?

Antes de comenzar es conveniente exponer algunos elementos contextuales que contribuyan a que el lector comprenda lo narrado por los estudiantes.

### LA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA Y SU CONTEXTO

Como parte de la Maestría en Desarrollo Educativo,<sup>5</sup> la Línea de Educación Artística se aboca, primordialmente, a la formación de profesores para la educación básica: el preescolar, la primaria y la secundaria, y mantiene abiertas sus puertas a profesionales de otros niveles y modalidades educativas. Por ello, tiene una amplia demanda de egresados de las escuelas normales; en menor proporción están los egresados de las escuelas de arte que realizan su actividad profesional en el ámbito educativo, así como otros profesionales de la educación: pedagogos, psicólogos educativos, sociólogos, entre otros. Así pues, la mayor parte de los profesores que son atendidos no tienen una formación artística previa, y quienes la tienen provienen de alguna de las artes contempladas en el currículum de la escuela básica, situación que trae consigo carencias para abordar en el aula los contenidos de las demás disciplinas artísticas. La Línea se ha visto en la necesidad de generar una propuesta que permita a los

---

<sup>5</sup> El plan de estudios de la maestría consta de un Área de Formación Básica y las Líneas de Formación Especializada. Las asignaturas que constituían las Líneas de Formación en 2012 eran: un seminario de introducción al campo, tres seminarios de tesis, tres seminarios especializados y dos seminarios de temas selectos. Conforme a esta estructura general, los profesores de cada Línea de Formación seleccionan y distribuyen los contenidos que consideran pertinentes.

profesores acercarse a las cuatro disciplinas artísticas, sin importar su formación inicial.

Se parte del supuesto de que para que los profesores de la escuela básica puedan diseñar situaciones educativas (Freire, 2003) que acerquen a los estudiantes al arte, más importante que el dominio de las técnicas propias de cada disciplina, es que los profesores tengan experiencias artísticas y estéticas. Se considera que es a partir de dichas experiencias que los profesores se encuentran en la posibilidad de cuestionar las ideas preconcebidas que tienen respecto al arte y su función educativa, así como de modificar los hábitos que suelen prevalecer en las escuelas: el arte como manualidades o como montajes, cuya finalidad es recreativa, de apoyo a otros fines educativos o de lucimiento en ceremonias escolares.

En el plano de la fundamentación teórica, el pensamiento proveniente del pragmatismo norteamericano –particularmente a través de la figura de John Dewey y sus planteamientos sobre la experiencia y su lugar en la educación–, ha sido uno de los fundamentos teóricos que sustenta el trabajo desarrollado en la Línea. La noción base sería la de experiencia como una unidad que se constituye en tanto el sujeto es capaz de establecer conexiones entre sus acciones y las consecuencias que éstas producen, y que él debe padecer. Luego, la distinción establecida por Dewey entre las experiencias educativas y las no educativas, en función de su continuidad, siendo las primeras aquellas que generan las condiciones para que los sujetos puedan adentrarse en nuevas experiencias que contribuyan a su formación. Finalmente, la experiencia estética como la resultante de un proceso en su totalidad, que tiene una cualidad estética, lo cual no es privativo del arte.

Las nociones mencionadas se han enriquecido con ideas provenientes de autores posteriores, que siguen la línea de pensamiento de Dewey o hacen planteamientos compatibles, como Elliot Eisner (1995, 1998, 2004), quien enfatiza la contribución del arte al desarrollo de los procesos cognitivos; Maxine Greene (2005), quien focaliza la importancia de la imaginación en la educación y la

importancia de las artes en la producción de *agencia*; o Jerome Bruner (2003, 2006), quien propone la narratividad como una forma de conocimiento.

Esta posición conduce a poner el foco de atención en lo concreto, en lo particular y a poner de relieve el contexto en que se producen las situaciones educativas. Destacar la experiencia como el núcleo de la propuesta implica, a la vez, destacar a los sujetos, sus trayectos, sus posicionamientos y sus producciones de sentido, pues es desde ellas que realizarán sus actividades docentes.

En líneas muy generales y de modo esquemático, éstas serían las ideas que dan sustento no sólo a los seminarios especializados, sino al conjunto de actividades que realizan los docentes de la Línea. Por una parte, el diseño de los seminarios especializados y de temas selectos, se hace a partir de una metodología que pone énfasis en las experiencias que se pretende promover en los participantes. Por otra parte, en los seminarios de tesis, se impulsa que los estudiantes elaboren y lleven a cabo propuestas educativas, o bien, que realicen alguna indagación en la que se pongan de relieve las experiencias de los actores: alumnos, profesores, padres de familia, etcétera.

En tanto el grupo de profesores concibe al currículum como un proceso de construcción colectiva que se realiza en el quehacer cotidiano y no sólo en el momento del diseño (Stenhouse, 1984), la planeación de las sesiones de clase es un momento clave, en el cual la fundamentación teórica se traduce en una metodología que permite a los profesores actuar en el aula. En el caso de los seminarios de especialización, dicha planeación cobró particular importancia, se llevó a cabo sesión por sesión, de manera que hubiera una continua revisión de lo establecido en los programas, de acuerdo con lo que ocurría y con la participación de los estudiantes.

En el caso de la sexta generación, la impartición de los seminarios especializados se efectuó con un modelo de docencia colectiva. En cada sesión estaban presentes dos profesores, de dos disciplinas artísticas distintas que se rotaban, de modo que se producían distintas interacciones: danza-artes visuales, artes visuales-teatro,

teatro-danza (en ese momento no se contó con profesora de música). La planeación de cada sesión se hacía por la dupla de profesores que estaría presente en el aula, de acuerdo con los planteamientos del programa. Las sesiones constaban de tres momentos: uno teórico, en el que se revisaban las lecturas propuestas; uno práctico, en el que se realizaban exploraciones con los lenguajes de las artes, y uno de reflexión. El lineamiento general era diseñar situaciones educativas en las que: *a*) se favoreciera la articulación de los elementos teóricos con los prácticos, *b*) se propiciara la exploración de algunos elementos básicos de las disciplinas, *c*) se encontraran formas distintas de articulación entre éstas –en principio las disciplinas de los profesores presentes en aula, pero también surgieron otras–, y *d*) se impulsara la reflexión sobre lo vivido y sus posibilidades en los espacios educativos en que los alumnos se desenvuelven.

El grupo atendido tuvo siete integrantes, cinco mujeres y dos hombres. Dos con formación artística inicial: en música y en artes visuales. Una tenía licenciatura en Educación Artística, una pedagoga y tres normalistas. Cuatro de ellos laboraban en primaria, dos en secundaria y una en educación no formal.

## Método

El proyecto de seguimiento se ha realizado desde un enfoque cualitativo, que podría caer dentro de los estudios de caso. Los referentes teóricos provienen de: la investigación participativa (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Elliot, 1993); la docencia reflexiva (Schön, 1992; Brockbank, 2002); la narrativa (Bruner, 2003, 2006), y la etnografía. La indagación se ha llevado a cabo por el mismo grupo de profesores que diseñó la propuesta y la implantó, constituyendo una espiral entre momentos prácticos y momentos de reflexión y análisis. Se parte del supuesto de que los docentes producen conocimiento pedagógico al reflexionar sobre su hacer. La narrativa y la etnografía son dos enfoques afines a los anteriores,



pues son vías para acercarse a la recuperación y análisis sobre la experiencia.

La recolección de información para llevar a cabo el seguimiento se realizó a partir de cuatro instrumentos:

- Las planeaciones semanales que llevaban a cabo los docentes, en las que se cristaliza la propuesta.
- Un registro etnográfico de todas las sesiones, elaborado por un observador participante ajeno al cuerpo docente.
- La bitácora grupal escrita por el grupo de estudiantes, de manera rotativa.
- Las entrevistas grupales realizadas al finalizar cada semestre.

Los dos últimos instrumentos estuvieron destinados a recoger la experiencia de los estudiantes. La bitácora recuperó el día a día y se escribió en un cuaderno. Cada miembro del grupo plasmaba sus particulares puntos de vista sobre la sesión que tenía a su cargo registrar. Al circular entre todos los miembros de grupo, la bitácora permitía que los demás participantes pudieran leer lo escrito por sus compañeros en las sesiones previas. Para su elaboración se entregó a los estudiantes un conjunto de preguntas guía<sup>6</sup> que tenían el propósito de orientar lo escrito hacia algunos puntos que, al inicio, se consideraban de importancia:

- ¿Qué elementos disciplinarios hubo en la sesión y cómo se vincularon?
- ¿Cómo se armó la parte metodológica y cómo se vincula con la parte teórica?
- ¿Cómo se abordaron las preguntas orientadoras de la sesión?
- ¿Cómo impacta en tu aprendizaje que los maestros trabajen en dupla?
- ¿Cuáles fueron los aprendizajes significativos?

<sup>6</sup> Estas preguntas fueron diseñadas por los miembros del equipo del Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, para las bitácoras que elaboran los participantes. Fueron retomadas, sin un análisis más profundo, por los participantes en el proyecto de seguimiento.

Sobre la bitácora, su impacto en el desarrollo de la propuesta y la utilidad de las preguntas guía se podría profundizar, pero ello rebasa los propósitos de este texto. Por ello, sólo se destaca que las preguntas orientadoras tuvieron repercusiones en cómo se elaboró y lo que los estudiantes pudieron plasmar en ella. Resalto lo siguiente: las preguntas, con mucha frecuencia, se convirtieron en un cuestionario a ser rellenado, lo cual limitó la posibilidad de expresión de los estudiantes y, con ello, que sus experiencias fueran relatadas. Además creó una sensación de que había que “ser objetivo”, lo que condujo, con variantes, a una descripción de lo ocurrido en las sesiones en la que se evitaba mencionar las cuestiones personales. No fue posible identificar a los autores, pues los estudiantes no firmaron sus escritos.

En la entrevista grupal efectuada al término del primer seminario, los estudiantes pidieron tener más libertad en la elaboración de la bitácora y se acordó hacer a un lado las preguntas, de modo que la escritura fue libre. Sin embargo, aún en el tercer seminario se puede rastrear la huella que dejó la guía de preguntas.

En contraste, en la entrevista grupal no hubo directrices que marcaran las participaciones ni se fijaron temas de antemano. La única consigna que se dio fue que era un espacio para compartir las experiencias que tuvieron en el seminario de una manera totalmente abierta, sobre todo aquellas que habían sido significativas. Al no haber alguna restricción externa, los estudiantes pudieron expresarse con mayor libertad, aunque hay que tener en cuenta que la entrevista fue hecha en presencia y con la participación de los profesores, por lo que hay que considerar el impacto que esto pudo tener en lo dicho. La entrevista fue grabada profesionalmente, pero se dañaron los archivos, por lo que sólo se contó con una grabación hecha con una pequeña grabadora personal, que tenía numerosas interferencias. Se hizo la mejor transcripción posible, pero hubo pérdida de información.

El análisis que se muestra a continuación fue elaborado a partir de la transcripción de la entrevista. Para realizarlo se procedió

como suele hacerse desde el enfoque etnográfico: se identificaron los asuntos tratados, se agruparon para elaborar categorías, y se adelantaron algunas reflexiones analíticas.

### **Análisis**

Las intervenciones de los estudiantes en la entrevista grupal se refieren a múltiples aspectos, pero algunas se enfocan con más frecuencia o con mayor énfasis. Destacan, principalmente, tres cuestiones: *a)* el modo de funcionamiento del seminario, es decir, la propuesta metodológica que se puso en juego en su impartición; *b)* las experiencias personales, que aluden a la implicación subjetiva en el desarrollo del curso y las repercusiones de éste en las ideas, emociones y valores de los participantes, y *c)* las reflexiones que hacen sobre el quehacer docente y la escuela. Estos aspectos coinciden con las intenciones de la propuesta y del proyecto de seguimiento, por ello fueron considerados como objeto de estudio. En los siguientes apartados se muestran los comentarios de los estudiantes sobre estos tres rubros; se distinguen con fines de análisis, aunque se encuentran profundamente imbricados: la propuesta favorece que se produzcan algunas experiencias sobre las que se hacen reflexiones de distinto orden, entre las que destacan las vinculadas con el quehacer de los docentes.

### **SOBRE LA PROPUESTA METODOLÓGICA**

Los asuntos tratados por los estudiantes son, sobre todo, cuatro: *a)* La interdisciplina y las duplas de profesores, *b)* los momentos de la clase, *c)* el ambiente de trabajo y las relaciones entre los participantes, y *d)* las críticas y sugerencias.

a) La interdisciplina y las duplas de profesores

Todas las intervenciones de los estudiantes en la entrevista grupal, respecto a lo interdisciplinario hacen referencia al momento práctico de la clase, que era cuando se abordaban los lenguajes artísticos. La articulación entre las disciplinas fue una de las cuestiones que atrajo más la atención de los estudiantes y se relaciona con las duplas de profesores. En las sesiones del primer seminario, uno de ellos proponía algunas actividades y las realizaba con el grupo, éstas se ligaban con aquéllas propuestas por el otro profesor. Para la mayor parte de los estudiantes el trabajo interdisciplinario causó sorpresa, como se expresa en lo siguiente: “En mi caso fue una experiencia muy novedosa, desde la perspectiva de ver las disciplinas interactuando y aplicándose en una misma sesión”. Este comentario es ampliamente compartido: los alumnos perciben cierta continuidad, cierta integración o ciertos propósitos comunes que posibilitan la relación entre disciplinas.

