

Lo que podemos aprender de la filosofía de la educación de John Dewey para la escuela de hoy

Juan Irarrázabal A.

juanirrazabal@gmail.com

1. Dos principios complementarios: el principio psicológico y el principio lógico
2. Experiencia propia y tradición: el juego entre la experiencia personal y la riqueza cultural de la sociedad
3. ¿Qué papel tiene en esto el profesor?
4. Encauzar, fomentar y suscitar el interés
5. Trabajo, autoridad y orden en las escuelas
6. La *democracia* como categoría central
7. El aporte de la escuela

Caricaturizando un poco, podemos preguntarnos “¿queremos que los estudiantes aprendan mucho, o preferimos que las clases sean de verdad atractivas? ¿Es mejor que el profesor sea una figura autoritaria e inaccesible o estamos dispuestos a que sea más cordial, aunque a costa del caos en el aula?”.

Caricaturas aparte, muchas preguntas similares son las que se plantean a diario en los centros educativos (“la trinchera”, como le llamaba un colega en un colegio en el que di clases varios años) y en el debate sobre pedagogía. Y pienso que la mayor parte de las veces podrían ser resueltas por Dewey mediante una idea clara: ver aquellos valores como mutuamente excluyentes es una falacia¹.

Al punto de vista que podríamos llamar “aut-aut” (o esto o lo otro; dualismo), Dewey propone una filosofía de la educación en que se logra una síntesis comprensiva, un “et-et” (tanto esto como lo otro; unidad)². Se apoya para ello en su noción de “experiencia”, que hace pocos meses expuso muy bien Belén Pueyo en otro seminario del GEP. Para no repetirnos ahora, he preferido hacer esta bre-

¹ Cf. PERRONE, Vito, “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, WISKE STONE, Martha, (compiladora), 2ª reimpresión, Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 43.

² Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, London: Continuum, 2007, p. 94.

ve referencia y, dándolo por sabido, extenderme hacia otros puntos de la reflexión deweyana.

Probablemente tendremos todos esta misma impresión: decimos de un profesor que es un gran maestro cuando no solo domina los contenidos en los que se especializa, sino que los transmite de manera que los estudiantes se sienten atraídos por saber más. Además, es sorprendente que casi automáticamente el comportamiento de los alumnos es correcto como la cosa más natural, sin estridencias; suele aparecer un grupo de estudiantes que quieren profundizar después de clases, pidiendo material adicional o proponiéndole al profesor ser sus ayudantes, o formar un grupo de discusión en horas no lectivas; etc. En definitiva, se aprende mucho más y se está a gusto; el maestro consigue transmitir su pasión por la materia y el interés por esa disciplina se enciende como un fuego nuevo en la vida de sus estudiantes.

Dos principios complementarios: el principio psicológico y el principio lógico

Tiene sentido el reclamo de Dewey por la unidad: en la vida de las personas, en la mancomunidad de los esfuerzos en el centro educativo, en los contenidos que se transmiten, etc. Él no dejó de percibir ciertos reparos que podía suscitar su desafío a la educación tradicional, ni eludió las críticas que se le plantearon. Así, puso estas palabras en la boca de sus críticos: “Sobre esta base, ¿cómo adquirirá el niño la información requerida? ¿Cómo podrá desenvolverse con la disciplina necesaria?”³; “el niño es el punto de partida, el centro y el fin. Su desarrollo, su crecimiento, es el ideal. Solo él cumple con el estándar... No el conocimiento, no la información, sino la autorrealización es el objetivo”⁴.

Dewey propuso atender a dos puntos de vista en esta cuestión. Describió el “principio psicológico” como ese dinamismo que proviene del educando, comprendiendo aquí su identidad, su historia personal, sus intereses y proyectos. Llamó “principio lógico” (también llamado “principio sociológico”⁵) al conjunto de ayudas que se proponen para el crecimiento del estudiante desde el exterior, como son la organización de las materias, la realización de las clases y el estímulo para avanzar. Ambos son factores necesarios, pues dos son los elementos fundamentales del proceso educativo:

un sujeto inmaduro, no desarrollado; y ciertos objetivos sociales, significados, valores encarnados en la experiencia madura del adulto. El proceso educativo se debe a la interacción de estas dos fuerzas⁶.

Richard Pring explica que la ciencia del desarrollo de los niños⁷, es fundamental en todas las corrientes del *child-centered education*. Con todo, algunos

³ DEWEY, John, *The School and the Society*, MW 1, p. 36.

⁴ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 276.

⁵ Así, por ejemplo, PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, London: Routledge & Kegan Paul, 1977, pp. 113 - 115.

⁶ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 273.

autores han exagerado el protagonismo del educando, de modo que lo único relevante es el niño y sus impulsos vitales. Así, Pring explica el caso de William Kilpatrick, que fue un cercano discípulo de Dewey. Quiso llevar a la práctica el pensamiento deweyano y para ello elaboró el llamado “Project Method”. Sin embargo, exageró el acento en el interés de los estudiantes, atendiendo a todos sus entusiasmos, por volátiles que fueran. Omitió reconocer suficientemente la importancia de la actividad directiva del profesor y no cuidó la transmisión de los contenidos curriculares. Es culpable, según Pring, de parte de las críticas justificadas que se hacen a la puesta en práctica de las corrientes de la *child-centered education* (y con ella a Dewey)⁸.

