



Educación y democracia. Aportes de John Dewey para pensar las escuelas contemporáneas

Education and Democracy. John Dewey's contributions to thinking about contemporary schools

Livio Mattarollo

livio.mattarollo@nacio.unlp.edu.ar

Centro de Investigaciones en Filosofía, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Victoria Paz Sánchez García

victoriasanchez@fahce.unlp.edu.ar

Centro de Investigaciones en Filosofía, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Recepción: 14 Diciembre 2023

Aprobación: 29 Enero 2024

Publicación: 02 Mayo 2024

Cita sugerida: Mattarollo, L. y Sánchez García, V. P. (2024). Educación y democracia. Aportes de John Dewey para pensar las escuelas contemporáneas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24), e128. <https://doi.org/10.24215/23468866e128>

Resumen: En un contexto de crisis que incluye el advenimiento de posiciones autoritarias y el cuestionamiento a las instituciones educativas, la reflexión filosófica, política y pedagógica en favor de la reconstrucción de un *ethos* democrático resulta indispensable. El propósito del artículo es abordar algunos aspectos de esta tarea desde el marco teórico del filósofo pragmatista John Dewey. Para ello, en primer lugar introduciremos su posición haciendo pie en nociones centrales como las de experiencia, investigación y democracia. En segundo lugar, mostraremos las implicancias que trae dicha posición para pensar una educación en términos pragmatistas. Por último, y a modo de conclusión, sostendremos que el enfoque deweyano ofrece aportes de relevancia frente a la pregunta crucial acerca de cómo llevar adelante una educación en y para una sociedad democrática.

Palabras Claves: Filosofía, Educación, Democracia, Experiencia, John Dewey.

Abstract: Within a context of general crisis, which includes the advancement of authoritarian positions and the questioning of educational institutions, philosophical, political and pedagogical reflection in order to reconstruct a democratic *ethos* becomes a vital task. The purpose of this article is to address some aspects of this task from the theoretical viewpoint of the American pragmatist philosopher John Dewey. To achieve this goal, we will firstly introduce Dewey's thought by focusing on central notions such as experience, inquiry and democracy. Secondly, we will show the bearings of this position for thinking about education in a pragmatist vein. To conclude, we will claim that this approach offers relevant contributions to the crucial question of how to carry out education in and for a democratic society.

Keywords: Philosophy, Education, Democracy, Experience, John Dewey.



INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Axel Honneth (2015), afrontar la pregunta por cómo debe estar constituido un Estado requiere preguntarse también por qué, a quiénes y de qué maneras se debe enseñar. En este sentido, filosofía de la educación y filosofía política no pueden concebirse de modo independiente pues entre ambas se establecen las pautas para una comunidad política y democrática. Esto explica, prosigue Honneth, por qué los grandes teóricos de la democracia han sido grandes teóricos de la educación, desde Immanuel Kant y Jean-Jacques Rousseau hasta Friedrich Schleiermacher, Émile Durkheim y John Dewey. Sin embargo, en las últimas décadas se evidencia una desatención desde la filosofía política para con la pedagogía y los estudios sobre métodos y organización de una educación democrática, dado que ciertas concepciones sobre la neutralidad del Estado respecto de la adopción de valores sustantivos han llevado a considerar que los principios de organización democrática no deben ser permitidos en el ámbito de la educación pública.

Las observaciones de Honneth cobran especial relevancia en un contexto de crisis política, económica y social. Sin entrar en mayores detalles podríamos mencionar las consecuencias (algunas imprevisibles) de la pandemia, la creciente y escandalosa concentración de riquezas, el colapso ambiental, las guerras, el impacto de las redes sociales en la constitución de la subjetividad y de las relaciones sociales, la violencia y opresión por cuestiones raciales, de género, clase, entre muchas otras. En lo que refiere a la política, en general, y a la democracia, en particular, asistimos a una crisis de representatividad que en muchos casos se traduce en la pujanza y el crecimiento de la derecha y la ultraderecha o neofascismos, alimentados por la proliferación de discursos de odio, *fake-news* y todo tipo de operaciones (Ipa, Cuesta y Wegelin, 2022).

Es un lugar común afirmar que la solución para este tipo de problemas radica en “más educación”. De hecho, el objetivo de la educación institucionalizada no es la promoción de una formación solamente técnico-disciplinar sino también cívico-política, estrechamente vinculada a la idea de *ciudadanía democrática* (Ley Nacional de Educación, 2006, Art. 3). Este objetivo se tornó especialmente prioritario en nuestro país con el retorno a la democracia en 1983 cuando, frente al panorama desolador que dejó el proyecto educativo autoritario de la dictadura cívico-militar, el alfonsinismo buscó cristalizar una frontera temporal y política transformando rápidamente el campo educativo como condición para la emergencia del nuevo régimen democrático (Southwell, 2013).