En un principio, los estudiantes relacionan directamente las disciplinas con los profesores: es danza si lo propone la profesora de danza, son artes visuales si las actividades son dirigidas por el profesor de artes visuales. Los docentes, de algún modo “encarnaban” su disciplina. Entonces, si en una sesión están presentes el profesor de teatro y el de artes visuales, se da por sentado que esas son las disciplinas que estarán presentes en la sesión. El trabajo en duplas visibiliza la articulación de las disciplinas y muestra que es posible lograr cierta integración:

nos ayudaba, bueno, particularmente a mí, me ayudaba mucho el que trabajar en parejas los maestros porque te daba idea de cómo era tan fácil, porque lo vivíamos como muy fácil, y no nos dábamos cuenta de que: ¡Ay, esto es de danza o esto es de teatro! Como que estaba totalmente integrado.

Si bien la vinculación entre la especialidad del profesor y la disciplina artística se privilegia, también se mencionan otras artes presentes en las sesiones: el cine y la literatura. Así, se abre el panorama de

lo que puede ser articulado, y los alumnos empiezan a plantearse que este modo de trabajo permite pensar en posibles formas de relación de las artes con otras disciplinas del currículum, de manera fundamentada. A la vez, se quebranta la idea de que hay que ser un especialista en una disciplina, dominarla, para poder proponer algunas actividades de enseñanza con sentido:

Ya tenemos una base más sólida para decir por qué trabajamos de esa forma y por qué también podemos vincular la educación artística con las otras disciplinas no nada más con los cuatro lenguajes, porque esos ejes están en todas las disciplinas.

Además de evidenciar posibles maneras de encontrar relaciones entre las disciplinas, la presencia de las duplas lleva a los alumnos a pensar en el poder y la cooperación. Se resalta cómo el trabajo de los profesores era complementario y así como no había una disciplina artística que estuviera por encima de las otras, tampoco había un profesor que dominara al otro:

no se vio esa ruptura de: “ahora le toca a danza y solo era danza”, sino que si estaban danza y teatro se intercalaban, se iban entretejiendo ...los dos fueron a la par [refiriéndose a las duplas docentes] y nunca hubo eso de: “lo digo porque tengo más experiencia” sino que los dos se complementaron, y el poder fue distribuido de igual manera entre los dos, y cuando estaban los tres en las sesiones de evaluación, también entre los tres.

La distribución equitativa del poder se vincula con el trabajo colaborativo, los profesores cooperaban para que la clase se desarrollara adecuadamente pero también se favorecía, de modo indirecto, que los alumnos trabajaran en colectivo y de manera cooperativa:

Además de que los maestros trabajaban colaborativamente entre ellos, siempre era así entre nosotros, tú hacías tu lectura del texto, pero siempre estaba tanto en lo teórico como en lo práctico y eso enriquece muchísimo la visión de las cosas.

La conjunción del trabajo en duplas y el modelo interdisciplinario, además de impulsar algunas reflexiones sobre las relaciones entre las disciplinas y cuestionar la primacía de alguna de ellas, permite a los estudiantes empezar a pensar en formas de trabajo en la escuela distintas de las habituales. Asimismo, cuestiona la autoridad del docente y permite que se vislumbren formas alternativas de relación de los participantes en la relación educativa.

*b) Los momentos de la clase*

En casi todas las sesiones del seminario se destinó un tiempo a la revisión y discusión de las lecturas planeadas. Estas lecturas refieren a conceptos que fueron pensados como ejes que permitirían: dar estructura a los seminarios, encontrar puntos de articulación entre las disciplinas artísticas y promover la reflexión sobre la producción y apreciación de las artes y las prácticas escolares vinculadas a la educación artística. En el caso del Seminario Especializado 1, denominado “De la mimesis a la abstracción”, se hace un recorrido de la historia del arte, que fue alejándose de la idea de representar la realidad hasta llegar al arte no representativo, dominante en los tiempos actuales.

La mayor parte de las intervenciones se refieren a la relación entre el momento teórico y el momento práctico. Sólo un par focalizan lo teórico de modo específico, en ellas se valora la teoría y se reconoce la pertinencia de los conceptos elegidos para reflexionar sobre las prácticas escolares:

yo pensaba mucho y decía: “por qué el giro, por qué basarse de la mimesis a la abstracción, cómo llegaron a ello, cómo lo descubrieron para el seminario especializado”, pero ya en la práctica me fui dando cuenta que sí, que era como para entender desde dónde vemos las artes, la educación artística, cómo es este proceso más allá de los lenguajes, entonces a mí me gustó mucho que ustedes tuvieran un sustento muy firme y teórico. A mí sí me gustó que el seminario fuera de la mimesis a la abstracción porque como ya lo decía, es ver desde las artes pero también ese mismo proceso se da en la escuela cuando aprendemos, el cómo significamos, cómo nos complejizamos los retos.

Respecto del momento práctico, se menciona que es el lugar en el que se lograban las articulaciones: entre la teoría y la práctica y entre las disciplinas artísticas. Una estudiante comenta que “no había rupturas cuando se trabajaba con las disciplinas en el momento práctico”. Se plantea que lo teórico “abre temas para discutir en las disciplinas”, “lo teórico guía lo práctico”, “la teoría detona la imaginación”, “en la parte práctica, cuando se reunían las dos disciplinas había un camino muy claro”, “[se favorecía] ese conocimiento y apropiación de teoría a partir de la exploración”. Asimismo, se afirma que eran las preguntas orientadoras planteadas por los profesores, las que permitían rastrear las posibles formas de articulación. Estas ideas, expresadas por varios alumnos, son sintetizadas por una de ellas:

a mí me gustó mucho que no sólo se quedaba en lo teórico que normalmente se visualiza así, sino esta parte práctica que era donde poníamos en juego todo esto que leíamos, reflexionábamos y las preguntas que surgían de los textos.

Las exploraciones llevadas a cabo desde los distintos lenguajes artísticos y en sus posibles puntos de encuentro son uno de los aspectos más valorados del momento práctico. En relación con ellas se destacan las orientaciones que esta metodología ofrece para el trabajo en las aulas de la escuela primaria. He aquí dos puntos de vista:

Esta idea de la exploración me quedó muy clara porque siempre se dice en el programa: “y que el niño explore los lenguajes artísticos y demás”, y bueno, yo así de: “¿Y cómo los exploras?”, pero aquí sí me quedó muy claro que sí los exploras.

Es necesario tener esa experiencia como especie de creador para poder llevar al estudiante a una experiencia similar, porque no todo está en los libros y esto no es para aprenderlo desde el manual sino también es experimentando y esa misma experiencia uno la puede transmitir.

En síntesis, los estudiantes subrayan las relaciones que pudieron establecer entre los conceptos aportados por los textos y las actividades del momento práctico, lo cual les permitía tener una mejor comprensión conceptual, expandir sus posibilidades en las exploraciones y producciones del momento práctico y visualizar alternativas para su práctica en la escuela en relación con la educación artística.

c) El ambiente de trabajo y las relaciones entre los participantes

Los estudiantes aprecian el respeto y la libertad que primaba en las sesiones, así como las actitudes de los profesores. El clima de las clases también se vincula con las relaciones entre compañeros, y se destaca la importancia que tuvo el trabajo realizado en equipos para enriquecer las ideas propias y ampliar las posibilidades vislumbradas individualmente. Los siguientes fragmentos ilustran cómo los estudiantes valoran el sentirse tomados en cuenta, el respeto ante lo que les parecía difícil o amenazante y la ausencia de juicios que los limitaran o les hicieran sentir vergüenza. Por todo ello, sentían ser “la envidia de otras líneas”.

Normalmente en la mayoría de las otras clases tú estás platicando llega el maestro y punto, inicia la clase, y aquí estábamos platicando y Francisco escucha lo que estábamos platicando y empieza a traer a colación, fue cuando vimos lo de Benjamín, en esa clase llega y empieza a escuchar lo que estábamos hablando y de ahí se retoma y así en la mayoría de las clases. Se agradece que los maestros llegaban y veían qué estaba sucediendo y lo retomaban, también retomaban lo de las otras clases y había un seguimiento de las actividades.

Los ... ejercicios iban paulatinamente, pude yo conocerme y no tomarlo desde lo feo, lo horrible, sino verlo como reto, entonces sí lo agradezco porque para mí fue muy fuerte ... e importante ese tipo de confianza.

Estamos como acostumbrados a “o está bien” o “está mal” y aquí nunca fue así, o sea, generalmente era pues apreciar: “Ah, hubo esto y fue interesante y



tal”, entonces eso también es y sirve muchísimo para quitarte la pena, ¿no?”, y para: “Ok, pues lo voy a hacer”, y como dice Miguel: “Le voy a echar todas las ganas y me tomo un café para estar a las vivas” y para poderlo no hacerlo bien.

Me siento yo, como todos nos fuimos, pues muy tomado en cuenta porque había debates de música finalmente con ustedes y eso es algo que yo rescato: que ustedes estaban en esa apertura de también generar y abrir debate con nosotros y ojalá que también esto se siga dando, la oportunidad en los siguientes semestres.

Además de apreciar cómo el clima de la clase favorecía los momentos de experimentación con los lenguajes artísticos y el trabajo colaborativo entre los estudiantes, se estima la horizontalidad en la discusión de las cuestiones teóricas:

Creo que esta actitud de los maestros, de tener como esa relación horizontal, creo que en maestría es más evidente que en licenciatura, que llega y es el maestro que sabe todo y te da la clase como en primaria y en todos lados, eh... En las otras asignaturas se da menos, ¿no?, ya hay una cuestión más de discusión, pero creo que particularmente aquí es más evidente como la actitud de los tres [profesores].

Esa libertad también ... no lo pierdan nunca, por ustedes el debatir, o sea que entre nosotros y ustedes exista esta condición de esa esencia, de esa característica del seminario del poder debatir con ustedes como ya se ha presentado, ¿no?, y además es enriquecedor.

#### *d) Críticas y sugerencias*

Si bien existe, como puede apreciarse en los puntos anteriores, una valoración positiva de la metodología, los estudiantes también exponen sus críticas y hacen sugerencias para los semestres subsiguientes. Destacan tres aspectos. Uno: la sensación de interrupción que producía que las actividades de una sesión se continuaran en las siguientes, de manera que parecería que no se profundizaba lo

suficiente; lo cual refiere tanto al momento teórico como al práctico. Se pide que se ahonde en los conceptos, en los procesos y en las distintas artes. Dos: se cuestiona la estructura de las sesiones: primero el momento teórico y luego el práctico, los estudiantes se preguntan *qué pasaría* si se invirtiera la forma de trabajo y sugieren hacerlo así en alguna ocasión: iniciar con las exploraciones y luego ir a las reflexiones sobre los conceptos. Tres: se solicita que se dé un proceso de exploración y experimentación artística prolongado que permita profundizar en el autodescubrimiento y en la producción de una obra.

En la entrevista grupal, los comentarios sobre la metodología son los más abundantes y son el referente de los otros dos aspectos tratados, lo que hace resaltar cómo este aspecto del diseño constituye un elemento central de la propuesta. Además de proporcionar una guía para la actuación de los docentes, la metodología es, realmente, el camino que transitan los estudiantes para generar experiencias de aprendizaje.

## **SOBRE LAS EXPERIENCIAS PERSONALES**

En tanto la propuesta formativa de la Línea tiene un carácter experiencial, es de vital importancia para el equipo de profesores tener noticia de cómo son vividas las actividades y qué efectos tienen éstas en las experiencias generadas por los sujetos participantes.

Como sería de esperarse, las experiencias de los participantes son distintas. En ellas se pone en juego no sólo la relación que crean con la propuesta, sino su formación de origen, el trabajo que desempeñan, sus experiencias previas con las artes y su propia historia personal. No obstante, existen algunos puntos de coincidencia.

Además de las experiencias ya señaladas alrededor de lo interdisciplinario y el trabajo en colectivo, emergieron aspectos más personales y subjetivos. Pueden ser agrupados en cuatro rubros: lo disfrutable, el compromiso, el autodescubrimiento y

la confrontación consigo mismo y el cuestionamiento de ideas preestablecidas.