John Dewey, en cambio, reconociendo la centralidad del estudiante y el papel de sus intereses, señala la conexión que se establece con lo que llama “la sabiduría de la raza” en el ámbito de la formación de las personas –que en inglés llama *the wisdom of the race*, y que quizá podría traducirse menos literalmente como “la civilización” o “la cultura”–. También, con la ayuda efectiva que los educadores prestan al desarrollo del niño; es una conexión que se da *en* la realidad y que tiene una estructura lógica.

Es interesante, a este respecto, recoger unas palabras de Dewey sobre los libros en la escuela:

La biblioteca es el lugar donde los niños llevan las experiencias, problemas, preguntas, hechos específicos que han encontrado y los discuten, de tal forma que brote una nueva luz sobre estos hechos, basándose en la experiencia de otros; la sabiduría acumulada del mundo. Esto, apenas necesito decirlo, fija la posición del libro o de la lectura en la educación. Dañino como un sustituto de las experiencias, es importante en el sentido que interpreta y expande experiencias⁹.

En este sentido, como dice Alberto Hurtado, se afirma comúnmente que en el método de Dewey el punto central, que no posee equilibrio, es el de los intereses del niño. Son ellos quienes tienen que decir todo en la educación. Pero en realidad, esta concepción está lejos de ser la suya¹⁰.

⁷ Por ejemplo, la teoría de Piaget sobre las etapas del desarrollo cognitivo y la de Kohlberg sobre las etapas del desarrollo moral. Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 96. Una buena descripción de las fases del desarrollo mental puede encontrarse en MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, Pamplona: EUNSA, 2002, pp. 223 – 228.

⁸ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 109 – 110. En el mismo sentido, cf. HIRSCH jr., Eric Donald, *La escuela que necesitamos*, pp. 201 y 205.

⁹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 51.

¹⁰ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*, en *Obras completas*, Santiago de Chile: Fundación Padre Hurtado, 1986, p. 131.

Experiencia propia y tradición: el juego entre la experiencia personal y la riqueza cultural de la sociedad

La realidad de cada estudiante se caracteriza por tener gran actualidad (estar muy presente y ser reciente), ser particular y comprender emociones. El aporte desde el exterior se caracteriza por ser general, trascender lo inmediato y estar fragmentado en materias específicas¹¹. Por ejemplo, la experiencia de cierto alpinista que conquista una gran cima tiene matices de parcialidad y emotividad que son sumamente valiosos, que en nada hacen desmerecer el conjunto de conocimientos de historia humana y geológica sobre la misma cumbre que tiene la sociedad. De hecho, el interés del alpinista (y es casi siempre determinante para el éxito de su expedición) suele tener muy en cuenta la experiencia general, al mismo tiempo que las expediciones reales (las que conquistan efectivamente la cima y que en ocasiones descubren nuevas rutas) son experiencias de hombres concretos.

Dewey propone el ejemplo de un cartógrafo:

Podemos comparar la diferencia entre lo lógico y lo psicológico a la diferencia que hay entre las notas que un explorador hace en un nuevo territorio, abriendo con fuego una ruta y buscando su camino lo mejor que puede, y el mapa final que se elabora una vez que el territorio ha sido concienzudamente explorado¹².

La sociedad tiene un patrimonio común de conocimientos, historia y realidad física. El acervo de la sabiduría y la ciencia se conserva intentando sistematizar sus diversas áreas, que corresponden a ramas o materias que se cultivan y transmiten. Son conquistas de la humanidad, “ellas mismas son experiencias: lo son de la raza. Incorporan el resultado acumulado de los esfuerzos, empeños y logros de la raza humana generación tras generación”¹³. Cada área específica del saber tiene un campo determinado, una historia de esfuerzos, una serie de términos en que va acuñando sus descubrimientos, un método propio que se consolida con el tiempo y los avances: “Tanto Copérnico como Kepler, por ejemplo, trabajaban en el marco de la tradición pitagórica”, ejemplifica Peters comentando estas reflexiones deweyanas¹⁴. Se trata de un patrimonio que se conserva y se procura incrementar, sin descuidar su prudente transmisión.

Es un proceso de comunicación en que tanto el que cultiva como quien entrega y quien recibe han de poseer un lenguaje común, además de compartir unos determinados modos de hacer. Las áreas del conocimiento tienen una lógica estructurante que viene a ser un punto en común entre científicos de vanguardia, profesores de escuela y niños de primaria. Sin embargo, no debe perderse de vista que las diversas y específicas materias conforman una unidad general; son ramas de un único árbol¹⁵.

¹¹ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 95 – 96.

¹² DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 283.

¹³ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 278.

¹⁴ PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 113.