Ya en el siglo XXI, y considerando las nuevas metas en materia educativa que se propone nuestra región (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010), la escuela argentina enfrenta otros desafíos centrales. Según Inés Dussel (2010) la crisis de gobernabilidad y los problemas sociales y económicos actuales se traducen en una crisis de gobernabilidad también en las escuelas y en una mayor demanda social sobre el sistema educativo. En lo que respecta particularmente a la escuela media argentina, subsisten componentes del modelo institucional que ha orientado el desarrollo de la educación secundaria en todo el país, gestado en torno a los primigenios Colegios Nacionales y su consabida formación humanista, con las siguientes características: una estructura graduada, con años de escolaridad uniforme; un currículum enciclopédico organizado en torno a una multiplicidad de disciplinas; contenidos ajenos a las prácticas culturales de los estudiantes; y docentes asignados por su especificidad disciplinar, con organización horaria fragmentada y repartida en varios establecimientos. De acuerdo con Dussel, este desajuste profundo entre organización horaria fragmentada y repartida en varios establecimientos. De acuerdo con Dussel, este desajuste profundo entre organización institucional y curricular, por un lado, y formas de relación, de autoridad y de horizontes de expectativa, por el otro, podría ser la causa de los problemas que atraviesa actualmente la escuela secundaria argentina.

En este marco, nos preguntamos qué contribución puede hacer la filosofía a la hora de pensar una educación efectivamente articulada con la idea de democracia, entendida como forma de gobierno y como forma de vida, y qué implica dicha contribución para el campo propiamente educativo. Entendemos que, para dar respuesta a esta pregunta, resulta indispensable reconstruir las continuidades entre reflexión política y pedagógica, por un lado, y repensar los vínculos orgánicos entre medios educativos y fines democráticos y entre medios democráticos y fines educativos, por el otro.

Este tipo de planteos ha sido abordado desde variadas perspectivas filosóficas, entre ellas, el pragmatismo clásico y el neopragmatismo. En el presente trabajo exploraremos algunas líneas de pensamiento del pragmatista John Dewey, cuyos aportes se han mostrado especialmente fructíferos al momento de elucidar los términos del problema en cuestión y de extraer conclusiones relativas al plano educativo (Cosentino y Oliverio, 2011; Picco, 2019; Saharrea, Campeotto y Viale, 2022). Partiremos de la peculiar teoría de la experiencia deweyana para, desde allí, desagregar lo que denominamos una *triada conceptual* dada por la intrínseca relación entre su lógica de la investigación, su concepción de la democracia y su filosofía de la educación. Esperamos mostrar la potencia que tiene la perspectiva deweyana para pensar algunas propuestas en el terreno de la educación que contribuyan al propósito más general de alcanzar una educación comprometida con nuestros problemas sociales y con la la reconstrucción práctica del ethos democrático.

JOHN DEWEY: EXPERIENCIA, INVESTIGACIÓN Y DEMOCRACIA

John Dewey (Vermont, 1859 - Nueva York, 1952) forma parte del pragmatismo clásico estadounidense conformado, entre otros, por Charles Sanders Peirce, William James, Jane Addams y Clarence Irving Lewis. El nivel de su producción intelectual, en todas las áreas de la filosofía, y sus aportes novedosos en el campo de la pedagogía le valieron a Dewey un gran reconocimiento. Además, ha mostrado un profundo compromiso con la democracia y el progresismo social, expresado en múltiples causas. Respecto específicamente de sus trabajos sobre pedagogía y educación, Dewey profundiza su interés tras instalarse en la Universidad de Chicago en 1894, donde dirige el Departamento de Pedagogía, y crea y dirige el Departamento de Filosofía y la Laboratory School, una escuela primaria experimental asociada a la Universidad en la que desarrolla su planteo pedagógico-filosófico con actividades educativas concretas. Los avatares político-institucionales que lo llevaron a dejar Chicago en 1905 no lo corrieron de la materia; de hecho, pocos años después escribe *Cómo pensamos* (1910) y *Democracia y educación* (1916), dos de sus obras más importantes. En suma, la centralidad de la cuestión educativa en la obra deweyana es ciertamente indiscutible. De hecho, podría afirmarse siguiendo a Di Gregori y Pérez Ransanz que para Dewey “[...] la filosofía de la educación no se reduce a una rama más de la filosofía, sino que toda la filosofía puede ser concebida como una filosofía de la educación”, o más aún, que “el criterio para juzgar el valor de una teoría filosófica consiste, precisamente, en examinar las implicaciones que tiene para la práctica educativa” (2018, p. 33).