Los aspectos que son nombrados como disfrutables fueron: la relación entre la teoría y el momento práctico, la diversidad de formas en que se abordaba la revisión de los textos y las exploraciones con los lenguajes artísticos. Alguien lo resume así: “Terminaba la clase y: ‘Bueno, muchas gracias’, y salíamos contentos, salíamos con la sonrisota”. En los comentarios puede apreciarse cómo la percepción de continuidad y de integración produce cierto gozo, lo cual remite a la cualidad estética de la experiencia de que habla Dewey (2003). Él plantea que “tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento” (2003, p. 75). Y precisa que ninguna experiencia puede ser tal a menos que sea una unidad, lo cual implica que tenga una cualidad estética (2003, p. 82):

A mí me gustó mucho que no sólo se quedaba en lo teórico que normalmente se visualiza así, sino esta parte práctica que era donde poníamos en juego todo esto que leíamos, reflexionábamos y las preguntas que surgían de los textos.

Lo que me gustó mucho es que a pesar de que se veía la teoría nunca era la misma forma de verla, siempre variaba, decían: “ahora vamos a sacar ideas principales, ahora vamos a hacer un cuadro, vamos a hacer un mapa aquí en el piso.

Exploras los lenguajes pero desde explórate a ti mismo, entonces a mí me gustaron mucho estas dinámicas y este trabajo ...que se hizo en dupla y el cómo fue el desarrollo de esta exploración de todos los lenguajes hacia un mismo tema, me gustó mucho cómo lo estructuraron.

A mí me encantó que fuera los miércoles, por esto que decían, para mí era el oasis en medio de la semana, sí, yo feliz que fuera miércoles, porque me daba como esa energía, sí me encantó totalmente.

La responsabilidad y el compromiso con los profesores y compañeros es otra de las cuestiones que fueron subrayadas. Se contrasta

el acercamiento que habitualmente hacen los participantes a las lecturas propuestas en otros cursos con la forma en que leían los textos del seminario especializado. Parecería que aquella se asume como una norma, como un deber con el cual había que cumplir; la “obligación moral”, por el contrario, alude a un compromiso con el grupo, con los docentes y con una preocupación por “aportar” al desarrollo de la sesión. También se habla de “solidaridad” con el grupo.

En la última sesión yo le dije a Francisco: “Yo hoy no leí”. Me sentía obligado a decirselo, porque pues iba a hacer lo que pueda a partir de esta situación, pero finalmente era el único seminario donde tienes esa obligación moral y además de que por las características mismas de cómo ustedes lo planearon, fue obligado, si tú no tenías esa herramienta de teoría tú no podrías hacerlo, ni moverte, ni explorar, pero me parece excelente esto, ¿no?, y es uno de los aciertos de esta forma de trabajo, que yo creo que se los voy a copiar, ¿no?, pero les voy a dar crédito...

Sí, además uno se sentía responsable porque sabíamos que íbamos a llegar a trabajar en grupo, y bueno, si había que armar un cuadro o un resumen pues: “yo qué voy a aportar”, entonces yo me sentía muy responsable también porque tenía que participar con, no se sabía con qué grupo, pero tenía que aportar, entonces es como esa responsabilidad también de ser parte de un grupo.

Porque con la lectura, te daban a entender que “ya”, o sea, si tú entendías la lectura, porque también esas clases parece que son para eso, ¿no?, para comprender nada más la lectura [se refiere a las clases que se dan en el Área de Formación Básica] y no se generan otras actitudes, más que tienes el conocimiento y lo puedes citar, bien, pero aquí sí generan actitudes de solidaridad de dar lo mejor de cada uno de nosotros.

Una cuestión que resalta es cómo a lo largo del semestre se produjeron cuestionamientos de ideas previas, de prejuicios, de estereotipos, de formas habituales de proceder. También se realizaron procesos de confrontación consigo mismo (con las imágenes que

los estudiantes tenían de sí mismos, con sus temores, etc.) y de autodescubrimiento, que son relatados no sólo por lo difíciles que fueron, sino con el crecimiento que posibilitaron. Estos comentarios remiten a los planteamientos de Dewey respecto al “padecer” la experiencia: hay momentos de sufrimiento, cuando se quiebran los esquemas, cuando se cuestionan las ideas preestablecidas y se quebrantan los hábitos, pero son estos momentos los que posibilitan el cambio. A la vez evidencian cómo el acercamiento a las artes apela a los sujetos, y cómo durante el seminario, se generaron procesos de reconstrucción de la subjetividad y de la identidad tanto individual como colectiva de los participantes. El pasaje por un proceso de transformación como sujetos, de apertura, de juego, de autodescubrimiento, posibilita la transformación del ser docente.

A partir de que se trabaja con lenguajes artísticos, se trabaja con una esencia también de lo que es el ser artista, aunque no vayamos a serlo, sino la materia misma del arte es esa, se es veraz, ¿no?, es honesto, se confronta con el ser mismo.

Yo creo que también algo muy relevante es que se perdió un miedo a hacer que el adulto tiene cuando explora cualquier lenguaje artístico.

En estos procesos uno se va redescubriendo porque uno, yo en lo personal tengo una..., es que siempre me han dicho: “Es que tú eres con los niños muy rígida, o sea tú tienes estas cualidades”, y no, o sea, yo ahorita por ejemplo, vi que me puedo mover, que puedo hacer otras cosas, pintar, y yo le decía a Francisco: “No veas mis autorretratos porque estoy negada”, pero no, fue también redescubrirme, ¿no?, de que tengo otras posibilidades, que no sólo es la cartulina que te muestro, que hay más allá, por eso en lo personal yo me redescubrí muchísimo, pude ver otras cosas, que ahora sí que ya no son de que: “Ah no, tú porque tienes tal carácter, eres así y asado, te vas sólo para sexto de primaria”.

Yo siento que es como un inicio para que nosotros como maestros de educación artística, podamos ir descubriendo este mundo que todo el tiempo se está transformando, todo el tiempo están apareciendo expresiones nuevas.

Los aspectos a los que se refieren los estudiantes son las emociones que experimentaban en torno a la propuesta de actividades de exploración, principalmente. Entre ellas destacan ciertos temores, inhibición y vergüenza ante sentirse expuestos o en juicio; en contraste con el placer que sentían cuando se permitían arriesgarse y explorar. Este proceso suele implicar una confrontación consigo mismo, con ideas que tenían sobre sí mismos o sobre las artes y los talentos que ellos se atribuyen o de los que se creen escasos. Tales experiencias se vinculan con las relaciones que los estudiantes pudieron establecer con sus compañeros y con los profesores y con el clima que primaba en las sesiones del seminario.

#### **LAS REFLEXIONES SOBRE EL QUEHACER DOCENTE Y LA ESCUELA**

En los apartados anteriores, tanto en las percepciones de los estudiantes sobre la metodología didáctica como en el relato de sus experiencias personales, aparecen sus reflexiones respecto a los aspectos que les sorprendieron o que fueron más significativos. En relación con ambos asuntos emergen sus reflexiones sobre la educación artística y sobre su práctica en las escuelas. Dada la importancia de estas reflexiones en la formación de los docentes, propósito fundamental de la Línea, es pertinente otorgarles un lugar específico.

En todos los comentarios se alude de manera implícita o explícita a los propósitos de la educación artística, a las ideas predominantes sobre ella o a prácticas recurrentes, desde el punto de vista de quien habla. En estas reflexiones aparece un contraste entre estas cuestiones y lo que pensaban los estudiantes al finalizar el primer seminario.

En el siguiente, se muestra una práctica recurrente en las escuelas primarias y se hace una crítica implícita a los docentes, en contraste con lo que se considera haber aprendido en el seminario: ser respetuoso, solidario y dar lo mejor de sí. En este sentido se

subrayan, más que los aprendizajes conceptuales, el acercamiento a los lenguajes de las artes o la metodología de enseñanza, la formación subjetiva: ciertos valores en relación con la docencia.

Normalmente en la primaria es mucho de apreciar y a veces el maestro cree que está haciendo educación artística con ponerles Bach o ponerles Mozart, mientras recortan o pegan, y este no sé si fue el proceso, pero en las actitudes, aparte de las que ya habían rescatado del respeto, creo que hay mucha solidaridad y mucho de dar lo mejor de nosotros mismos en cada clase.

El siguiente comentario refiere a cómo la relación de los docentes con las artes se convierte en una forma de enseñanza, al servir como modelos:

Yo creo que lo que hoy somos, creo que se va a ver reflejado inclusive, porque nosotros somos modelos, es decir, los niños verán, precisamente, el cómo nosotros nos hemos apropiado de lenguajes y cómo nos ha conformado, precisamente, nuestra personalidad, o sea el niño observa muchas cosas.

Otros comentarios cuestionan algunas ideas que han sido predominantes: la formación de artistas o el desarrollo del virtuosismo:

El estudiante no va a ser, o no vamos a hacer artistas a los estudiantes sino que justamente los vamos a pasar por una experiencia de una vivencia del arte, sí, como tratar de lograr que ellos exploren y pues lo mismo si ya quieren o tienen un interés por algo como una técnica o un lenguaje específico, pues ya hay unas escuelas especializadas.

Así como tú haces una reflexión desde los docentes normalistas, yo también la hago en relación a los músicos también, Christopher Small también en un texto hace otra vez esa insistencia de la tortuosa depuración que tiene que pasar un ejecutante para llegar al virtuosismo. El virtuosismo como modelo y propuesta posterior en el aula y que obviamente fracasa, creo que también forma parte de esta línea, ¿no?, y yo creo que en este foro, yo lo denomino así

porque de aquí han surgido y surgirán cambios en esta maestría, que de aquí la gente va a salir y va a generar cambios, es uno de los objetivos.

Hay quien habla de su proceso personal y lo que implicó: moverse de lo disciplinario a lo interdisciplinario, haber recibido una educación estética y haber recibido una verdadera “sacudida” en relación con la forma de trabajo que había desarrollado previamente:

Este semestre ... para mí ha sido de la educación de la percepción en las diferentes disciplinas y sobre todo interdisciplinariamente, ¿no?, porque no es lo mismo que tenía la formación de danza, que tenía esa perspectiva de ver las cosas en movimiento, los cuerpos, la música y ahora verlo de forma interdisciplinaria; además, acaba con muchos prejuicios que normalmente yo tenía, tenía muchos prejuicios acerca, no sólo del trabajo docente, de las instituciones, y te abre a ver las cosas de otra forma, y poder decir: “oye, sí tienes este prejuicio y sí es igual estereotipo, sí es”. Entonces ha sido un semestre de educación de la percepción estética y, dice ahí el currículum, del pensamiento artístico, y se agradece.

... y la sacudida sobre todo en los maestros de primaria de movernos de los productos a los procesos y en una mirada no de críticos, sino de indagadores.

## REFLEXIONES

Las experiencias de los estudiantes y las reflexiones que, a partir de ellas, hacen sobre su propio quehacer, acerca del papel de la educación artística en la formación de niños y jóvenes, y respecto a su propio proceso de construcción subjetiva a partir de su contacto con los lenguajes artísticos constituyen un punto de referencia sustancial para la valoración de la nueva propuesta formativa de la Línea de educación artística.

La entrevista grupal realizada al finalizar el primer seminario especializado permite observar que la propuesta metodológica fue



pertinente para una iniciar una aproximación a los lenguajes de las disciplinas artísticas, tanto para los profesores no artistas como para aquellos con una formación disciplinaria artística inicial. Los relatos de los estudiantes muestran que, desde su punto de vista:

- a) Las duplas docentes permitieron visualizar algunas formas de enseñanza de las artes desde la articulación entre disciplinas, impulsaron el trabajo colaborativo tanto entre los propios docentes como entre los estudiantes y posibilitaron un clima de trabajo favorable.
- b) Hubo una adecuada interrelación entre el trabajo con los conceptos y las exploraciones con los lenguajes artísticos, siendo los conceptos elegidos una buena referencia para la búsqueda de puntos de encuentro entre las disciplinas, si bien podría darse continuidad a los procesos para profundizar tanto en lo teórico como en los procesos de experimentación con las artes.
- c) Los estudiantes empezaron a perder sus miedos en relación con las artes y sus posibilidades de acercamiento a ellas, tanto en lo que respecta a una aproximación personal como en cuanto a la generación de situaciones educativas para sus alumnos. Asimismo, cuestionaron sus ideas respecto al arte, a los artistas y su función social y al lugar de las artes en la escuela.

Uno de los objetos de debate en el momento del diseño fue si incluir el eje pedagógico desde el inicio o dejarlo para el último seminario, como solía hacerse. La decisión fue incorporar los contenidos pedagógicos desde el primer seminario especializado. Por los comentarios de los estudiantes, y sus reflexiones sobre el quehacer de los docentes, parecería una decisión acertada. Destaca la importancia de la implicación y construcción subjetiva en la formación de docentes de educación artística.