¹⁵ “Para efectos de su transmisión, estas formas de conocimiento son empaquetadas en materias discretas, y de ellas hay manuales que introducen al estudiante en los conceptos clave, modos de

En educación ocurre como en la arquitectura: se diseña un plan de trabajo para lograr el objetivo. Lo que es un plano arquitectónico para la casa en construcción es el currículo en la educación formal. En la práctica, este no solo comprende contenidos teóricos, sino muchas veces también la formulación de un plan de formación más amplio. Se trata de dar un marco a las experiencias del educando, para que él vaya dándoles más sentido y encauzándolas; no se le sustituye, sino que se le asiste: “El conocimiento formalizado de la mente adulta provee tanto de interpretación como de guía”¹⁶ a los intereses del educando, pues “contiene ya en sí mismo elementos –hechos y verdades– o simplemente el mismo tipo de introducción al estudio formalizado”¹⁷.

¿Qué papel tiene en esto el profesor?

El profesor, explica Dewey, es quien debe hacer de puente entre dos mundos, en tres dimensiones diversas:

primero, el exiguo aunque personal mundo del niño frente al impersonal pero infinitamente extenso mundo del espacio y del tiempo; segundo, la unidad, la única globalidad de la vida del niño y las especializaciones y divisiones del currículo; tercero, los vínculos prácticos y emocionales de la vida del niño y un principio abstracto de lógica clasificación y distribución¹⁸.

No es infrecuente que el debate se centre, como se veía, en esta disyuntiva: “¿el niño o el currículo?”. La respuesta de Dewey es que el educador es el factor de unidad; más exactamente, es una figura que contribuye a que se realice lo que no puede sino ser algo unitario: el crecimiento como persona del educando. En efecto,

el niño y el currículo son simplemente dos límites que definen un mismo proceso. Justo como dos puntos definen una línea recta, así el presente punto de partida del niño y los hechos y verdades de los estudios definen la instrucción. Es una continua reconstrucción, moviéndose desde la presente experiencia del niño hacia aquella representada por los organizados cuerpos de verdades que llamamos estudios¹⁹.

Pring glosa en este aspecto el ejemplo deweyano del cartógrafo antes mencionado, comentando que

la cualificación del profesor, por tanto, radica tanto en un buen dominio del mapa –de la materia según es formulada por los expertos en esa área del conocimiento– y, al mismo tiempo, en la habilidad de detectar en los intereses y tendencias del joven educando de qué manera el mapa puede entregar una interpretación y una guía²⁰.

investigación y métodos de verificación peculiares de esas diferentes materias. Pero cada materia no es sino una selección de la compleja herencia de las conquistas humanas a través de generaciones, organizada de manera que pueda ser apropiada para un futuro incremento”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 99.

¹⁶ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 100

¹⁷ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 278.

¹⁸ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 275.

¹⁹ DEWEY, John, *The Child and the Curriculum*, MW 2, p. 278.

²⁰ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 102.

No es posible enseñar un contenido “teórico” sino de un “modo práctico”. Por supuesto, no en el sentido de hacer que una demostración matemática tenga dos pies y vaya andando por el aula, sino en que la enseñanza, la transmisión, es una actividad, es una práctica. Del mismo modo que el arte de la medicina requiere un “saber hacer” que excede lo que está impreso en los libros, el buen educador requiere un “saber hacer” que se verifica en la práctica. Es verdadero puente el que de hecho une dos orillas de un río, más que aquel que solo existe en un proyecto de ingeniería. Con pasmosa frecuencia, es mejor profesor quien transmite suficientemente bien una materia que le apasiona, que un erudito que no consigue captar la atención de sus alumnos.

Por tanto, la tarea del profesor, según Dewey,

no consiste en sustituir a este [al niño] cuando, por su edad y falta de preparación, no está aún en condiciones de aplicar y controlar por sí mismo el método de la experiencia; podríamos decir, en cambio, que la tarea del profesor en la dirección de la experiencia es, más bien, una orientación consistente en proporcionar las condiciones para la utilización del método por el alumno y encauzar su aplicación²¹.

Encauzar, fomentar y suscitar el interés

Quien haya tenido alguna experiencia positiva en educar seguramente se ha dado cuenta del sorprendente poder del interés del educando; probablemente, lo hemos experimentado en nosotros mismos en muchas ocasiones. La curiosidad, las ganas de saber sobre un tema, el afán por dominar una técnica o alcanzar una meta y el sincero arrepentimiento por un error que se quiere reparar son ejemplos de factores que pueden incrementar exponencialmente el crecimiento en los conocimientos, habilidades o prácticas de que se trate.

Los padres y los profesores no son indiferentes al potencial de esos intereses, y Dewey reflexionó filosóficamente sobre su naturaleza y sus perfiles²². Los describió como las motivaciones que impulsan al sujeto, la finalidad que persiguen²³ y, en *The School and Society* (1899) señaló cuatro tendencias básicas (o impulsos o intereses)²⁴: a relacionarse socialmente, a investigar, a hacer y crear, a expresar pensamientos y sentimientos. No son compartimentos estancos en la personalidad de un individuo, sino que están interconectados en la unidad del sujeto viviente. Generan la aparición, en la vida real, de intereses concretos,

²¹ MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, pp. 198 – 199.

²² Con respecto a la centralidad de la experiencia en la propuesta deweyana, Peters ha destacado la influencia de la formación que recibió Dewey en su infancia y primera juventud, en un contexto social y cultural como el de Vermont; un ambiente sencillo y de frecuente contacto con lo rural. Así, según este autor, Dewey tuvo gran aprecio por la experiencia personal, por el contacto directo con la realidad, que suscita el interés por conocerla. Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 102.