En términos generales, y retomamos aquí a Faerna (1996), la característica del pensamiento deweyano es el intento de aplicar el “método de la inteligencia” tanto al ámbito de las investigaciones científicas como pedagógicas y de filosofía práctica, entendiendo que ciencia, ética y política son compartimentos artificiales en el contexto de las preocupaciones y problemas reales. En este sentido, Dewey señala insistentemente que los puntos de partida y de llegada de toda actividad reflexiva, incluido el filosofar,

deben ser los problemas concretos del curso de experiencia. En cuanto al tema que nos ocupa, la piedra angular del planteo deweyano es la *conexión orgánica y necesaria* entre educación y experiencia tal que permite elaborar una “filosofía de la experiencia educativa” bajo la convicción de que “[...] la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia.” (1958, p. 26).

En una lectura ciertamente novedosa respecto de la tradición filosófica, Dewey afirma que la experiencia es ante todo acción, tanto de un organismo o individuo sobre las cosas que lo rodean, como del ambiente –natural a la vez que social– sobre dicho individuo. En este sentido, en *Democracia y educación* sostiene que “[l]a experiencia es primariamente un asunto activo-pasivo” dado por la combinación entre el *hacer* y el consiguiente *sufrir o padecer* las consecuencias de lo hecho (Dewey 1998, p. 125). Esta definición permite identificar algunas notas características de la noción de experiencia que de ningún modo agotan su complejidad: su carácter vital, su interpretación en términos de transacción y el principio de continuidad.

En cuanto al primer punto, Dewey señala que el término “experiencia” debe ser considerado como sinónimo de vivir [*living*] o de las ocurrencias de las funciones vitales, funciones que remiten a aquellos eventos cuya naturaleza está plenamente representada en la vida *humana*. Más aún, la experiencia como función vital queda definida en términos de interactividad de factores orgánicos y ambientales, de modo que la distinción de estas funciones sólo tiene sentido dentro de un análisis conceptual. Esto introduce el segundo punto, a saber: el aspecto radicalmente activo de la experiencia. Para dar cuenta de ello Dewey emplea el término *transacción*, que denota un tipo particular de vínculo en el que los elementos y su unidad funcional obtienen su carácter específico en el papel que desempeñan dentro de la relación transaccional (LW.16.102)¹. Así, “transacción” deviene una palabra clave en la obra de Dewey porque remite a la conexión antes que a la desconexión, a la continuidad antes que a la discontinuidad (Geiger, 1978, p. 16).

Aquí tiene lugar el tercer punto, la tesis del continuo de la experiencia, que permite dar cuenta de la conexión orgánica entre la experiencia primaria (irreflexiva, guiada por el hábito) y las distintas experiencias reflexivas particulares tanto como del curso sucesivo de experiencias reflexivas de distinto orden. De acuerdo con Dewey, toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, pero también afecta a la cualidad de las experiencias siguientes. Por tanto, “[t]oda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia.” (Dewey, 1958, p. 55). Esta tesis resulta fundamental para comprender la distinción entre experiencias educativas y no-educativas. Las experiencias no-educativas son aquellas cuyos efectos detienen, estrechan o perturban el crecimiento de experiencias ulteriores. Más allá de su posible goce inmediato, este tipo de experiencias limitan la sensibilidad y la capacidad de respuesta o reacción, incrementan habilidades sólo en una única dirección, provocan actitudes descuidadas o negligentes, y propician hábitos dispersivos o desintegrados a partir de la fragmentación del curso de experiencia. Por el contrario, las experiencias educativas ensanchan y enriquecen a las experiencias ulteriores en virtud de fomentar la curiosidad y sobre todo el deseo por seguir aprendiendo, fortalecer las iniciativas y generar propósitos intensos que permitan superar las dificultades que puedan surgir en el curso de acción. En consecuencia, las experiencias educativas presentan dos cualidades centrales: amplían la identificación de las continuidades y conexiones de las actividades a las que nos dedicamos y profundizan la capacidad de control o dirección de la experiencia siguiente.