Finalmente, una reflexión metodológica. La entrevista grupal, realizada a partir de una consigna abierta y con la participación

tanto de docentes como alumnos, fue el mejor recurso para tener acceso a los relatos sobre las experiencias y a la visión de los estudiantes sobre la metodología propuesta. A la vez, constituyó un espacio para el diálogo, para la socialización de las experiencias y para la reflexión sobre los procesos vividos. En este sentido, más allá de su importancia como instrumento de recolección de información, la entrevista grupal formó parte del dispositivo pedagógico, constituyó en sí misma una fuente de experiencias, y tuvo un efecto en todos los participantes en el proyecto.

## REFERENCIAS

- Brockbank, A. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Dewey, J. (1934/2003). *El arte como experiencia*. México: Multimedia Libros y Comunicaciones:
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Nicolescu, B. (mayo, 1997). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En *Congrés de Lorcano*. Document de synthèse. Recuperado el 5 de agosto de 2014 de <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

---

## CAPÍTULO 7

### LA EDUCACIÓN RURAL EN LA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

*Rosa María Torres Hernández<sup>1</sup>*

La comprensión del papel que desempeña la teoría deweyana en la educación rural se ha revisado en México, prioritariamente, en relación con el advenimiento del programa de acción, la educación vasconcelista y la educación socialista. En general, se toman tres caminos para abordar el problema, la primera ruta se aboca al estudio de la escuela rural en el periodo posrevolucionario. El segundo camino es el análisis de las estancias de John Dewey en México. El tercero de los caminos se orienta hacia la relación con sus allegados o con sus discípulos y la influencia de la teoría de Dewey en la educación en México.

Sin duda, el estudio historiográfico de la escuela rural en México ha requerido preguntarse acerca del papel de la teoría deweyana en el establecimiento de los proyectos educativos del Estado

---

<sup>1</sup> Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *rrmth2000@gmail.com*

posrevolucionario. Menos frecuentes son los estudios, desde otras disciplinas, de la recepción de Dewey en el mundo de habla hispana.

Este texto tiene como propósito estudiar la relación entre el planteamiento de Dewey y educación rural tomando como referencia dos situaciones que involucraron los planteamientos deweyanos, en las décadas de 1930 y 1940. Se parte de la revisión sucinta del proyecto de la Estación Experimental de Carapan y la recepción de los planteamientos deweyanos con la traducción y publicación de los textos de Dewey. Bajo la premisa de que las décadas de los años 30 y 40 fueron momentos nodales en la dinámica rural-urbana en México, particularmente en la educación. La primera década a la que se hace referencia comprende la educación socialista y la escuela rural mexicana, en esa vieja ruralidad, donde vida rural y quehacer agrícola eran sinónimos. Carapan permite –desde la recuperación de los archivos– escudriñar el potencial de inteligencia experimental.

El otro momento que revisa la recepción de los textos de Dewey en la década de 1940, años en los que la urbanización de México se hace evidente. Las ciudades y la dinámica de la urbanización plantean nuevos fenómenos que se perciben en los espacios, rurales y urbanos, que han pasado a ser parte de los extensos y complejos espacios metropolitanos.

Se trata de considerar las traducciones de la obra de Dewey en una dinámica donde la perspectiva social y política de la teoría deweyana fue desplazada, para dar cabida sólo a la mirada filosófica. Asunto no menor, si se considera que la teoría de la acción social de Dewey pone de relieve la vida en comunidad, asunto harto relevante justo cuando el camino hacia la urbanización dejaba atrás los proyectos de educación rural impulsados en las décadas de los años 20 y 30.

Una vez expuestas tanto la experiencia de Carapan como la traducción de las obras de John Dewey, se aborda la inteligencia y la acción social para la democracia como pilares fundamentales de la teoría deweyana, pero de igual manera como elementos

analíticos de la educación rural; como colofón de este documento se plantean algunas interrogantes para pensar la educación rural ante las nuevas ruralidades.

### **ESTACIÓN EXPERIMENTAL DE CARAPAN**

Abordar la inteligencia social implica reconocer, como lo establece Dewey, que para afrontar en la sociedad la condición efectiva de la división de propósitos y los conflictos entre creencias, el único recurso de la humanidad es la inteligencia social (Dewey, 1916/1995). El ámbito de la educación representa un espacio privilegiado para la inteligencia social. Tal es la razón por la que se revisa una experiencia como la de la Estación Experimental de Carapan en México, recurriendo al largo y lento proceso del tiempo para resguardarnos de la desilusión que produce la observación a corto plazo de los acontecimientos (Dewey, 1916/1995). Empero también porque es una experiencia, que aunque breve, representa un momento de establecimiento de proyectos educativos en la vieja ruralidad (Arias, 1992).

La influencia de John Dewey en la educación pública mexicana no estuvo circunscrita al plano metodológico o ideológico, no podía estarlo porque la construcción de su teoría pedagógica se vinculaba a la filosofía y al liberalismo humanista de la época. Además, el Programa de Acción (1924-1934), que resignificó algunos de los planteamientos deweyanos, se instauró en la posrevolución, un momento de crisis y por tanto, de búsqueda de propuestas educativas que permitieran avanzar en la construcción del Estado-nación.

Los planteamientos de Dewey encontraron cabida en un país donde se construía una identidad nacional, construyendo otras imágenes y símbolos. De hecho, se constituían nuevas normas y expectativas del “sistema”, nuevas representaciones de lo que era el ciudadano mexicano producidas por el cambio social.

Las ideas deweyanas tuvieron eco en Moisés Sáenz y en otros intelectuales de la época porque coincidían con el liberal radical que era Dewey, en la necesidad de cambios globales en las estructuras institucionales, las transformaciones deberían producirse en un proceso gradual acorde con un plan de amplio alcance. Para Dewey, la mayor debilidad del antiguo liberalismo y de algunos liberales contemporáneos fue la ausencia de un programa organizado de actuación, sin el cual se corre el riesgo de la desaparición de los ideales democráticos. El liberalismo de Dewey partió de una fe en el logro democrático con el apoyo del método científico y la inteligencia experimental, pensaba que los principios democráticos pueden suscitar también disciplina y organización. El fin último de la democracia radical estaba en la exigencia de grandes cambios en las instituciones económicas, políticas, educativas, jurídicas, etcétera.

Según Dewey, en la democracia es trascendental el uso de la inteligencia experimental porque es precisamente el proceso de rehacer lo antiguo uniéndolo a lo nuevo; la labor que la inteligencia cumple en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores y las nuevas condiciones: se trata pues, de transformación de la experiencia pasada en conocimiento y la proyección de ese conocimiento en ideas y propósitos que anticipan qué puede suceder en un futuro y cómo hacer realidad nuestros deseos. El conocimiento y los hábitos tienen que modificarse para ajustarlos a las nuevas condiciones. En situaciones colectivas se involucran hábitos que se concretan en instituciones y tradiciones.

Como se dijo, en México la concepción democrática liberal radical de Dewey tuvo como uno de sus representantes a Moisés Sáenz, quien tomó a su cargo la Estación Experimental de Incorporación del Indio. El personal original de la Estación estaba integrado por: Moisés Sáenz, director; director escolar, José Guadalupe Nájera; etnólogo Carlos Basauri; psicometrista Ana María Reyna;

economista Miguel O. Mendizábal (comisionado temporal); trabajadora social Vesta Sturges (de Misiones Culturales); médico Felipe Malo Juvera (por Salubridad); agente sanitario Ignacio Hernández (por Salubridad); agrónomo Augusto Pérez Toro (por la Secretaría de Agricultura); agrónomo Ramón Camarena (de Misiones Culturales); director de recreación, Humberto Herrera (de Misiones Culturales); maestro de música, Juan B. Melena; secretaria Isabel Arellano (comisionada temporal), y ayudante de oficina Salvador Ortiz Vidales.

Es evidente que, como lo indica Shaffhauser (2010), para Sáenz el proyecto representaba romper con la mentalidad en el México de aquel entonces, esto es, enfrentar su dicho: “Somos un pueblo de regiones, de patrias chicas” (Sáenz, 2007, p. 87). De igual forma, el proyecto se orientó hacia la

relación entre el desarrollo y territorio donde la escuela, en el medio rural, sirve, a veces de enlace democrático e institucional y, de cuando en cuando, es el principal motor para proyectar unidades rurales, campesinas e indígenas en un diseño participativo, ciudadano y nacional (Shaffhauser, 2010, p. 2).

En ningún sentido se considera que el proyecto de la Estación Experimental sea la aplicación unívoca de los postulados deweyanos. Más bien, es necesario pensar el asunto en la complejidad no sólo de la época, sino del propio proyecto y sus fundamentos. Los estudios que enfatizan el fracaso de la Estación Experimental son hartos conocidos. Dietz (1999), señala que tras el fracaso de la estrategia agrarista y estatista de reforma agraria ejidal en la región purépecha, el indigenismo debió proporcionar estrategias alternativas para abrir las comunidades e integrarlas en el proyecto nacional-estatal. Asegura que, con el apoyo de Emilio Prado y sus milicias, Sáenz se instala en Carapan, con un silencio pasivo de los comuneros y una resistencia pacífica que se convertiría más tarde en rechazo. Dietz afirma que sin lograr ninguno de los objetivos, el proyecto serviría como punto de partida del indigenismo mexicano y considera que

Lázaro Cárdenas adoptó la idea de la estación como prototipo para crear el DAAI. Bruno-Jofré y Martínez (2009) escriben:

el proyecto de Carapan (1932) no trasluce un conocimiento y aplicación del método científico en el sentido deweyano del ejercicio de crítica sistemática aplicada a la intelección empírica. Pero, no sólo no hubo un diseño claro en Carapan. Sáenz también abogó por separar la práctica educativa y la investigación rechazando las concepciones deweyanas de la relevancia de la interrelación entre teoría y práctica, idea y acción. Como el principio redencionista implicaba la imposición de los elementos salvíficos, no hubo espacio para que los estudiantes se involucrasen en un proceso de reflexión experimental auto-correctora. El redencionismo le hizo también apoyar el uso de instrumentos educativos memorísticos (catecismo cívico revolucionario) o irracionales emocionales (ritos, celebraciones) para la propaganda de un espíritu nacional que compara a las religiones nacionales del comunismo o los fascismos. El trabajo de Sáenz en Carapan no muestra conocimiento o aceptación de las propuestas deweyanas de la imbricación entre democracia y educación y, a pesar de que rechaza las nuevas estructuras caciquiles surgidas de la revolución, se sirve de ellas en su proyecto civilizador (p. 51).

No obstante, es menester mirar con detalle la información que proporcionan los archivos y los escritos de Moisés Sáenz para reconocer los tintes de la resignificación de la teoría deweyana. Se sabe que durante el año de 1932 se crearon las bases para el establecimiento de la Estación Experimental como parte de la Comisión de Investigación de Indias. La Estación, de acuerdo con sus finalidades, tendría que constituirse en un verdadero laboratorio de experimentación social, donde se concentrarían diferentes agencias del gobierno para lograr los propósitos educativos y sociales que el Gobierno de la República intentaba concretar con los campesinos.

El plan de la Estación tenía dos compromisos: el conocimiento de la idiosincrasia de los vecindarios afectados, su “costumbre” tradicional, sus instituciones socio-políticas, su economía, etc., para respetarlas y utilizarlas en lo posible o para modificarlas en lo



necesario, y el de los diversos requerimientos del programa de nacionalización de acuerdo con los enunciados y prácticas que venían estableciendo en México los gobiernos revolucionarios. El propósito general fue buscar la incorporación del indio al medio nacional, procurando que el proceso respetara a la modalidad indígena y el cumplimiento del ideal mexicano.

Elegir un nombre para la estación fue difícil, se pensó entre otros, en “estación de incorporación”, “estación de incorporación indígena” e “Instituto Social Rural”. El nombre que más gustó fue el de “Proyecto de Incorporación Indígena”, porque marcaba el sentido de la tarea; finalmente, se especuló que lo del nombre no era sustantivo, ya que lo importante era el rumbo y el método, de tal suerte que quedó denominada como Estación Experimental de Incorporación del Indio; nombre que Sáenz más tarde calificaría de pedante e inadecuado. El carácter experimental indicaba el tipo de intención indigenista que se pretendió llevar a cabo, y también una determinada conciencia del riesgo que se corría al emprender este tipo de acciones.

Shaffhauser (2010) plantea que la elección del lugar no fue producto de la casualidad, fue el resultado de esfuerzos previos del indigenismo en la búsqueda del cómo educar mejor y por dónde adentrarse a ese México de los años veinte y treinta, que era un país abrumadoramente rural y campesino. La primera zona que se propuso para establecer la estación fue Oaxaca. Sáenz acudió a este lugar con la intención de encontrar una comunidad adecuada para el estudio, le interesaba estudiar al indio “justo cuando comienza a ser mexicano”, por lo que era recomendable un sitio apartado de las rutas fáciles de acceso, una comunidad que no fuera grande ni compleja para poder observar los fenómenos sociales. Fue en Oaxaca donde Sáenz recordó la Cañada de los Once Pueblos y se dirigió a Michocán, acompañado de Pablo González Casanova y Carlos Basauri (DERPFECI, 1932a).

