

Educación en la democracia integral

El constructivismo práctico de John Dewey y el impacto pedagógico en la Escuela Nueva durante la República Liberal en Colombia.¹

Carlos Arturo Londoño Ramos
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Resumen:

Durante la República liberal en Colombia (1930-1946) se busca cambiar la educación con los métodos de la pedagogía activa. Esta renovación recibió el nombre de Escuela Nueva. Su interés central era la ampliación de la educación comprensiva y participativa, en contra de la enseñanza tradicional, mecánica y pasiva. Por esta razón se convirtió en el centro de estudios y prácticas. Su búsqueda era la de una pedagogía con tres fines básicos, no arbitrarios, que se enuncian como: la formación de la actitud científica, la ampliación de la democracia y las habilidades requeridas para el trabajo. Además, proponía una política social con la escuela pública, activa y laica. Estos fines pedagógicos y políticas educativas, se respaldaban en una filosofía pragmática en la que se integran el saber y la acción. La tradición de la Iglesia Católica—que maneja una buena parte de la educación—no estaba dispuesta a compartir las políticas cívicas, ni los fundamentos pragmatistas de esta pedagogía. Con los debates filosóficos de los últimos años en los que se retoman tradiciones pragmáticas, Dewey es un punto clave en el estudio de lo que él denomina *constructivismo práctico*, con el cual se educa en la democracia integral.

Palabras claves: democracia, pedagogía, Jhon Dewey, Escuela Nueva.

Abstract:

In Colombia during the liberal Republic (1930-1946) it was introduced a new method of education called New School. It is based on theory of active pedagogy and its core is the student participation, unlike the traditional way, passive and mechanical. Hence, New School was a spotlight of studies. People who were involved in this revolution established three basic principles: extend to democratic ideas, scientific thought, and work skills. All this in a frame of: public schools, lay and active. However, Catholic Church, who managed a lot of institutions, did not agree with these radical ideas because it was based in pragmatic concepts often against the religious believe. Nevertheless, New School was strong recommended and even current philosophic debates are focus on Dewey theories (*pragmatic constructivism*) that appear like a key point of teaching in integral democracy.

Key words: Democracy, pedagogy. John Dewey, New School.

1 Ponencia presentada en el IV encuentro municipal de profesores que enseñan filosofía. Barrancabermeja, 7-8 de octubre de 2004.

CONTEXTO HISTÓRICO

La Escuela Nueva en Colombia recibe influencias de los teóricos de la pedagogía activa, a partir de las traducciones del español Lorenzo Luzuriaga y de la famosa *Revista de Pedagogía*, fundada en Madrid en 1922. El movimiento de renovación tiene su centro la Escuela libre de Enseñanza, pero se ve truncado en 1936, a consecuencia de la guerra civil española. Específicamente, la pedagogía activa recibe una especial atención a partir de la visita de Dewey a México, y de la presencia de Ovide Decroly en Colombia, Bolivia y España. Con el propósito de contribuir a la difusión de la pedagogía de Decroly, el Ministerio de Educación edita las conferencias en la obra *El Doctor Decroly en Colombia*².

Agustín Nieto Caballero lidera el movimiento de la Escuela Nueva acogiendo la perspectiva de Dewey, la colaboración de Decroly, contando con los estudios realizados con Claparède en Suiza y apoyado en las misiones alemanas. El movimiento de la escuela activa recibe un especial impulso de su promotor al crear el Colegio Gimnasio Moderno en 1914. Pero la renovación pedagógica no podía sino desarrollarse con una orientación pluralista en la que se retomaban los pedagogos ilustrados y los clásicos de la pedagogía activa. No obstante, la educación tenía que plegarse al eclecticismo en cuanto debía contar con lo imperativo de la pedagogía católica³.

Durante el período del presidente Olaya Herrera, Agustín Nieto Caballero es

nombrado asesor del Ministerio de Educación, e inicia la Reforma Pedagógica y Educativa en 1930. En estas condiciones se proponen una serie de políticas y acciones para renovar la educación a todos los niveles, con especial énfasis en las Escuelas Normales, algunas de las cuales se convertirán en universidades, tal como sucedió con la Escuela Normal de Bogotá que dio origen a la Universidad Pedagógica Nacional en esta misma ciudad y a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja.