Estas consideraciones en torno a la capacidad de control de la experiencia se vinculan con la concepción deweyana de conocimiento y la idea de investigación. Para Dewey el conocimiento ya no puede entenderse como contemplación y/o reflejo pasivo de una realidad exterior sino como un tipo de acción específica dentro del proceso en que se sostiene y desenvuelve la vida. El conocimiento se define, entonces, como una “progresiva determinación de la realidad”, mientras que sus objetos

“resultan del reordenamiento que la investigación del organismo introduce activamente” en la transacción con el ambiente (Faerna, 1996, p. 189). En este sentido, la primera característica del pensar –y con ello la pretensión de conocimiento– es “[...] su enfrentarse con los hechos reales, es decir, la investigación [...]” (Dewey 1993, p. 155).

La formulación más madura de Dewey sobre la noción de investigación aparece en *Lógica. Teoría de la Investigación* de 1938, donde la define como “[...] la transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en otra que es tan determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas que convierte los elementos de la situación original en un todo unificado” (Dewey, 1950 p. 123). La investigación es, por tanto, un proceso activo, inscrito en el curso de experiencia –en el seno biológico-cultural, para seguir la expresión de Dewey– y orientado a modificar las relaciones entre organismo y ambiente de forma que se reunifique la situación inicial. En este orden, toda investigación conduce a un juicio respecto de qué se debe hacer en favor de la determinación de la situación inicialmente indeterminada, es decir, a un juicio *práctico*, y su carácter satisfactorio se define en función de su capacidad para resolver el problema instituido.

Una de las condiciones que señala Dewey para el buen desarrollo de la investigación es la libre circulación de materiales, ideas e hipótesis. Dicho de otro modo, para que la investigación resulte efectiva en cuanto a la formación de ideas y su testeo racional, debe estar organizada de forma cooperativa. Por tanto, una genuina investigación, sea científica o de otro orden, requiere de la cooperación y de la *democratización*. Esto significa que la democracia resultaría la condición previa y necesaria para la plena aplicación de la inteligencia a la solución de problemas comunes mediante la investigación. No obstante, Dewey añade una caracterización importante: la democracia es ella misma un tipo de investigación cooperativa dedicada a la resolución de problemas reconocidos como comunes o públicos. En este orden, es posible definir a la democracia como un tipo de *investigación social cooperativa* orientada a la resolución de problemas *públicos*.

Ahora bien, el énfasis en el aspecto epistémico no agota las consideraciones deweyanas en torno a la democracia. En efecto, en *Democracia y educación* Dewey establece otros criterios para evaluar el carácter democrático de un orden social: (i) al interior de los grupos sociales debe haber numerosos y variados intereses y valores conscientemente compartidos y libremente comunicados; y (ii) entre los grupos debe haber una interacción y un enriquecimiento recíproco de sus intereses (1998, p. 80). Ambos puntos remiten a sociedades democráticamente constituidas en términos de organización institucional pero sobre todo de dinámica social. Así, en una de las frases más citadas de Dewey, leemos que “[u]na democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia conjunta comunicada” (1998, p. 82).

Llegados hasta aquí, cabe preguntarse: ¿cómo se vinculan estas ideas con la noción deweyana de educación? Si la condición para la realización de la democracia como forma de vida es el enriquecimiento mutuo de intereses individuales y grupales, entonces una sociedad democrática debe estar especialmente preocupada por la organización deliberada y sistemática de la educación, no sólo para conformar un interés compartido y contrapuesto a cualquier imposición de autoridad externa sino para generar condiciones de crecimiento y realización recíprocos. Por otra parte, la educación en general y especialmente la escuela representan la arena de la práctica filosófica deweyana, punto de encuentro entre su concepción del conocimiento en tanto empresa práctica y su intención de extender a todos los ámbitos posibles –incluso el político– la formación de una disposición abierta e inquisidora para propiciar la investigación inteligente y controlada (Westbrook, 1993). Por lo tanto, todo el marco teórico deweyano reconstruido en los párrafos anteriores converge en la cuestión de la educación y se vincula a ella inextricablemente. Veamos esto de cerca, prestando especial atención a algunos textos deweyanos dedicados específicamente a pedagogía y filosofía de la educación.