El régimen económico de las comunidades de la Cañada era típicamente indígena, con propiedad comunal y contaba con una

pequeña industria. Esas condiciones, según el equipo, daban la posibilidad de estudiar aspectos fundamentales: la economía indígena, el agro y la pequeña industria. La Cañada de Chilchota o de los Once Pueblos, era un lugar de manantiales, de clima templado donde se cultivaba el trigo, el maíz y el frijol, sitio donde los solares estaban llenos de árboles frutales, con una industria alfarera en dos de los pueblos. La Cañada en el año de 1918 había presenciado una “revolución agraria”, no hubo propiamente repartición de ejidos en la región, sino restitución de las tierras a sus dueños originales, aun así no se logró resolver el problema de la tierra:

Aunque no hay ejidos en la cañada si ha habido y hay agrarismo, ...existe una conciencia agraria marcada y una actitud casi agresiva por parte de los indios y sobre todo de sus directores, indios también, para conservar y defender sus derechos (Sáenz, 7 de julio de 1932, p. 3).

La instalación de la Estación Experimental fue en la casa cural, que estaba clausurada porque desde hacía muchos años esa iglesia no tenía cura, los agraristas habían expulsado al cura. La labor de la Estación Experimental abarcaba los pueblos de Chilchota, Urén, Tanaquillo, Acachuén, Santo Tomás, Zopoco, Huáncito, Ichán, Tacuro y Carapan. Sáenz y sus acompañantes una vez recorrieron la zona a caballo, cabalgaron en “el Charro”, “el Pantera”, “la Negra”, “el Burgués”, “el Mediano” y “el Pajarito”. Se tomó en arrendamiento una casita de dos piezas y cocina como habitación de tres miembros de la Estación, además el señor Ernesto Prado ofreció una vivienda a las afueras de Carapan, misma que fue ocupada por los dos agrónomos. Basauri y su esposa alquilaron una casa modesta, como eran las casas de Carapan. Cuando los miembros de la Estación llegaron, ya estaba Basauri y salió a recibirlos. “Andaba vestido como explorador que se embarca a las grandes cacerías africanas: bota fuerte, pantalón de montar, chamarra de cuero, y casco inglés. Antes de bajarnos del carro estábamos ya haciéndole burla. ‘No le falta más que el monóculo’, le dijo Mendizábal” (Sáenz, 1936, p. 39).

Sáenz relata que el recibimiento de las autoridades y de algunos de los vecinos de la Cañada fue cálido, hubo una asamblea de maestros, vecinos y escolares con fiesta, música y comida popular. Les esperaba a los miembros de la Estación otro tipo de recibimiento cuando se convocó a los habitantes para instalar el Centro Social y la Biblioteca, ubicados en la capilla abandonada. Allí se hicieron presentes los vecinos del lugar y les dijeron a los de la estación: “¿Quiénes son ustedes? ¿Qué ‘papel’ traen? ¿Dónde está la ‘orden’? Tenemos que consultar primero al Gobierno”. Los lugareños les gritaban: “No queremos cambiar, somos ignorantes y así queremos quedarnos”; una mujer gritó: “Somos indios, también la Virgen de Guadalupe es india” (Sáenz, 1936, pp. 48-49). Los reclamos no fueron sólo verbales, los lugareños lanzaron piedras y se hizo presente Ernesto Prado con pistola en mano, acompañado de tres hombres que a punta de garrote arremetían contra los pobladores (Sáenz, 1936). Estas escenas se repitieron en la escuela de Huáncito que estaba en el antiguo curato; aunque así se presentaron las cosas, Sáenz pensaba que la gente estaba mal aconsejada por los clérigos de Puerrepero y Zamora y de algunas gentes del señor Prado, los “pradistas” (Sáenz, 11 de agosto de 1932, p. 5).

Como parte de las actividades de la Estación estaban el centro social, la biblioteca, la visita a las escuelas rurales y las investigaciones demográficas, lingüísticas y económicas. Emprender la labor de adaptar la ex capilla para la biblioteca y el centro social no fue fácil, los vecinos resistieron argumentando falta de dinero. Se contó con 50 hombres, miembros de la Confederación Revolucionaria Michoacana de Trabajo, “agraristas” y “liberales”, y con la participación de gente de Tanaquillo y los de Urén (Sáenz, 1932b, p. 7).

Nájera inició la visita a las diez escuelas de la región, siete federales y tres estatales, donde se aplicó una encuesta y a partir de los datos, Sáenz se preguntó dónde estaba la “nueva escuela rural”. El estudio de las escuelas era sólo una parte de la labor de investigación que la Estación inició en la Cañada, se proyectaron

investigaciones sobre la demografía, estudio económico del municipio de Chilchota, y una exploración lingüística.

En la Estación realizaban investigaciones al mismo tiempo que se desarrollaba el trabajo del Centro Social, el consultorio, el apoyo agropecuario y la labor en las escuelas. En estas acciones el centro se encargaba de encontrar formas atractivas de trabajo con los adultos, fue una de las preocupaciones de Sáenz, ya que esto repercutiría en la satisfacción de necesidades y la obligación de la socialización y la integración nacional.

Una vez instalado el Centro Social, con muchas penurias se inicia el experimento con el programa de los adultos con reuniones de carácter social los domingos; hay té de hojas de naranjo y pan, se lee el periódico, pero las lecturas que más gustan son las fábulas de La Fontaine y de Esopo. Cantan “China del alma, encanto de mi amor vuélveme a ver con esos negros ojos, Dame un besito con esos labios rojos. China del alma, encanto de mi amor”. También hay proyección de películas. Ya con más confianza, los que participan en las reuniones del Centro empiezan a organizar juegos y a montar canciones. A Sáenz le parece que algunos de ellos comienzan a tener conciencia de grupo, observa además que hay una porrita de muchachos de doce años aproximadamente, que son muy entusiastas y no son molestos, no dan “guerra”. Sáenz escribe al respecto que “es curiosa esta cualidad de quietismo en el indio, aun cuando está activo” (DERPFECI, 1932, p. 8).

Las investigaciones demográficas, lingüísticas y económicas tenían como propósito obtener los datos necesarios para la formulación del trabajo que la Estación debía emprender en la región, era menester conocer las condiciones de la población y poder estimar el grado de desarrollo producto de la intervención de los miembros de la Estación.

En el caso del estudio lingüístico no se contó con la participación de Pablo González Casanova porque no acordó la forma de trabajo con Sáenz. Casanova se quejaba de ser usado como colector, mecanógrafo, calculador en las labores del censo y elaborador

de estadísticas; a lo que Sáenz argumentaba que esas eran tareas que formaban parte del trabajo de cualquier investigador científico en el campo. En una carta, Sáenz le aclara a González Casanova, que no presentó un plan de trabajo y que las reuniones que habían tenido eran para acordar tareas que debían desarrollar en el primer año; por lo que le indicó “mal puede usted afirmar que se separa de la Estación en vista de que yo no he creído conveniente aceptar el plan de trabajo lingüístico que usted sometió” (DERPFECI, 1932b, p. 1).

Habían pasado sólo tres semanas de la instalación cuando llegó de visita a la Estación el general Cárdenas, gobernador del estado. Arribó por el lado de Paracho, el personal de la Estación fue a encontrarlo a medio camino. En Carapan ya lo esperaba la gente para celebrar un mitin, después en el curato platicaron con el futuro presidente y le comentaron los planes de la Estación. Conoció las obras del Centro Social y el hospital y los terrenos que se utilizarían para el cultivo de hortaliza. El arreglo de la cuestión agraria fue un tema de conversación que tomó gran importancia en la reunión con el general Cárdenas, porque en Carapan la Revolución apenas se había asomado. El problema de la tierra para el indio no era de restitución de tierra o ejidal:

Las tierras del indio requieren, en primer término, una revisión de los sistemas de propiedad o de usufructo que las rigen y una reorganización en cuanto a la manera de su distribución. Enseguida deben liquidarse los litigios y diferendos (DERPFECI, 11 de agosto de 1932, p. 1).

Esos eran los temas y así se pasó el tiempo hasta entrada la tarde, cuando el general Cárdenas partió hacia Paracho para atender asuntos de su estado.

El secretario de Educación, Narciso Bassols también visitó la Estación Experimental. Todo estaba organizado para recibirlo, pero el día que lo esperaban no llegó. Llegó a visitar la Estación acompañado de Rafael Ramírez, jefe del Departamento; Celerino Cano,

director de escuelas federales de Michoacán; Jesús Romero Flores y Salvador Novo; para agasajar a los invitados –como en los preparativos de la visita anunciada y no cumplida– se compraron dos borregos, frijoles, maíz y chile para la comida. La recepción fue en la plaza, tocaba de a cuatro tacos por cabeza (dos de carne, uno de frijoles y uno de chile). La bienvenida al ministro fue en purépecha, después de la comida el invitado y miembros de la Estación acompañados por los vecinos fueron al Centro Social, al consultorio, allí el licenciado Bassols aprovechó la oportunidad para hablar de las Escuelas Centrales Agrícolas que habían sido puestas al cuidado de la Secretaría de Educación, y a la que esperaba que los muchachos de Carapan asistieran.

A las nueve de la mañana del día siguiente estaban dispuestos para ir a visitar los pueblos, empezando por la escuela de Carapan; ese día hubo de todo, desde decepción por el trabajo de Zopoco, comida en Tasquillo, solicitud de libros para la biblioteca y apoyo para la campaña antialcohólica y fiesta de inauguración del Hospital Don Vasco, donde Bassols declaró:

estamos reviviendo la obra del gran varón ... y la estamos siguiendo justamente en las casas construidas por él para aquella labor benéfica. Aquella obra fue de un solo hombre iluminado, la de hoy corresponde al sentir de toda una generación, es el resultado de una nueva conciencia social (Sáenz, 1932b, p. 8).

El personal de la Estación se reunió con Bassols y otros funcionarios de Educación un día después de la visita a las escuelas; en esta reunión el secretario de Educación felicitó a la Estación y reiteró que su finalidad era la acción rehabilitadora, la experimentación y la investigación. Los previno para no caer en la burocratización. Bassols partió de Carapan al día siguiente, invitado por una comitiva de Purépero para conocer Erongarícuaro.

La permanencia de Sáenz en la estación fue de seis meses, ahí palpó la dificultad de armonizar la especulación científica con la acción social, esta última les tenía sin cuidado a algunos

investigadores, otros eran buenos ejecutores pero no deseosos de elaborar ciencia. Sáenz quería que se hiciera ciencia con fines normativos para enfocar el conocimiento hacia las situaciones problemáticas observadas.

La estación trabajó un año más después de que Sáenz partió. La liquidación de Carapan era, según Sáenz, un síntoma de la falta de perseverancia y el despilfarro que existía en México. Carapan también lo hizo darse cuenta de la existencia de tres Méxicos: el del asfalto, el del camino real y el de la vereda, pero la mayor riqueza para Sáenz fue reconocer que el problema del indio es un problema humano y en México corría a la par de la integración nacional. El jefe de la Estación de Carapan reiteraba que era el proceso de socialización la solución para la integración indígena, el proceso de socialización era entendido en el sentido deweyano, como comunicar y comunicarse implicando la participación mutua de beneficios y responsabilidades.

Socializar al indio no es ni incautarlo, ni regimentarlo, ni exterminarlo; es hacerlo una parte de nosotros. Al socializar al indio tendremos forzosamente que socializarnos a nosotros mismos y esto quiere decir que siendo buenos mexicanos aprenderemos a ser mejores indios (Sáenz, 1936, p. 309).

Socialización y democracia son un binomio para Sáenz, en eso era sin discusión un digno discípulo de Dewey. Sáenz en Carapan, resignificó lo que Dewey consideraba como la experimentación y el uso de la inteligencia para el logro de la democracia. No obstante, como bien Dewey indicó, una sociedad es democrática en la medida en que se facilita la participación de los bienes de la sociedad a todos los miembros y se asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de diferentes formas de vida asociada rechazando el principio de autoridad externa. La democracia es un modo de vivir asociado, la experiencia comunicada en conjunto, es ampliar la extensión del espacio y el número de individuos que participan en un interés, para mantener y extender la comunidad de intereses se recurre a la educación, si entendemos que ésta es un

proceso para formar disposiciones fundamentales, emocionales e intelectuales respecto a la naturaleza y a los hombres.

El límite de la acción experimental que Sáenz promovió fueron las condiciones de un México con una serie de componendas en el juego del poder político, luchas facciosas, corporativismo y la explotación. Sáenz era un intelectual liberal que hizo de la teoría deweyana una práctica, pero al mismo tiempo intentaba reconciliar una concepción radical con los propósitos del gobierno posrevolucionario. Ante la desaparición de Carapan, Sáenz argumentó lo siguiente:

El plan que nos teníamos trazado hubiese requerido según mis cálculos un año más para los estudios y además dos o tres más de acción social, a efecto de dejar definitivamente implantadas las organizaciones que íbamos creando. Después hubiera sido preciso retirar paulatinamente los elementos excesivos y al fin y al cabo dejar a los Once Pueblos a su propio destino, bajo la influencia de las nuevas instituciones, sobre las que el gobierno mantuviera el control y la dirección que su naturaleza demandara (Sáenz, 1936, p. 303).