²³ “Afirmar de alguien que está motivado es decir que esa persona se fija en sus características, busca conocer un poco más, está motivado a extender el interés más allá”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 81.

²⁴ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 26 y ss.

según las particulares circunstancias de cada momento; como dice Polo, “el interés es algo innato en el ser humano desde el principio de la vida”²⁵.

Dewey sitúa el origen del interés en la propia interacción entre el sujeto y el objeto de la experiencia; es resultado de esta función y, por tanto, depende íntimamente de ambos términos de la relación; el sujeto y el objeto²⁶.

En *The School and Society* propone el ejemplo de un niño que, queriendo simplemente “hacer lo que hacen los mayores”, en un momento determinado se interesa por participar en la cocina. Querer preparar un huevo puede convertirse en una oportunidad para introducirse en comprensiones sobre ciencias, como ideas básicas sobre nutrición y física.

Para el niño es educativo hacer efectivo su propio impulso de reconocer los hechos, materiales y condiciones involucrados, y luego regular su impulso mediante ese reconocimiento. Esta es la diferencia, en la que quiero insistir, entre excitar o consentir un interés y el hacerlos efectivos mediante su dirección²⁷.

Para que el educador pueda ayudar a crecer con mayor eficacia, es de suma relevancia ser capaz de discernir los diversos intereses que hay en la persona a la que se propone servir. La idea socrática del ayudar a dar a luz está muy presente en Dewey²⁸. Conociendo a fondo esos impulsos y motivaciones se facilita la labor de aprovechar su dinamismo intrínseco y de poner su ciencia y experiencia al servicio del educando.

Con todo, y aunque esa dimensión sea la base, para Dewey la labor de un maestro no se reduce a ser un “facilitador”, a remover obstáculos y alentar entusiasmos. Un maestro es fundamentalmente un formador, alguien de cuya mano experta se espera que dirija el crecimiento del educando. Es un tutor, como aquellas varillas que se ponen junto a los árboles en sus primeros tiempos: el dinamismo del crecimiento surge de la planta, que puede desplegarse más cabalmente gracias a la guía que le asiste²⁹.

La comprensión de Polo sobre el interés se mueve en el mismo sentido que Dewey:

²⁵ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 161.

²⁶ MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, p. 167. Así también en Polo, para quien “con respecto al interés podemos darnos cuenta de que siempre tiene un componente dual. El interés no es una unidad sino que es dual. El interés se describe desde el punto de vista subjetivo, digámoslo así, como ‘interesarse por’, y desde el punto de vista objetivo como ‘lo muy interesante’. Estos son los dos ingredientes imprescindibles del interés”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, Pamplona: EUNSA, 2006, p. 167.

²⁷ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 27. Acerca de este punto, comenta Polo que “la formación del interés de los niños solo pueden llevarla a cabo los adultos. En efecto, no puede ser realizada por los mismos niños pues ellos no pueden educarse solos en esta materia. La idea de la educación en grupo, que los niños colaboren entre sí, no se puede hacer sin la presencia del adulto. Si a los niños se les deja solos no saldrán nunca de esa situación de indiferenciación entre lo interesante y lo que no interesa. Esta ya se ha experimentado”, POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 192 – 193.

²⁸ Cf. NUSSBAUM, Martha Craven, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducido por María Victoria Rodil, Madrid: Katz, 2010, pp. 96 y 110 – 111.

²⁹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 82.

podemos definir al niño como un ser que tiene un predominio del interés, aunque esto no se mantenga a lo largo de toda la vida. El niño es una persona sumamente atenta, pero solo sobre lo que le interesa. Por lo tanto, cabe decir que *una de las grandes tareas de los maestros*, uno de los grandes objetivos de la tarea educativa, es *aumentar el área de interés*³⁰.

Más aún, Polo sostiene que “se debe sentar el interés como principio en la educación”³¹.

En el ámbito de la educación formal, aunque no deja de ser extensible a cualquier relación educativa, Dewey sostiene que la escuela tiene ciertos límites en su labor formativa: ella no crea los impulsos, sino que los alienta y dirige. En efecto, viene a ser como una extensión, como un contribuir añadido a la vida y sus dinamismos, que tienen lugar originariamente en el niño y que hallan su despliegue primordial en la familia. En todo caso, es una ayuda muy valiosa, que facilita oportunidades para desarrollar plenamente la personalidad, crecimiento en áreas que en el hogar no pueden ser alcanzadas, como en las relaciones sociales en un ambiente más diverso.

Así, la escuela es un lugar de “vivir primariamente y aprender a través de la relación con ese vivir”³². Dewey no transige: una educación escolar que no tiene en cuenta los impulsos naturales del niño, sus intereses reales y sus capacidades, es una educación no solo menos eficaz, sino que constituye una profunda falta del respeto debido al educando en cuanto persona humana³³.