El Ministerio de Educación Nacional se esfuerza por fomentar la escuela activa en la educación primaria, el bachillerato, las normales y la universidad, a través de seminarios, cursos, prácticas pedagógicas y dotación de laboratorios, centros de salud, recursos didácticos, bibliotecas, campus y la recomendación de una amplia bibliografía⁴.

Agustín Nieto Caballero observa la inquietud que existe en las escuelas

4 Entre los textos bibliográficos recomendados se encuentran: Bassi, Ángel. *Pedagogía*. Muller, *Trabajo escolar activo*. Profit, *Las cooperativas escolares*. Herbart, *Bosquejo de un curso de pedagogía*. Linch, *El trabajo individual según el plan Dalton*. Randall Maguire, E. *El plan de grupos de estudio*. Dewey, J. *La ciencia de la Educación*. Dewey, J. *Experiencia y educación*. Navarro, María Luisa, *El método de trabajo por equipos*. Washburne, *La escuela individualizada*. Kilpatrick, *Fundamentos del estudio del niño*. Dalhem, *El Método Decroly*. Claparède, *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Claparède, *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Ferrière, *La libertad del niño en la escuela activa*. Ferrière, *Las prácticas de la escuela activa*. Ferrière, *La escuela activa*. Hamaide, *El método Decroly*. Decroly y Boon, *Iniciación general al método Decroly*. Además de numerosos textos sobre didácticas de las ciencias matemáticas y naturales. Cfr. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Normales. *Escuelas Normales rurales. Plan de estudios, Programas, Reglamentos y Disposiciones vigentes*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1946.

2 Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista. *El Doctor Decroly en Colombia*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1932.

3 Cfr. Quiseno, Humberto. *Pedagogía católica y escuela activa*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1988.

provocada por la difusión de la pedagogía activa, sin embargo, así mismo señalaba la dificultad de encontrar maestros adecuados para llevar a cabo éste movimiento: “Y como a vuestro oído habrá llegado ciertamente ese maravilloso rumor de la vida nueva que nos trae la obra de Dewey, de Ferrière, de Decroly, de Claparède, de Kerschenteimer y de tantos otros fervorosos apóstoles de la redención escolar [...]. Con certeza pudiéramos decir que en pedagogía hemos llegado al reino de la mediocridad y en él continuaremos mientras el método dogmático no ceda al intuitivo y experimental. Y mientras una educación más práctica y más idealista a un mismo tiempo no haga estallar los viejos moldes que comprimen el cerebro y el corazón del niño”⁵.

Todos los grandes representantes de la pedagogía activa suponen un transfondo filosófico pragmático según el cual el saber se genera y se convalida en la acción⁶. En Colombia, la Escuela Normal Superior dirigida por José Francisco Socarrás propuso ensayar el método de proyectos de Dewey que es la clave de su pedagogía⁷. En Latinoamérica, en mayor o menor medida, de acuerdo con los diversos países, la influencia de la pedagogía activa fue grande; no obstante, en cuanto propugnaba por fines educativos civiles y suponía algunas dosis de pragmatismo, entró en pugna con la Iglesia.

5 Nieto Caballero, Agustín. *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá, Minerva, 1936, p. 49.

6 Cfr. Londoño Ramos. Carlos Arturo. «El pragmatismo de Dewey y la escuela nueva en Colombia». En: *Revista Historia de la educación colombiana*. N° 5, Pereira, RUDECOLOMBIA, noviembre de 2002.

7 Cfr. Socarrás, José Francisco. *Facultades de Educación y la Escuela Normal Superior*. Tunja, UPTC, La Rana y el Águila, 1987.

La escuela nueva encuentra muchos obstáculos para su desarrollo: unos de índole educativa y otros de enfrentamiento ideológico. En cuanto a los primeros, las condiciones educativas presentaban deficiencias en la formación de maestros tanto en el ámbito de la filosofía como de los conocimientos psicológicos y pedagógicos requeridos por la pedagogía activa, sin contar con la pobreza en recursos didácticos. En cuanto a los segundos, las pugnas ideológicas son diversas: de una parte, la Escuela Nueva tiene que enfrentar el rechazo que produjo la filosofía pragmática por no corresponder con los postulados de la filosofía escolástica defendida por la Iglesia y, de otra parte, por atentar —supuestamente— contra el humanismo al poner el énfasis en la práctica y en la utilidad. Este rechazo era compartido por un sector de los conservadores que proponían una educación sobre la base del humanismo católico. La simple posibilidad de encontrar alternativas diferentes a la educación orientada por comunidades religiosas había generado toda una polémica pública con muchas connotaciones retóricas emotivas, donde intervenían periodistas, políticos y fieles. Para los enemigos críticos más extremistas, la Escuela Nueva representaba una amenaza para la integración social y para cierta identidad nacional tradicional.