La Estación Experimental fue al mismo tiempo proyecto de lo que Dewey planteaba, y muestra de los límites de una sociedad cuya democracia estaba aún lejos de lograrse, del juego de los preceptos teóricos y los límites de un naciente Estado-nación. Es verdad que el liberalismo radical de Dewey marcó la necesidad de cambios globales en las estructuras institucionales, emprender acciones de carácter igualmente global, los cambios tendrían que producirse en un proceso gradual con un plan de amplio alcance. Para John Dewey la mayor debilidad del antiguo liberalismo y de algunos liberales contemporáneos fue la ausencia de un programa organizado de actuación, sin el cual se corre el riesgo de que desaparezcan los ideales democráticos. El liberalismo de Dewey tuvo su fe en el logro democrático con el apoyo del método científico y la inteligencia experimental, los principios democráticos pueden suscitar también disciplina y organización. La acción de Sáenz, como la de otros



discípulos, estaba impregnada de esos ideales, empero también de los móviles del poder.

Baste decir que es trascendental para la teoría deweyana el uso de la inteligencia experimental. La inteligencia es precisamente el proceso de rehacer lo antiguo uniéndolo a lo nuevo; la labor que la inteligencia cumple en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores y las nuevas condiciones; es la transformación de la experiencia pasada en conocimiento y la proyección de ese conocimiento en ideas y propósitos que anticipan qué puede suceder en un futuro y cómo hacer realidad nuestros deseos.

El conocimiento y los hábitos tienen que modificarse para ajustarlos a las nuevas condiciones, en situaciones colectivas se involucran hábitos que se concretan en instituciones y tradiciones, cuando esto es así, el riesgo es que se actúe sobre su base de modo implícito, sin reconstruirlas y ajustarlas debidamente a las nuevas condiciones, o que se vaya hacia adelante a ciegas siguiendo algún dogma (Dewey, 1996). No obstante, la comunidad y las personas, no sólo actúan desde los implícitos y se conducen por dogmas, aun aquellos que abrevaron de las enseñanzas del propio Dewey así lo creyeran, sino que en las comunidades los lazos y formas culturales son de tal complejidad, que resulta difícil establecer incluso cuál es el sentido de comunidad, o bien, se debe ser precavido cuando se habla de la comunidad en forma abstracta, con propósitos estrictamente teóricos desde el liberalismo deweyano.

#### **RECEPCIÓN DE DEWEY EN MÉXICO EN LA DÉCADA DE 1940**

En los años 40 se dio en México el crecimiento de la industria, esto trajo como consecuencia: dependencia de la agricultura a la industria, urbanización y aumento del factor terciario. Se desarrolló la industria manufacturera, “por primera vez la exportación

manufacturera alcanzó el 25 por ciento” (Meyer, 1976, p. 1277). Crecimiento derivado de un proceso llevado a cabo desde los años 30 para fomentar la industria que se concretó en decreto presidencial a partir de estímulos fiscales; pero también por la Segunda Guerra Mundial. Además de la industrialización, se dio por finalizado el proyecto de reformas sociales (Meyer, 1976).

En ese contexto, a instancia del comité norteamericano para fomentar la traducción de las obras de John Dewey, Daniel Cosío Villegas y Samuel Ramos hicieron las gestiones para la traducción. Este proceso se considera importante porque es parte de las formas de recepción de la teoría deweyana en México. Vale decir que los estudios de recepción de la obra de Dewey han ido creciendo con el auge de la teoría deweyana (Bruno-Jofré y Schriewer, 2012; Jover, Ruiz-Valdepeñas y Thoilliez, 2010; Nubiola y Sierra, 2011). En el caso de México, Bruno-Jofré y Martínez (2009) advierten que:

en 1934 la SEP [se refiere a la Secretaría de Educación, en esos años no se denominaba Pública] distribuía a precio módico los siguientes títulos de traducciones de escritos de Dewey incluidas en la colección obras pedagógicas de consulta : “Ensayos de educación”; “Teoría sobre la educación” (Democracia y Educación); “Cómo pensamos”; “Filosofía de la educación. Los valores educativos”; “Los fines, materias y métodos de la educación”; “El hábito y el impulso en la conducta: la inteligencia y la conducta”; “Reconstrucción de la filosofía”; “Las escuelas de mañana”; “Pedagogía y filosofía”; “El niño y el programa escolar”; “El interés y el esfuerzo en educación” (p. 53).

Además de las obras mencionadas por Bruno-Jofré y Martínez (2009), Del Castillo Santos (2014) señala que existía también la traducción de la antología *The Philosophy of John Dewey*, compilación de Joseph Ratner (1928).

Varios de los textos de Dewey publicados en México fueron traducidos en España (Nebiola y Sierra, 2011). Si se acepta que esto fue así, quizá vale la pena pensar que por más económicas que fueran las ediciones, su circulación y lectura deben haber sido limitados a los

grupos cercanos a instituciones como la Escuela de Altos Estudios, en un país con un alto índice de analfabetismo y comunicaciones deficientes. Parece conveniente pensar en que, nuevamente, fueron los discípulos quienes recibieron y difundieron las ideas de Dewey.

En la década de 1940 Daniel Cosío Villegas –egresado de Columbia, en coordinación con Samuel Ramos y Nina Hirschensohn Adlerblum, antigua alumna de Dewey– se hizo eco del comité estadounidense para fomentar la traducción de las obras de Dewey. Adlerblum era la principal promotora de la difusión de la teoría deweyana, y de mantenerse en contacto con Dewey para darle a conocer los avances en la publicación de sus obras.

Adlerblum también se reunió con el ministro Jaime Torres Bodet [Secretario de Educación Pública] y con el presidente de la Comisión de Cooperación Intelectual, Samuel Ramos. Lo cierto es que, para 1944, Ramos administraba el pasado lo suficiente como para orquestar parte del futuro. Fue él, desde luego, quien arregló los encuentros de Adlerblum con otros intelectuales mexicanos. Y, sin duda, ella entendió que Ramos era la persona más indicada para coordinar la difusión del pensamiento de Dewey. Para el año siguiente, cuando se celebró el congreso interamericano (en un renovado ambiente de diálogo), Ramos ya era responsable oficial de la “edición, traducción e interpretación” de las obras de Dewey (Del Castillo Santos, 2014, pp. 133-134).

Entre 1944 y 1945 se dieron las condiciones para que se tradujeran, editaran e interpretaran las obras de John Dewey. También se produjeron una serie de estira y afloja que Ramón del Castillo Santos, relata con acuciosidad en su artículo Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA*. Gaos calificaba la filosofía de Dewey como un “monismo de la naturaleza”, y expresaba:

Una filosofía no es cabalmente consistente de sí ... si se contenta con proponerse y rechazar a las demás, por muchas y sólidas razones que alegue en contra de las últimas y en su propio favor, si entre estas razones no figuran las explicativas de cómo se hayan originado las filosofías rechazadas por ella y,

siquiera por correlación empírica, cómo se ha originado ella misma (Gaos, 1948, p. 398).

En este texto no se entrará en detalles respecto de la polémica Medina Echevarría y Gaos. Sólo baste indicar que José Medina Echevarría, no tradujo la obra metafísica de Dewey, *Experiencia y la naturaleza*. Fueron José Gaos y Eugenio Imaz, junto con el mexicano Samuel Ramos, quienes tradujeron al español cuatro de las mayores contribuciones de Dewey a la filosofía general y se publicaron por el Fondo de Cultura Económica: *Experiencia y la naturaleza*, por José Gaos, en 1948; *El arte como experiencia*, por Samuel Ramos, en 1949; *Lógica. Teoría de la Investigación* y *La busca de la certeza*, por Eugenio Imaz, en 1950 y 1952, respectivamente. Cada uno de estos volúmenes cuenta con una introducción valiosa del traductor. Así se concretó una difusión de Dewey al servicio de la filosofía y desplazando la perspectiva de las ciencias sociales.

Medina Echeverría desde una perspectiva diferente a la de Gaos, en su trabajo *John Dewey y la libertad*, sostiene que:

En obediencia a su posición de científico, Dewey explora antes que nada el horizonte de su propio país; cierto que todo hombre occidental tiene ante sí inquietantes preguntas en cuanto al sentido de la democracia y la libertad, pero no pueden contestarse satisfactoriamente, como ninguna cuestión que afecte a la vida social, sino dentro de una situación concreta o, como prefiere Dewey, de una cultura determinada. No es falta de interés por lo demás, pues no sabemos cabalmente, inmersos en un mundo interdependiente, sino fidelidad a una exigencia de conocimiento; por ampliación sucesiva cabrá después trascender los límites de nuestras circunstancias inmediatas, en la medida que nuestro saber sea así más firme y ceñido. Propiamente es esto lo que distingue al cosmopolitismo del internacionalismo superficial, y nadie puede dudar de la amplitud de intereses en el filósofo Dewey. Toda cuestión sobre la democracia y la libertad es pura hojarasca y palabrería si no se inserta el problema detalladamente dentro de una cultura determinada y en un momento preciso. Todas las aberraciones del pensamiento social han consistido en el olvido del carácter “circunstancial”

de la vida humana o, para decirlo en términos de Dewey, en falsas ideas sobre la cultura y la naturaleza humana, determinadas por una perniciosa tradición de interpretaciones unilaterales. El problema es, pues, ¿qué tipo de cultura es esta donde estudiamos el funcionamiento de la libertad? (Medina Echevarría, 1939/2009, p. 188).

Existe, según Medina Echeverría, otra pregunta: ¿Cuáles son en la cultura actual los factores y relaciones favorables y adversos para realizar un ideal democrático? Afirma que:

La democracia nació favorecida por las circunstancias excepcionales; más una vez adquirido el valor humanista, nuestro deber está en velar porque esas condiciones se mantengan a través de las transformaciones que opera el curso histórico. Pero esto con la conciencia de que el camino democrático es el más duro de todos, pues es aquel que impone mayor número de responsabilidades a mayor número de hombres; y también de que sin responsabilidad no hay libertad. De esta suerte, si no olvidamos que el último resultado es el conseguido día a día en la continuada sucesión de las generaciones, es posible, según Dewey, ‘apelar al proceso largo y lento del tiempo para protegernos del pesimismo que nos produce la contemplación a corto plazo de los acontecimientos’ (Medina Echeverría, 1939/2009, pp. 196-197).

Como bien señala Del Castillo (2014), Gaos fue pionero en colocar a Dewey en el escenario de la tradición filosófica europea, pero Medina Echeverría fue pionero en la defensa del pensamiento social y político de Dewey. Vale decir que la teoría deweyana es justo una filosofía que no descuida la política y lo social.

### **EDUCACIÓN RURAL, INTELIGENCIA SOCIAL, ACCIÓN SOCIAL Y DEMOCRACIA**

A partir de la experiencia de Carapan y de la traducción de las obras de Dewey en México en la década de 1940, se explora lo que tienen

de actual los planteamientos deweyanos. Si bien, la exposición de estos momentos se hace a partir de la mirada que considera que la comprensión de la educación rural requiere entender la democracia, la inteligencia y la acción social desde la teoría deweyana. También muestra dos circunstancias, una en la que la ruralidad comprende 70% de la población, y otra en la que el proceso de urbanización marca la considerable disminución de la población en zonas rurales, de tal suerte que hoy en las zonas urbanas se encuentra 70% de la población. Con el surgimiento de las urbes apareció la dicotomía urbano-rural, y ha quedado la impronta de asociar lo urbano con el espacio de la ciudad, así como el espacio del campo en correspondencia con lo rural (Fernández, 2008).

En los años 40 se recibe a Dewey bajo la mirada de los filósofos, que no de los interesados en la educación rural y la construcción del Estado-nación, como fue en la década de 1930.

El proceso de urbanización que se desató en México implicó un cambio en las relaciones económicas, sociales y culturales en lo rural. El país pasó de ser agrario a ser urbano, con un flujo de migración hacia las ciudades. Ya para la década de 1990 el campo había sufrido una transformación radical, relacionada, entre otras cosas, con el desarrollo rural y las nuevas formas de sustentabilidad, “con una visión más integral que toma como unidad de acción territorial, en vez de la tradicional división de las actividades en sectores productivos inconexos” (Grammont, 1992, p. 16).

Las nuevas ruralidades son producto del cambio en la economía, donde la agricultura ha dejado de ser el eje de la economía local. Esto ha dado paso a otras formas de desarrollo local, se ha modificado la dinámica económica de las comunidades con otras comunidades y con las ciudades. Existe ahora en el campo mayor y más especializada manufactura, se amplió la producción de las prendas de vestir y se incrementaron la agroindustria y la ganadería industrial, además de la artesanía, en algunas localidades (Arias, 1992).