Trabajo, autoridad y orden en las escuelas

La disciplina es un aspecto que despierta vivo interés entre quienes se dedican a la educación escolar, de modo que Dewey naturalmente reflexionó también sobre ella. En cuanto al desarrollo de las clases, para Dewey

si no existe una conexión entre lo que es enseñado y aquello en lo que él o ella está interesado, entonces es requerida ‘disciplina’ para forzar que el estudiante se interese en la materia”; en cambio, “estar profundamente interesado en alguna actividad impondrá su propia disciplina, aunque en ocasiones, cuando el educando se sienta sin fuerzas, esa actitud de disciplina requiera ser reforzada y alentada³⁴.

No es necesario coaccionar a un buen ciclista para que monte en su bicicleta con frecuencia –¡se los digo por experiencia propia!–, ni *forzarlo* para que pedalee con la mejor técnica de que sea capaz; lo hará movido por su propio interés. Más bien al contrario, puede ser incluso necesario ayudarlo a compaginar esa afición con las otras actividades de las que ha de ocuparse –como dedicarle horas a la tesis, sobre todo en un día de sol en estas tierras navarras–, evitando descuidarlas.

³⁰ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 166.

³¹ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 192.

³² DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 24.

³³ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 84.

³⁴ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 105.

Dewey comparó a los niños en el aula con los jugadores de un juego en común. Todos saben que los juegos tienen ciertas reglas, que han de ser cumplidas para que la actividad conjunta tenga sentido y se desarrolle normalmente³⁵. Incluso los niños muy pequeños lo captan sin mayor dificultad, y al crecer lo entienden más todavía a medida que pueden razonar con mayor complejidad; los niños no sienten que sean normas impuestas extrínsecamente, sino que el propósito común (el ‘ser sociedad’, de alguna manera) implica mancomunar esfuerzos y actividades.

Si uno rompe las reglas, va contra el grupo: el mismo entramado social tiende a mantener el orden, de modo que de alguna manera es sancionada su contravención. El profesor ejercita la autoridad

como un representante o agente de los intereses del grupo como un todo. Si él o ella tiene que actuar con fuerza lo hace en beneficio de los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal³⁶.

El trabajo de todos en el aula –de todos en la escuela– va en la misma dirección: se trata de que alumnos y profesores se encuentren en un empeño común, con un propósito compartido. Por lo mismo, se despejan confrontaciones innecesarias, choques “entre clases” opuestas: “profesor versus estudiantes”. No solamente en la relación que existe entre los maestros y los estudiantes, sino también la de los estudiantes entre sí.

Ambos aspectos, tanto la falta de disciplina como el problema del *bullying*, son objeto de la atención de los educadores. Pero, como escribió Dewey, la formación moral

sólo funciona si los alumnos se sienten animados por un sentimiento de simpatía o dignidad por los sentimientos de otros. Si así no ocurriera, las lecciones no tienen más influencia sobre el carácter que una información sobre las montañas de Asia; con una actitud servil se acrecienta la dependencia sobre otros y les da a los que tienen la autoridad, la responsabilidad por la conducta³⁷.

En Dewey no existe el *versus* (ni el *aut-aut*, como se mencionó anteriormente), sino siempre *et*. “Creo que la disciplina de la escuela habría de proceder de la vida de la escuela como un todo y no directamente del profesor”, afirma en su breve y famosa obra *My Pedagogic Creed*³⁸.

Me parece interesante hacer un alcance a dos autores de los que he aprendido mucho durante el trabajo en la tesis: Carlos Cardona y Leonardo Polo. En la misma línea que vemos en Dewey, a la pregunta de si es posible la libre adhesión a una disciplina por parte de los jóvenes, Cardona responde que

es posible, haciéndole entender el sentido y la finalidad de esas normas y de esa disciplina. Se trata a alguien como a un ser libre cuando se le da a conocer el porqué del

³⁵ MacIntyre concuerda con este razonamiento y lo utiliza también para explicar su noción de “prácticas”, central en su propuesta ética: MACINTYRE, Alasdair, *Tras la virtud*, traducción de Amelia Valcárcel, Barcelona: Crítica, 2001, p. 234 – 236.

³⁶ PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 109. Sobre la autoridad del educador en Dewey, cf. ESPOT, María Rosa, *La autoridad del profesor*, pp. 89 – 90.

³⁷ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 364.

³⁸ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 88.

acto que se le pide. Una imposición inmotivada se convierte en un reto, en una invitación a la rebeldía. Aquí hay que recordar que la confianza, más que pedirla, hay que merecerla. Esto no tiene nada que ver con el racionalismo y el fomento (irracional) del criticismo a ultranza. Es necesario también hacer comprender que la disciplina es necesaria en cualquier colectividad. Y en un plano más concreto, ayudar a que el educando entienda la finalidad de las normas a las que debe sujetarse, de manera que ni de lejos parezcan arbitrariedad y abuso de poder³⁹.