HACIA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: IMPLICANCIAS DEL PRAGMATISMO DEWEYANO

En “Las implicancias del pragmatismo para la educación” (2022) Dewey presenta las consecuencias que se siguen de su teoría pragmatista del conocimiento y de la inteligencia para pensar el método, los contenidos, los fines y las bases sociales y morales de la educación. La primera implicancia se resume en la afirmación de que “[t]odo proceso educativo debería comenzar haciendo algo” (p. 340), una actividad en sí misma significativa, que capte el interés vital de los alumnos y que sienta las condiciones y necesidades a partir de las cuales se podrán ejercitar y entrenar las capacidades cognitivas. Este es el modo en que el niño desarrolla sus capacidades y sus conocimientos del mundo durante los primeros años de vida. Según Dewey, la educación formal, es decir, la escuela, debería ser una continuidad de este proceso, aunque más compleja y controlada, que “consistiría en la selección y disposición de un entorno de materiales y herramientas [...] de naturaleza tal que convoque y ejercite las funciones de vida del niño” y que le sugiera “cosas que valgan la pena y lo mantengan involucrado para hacerlas” (2022, p. 340).

En este marco, el aula debe funcionar como una comunidad de investigación donde los docentes serían los miembros más competentes y experimentados, que guiarían la investigación y serían responsables de propiciar una construcción colectiva del conocimiento. Ahora bien, como señala Westbrook, las escuelas deben ser comunidades *democráticas* de investigación en las cuales se busque una distribución igualitaria de la capacidad de afrontar y resolver problemas. Es por ello que la enseñanza de la investigación resulta fundamental en tanto habilita “[...] la participación en una comunidad que posee virtudes cognitivas específicas [...] –libertad de investigación, tolerancia a la diversidad de opinión y libre comunicación– que son condiciones necesarias si no suficientes para una sociedad y política democrática.” (Westbrook, 1993, p. 163).

De lo anterior se sigue una segunda implicancia, a saber, que el aprendizaje consiste más en el entrenamiento o desarrollo de capacidades que en la adquisición de paquetes de información acabados. En el aprender haciendo a partir de problemas significativos anclados en experiencias vitales, los niños aprenden la lógica de la investigación que no es otra cosa que el camino de toda indagación inteligente (y, por lo tanto, de la ciencia) y no –única y exclusivamente– sus resultados aislados, hipostasiados o descontextualizados que deben repetir de memoria. De hecho, en sus críticas a la educación tradicional y a la progresista Dewey cuestiona el supuesto por el cual habría materias, hechos y verdades con valor educativo per se y que, por lo tanto, deberían transmitirse regulando cantidades y dificultades según cada etapa del proceso educativo. Este supuesto implicaría, en su lectura, tres males típicos: en primer lugar, la falta de una conexión orgánica con la experiencia del niño, lo cual torna al contenido en algo meramente formal, simbólico, abstracto, e imposible de ser valorado, cuando en realidad las materias deberían servir como métodos para el descubrimiento y como medios para alcanzar la verdad; en segundo lugar, una falta de motivación en la medida en que la presentación externa del contenido no genera ninguna necesidad o demanda en el niño; y, en tercer lugar, la pérdida de las cualidades valiosas de la materia de estudio al ser modificada y simplificada para garantizar la comprensión (Dewey, 1962, p. 23). Por el contrario, cuando las materias se consideran como un producto de las propias actividades y necesidades, es fácil localizar el problema que el niño debe resolver para alcanzar el conocimiento, lo que proporciona los motivos para aprender. Es preciso conectar el fin con una necesidad; de lo contrario, la instrucción será mecánica y muerta –es decir, la antesala de experiencias no-educativas.

Estas consideraciones conllevan otro modo de pensar la organización del currículum en las escuelas. Dewey insiste en que el verdadero centro del diseño curricular, de la correlación de las materias escolares, “no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía sino las propias actividades sociales del niño” (EW.5.84). Si bien entiende que la progresión del currículum debe partir de las actividades expresivas o constructivas (cocina, costura, trabajo manual, etc., comprendidas como tipos fundamentales de actividad social) hacia las materias más formales del programa, al mismo tiempo

sostiene que no debe existir una sucesión determinada en los estudios de las materias. El progreso en el aprendizaje no lo marca el paso de una materia a otra sino el desarrollo de nuevas actitudes e intereses en la experiencia del niño. Entonces, si el *aprender haciendo* es volver a vivir mental y físicamente alguna experiencia considerada importante para la humanidad, es preciso que desde la enseñanza se propongan y recreen los escenarios o las condiciones que dieron sentido e hicieron necesaria la investigación y, sobre ese trasfondo, se propongan las actividades que desarrollarán la inteligencia y autonomía de los niños y que les permitirá seguir los mismos procesos mentales que aquellos que originariamente alcanzaron esos resultados relevantes. Los contenidos, sostiene Dewey, deben volver a la experiencia de donde han sido abstraídos (1962, p. 40) porque la educación “ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia” en la que “proceso y objetivo son la misma cosa.” (EW.5.84).