En el análisis de las nuevas ruralidades, como ya se señaló, no puede separarse del surgimiento de las grandes ciudades. Esos

espacios metropolitanos son cada vez más complejos y ponen en entredicho la visión dicotómica y la división funcional entre campo y ciudad. La relación urbano-rural se dio a partir de que: *a)* el modelo de industrialización centralizado entró en crisis, con ello la producción manufacturera tiende a dividirse y desperdigarse, lo que ha provocado el traslado de instalaciones industriales a las ciudades medias, pequeñas y espacios rurales, hecho que puede romper con los vínculos tradicionales y crear nuevas regiones. *b)* El desplazamiento de la población a las ciudades repercute en el desplazamiento de las clases medias hacia desarrollos habitacionales en los que tratan de lograr una vivienda propia, lo que genera la demanda de servicios especializados para, como lo dice Nivón (2003), los nuevos suburbanitas. Lo anterior produce actividades a pequeña escala, misceláneas, tiendas de ropa y calzado, papelerías, etc. Conviven con estas formas de habitar el espacio, las “casas secundarias” que dan nuevas actividades a las comunidades rurales donde se prestan servicios en los fraccionamientos de fin de semana (Arias, 1992).

La educación rural hoy ya no es la escuela rural mexicana de la posrevolución, ni la escuela del inicio de la urbanización en México. Por ello, es pertinente reconsiderar los planteamientos deweyanos y pensarlos a la luz de las nuevas situaciones. Se hará siguiendo a Dewey, quien afirma que hablar de la situación y transformación de la situación es importante en la inteligencia social. La situación ha de ser transformada porque ha surgido un conflicto con creencias anteriores, y hay que generar o eliminar una o varias creencias. Cuando se habla de situación no se refiere a meros estados de las cosas. Son estados de las cosas en relación con un agente.

Es necesario retomar algunas ideas que se han expuesto en otro momento, para pensar respecto a la educación rural, ¿cuál es el papel de la acción inteligente?, ¿qué acción social se despliega en las comunidades?, ¿cuál es el papel de la escuela?, ¿cuál es el lugar de la teoría deweyana ante las nuevas ruralidades?

Las ideas de Dewey son relevantes para la educación en general y la educación rural en particular porque proponen una articulación

entre acción social, inteligencia y democracia. Dewey afirmaba que la tarea democrática no puede existir sin una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores a las nuevas condiciones; en situaciones colectivas se corre el riesgo de desconocer las tradiciones en aras de realizar los deseos o de imponer dogmas. En México ese reconocimiento de la tradición es complejo porque la lógica de la modernización y la globalización califica los hábitos y creencias de los grupos rurales como bárbaros o no civilizados.

Dewey, como liberal radical, fue consciente de la necesidad de cambios globales en las estructuras institucionales. Reconoció que, al emprender acciones de carácter igualmente global, los cambios tendrían que producirse en un proceso gradual con un plan de amplio alcance. Para John Dewey la mayor debilidad del antiguo liberalismo y de algunos liberales contemporáneos fue la ausencia de un programa organizado de actuación, sin el cual se corre el riesgo de que desaparezcan los ideales democráticos. El liberalismo de Dewey tiene fe en el logro democrático con el apoyo del método científico y la inteligencia experimental; los principios democráticos pueden suscitar también disciplina y organización.

Es trascendental el uso de la inteligencia experimental, la inteligencia es precisamente el proceso de rehacer lo antiguo uniéndolo a lo nuevo; la labor que la inteligencia cumple en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores y las nuevas condiciones; es la transformación de la experiencia pasada en conocimiento y la proyección de ese conocimiento en ideas y propósitos que anticipan qué puede suceder en un futuro y cómo hacer realidad nuestros deseos. El conocimiento y los hábitos tienen que modificarse para ajustarlos a las nuevas condiciones, en situaciones colectivas se involucran hábitos que se concretan en instituciones y tradiciones, cuando esto es así, el riesgo es que se actúe sobre su base de modo implícito, sin reconstruirlas y ajustarlas debidamente a las nuevas condiciones, o que se vaya hacia adelante a ciegas, siguiendo algún dogma.



Dewey hizo un llamado a la radicalización de la democracia, a la democracia creativa por la vía de la reconstrucción de las comunidades locales y la revitalización de la vida pública. Afirmaba que el “nosotros” es tan inevitable como el “yo”; el nosotros es factible cuando se perciben las consecuencias de la acción asociada, las asociaciones tienen sentido humano sólo cuando se buscan sus consecuencias. La participación en las actividades requiere la comunicación como prerequisite. Los símbolos dependen de la comunicación y la promueven, los resultados de la experiencia asociada son considerados y transmitidos. Los acontecimientos no pueden ser pasados de uno a otro, pero los significados pueden ser compartidos por medio de los signos. Los requerimientos y los impulsos son entonces adheridos a los significados comunes produciendo una voluntad general y una conciencia social.

La importancia de la comunidad es un problema intelectual, es la búsqueda de las condiciones para que la “Gran Sociedad”, pueda ser la “Gran Comunidad”. El liberalismo social y la democracia creativa requieren el estudio realista de las condiciones propias de su dinámica y de las ideas rectoras, concretadas en medidas políticas, para actuar sobre estas condiciones, con la vista puesta en el desarrollo de la libertad y la individualidad para lograr la comunidad de comunidades. En otras palabras, es el uso del método experimental, donde las ideas y las teorías sean consideradas como métodos de acción, continuamente sujetos a pruebas y revisados a la luz de las consecuencias que produzcan en las condiciones sociales existentes. Dado que son de naturaleza operacional, teoría e ideas modifican las condiciones, mientras que el primer requisito –a saber, basar las políticas en un estudio realista de las condiciones existentes– posibilita su continua reconstrucción (Dewey, 1939/1946).

Dewey confiaba en una política reformista, consideraban que se podía lograr por la reforma lo que los marxistas sólo veían factible por medio de la revolución, para un liberal radical como Dewey no existía diferencia entre el liberalismo como filosofía social y el radicalismo como acción, si se entiende a este último como adopción

de una política que produzca cambios como doctrina confiada en el compromiso con las reformas de menor cuantía, no se trata de un pacifismo genérico pero tampoco se trata de que dado que ciertos fines son deseables no importan los medios. Un verdadero liberal subrayará como sustantivo la absoluta correlación existente entre los medios utilizados y las consecuencias que de ellos se deriven (Dewey, 1934/1964).

Una sociedad es democrática, plantea Dewey, en la medida en que facilita la participación de los bienes de todos sus miembros y asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de diferentes formas de vida asociada, rechazando el principio de autoridad externa. La democracia es un modo de vivir asociado, la experiencia comunicada en conjunto; es ampliar la extensión del espacio y el número de individuos que participan en un interés, para mantener y extender la comunidad de intereses se recurre a la educación; si entendemos que ésta es un proceso para formar disposiciones fundamentales, emocionales e intelectuales respecto a la naturaleza y a los hombres.

Para que en una sociedad la idea de democracia tenga vida y avance haciéndole frente a los cambios presentes y futuros debe moverse descubriéndola y redescubriéndola; la democracia requiere la educación para saber cuáles son los recursos útiles para satisfacer las necesidades colectivas; para ello es importante prever una comprensión del movimiento y la dirección de las fuerzas sociales, y de las necesidades colectivas. El proceso educativo tiene que recurrir a la filosofía y a la ciencia. La filosofía de la educación aparece como la teoría general de la educación, donde puede aguzar la percepción de su naturaleza y ofrecer las sugerencias en lo que hace a los únicos métodos a utilizar para tratarlos de modo satisfactorio. A la ciencia le corresponde determinar los hechos y generalizarlos sobre la base de la causa y efecto; ciencia y filosofía pueden superar la escisión entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica.

En sentido deweyano, la tarea educativa no puede quedar en la esfera puramente mental, no puede prescindir de una acción que

produzca cambios reales en las instituciones. Las escuelas son instituciones que se deben reajustar, ellas tienen que ser comunidades de vida porque las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio auténticamente social en el que se da y se toma en la formación una experiencia común. En las escuelas debería haber puntos de contacto entre los intereses sociales de ella y los que están fuera de ella en un libre juego de ambos, porque las escuelas siguen y reflejan el orden existente, a la vez que participan en la configuración de un nuevo orden, el punto es que esa participación no tendría que ser ciega e irresponsable, sino de una manera inteligente con la mayor valentía y responsabilidad posible, es decir, de una o de otra forma las escuelas influyen en la vida social; no obstante, su influencia puede ejercerse por distintos medios y con distintos fines (Dewey, 1916/1995).

En las escuelas el maestro tiene la función sustantiva de formar al niño en la verdadera vida social, es un servidor social. Al igual que todos los participantes de la educación debe insistir en el hecho de que la escuela es el interés primario y efectivo para las reformas sociales. Esto tendrá que percibirlo la comunidad en su conjunto para apoyar al educador y brindarle los medios necesarios y adecuados para realizar su labor.

Todo lo anterior es una concepción central para la educación rural, si bien hoy, ante las nuevas ruralidades es indispensable un vocabulario que reelabore la idea de comunidad. Quizá la dinámica urbe-campo, y con ello la educación rural en el campo y la ciudad, coloca una gran pregunta: ¿Qué es la comunidad?, ¿cuál es el sentido de lo común en la nueva sociedad?, ¿cuál es hoy la situación de la educación rural en México? No hay pretensión de responder a estas preguntas, sino de considerar que

no podrá solventarse sin seleccionar parte del material cognitivo acumulado en anteriores experiencias y poniendo en juego hábitos previamente formados. Pero el conocimiento y los hábitos tienen que modificarse de manera que se ajusten a las nuevas condiciones ... La labor que la inteligencia cumple

en cualquier problema al que se enfrente una persona o una comunidad es efectuar una conexión operativa entre hábitos, costumbres, instituciones y creencias anteriores con las nuevas condiciones (Dewey, 1935/1996, p. 89).

## REFERENCIAS

- Arias, P. (1992). *Nueva rusticidad mexicana*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Arias, P. (2005). Nuevas ruralidades: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy. En H. Ávila. *Lo urbano-rural, ¿nuevas experiencias territoriales?* (pp. 19-32). México: UNAM-CRIM.
- Bruno-Jofré, R. y Martínez, C. (2009). Ruralizando a Dewey: el amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en México posrevolucionario (1921-1940). *Encuentros sobre Educación*, 10, pp. 43-64.
- Bruno-Jofré, R. y Schriewer, J. (2012). *The Global Reception of John Dewey's Thought*. Nueva York: Routledge.
- Carrión, F. (ed.) (2001). *La ciudad construida urbanismo en América Latina*. Ecuador: Flacso, Junta de Andalucía.
- Del Castillo, R. (2014). Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (primera parte). *Diánoia*, LIX (72), pp. 131-153.
- Del Castillo, R. (2014). Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (segunda parte). *Diánoia*, LIX (73), pp. 113-133.
- Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. (DERPFECI) (7 de julio de 1932a). C. *Jefe del Departamento de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena*. (Caja 1327/3). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. (DERPFECI) (11 de agosto de 1932b). *Se contesta telegrama del seis de agosto*. (Caja: 1327/3). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Dewey, J. (1916/1995). *Democracia y educación*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1934/1964). *Una fe común*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1935/1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Alfons El Magnánim.
- Dewey, J. (1939/1946). *Libertad y cultura*. Buenos Aires: Rosario.
- Dietz, G. (1999). La comunidad acechada: la región purépecha bajo el impacto del indigenismo. *Relaciones*, XX (78), pp. 157-202.