Por su parte, Polo ha puesto de relieve la importancia de aprender a jugar como parte de la educación familiar, que tiene a su cargo el medular ámbito de la educación afectiva inicial:

La estabilidad afectiva –señalábamos– es importante para el desarrollo del niño. Saber ganar y perder es señal de afectividad firme; firmeza que se adquiere y se aprende jugando. Con los niños hay que jugar, y si juegan con trampas, se les debe corregir. Deben aprender a respetar las reglas, y si no lo hacen, se les expulsa del juego; se les castiga de este modo, porque de lo contrario nunca aprenderán la esencia del juego. (...) Cuando el niño entra a la escuela sin haber recibido esa primera formación de reglas que se adquiere jugando, como el niño no sabe jugar con reglas, se dedica a hacer trampas. Es obvio que el niño acostumbrado a hacer trampas escolares no ha sido educado en la familia⁴⁰.

Richard Pring, comenta lo siguiente:

Dewey era fuertemente crítico con aquellos cuya noción predominante de la disciplina consistía en sanciones externamente impuestas, haciendo a los estudiantes ponerse en fila, no obstante lo reacios que pudieran estar⁴¹.

Pienso que esto puede ser experiencia de todos nosotros: en general, el brillo en los ojos de un profesor *genera* el brillo de los ojos de sus alumnos; viceversa, una exposición sin alma, sea porque arranca de alguien que no vibra o porque no es capaz de llegar a los intereses reales de los estudiantes, conduce a un ambiente o bien autoritario o bien caótico: en ambos casos, indisciplinado. La verdadera disciplina es la que surge en un clima de libertad, de una experiencia compartida y amable.

La *democracia* como categoría central

Tan importante es la dimensión comunitaria⁴², que una de las definiciones deweyanas de la educación presentes en *Democracy and Education* está formulada en relación con la sociabilidad. La educación es “una función social, que asegura dirección y desarrollo en la inmadurez mediante la participación en la vida del grupo al que se pertenece”⁴³. En efecto, es clave “la vida del grupo” en

³⁹ CARDONA, Carlos, *Ética del quehacer educativo*, 2ª ed., Madrid: Rialp, 2001, p. 75.

⁴⁰ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 107.

⁴¹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 106.

⁴² “Por comunidad se entiende aquí un grupo que comparte los precisos valores a través de los cuales la comunicación, y por tanto también el aprender recíproco, puede tener lugar, y donde las relaciones mutuas no son forzadas”, PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 116.

⁴³ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 87.

el que cada persona se haya insertada: un origen común, bienes y actividades comunes, una visión del mundo compartida y ciertos proyectos en común⁴⁴.

Los hombres viven en comunidad en virtud de las cosas que tienen en común. Lo que han de tener en común en orden a formar una sociedad son fines, creencias, aspiraciones, conocimientos –un entenderse común– afinidad de ideas, como dicen los sociólogos⁴⁵.

La educación cumple un rol clave en la vida social, promoviendo el sentido de lo común y capacitando a sus integrantes para desempeñarse competentemente en el proyecto común⁴⁶.

La mirada de Dewey sobre la sociedad reconocía cuatro aspectos principales, que son puestos de relieve por Pring. Por una parte, es grande la pluralidad posible de sociedades, según la variabilidad de circunstancias concretas de cada una; en segundo término, dentro de cada sociedad, si bien ha de haber unidad en lo esencial, la total uniformidad no es necesaria: unión sí, rasero uniforme no; tercero, en una sociedad política hay diversos niveles de comunidades, como son las familias, las asociaciones de diverso tipo, el Estado, etc.; finalmente, un cuarto aspecto es que en la sociedad la capacidad de escuchar y aprender de los demás –la interacción respetuosa– es clave⁴⁷.

Dewey no cree en la posibilidad de una transmisión directa de las creencias, de las emociones y de los conocimientos, para desarrollar el espíritu social. Él cree, en cambio, en el valor educativo del ambiente social, es decir, de la actividad en común para la realización de una obra común. Esta es educación en la medida en que el individuo participa en la obra común como tal. El individuo se apropia del fin, aprende los métodos, adquiere la habilidad para realizarla y se impregna de su sentido emotivo. La educación más profunda, es pues, la que se obtiene por la participación del alumno en la vida de las sociedades a las cuales pertenece⁴⁸.

En las sociedades más básicas, las palabras “comunidad” y “sociedad” significan prácticamente lo mismo. En sociedades más complejas como las grandes ciudades modernas no parece posible; quizá sí a nivel del barrio, o de la comunidad de trabajo o de amistades más cercanas. En las grandes urbes las relaciones sociales se han hecho aún más especializadas y complejas; se vive de ordinario en grandes grupos humanos, al punto de que el fenómeno de masas de personas de las que prácticamente no se sabe nada o que se encuentran

⁴⁴ También en este punto es posible encontrar elementos estructurantes del pensamiento kantiano sobre la educación. Como explica Ana Marta González, “él [Kant] sitúa a la educación en el contexto de las relaciones humanas, reconociendo en todo caso que su eficacia depende en gran medida de la cooperación de la sociedad con este propósito, bajo la dirección de expertos competentes”, GONZALEZ, Ana Marta, “Kant’s Philosophy of Education: Between Relational and Systemic Approaches”, *Journal of Philosophy of Education* 45, No 3 (2011) 433 – 454.

⁴⁵ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 7.

⁴⁶ Cf. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 115.

⁴⁷ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 115 – 116.