La tercera implicancia es la idea de *ocupación* en tanto que eje de la organización curricular, una idea que aún genera fuertes reticencias. Sin ir más lejos, en el devenir histórico de la organización curricular de la enseñanza media argentina, la incorporación de la formación práctica o profesional ha sido objeto de tensión y discusión constante. Tan es así que, desde la fundación de los Colegios Nacionales en 1863 y a lo largo de cinco décadas, se sucedieron más de treinta planes de estudios que no introdujeron modificaciones verdaderamente significativas en un currículum de carácter enciclopedista, humanista y fuertemente articulado a la universidad que se fue tornando hegemónico. Este modo de enseñar en las escuelas (que, vale decir, no difiere mucho del modo actual) se centra en el aspecto más intelectual y teórico del pensamiento que sólo es capitalizado por unos pocos estudiantes, los futuros “investigadores” o “académicos puros” a quienes, no obstante, no se les instruye en “hábitos de pensar sobre las implicancias de sus ideas abstractas para los asuntos sociales” (Dewey, 2022, p. 342). Frente a ello, Dewey señala que

[e]s un error serio pensar en las actividades ocupacionales como si tuvieran un valor meramente prosaico, utilitario e incluso comercial. Su valor principal es educacional. Consiste en entrenar el pensamiento de los niños y niñas en conexión con actividades que consideren valiosas, en lugar de entrenar la capacidad del pensamiento mediante tareas en parte formales y ejercicios gimnásticos. (2022, pp. 345-6).

Una educación basada en la idea de ocupación tiene un efecto doble. Por un lado, resultaría en personas sensibles a la necesidad de probar continuamente sus ideas y creencias al darles aplicación práctica, y en función de dicha aplicación revisarlas y eventualmente modificarlas. Por el otro, dado que las ocupaciones vinculan a las personas en grupos que pueden actuar de forma armónica, resultaría en la adopción y fortalecimiento de fines vinculados con la solidaridad social y la cooperación (Dewey, 2022, p.343-7).

En este punto, y retomando un texto temprano de Dewey, “Mi credo pedagógico” (1897), podemos sostener que la educación en sentido estricto –la educación formal– tiene dos aspectos fundamentales: uno psicológico y otro social, ambos en relación orgánica y complementaria. Una educación será propiamente educativa en la medida en que conozca las *capacidades psicológicas* del niño y las desarrolle y promueva con actividades y ocupaciones significativas para su experiencia vital; es decir, con estímulos que provengan de su *situación social concreta*. Ahora bien, conocer las capacidades del niño significa atender al uso, función y finalidad que tienen esas capacidades en situación, es decir, verlas en acción, saber lo que significan, traducirlas a sus equivalentes sociales, a lo que *pueden* en el sentido del servicio social. Por ello es necesario, asimismo, el conocimiento de las condiciones sociales, “del estado actual de la civilización” (EW.5.84). Las únicas transformaciones posibles que se pueden propiciar en los niños y en las condiciones sociales existentes, consisten en poner al niño en plena posesión de sus capacidades, proporcionarle el dominio de sí mismo, educarlo de tal manera que siempre pueda usar plenamente sus capacidades en el contexto social en el que le toca vivir.

¿Qué objetivo, entonces, debería perseguir la escuela? Para responder a esta cuestión central se requieren

varias consideraciones. En primer lugar, Dewey señala que la escuela no debe preparar para un futuro remoto ajeno a su experiencia actual, cualquiera sea éste. El autor sostiene que la escuela es una forma de vida en comunidad, una institución social que está en continuidad con la vida del hogar, que simplifica la complejidad de la vida en sociedad y que concentra “todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la humanidad y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales” (EW.5.84). Así, para ser verdaderamente educativa la escuela debe ser pensada como “un proceso de vida y no una preparación para una vida ulterior” (EW.5.84). Esto no significa que no se contemple una perspectiva hacia el futuro sino que el énfasis de la educación debe estar en las condiciones que dan a cada experiencia presente la posibilidad de tener efectos favorables sobre el futuro. En este sentido, Dewey sostiene que el fin más general de la educación ha sido y es siempre el mismo: “dar a los jóvenes las cosas que necesitan con el fin de desarrollarles de un modo ordenado, sistemático como miembros de la sociedad” (1951, p. 143). La escuela, en su carácter de espacio de aprendizaje controlado, debe ser permeable al contexto social, a sus cambios y sus problemas, dado que “[t]oda educación es, en sus formas y sus métodos, una consecuencia de las necesidades de la sociedad en que existe” (Dewey, 1951, p. 144), al tiempo que debe orientarse a resolverlos y superarlos, pues “tiene la responsabilidad de desarrollar tipos de inteligencia y carácter que puedan dirigir las fuerzas nuevas hacia el bien” (Dewey, 1962, p. 92).