Una de las grandes dificultades se encontraba en la máxima de la educación laica pregonada por los clásicos de la pedagogía activa. En esos momentos esta política se encontraba en contradicción con el Concordato de 1887, acordado entre el Estado y la Iglesia, por esta razón en la Escuela Nueva colombiana no se pone en cuestión la enseñanza religiosa, pero se objeta el monopolio que tienen las

comunidades religiosas en cuanto a la ideología y los métodos de enseñanza. Con respecto a la nueva pedagogía, a su relación con la religión, Agustín Nieto Caballero sostiene: “Y así en efecto el sistema propuesto no es católico; ni anticatólico. Es un sistema científico”⁸.

Otra lucha de su tiempo –y a veces del nuestro– estaba dada por la animadversión de los “Criollistas”, quienes consideraban que esta pedagogía activa era foránea y por ende no se debería aprender de autores extranjeros. Según esta ideología, la pedagogía debería beber de las fuentes de la educación nativa y así mantener la identidad (tradicional). Por estas y otras dificultades, muchos de los esfuerzos de la pedagogía activa se vieron menguados; no obstante, se lograron sembrar las semillas de la nueva pedagogía, de la capacitación de maestros, de la democracia escolar, de la asistencia social, y se acopiaron recursos didácticos. Además, se inicia una tradición de apropiación efectiva del constructivismo práctico y algunas aproximaciones al pragmatismo democrático con efectos socioculturales.

En la tradición de la Escuela Nueva se formaron las primeras inquietudes sobre el constructivismo práctico y la filosofía pragmática, que de alguna manera fue anticipada por la filosofía liberal del siglo XIX. Esta filosofía se forjó con influencias de Jeremías Bentham en la ética del bienestar y del laicismo. Con la difusión de Stuart Mill se plantearon las propuestas de: la ética civil utilitarista, el falibilismo del saber sustentado en la argumentación, el estudio de los métodos científicos y la defensa de las libertades democráticas. Con el impacto de Augusto Comte y de Herbert Spencer se

luchó a favor de la ciencia en oposición a la religión y a la metafísica tradicional como explicaciones del mundo; en la perspectiva histórica se propuso la política del progreso y se interpretó la evolución histórica como un crecimiento de la complejidad y la heterogeneidad de las sociedades. Con la filosofía de Francis Bacon se inicia una crítica a los prejuicios culturales (“ídolos”). En el siglo XIX, estos autores tuvieron repercusión en Colombia y en América Latina y sus efectos sociales produjeron preocupaciones similares en la educación y en la política.

Dado que la educación tiene que ser de alguna manera integral, es decir, no unilateral y arbitraria, en la pedagogía activa se adoptan rasgos de alguna manera complementarios de múltiples escuelas filosóficas: del empirismo y del positivismo se adopta el modelo metodológico hipotético inductivo-deductivo, que no es un modelo puro, por el contrario, es una síntesis más adecuada a los procesos efectivos del aprendizaje y de las ciencias. Este método se convierte en marco de referencia sobre el cual se “modela” la inteligencia práctica. También adopta rasgos del racionalismo en las exigencias de conexión entre los conceptos, y en los reclamos de consistencia racional, es decir, se propone los métodos racionales del análisis (las diferencias) y la síntesis (la integración). Se retoma del empirismo, del utilitarismo y de la democracia social, la ética del bienestar –el mayor placer sociocultural para el mayor número– y el fomento de la calidad de vida. Con el socialismo democrático se propugna por el valor de la solidaridad y su aporte teórico en cuanto a la vinculación de la educación con las instancias sociales y el trabajo. De los ilustrados se comparte el interés común por la democracia formal: la libertad y la

8 Ibid., p. 114

igualdad jurídica y el gobierno republicano. De Hegel se reclama la historicidad del saber y de las instituciones; además de la crítica al dualismo o al aislamiento de categorías en los planteamientos teóricos, y su reclamo a favor de los derechos concretos, en el Estado, en la sociedad civil y en la familia.