- Fernández, E. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. En M. Chiappe, E. Fernández y M. Carámbula (comps.) *El campo uruguayo. Una mirada desde la sociología rural* (pp. 33-47). Montevideo: Departamento de CCSS, Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- Gaos, J. (1948). Prólogo. En J. Dewey, *Experiencia y Naturaleza* (pp. 389-420). México: Fondo de Cultura Económica.
- Grammont, H. (1992). Prólogo. En H. Ávila, *Lo urbano-rural, ¿nuevas experiencias territoriales?* (pp. 19-32). México: UNAM-CRIM.
- Jover, G., Ruiz-Valdepeñas M. A., y Thoilliez, B. (2010). La obra de John Dewey en su tránsito por España durante el primer tercio del siglo XX. Dos ejemplos de recepción editorial, *Edetania* (37), pp. 33-56.
- Medina Echeverría, J. (1939/2009). John Dewey y la libertad. En J. Medina Echeverría, *Responsabilidad de la inteligencia. Estudio sobre nuestro tiempo* (pp. 187-197). México: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, L. (1976). La encrucijada. En D. Cosío Villegas, L. Villoro et al. *Historia general de México (1275-1355)*. México: Colegio de México.
- Nivón, E. (2003). Las contradicciones de la ciudad difusa. *Alteridades*, 13 (26), pp. 15-33.
- Nubiola, J., y Sierra, B. (2011). La recepción de Dewey en España y América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamérica* (13), pp. 107-119.
- Sáenz, M. (1932a). *Informe sobre el viaje a la Cañada de Chilchota, Mich. realizado por la Comisión de Investigación de Indias*. (Caja: 1327/3). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Sáenz, M. (1932b). *Informe general número 1 que el jefe de la Estación de la Incorporación del Indio en Carapan, rinde a las oficinas que la han constituido*. (Caja: 1327/3). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Sáenz, M. (1936). *Carapan: bosquejo de una experiencia*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Sáenz, M. (2009). La escuela y el pueblo. En M. Sáenz, *México íntegro* (pp. 87-115). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Shaffhauser, Ph. (junio-julio, 2010). El proyecto Carapan de Moisés Sáenz. Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural. En M. Romo e I. Truffer (orgs.). *Desarrollo, territorio y educación rural*. Simposio llevado a cabo en el IV Congreso Internacional CEISAL, Toulouse, France.
- Torres, R. M. (1998). *Influencia de la teoría de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.



---

## CAPÍTULO 8

### LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA VIDA PÚBLICA: ENTRE EL CAOS Y LA ESPERANZA

*Marlene Romo Ramos<sup>1</sup>*

Lo que presento en este escrito son algunas viñetas que pretenden convocarnos a reflexionar sobre el presente y el futuro de la escuela tal como la conocemos. Resulta evidente que estamos viviendo en México tiempos de caos y violencia inaudita y por ello, la acción estatal se vuelca a resolver lo urgente y apenas ha hecho unos frágiles remiendos para sostener lo importante.

Entre lo importante –por supuesto– está el proyecto educativo. De sobra se sabe que el viejo modelo que tomó forma en el periodo posrevolucionario no responde ya a lo que la realidad del siglo XXI precisa en materia educativa; reformas van y vienen dejando la vida escolar más o menos igual.

En este texto no pretendo analizar el discurso gubernamental, ni lo que plantean los organismos internacionales, ni organizaciones civiles como “Mexicanos primero” en materia de política educativa;

---

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *marlene.romo@gmail.com*

es algo más elemental, menos procedimental. Los convoco a pensar: *¿Qué escuela necesitamos en México para estos tiempos?*

Para ello, me apoyaré en los planteamientos que John Dewey hace sobre proceso educativo, la escuela y su relación intrínseca con la vida pública en su obra *Democracia y Educación*.

Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que permanezca 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. Para hacer aplicables las ideas generales expuestas a nuestra práctica propia es necesario por consiguiente, llegar a un conocimiento más íntimo de la naturaleza de la vida social presente (Dewey, 2004, p. 77).

## **SOBRE EL CAOS Y LAS URGENCIAS**

De la escuela (“tradicional”, oficial, hegemónica) se dice que está en medio de un estancamiento, una crisis: que no responde a la sociedad actual y los retos que ésta enfrenta, que no entrena mentes capaces de dar el salto a la sociedad del siglo XXI –la sociedad del conocimiento–, que su burocracia magisterial ya la colapsó. Las voces más radicales de plano exigen que las cierren todas y las vuelvan a hacer. Que el mundo necesita desesperadamente una nueva escuela o ninguna. Sin observar y analizar el entorno social, cultural y económico que se manifiesta dentro y fuera de las aulas.

Parafraseando a la doctora Ana Salmerón –“si en la ciudad amaneció nevando, ni modo que en la escuela haga calor”–, lo primero que quiero plantear es, si la escuela es el reflejo contundente de nuestro clima social, mirar sólo a ese microespacio no nos ayuda a mejorarlo. Se precisa mirar todo el entorno público para reconocer



aquello que se ha quedado dando vueltas en círculos en los salones de clase: la desigualdad, la imposibilidad de la movilidad social, el fracaso escolar, la reproducción de los prejuicios, de la incompreensión del otro, la pobre aprehensión de los saberes, la reproducción clasista, sexista y de otras formas autoritarias.

Mientras el Estado mexicano vive una etapa de crisis de legitimidad, de impunidad, violencia y de la profundización de la desigualdad, se difunde un discurso que pareciera que viene de un universo paralelo, insiste en calidad educativa, nueva gestión escolar, educación por competencias, y otros conceptos construidos por los organismos internacionales que ligan procesos de políticas públicas a los procesos de desempeño de las macroeconomías que deben seguir los países periféricos como el nuestro. Ordenar la vida escolar pasa por comprender qué sucede en la vida nacional y plantear, una vez más, un proyecto de nación.

Las preguntas que no se escuchan comúnmente en los foros, las consultas y los documentos oficiales son: ¿para qué educar?, ¿por qué el Estado es el sujeto que debe mantener la rectoría de la educación?, ¿qué sujetos queremos formar?, ¿la escuela puede construir un piso mínimo de igualdad?, ¿qué instancias fuera de la escuela pueden colaborar con este proceso?

Como se mencionó al principio, la obra de Dewey, *Democracia y educación*, sin duda aporta claves para buscar algunas respuestas sobre estas cuestiones.

#### **EDUCAR PARA LA INTELIGENCIA COLECTIVA; EN BUSCA DE UN NUEVO SENTIDO COMÚN**

¿Qué implica educar? En los primeros capítulos de esta obra imprescindible, el autor da fundamentos sobre esta acción: educación como transmisión. La posibilidad de renovación, la promesa vital de la consecución de la vida humana. La continuidad de la especie mediante la acción con el medio ambiente y el mundo social.

Renovación es continuidad de las creencias, los ideales las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. Por eso, la educación comunica los procesos de la vida social. Y por ello va más allá de un derecho, es una necesidad. La transmisión de la inteligencia colectiva a ser “auténtica y perfecta para evitar la barbarie”.

Más allá de la calidad, la buena gestión, la promesa incumplida de la movilidad social, debemos recordar que enseñar y aprender permite la existencia continuada de la sociedad (Arendt, 1996). Para ello precisamos tanto saberes enciclopédicos como saberes emancipatorios que produzcan el impulso a las inteligencias de los sujetos. Comprender que la escuela es un medio y no un fin, como señalan las recientes reformas educativas,

En estos momentos de caos, sirve recuperar la idea deweyana de que la vida social toda es educativa. Se participa de lo que otro ha pensado o sentido a través de la experiencia comunicada, misma que es utilizable, se puede reproducir o mejorar.

La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia que puede ser social o personal. Organizar el porqué y el cómo de la educación es entonces, un trabajo constante y precisa de gran claridad sobre lo que se quiere que las sociedades sean, lo que valoran para sí y lo que no.

## EL SENTIDO DEMOCRÁTICO DE LA EDUCACIÓN.

### EDUCACIÓN PARA TODOS EN UNA SOCIEDAD PARA TODOS

Siguiendo a Dewey en esta obra, entiendo y concuerdo que ante todo se educa para que los sujetos puedan **ser y hacer** en la vida pública; ese es el ideal democrático... sobre todo en estos tiempos que los politólogos denominan de consolidación democrática. “Un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados todos los que eligen y obedecen a sus gobernantes” (2004, p. 81), pero más allá de elecciones, este autor dijo a principios de siglo lo que hoy reivindican las luchas sociales y

la reflexión teórica de avanzada: “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente” (Dewey, 2004, p. 98). Por lo tanto, la educación es una función cívica y esta función cívica es una tarea del Estado:

La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento a favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento a favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente (2004, p. 87).

En el análisis que hace Dewey sobre el tránsito histórico del proceso educativo destaca la mirada moderna del mundo donde el concepto *Estado* sustituye a la humanidad: “Formar al ciudadano y no al hombre, llegó a ser el fin de la educación” (2004, p. 87). El ciudadano, según su concepción, va más allá del concepto minimalista de aquel sujeto que pertenece a un Estado nacional.

#### **EDUCACIÓN QUE DEBE APORTAR A LA ESPERANZA; HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA VIDA PÚBLICA**

Los clásicos de la teoría educativa produjeron imprescindibles aportes filosóficos sobre la relación educación/emancipación. Sin embargo, a la luz de la realidad se observa cómo la escolarización masiva producto de las sociedades modernas e industrializadas de los siglos XIX y XX construyó modelos educativos eficientes para la reproducción de un mundo capitalista, moderno-positivista, etnocéntrico, patriarcal y occidentalizante, que si bien fueron legitimados por su eficacia para la movilidad social y la producción de capital humano altamente calificado hasta la segunda mitad del siglo pasado, no produjeron el desarrollo masivo de hombres y mujeres autónomos, libres y reflexivos capaces de mejorar las condiciones de la vida política y social. Lo que sí ha sucedido es que esta

construcción civilizatoria ha entrado en crisis y por consecuencia, también su modelo educativo.

Por ello, desde hace varias décadas, la pedagogía, las ciencias sociales, la filosofía y otras disciplinas a través de la revisión de sus clásicos, las propuestas contemporáneas como las de Pablo Freire y los aportes de la teoría crítica, resaltan la necesidad de impulsar modos educativos emancipadores e incluyentes dentro y fuera de las instituciones educativas.

### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Ahora bien, se precisa –además de la recuperación reflexiva de la experiencia– el proceso de conocer, apropiarse e interconectar diversos saberes que permitan al sujeto, en un acto de libertad, responsabilizarse de lo que aprende y para qué lo aprende. Boaventura de Sousa Santos (2009) propone un transitar de un conocimiento como regulación hacia un conocimiento como emancipación, que ha de fortalecer formas efectivas de deliberación democrática. El ejercicio de la traducción de los conocimientos y situarlos en realidades específicas para fomentar acciones de resistencia y de crítica también permite valorar los logros históricos de las sociedades, como la posesión de derechos, la idea de igualdad y dignidad humana, los avances científicos y tecnológicos (en sus aspectos positivos) para protegerlos y expandirlos ante el acecho anticivilizatorio de los procesos económicos neoliberales, la mercantilización a ultranza y la fragmentación social.

En la gestión del proceso pedagógico, ¿qué es lo que sí ha funcionado? Cierro estas viñetas afirmando que un Estado que pierde el rumbo democratizador no puede tener una escuela formadora de ciudadanos.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso-Siglo XXI.

El libro *John Dewey. Participación democrática y educación* es resultado de las reflexiones y discusiones de académicos en el Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales. John Dewey: cartografía intelectual y consecuencias político educativas (SIDewey). El seminario se llevó a cabo durante 2014 y 2015 con la colaboración de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (Red SPECE, CAC PICSE); la Universidad Nacional Autónoma de México (GEECE, FFyL, FES Iztacala); la Universidad Autónoma de Nuevo León (GEECE, FFyL); el Center for Dewey Studies, Southern Illinois University at Carbondale (SIU); la Universidad de Alcalá de Henares (UAH); la Universidad Autónoma de Quintana Roo (UAQ), a través de la convocatoria emitida por la Red SPECE: Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados. El Seminario tuvo su sede en la UPN Ajusco, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Nacional Autónoma de México, se retransmitió vía videoconferencia a Illinois (Estados Unidos), Monterrey (UANL), Veracruz (UV), Tamaulipas (UAT), Chetumal (UAQ), Iguala (CAM-Iguala) y Oaxaca (UPN 201) (México).

Universidad Pedagógica Nacional

Área Académica 1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Dirección de Unidades

Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (SPECE)

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

Miembros de la Red SPECE

Dr. Arturo Ballesteros Leiner (UPN-Ajusco)

Dra. Ana Cristina Castro do Lago (UNEB-Brasil)

Dra. Alma Dea Gloria Cerdá Michel (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)

Dr. Epifanio Espinoza Tavera (UPN-Acapulco)

Dra. Mónica Gijón Casares (UB-España)

Dra. Verónica Abigail Hernández Andrés (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)

Mtra. Blanca Flor Trujillo Reyes (UPN-Ajusco)

Lic. Francisco Javier Villanueva Badillo (UPN-CDMX Sur)

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario 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*  
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*  
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*  
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*  
Francisca Lourdes Salas Ramírez *Directora de Comunicación Social*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

## 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*  
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*  
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *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

Etelvina Sandoval Flores  
Rosa María González Jiménez  
Jorge Mendoza García  
María del Carmen Mónica García Pelayo  
Rosalía Menéndez Martínez  
Abel Pérez Ruiz

## Vocales externos

Malena Mijares Fernández  
Joaquín Díaz-Canedo Flores

---

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*  
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*  
Diseño de portada *Manuel Campiña Roldán*  
Edición y corrección de estilo *Alma A. Velázquez López Tello*

---

Esta primera edición de *John Dewey: participación democrática y educación*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 4 de julio de 2019, en los talleres gráficos de Guimark, con domicilio en Carolina 98 int. 101, col. Ciudad de los Deportes, alcaldía Benito Juárez CP 03710, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.