Una segunda consideración de relevancia es que para Dewey los fines no pueden pensarse en abstracto o “en sí mismos”, sin relación con los medios y condiciones disponibles. Esta es la tesis de la continuidad y constitución recíproca entre medios y fines, transversal a su teoría de la valoración: dado que los fines se evalúan en función de los medios disponibles y de sus relaciones con otros medios y fines, aquellos no son sino fines-a-la-vista comprendidos como guías hipotéticas de acción que requieren medios concordantes para su realización. En consecuencia, la naturaleza de los fines logrados depende de la naturaleza de los medios empleados, de modo que un análisis de los medios efectivamente dispuestos puede mostrarnos que los fines a los que nos dirigimos realmente no se condicen con los fines expresados nominalmente (Dewey, 2008). Para el tema que nos ocupa, esta tesis implica que si los medios de acción no son democráticos, o bien no lograremos los fines deseados o bien, en el peor de los escenarios, no nos orientamos, de hecho, a fines democráticos. En este sentido, Dewey señala que “[e]l tipo convencional de educación que prepara a los niños a la ejecución esmerada de tareas impuestas, porque así lo son, sin mirar a dónde conducen, se acomoda a una sociedad autocrática” en donde existe un jefe que dispone y cuida del pueblo (1962, p. 121). El riesgo de disociar medios y fines es alimentar un fin distinto del enunciado –en este caso, el riesgo puntual es alimentar modos políticos cuanto menos verticalistas y fundados en autoridades externas. Cabría preguntarse seriamente si no es este nuestro caso y si aquel desajuste señalado por Dussel entre currículum y expectativas no se explica, al menos en parte, por la disociación entre medios y fines aquí indicada.

De aquí se sigue una consideración ulterior: los fines no pueden ser impuestos “desde afuera” de modo que la educación se reduzca a un mero aspecto instrumental o técnico valorado por criterios eficientistas. Por el contrario, una sociedad democrática, entendida como “el gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo”, o como experiencia conjunta comunicada, requiere que todos sus miembros sean responsables del gobierno y conducta de la sociedad, y deben ser preparados para ello. Luego,

[...] la democracia será una farsa a menos que el individuo sea preparado para pensar por sí mismo; para juzgar independientemente, para ser crítico, para ser capaz de discernir las propagandas sutiles y los motivos que las inspiran [...] El “motto” debe ser “aprender a actuar con y para los demás mientras se aprende a pensar y a juzgar por sí mismo” (Dewey, 1962, p. 94).

CONCLUSIONES

Como hemos señalado al comienzo del trabajo, frente a un contexto en el que los problemas sociales, políticos y económicos acucian de un modo muy particular y en el que la democracia se ve particularmente desafiada, suele pensarse comúnmente que una solución radica en “más educación”. Afinando un poco esta respuesta podríamos decir que la solución radica más bien en una *mejor* educación, en una educación cualitativa que reúna algunas características particulares en función de la situación problemática que le da sentido. El análisis de algunas nociones medulares del pensamiento de Dewey nos ha permitido advertir que es indispensable articular experiencias educativas tales que enriquezcan, amplíen y profundicen el curso de experiencia a partir de la participación en tareas de investigación cooperativa dentro de la escuela; tareas que hagan pie en la dimensión activa, práctica y ocupacional, que estén ancladas significativamente a la situación social real y concreta y que sean llevadas adelante en comunidad por todos los agentes de la escena pedagógica. En esta perspectiva, la democracia constituye un punto de partida y de llegada, que redefine no sólo la organización del currículum escolar en su más amplio sentido sino también la misma escena educativa, volviendo concordante y continua a la relación entre medios y fines educativo-democráticos.

Si bien a comienzos del siglo XX pedagogos como Ernesto Nelson recurrieron a la obra deweyana para intentar reformar –infructuosamente– un sistema educativo argentino en crisis, la recepción de Dewey en Argentina fue, en términos generales, descontextualizada, selectiva y marginal, lo cual trajo consigo su fuerte despolitización y mera aplicación técnica asociada al escolanovismo (Caruso y Dussel, 2009). Frente a ello, nos resulta importante insistir en que las reflexiones pedagógicas deweyanas, comprendidas cabalmente en el marco de su obra, ofrecen claves de lectura para pensar una educación comprometida con los problemas sociales y con la democracia.