En la filosofía pragmática de Dewey, la democracia por ideal y válida que sea, no se sostiene en “niveles aceptables” sin la democracia participativa, y por ende, prospectiva. Esta tesis muestra que, si bien, se pretenden “logros”, éstos no pueden identificarse con el simple éxito estratégico de Weber y Habermas. Por ende, se trata de finalidades socioculturales para-estratégicas y participativas. Así se debilitaría el habermasiano dualismo entre estrategias y la acción comunicativa, aunque esta diferencia analítica es valiosa en cuanto permite aclarar problemas. Es decir, que si bien los derechos y deberes universales valen por cuanto son compartidos como intereses y valores comunes permanentes –y no por su aplicación propiamente dicha–, no operan y se degradan si no hay participación activa en la finalidad de la ciudadanía: en la autoformación. De igual manera, la democracia formal se torna débil e inoperante en condiciones de inequidad y desigualdad de oportunidades. En este sentido se podría decir que el *interés social* es, como dice Habermas, un cuasi-trascendental –o un nivel en cuanto a los criterios– para la validez de las ciencias⁹; de igual forma, también podríamos decir que el *interés común sostenible* es el cuasi-trascendental para la democracia.

9 En cuanto a la clasificación de los intereses de Habermas, creemos que debe hablarse también del interés educativo, dado que hay fronteras en todas las ciencias que no tienen un claro “interés político-social”, pero si una gran trascendencia educativa como las teorías

1. EL PRAGMATISMO DIALÉCTICO

La filosofía de Dewey bien se podría denominar “pragmatismo dialéctico”, por cuanto en su pensamiento siempre se plantea la finalidad del hacer y el hacer de la finalidad. En consecuencia, se opone a gran parte de los dualismos que son tan frecuentes en la metafísica occidental y que son producto del devenir de la civilización que ha realizado la separación entre colectividades de privilegiados y trabajadores. La cultura occidental durante toda su historia ha estado dividida en colectividades: clases, naciones, comunidades, estamentos, grupos y asociaciones. Estas colectividades pretenden una posición social jerárquica que ya ha propiciado por largo tiempo la separación de categorías entre “lo superior y lo inferior”, “lo teórico y lo práctico”, los “fines y los medios”, “la verdad y la utilidad” y, “los bienes materiales y los espirituales”.

El método que emplea Dewey en la construcción teórica trata de diferenciar (análisis) y de relacionar (síntesis), en su complejidad, los conceptos más generales y estructurantes implicados en la transmisión histórica del mundo sociocultural, teniendo en cuenta así mismo, el método hipotético inductivo-deductivo. Esta descripción categorial tiene un enfoque pragmático: se integran categorías teniendo como punto de vista el modelo funcional teleológico, es decir, se “amoldan” sus objetos a los procedimientos para efectuar sugerencias con relación a un fin, en función de los medios y previendo sus consecuencias. Así mismo, la construcción teórica tiene en

del cosmos y la evolución. Cfr. Londoño Ramos, Carlos Arturo. “Los intereses sociales y educativos de las ciencias”. En: Rev. Apuntes del Cenés. Volumen 19, N° 18, Tunja, UPTC, 1992.

cuenta una política educativa, es decir, se propone un punto de vista que reclama la democracia integral. Estas categorías de lo que podríamos denominar el mundo sociocultural, enmarcan el pensamiento sobre la educación.

El orden categorial de la descripción del mundo sociocultural tiene siempre en cuenta la política educativa y desde ella se “mira” la filosofía, pues “la filosofía podría definirse –dice Dewey– como el pensar que ha llegado a ser consciente de sí mismo, que ha generalizado su lugar, su función y valor en la experiencia”¹⁰. Dewey entiende por “experiencia” un concepto análogo al de los neo-kantianos, al del vitalismo y al de la fenomenología: entiende por tal el experimento, pero también la vivencia tanto histórica como individual y cotidiana, en el contexto de la transmisión sociocultural. Así la filosofía presta un servicio social en la evaluación del saber desde el punto de vista de la totalización y de la consistencia, analiza el aprendizaje y los métodos; en el examen de la racionalidad propone criterios y principios, favorece la liberación del pensamiento, examina los intereses y valores comunes y es guiada por la autodirección y la exploración compartida del sentido. No obstante, también las filosofías son evaluadas a partir de su fecundidad (eficacia, dice Dewey) socioeducativa o en el desempeño de su función social. Por esta razón, sentencia Dewey: “La educación es el laboratorio en el que llegan a concretarse y comprobarse las distinciones filosóficas”¹¹.