⁴⁸ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 150. En la misma dirección, afirma Peláez que “la educación de una persona no puede prescindir de la colaboración de toda la sociedad; no queda confinada a la familia y a la escuela, lugares de la educación intencional”, PELÁEZ, Michelangelo, “San Josemaría & sfida educativa”, *Studi Cattolici* 600 (2011) 88 – 94, p. 94.

derechamente marginadas casi no llama la atención. Es lo que Dewey observó en Chicago y Nueva York, y que se refleja en *Democracy and Education*⁴⁹.

El aporte de la escuela

La escuela, según Dewey, es necesaria también desde un punto de vista social y ha de cumplir una doble función: (i) ‘ser comunidad’ ella misma, no obstante la diversidad de personas que acoge; y (ii) ser un ‘factor generador de comunidad’ en beneficio de la sociedad, formando ciudadanos colaborativos.

Diciéndolo grosso modo, [las escuelas] comienzan a existir cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del acervo social es consignado a lo escrito y transmitido a través de símbolos escritos. (...) Tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que se encuentra más allá de su propio territorio y de su inmediata generación, debe apoyarse en un sistema escolar que asegure una adecuada transmisión de sus recursos. (...) Entonces, es instituida una modalidad especial de trato social, la escuela, para hacerse cargo de ello⁵⁰.

En las sociedades contemporáneas no suele bastar, por tanto, la educación familiar o del ámbito del barrio; la escuela es una manifestación de sociedades políticas más complejas, en que la transmisión del acervo cultural y la interacción social requieren de una instancia especializada. Ya en 1897, Dewey afirmaba

Creo que la escuela, como una institución, debería simplificar la vida social existente; debería reducirla, por así decir, a una forma embrionaria. La vida existente es tan compleja que el niño no puede entrar en contacto con ella sin confusión o distracción; o bien queda abrumado por la multiplicidad de actividades que tienen lugar, de modo que pierde su capacidad de reaccionar ordenadamente, o queda tan estimulado por esas diversas actividades que sus capacidades son incoadas prematuramente y se convierte en excesivamente especializado o en un ser desintegrado⁵¹.

Dewey ve en la familia el lugar originario de la gestación y educación humana; la escuela es una ayuda subsidiaria, generalmente necesaria, que viene a ser como una extensión de la formación familiar⁵². Así, por ejemplo, cuando Dewey decía “creo que la escuela tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario, o en el patio del recreo”⁵³, vemos que el punto de referencia no es la escuela, sino el hogar familiar y los ámbitos que a partir de él se abren como círculos concéntricos. También en *My Pedagogic Creed* escribe “creo que, como tal vida simplificada, la vida de la

⁴⁹ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 116.

⁵⁰ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 23.

⁵¹ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 87. “En *Democracy and Education*, insiste nuevamente sobre esta idea: la escuela selecciona los elementos fundamentales; luego ella establece entre las materias un orden progresivo, apoyándose sobre lo que ya ha adquirido para facilitar la aclaración de lo que es más complicado; elimina tanto como sea posible los elementos sin valor del medio social y preserva de su influencia los hábitos mentales. Un medio tal constituye la escuela ideal”, HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 120.

⁵² Cf. PETERS, Richard Stanley, *John Dewey Reconsidered*, p. 112.

⁵³ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 87.

escuela debería crecer gradualmente fuera de la vida en el propio hogar; que habría de asumir y continuar las actividades con las que el niño ya se ha familiarizado en casa”⁵⁴.

Tanto en la educación informal que proporcionan la familia y la sociedad, como en la educación formal que imparte la escuela, para Dewey “hay un estrecho, lógico nexo entre educar, comunicar, estar en una comunidad y crecimiento personal”⁵⁵. En efecto, la educación –en cuanto *ayudar a crecer*– tiene una esencial dimensión comunicativa⁵⁶. Como ocurre siempre en la comunicación, es importante la atención a la otra persona, al deseo de ayudar eficazmente, de servir.

Al mismo tiempo, estas nociones de educación y comunicación se relacionan estrechamente con la idea de democracia que describe y propone Dewey, poniendo el acento en la igualdad fundamental de todos y en el trabajo conjunto con una finalidad común. En todas ellas no se puede prescindir de la libertad, tanto de pensamiento como de acción: es el respeto y la promoción de cada persona, con sus propias e irrepetibles cualidades, circunstancias y anhelos.

Es fundamental en el compromiso de Dewey hacia el respeto mutuo como base de las comunidades democráticas su ‘fe en el hombre común’ y en la comunidad humana que el hombre corriente puede crear y por la cual ser enriquecido⁵⁷.

Una consecuencia natural es la de fomentar la participación de todos los integrantes de la sociedad en la vida comunitaria, tanto en las deliberaciones como en la toma de decisiones; es de central importancia porque se trata de una condición necesaria para el florecimiento de cada persona particularmente considerada y de la sociedad como un todo orgánico.

Dewey criticaba abiertamente la antigua distinción aristotélica entre dos clases sociales: la de los ciudadanos libres e iguales (a quienes estaba reservada la vida política, la contemplación y el cultivo del espíritu) y la de los esclavos (instrumentos animados, segregados de la vida política, considerados como cosas al servicio despótico de sus amos). Criticaba también todas las estructuras o prácticas más o menos extendidas que fueran en esa misma dirección (como, en la actualidad, aquellas que el Papa Francisco viene denunciando con insistencia en estos dos años de pontificado). La comprensión deweyana de la democracia requiere a todos los hombres como ciudadanos libres e iguales; todos

⁵⁴ DEWEY, John, *My Pedagogic Creed*, EW 5, p. 87.