En virtud de lo dicho, entendemos que nuestra actualidad demanda no sólo más y mejor educación sino también, y a la par, más y mejor democracia. El carácter radical de la democracia se juega, en definitiva, en la necesidad de extender el modo de vida democrático a todos los ámbitos de la vida cotidiana y de hacer el máximo hincapié en los medios en cuanto constitutivos de los fines democráticos. Desde aquí se comprende por qué para Dewey “[...] el problema de la educación, por lo que a la dirección del cambio social respecta, coincide prácticamente con el problema de averiguar el significado de la democracia en todas sus aplicaciones concretas” (1996, p. 196). En nuestra lectura, este desafío se corresponde con la necesidad de articular coherentemente los fines, los métodos y la organización curricular de la educación. De aquí que la educación y la continua construcción de la democracia pueden entenderse como dos aspectos de un mismo proceso en el que, nos recuerda Dewey, la escuela está llamada a una tarea clave: la de servir lenta y cotidianamente a la democracia, en cada fase de la vida en común y con métodos que sean idénticos a los fines que pretende alcanzar, de modo tal que “el único resultado final es el que se obtiene hoy, mañana, pasado mañana, y día tras día, en la sucesión de años y generaciones.” (Dewey, 1965, p. 176).

REFERENCIAS

- Caruso, M. y Dussel I. (2009). Dewey en Argentina (1916–1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva. *Encuentros sobre Educación*, 10, 23-41.
- Cosentino, A. y Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori Editore.
- Dewey, J. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (1967-1987)*. *The Early Works, 1882-1898 (1967-1972)*; *The Middle Works, 1899-1924 (1976-1983)*; *The Later Works, 1925-1953 (1981-1991)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1951). *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.

- Dewey, J. (1958) [1938]. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1961) [1946]. *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós .
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar* (Luzuriaga, L., Ed.). Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1950) [1938]. *Lógica. Teoría de la Investigación*. México: FCE.
- Dewey, J. (1965) [1939]. *Libertad y cultura*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Dewey, J. (1993) [1920]. *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Dewey, J. (1996) [1935]. *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Dewey, J. (1998) [1916]. *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008) [1939]. *Teoría de la valoración*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2022) [1909]. "Las implicancias del pragmatismo para la educación". *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 43, 332–347.
- Di Gregori, M. C. y Pérez Ransanz, A. R. (2018). La filosofía como teoría de la educación. En J. García Hernández, F. Juárez Hernández y R. C. Soto Hassey (Coords.), *El debate pendiente. Epistemología y pedagogía* (pp. 21-33). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, I. (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación: Metas Educativas 2021. Buenos Aires: Santillana.
- Faerna, Á. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Geiger, G. R. (1978). *John Dewey in Perspective*. New York: Oxford UP.
- Honneth, A. (2015). Education and the Democratic Public Sphere. A Neglected Chapter of Political Philosophy. En J. Jakobsen (Ed.), *Recognition and Freedom: Axel Honneth's Political Thought* (pp. 17-32). Leiden: Brill.
- Ipar, E., Cuesta, M. y Wegelin, L. (2022). *Desafíos de la democracia argentina en la pospandemia: discursos de odio, prejuicios sociales y problemas de legitimación democrática*. San Martín: UNSAM Edita. Recuperado de: <https://www.unsam.edu.ar/leda/docs/desafios-en-la-democracia-argentina-pospandemia.pdf>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, 14 de diciembre de 2006. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: España. Recuperado de: <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Picco, S. (2019). Reflexiones en torno a la concepción de "buena enseñanza" a partir de las ideas filosóficas de John Dewey. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-22.
- Saharrea, J., Campeotto, F. y Viale, C. M. (2022). Democracia como experimentalismo e experimentalismo como antidogmatismo: John Dewey e a teoria da educação hoje. *Cognitio: Revista De Filosofia*, 23(1), e58434.
- Southwell, M. (2013). El papel del Estado, esa es la cuestión. En D. Rosenberg (Ed.), *30 años de educación en democracia*. Unipe: Editorial Universitaria. Recuperado de: https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/educacion/30%20ESP%20_20UNIPE.pdf
- Westbrook, R. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

NOTAS

- 1 Como es habitual en la literatura especializada, cuando no se cuente con traducción se remitirá a la edición canónica de las obras completas: *The Collected Works of John Dewey 1882-1953* (1967-1987).