⁵⁵ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 116.

⁵⁶ Para profundizar en este particular, puede consultarse ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, pp. 45 – 54. También, la profunda reflexión de Francisco Canals de la educación como ‘comunicación de bien’, según la cual propone que “toda posibilidad de vida histórica cesaría en la humanidad si no se diese en la vida personal, desde lo más íntimo de la vida doméstica y cotidiana, la comunicación amistosa en que la propia vida se transmite y comunica: ‘por nuestros oídos hemos oído, nuestros padres nos lo han contado’. No se trata aquí, evidentemente, de suponer que los padres son ‘docentes’ de una ‘ciencia demostrativa’, sino que el lenguaje del espíritu transmite vitalmente lo que el hombre posee como viviente personal: la experiencia, el recuerdo, y el amor”, CANALS VIDAL, Francisco, *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1987, pp. 681 – 682.

⁵⁷ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, pp. 117 – 118.

participando, no solamente mediante la proclamación programática de buenas intenciones, sino mediante la inclusión real⁵⁸.

Estas ideas tienen en la educación una aplicación directa. Dewey criticó a la escuela tradicional su excesivo espíritu jerárquico, su falta de comunicación interna tanto en el ámbito de los profesores y directivos como en su relación con el currículo y las experiencias de los estudiantes dentro del aula⁵⁹. En efecto, como explica Hurtado, incluso

en su metodología, Dewey presenta la vida social del niño como el punto central en todo proceso de su desarrollo, o de su 'crecimiento'. Es incorrecto hacer de la ciencia, de la historia, de la geografía o de la literatura el centro de los estudios del niño⁶⁰.

Martha Nussbaum comparte la preocupación de Dewey ante la pasividad de los estudiantes en los siguientes términos:

Tal grado de sometimiento, que en sí mismo es negativo para la vida en general, resulta fatal para la democracia, ya que ésta no puede sobrevivir si sus ciudadanos no son seres activos en estado de alerta. En lugar de limitarse a escuchar, el niño debe mantenerse siempre en actividad: descubrir cosas, reflexionar sobre ellas y hacer preguntas⁶¹.

El espíritu democrático es el centro de la concepción moral de Dewey sobre la educación⁶², una categoría profunda y amplia: capacita a la escuela para recibir y alentar diversas experiencias y contextos culturales de proveniencia; constituye una herramienta eficaz para superar barreras de comunicación, prejuicios raciales, económicos e ideológicos; enriquece la experiencia de todos los que participan, ayudándoles a crecer: en una escuela de espíritu democrático no son

⁵⁸ "Es necesario hacer más extensa la concepción de privilegio, no solo para incluir a todos, sino también para tomarse en serio las diferentes experiencias de todos (incluyendo las condiciones de los trabajadores industriales), en orden a dotar de sentido a la experiencia", PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 118.

⁵⁹ "La educación social hace mucho más simple el problema disciplinario: Dewey piensa que se ha exagerado mucho la importancia del control directo de las acciones de los alumnos multiplicando órdenes y castigos. Sería necesario, en cambio, hacer que los niños mismos tomen un lugar importante en la obra común y hacerles comprender que ellos realizan una obra social. Sin embargo el control es necesario, ya que las acciones de los niños no se ajustan espontáneamente con los hábitos del grupo en el cual viven. El error es confundir el control con el apremio físico e ignorar el gran poder de un control interior haciendo al sujeto completamente consciente de lo que es invitado a hacer", HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, pp. 150 – 151.

⁶⁰ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 133.

⁶¹ NUSSBAUM, Martha Craven, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, pp. 96 – 97. También insiste en ello María Calvo: "Es responsabilidad de los padres y educadores promover y fomentar el "espíritu crítico" y la participación en la controversia razonada, para encontrar la diferencia entre lo real y lo que no lo es, entre lo que vale y lo que no vale. Es urgente que nuestros jóvenes aprendan a discutir y rebatir con argumentos sostenibles obtenidos a partir del uso de la razón personal y sobre la base de la existencia de unos valores fundamentales, huyendo, por lo tanto, del relativismo ideológico. El presente y el futuro requieren una vuelta al realismo, pero no al ingenuo, sino al que formula sus hipótesis de trabajo sabiendo que la verdad está en las cosas, como decían Aristóteles y Santo Tomás", CALVO, María, "El relativismo en la educación. Los hijos del pensamiento débil. Escepticismo, dogmatismo y emergencia educativa", *Nuestro Tiempo* 679 (2013) 90 – 95, p.94. Cf. BERNAL GUERRERO, Antonio, "Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI", *Revista de Estudios Sociales* 42 (2012) 27 – 39, p. 36.

⁶² PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 119.

solo los estudiantes quienes mejoran, sino que también los directivos, los profesores y los padres reciben un impulso formativo⁶³.

⁶³ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 119.