El juicio sobre la filosofía –una paradójica meta-filosofía– se realiza también a partir del *sentido común democrático*, que

profesa cierto escepticismo moderado en cuanto a evitar los sectarismos y los extremismos. No se pretende alcanzar la certeza absoluta –como lo ha sido buena parte de la metafísica moderna– pero se exige que se presenten proyectos con saberes sostenibles por su consistencia y por la correspondencia con las consecuencias. Se prefiere poner un mayor énfasis en los fines próximos, en vez de los demasiado últimos. Y las diversas sugerencias intelectuales son evaluadas en la polémica democrática académica, desde los criterios de la consistencia, la comprensión, la practicabilidad, la pertinencia y la sensatez. La filosofía pragmática de Dewey se propone en oposición a la metafísica de la fundamentación última.

Inspirado en Hegel y Stuart Mill, Dewey busca una visión no dualista, es decir, propone la unidad integradora de categorías y una conexión multilateral, que va conformando una totalidad. No obstante, no comparte la “identidad de opuestos” de la dialéctica hegeliana, sino la conexión de las categorías en su “funcionamiento”, teniendo siempre presente su incidencia en la función social, o las repercusiones que la filosofía debe tener en el cambio sociocultural y, especialmente, en la educación. Inspirado en Hegel, Dewey, adopta el punto de vista según el cual el saber es histórico y depende de la formación de la conciencia reflexiva. No existe saber inmutable y eterno –pero sí hay unos núcleos de saber y de interés común permanente, susceptibles de desarrollo o de deterioro–. En la historia todo el saber se reproduce y recrea por la educación. Y en las civilizaciones desarrolladas muy

10 Dewey, Jhon. *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 2001, p.274.

11 Ibid. p. 276

complejas, la educación formal, la escolaridad, se torna universal y necesaria.

De ahí que Dewey proponga una interdependencia y transformación mutua de los fines en los medios y de los medios en los fines (que él denomina conexiones y que en términos hegelianos es una relación dialéctica). La reproducción sociocultural en todos sus factores tiene que considerar esta dialéctica, pues la transmisión cultural y el gobierno, de igual modo que la educación, la investigación y la autodirección de los individuos que orientan su vida, son actividades prospectivas, siempre consideran los fines; sin embargo, estos no son efectivos sin contemplar los medios. Estos conceptos, de fines y medios – instrumentos – describen relaciones relativas, no son conceptos fijos, como no lo son, por ejemplo, “bajo” y “alto”. (En otro caso, Hegel considera el Estado como un medio para el desarrollo de la cultura intelectual (“El espíritu”) y simultáneamente el verdadero Estado republicano es un fin en sí, pues garantiza la libertad y la igualdad jurídica de los ciudadanos. En otro ejemplo, para Marx, el producto de una industria puede ser materia prima de otra).

La dialéctica funcional, de *los medios y los fines*, comienza en las actividades de la vida cotidiana, en la ocupación, en la convivencia ciudadana y se prolonga en el método de las ciencias, que consiste en proponer hipótesis generales a partir de las experiencias del acervo del saber y deducir las consecuencias en la práctica.

En la producción industrial, en la planeación de actividades sociales, se requiere un aprendizaje que implica una serie de operaciones metódicas de la acción: este método no es sino la especificación de las relaciones de la coordinación del *antecedente y del consecuente en la teoría y la práctica* e implica

desde el punto de vista estratégico un juego de categorías que estructuran la acción como son: *los medios y los fines, la recepción y la participación, la programación y la previsión, el proceso y los resultados, el ensayo y los logros, la evaluación y la selección.*

Los procedimientos estratégicos de la educación y de la cultura intelectual no se producen por sí solos, requieren un “motor”, una “energía”, es decir, en este análisis se considera como factor decisivo *la motivación*, tanto en *el interés* y como en *la satisfacción* (en terminología de Dewey, *el gozo* como valor). Tampoco es suficiente la simple motivación, la estrategia involucra el ejercicio de facultades cognitivas: la actividad del entendimiento (al sugerir, deducir, inferir, etc.); el sentimiento (el interés y el valor) y la acción sensible tanto en la experiencia vital, como en la instrumental. Con todas estas dimensiones en la prospección de la acción cognoscente, la verdad queda vinculada al interés común y su evaluación se desempeña en la participación democrática. El saber intelectual es una elaboración, un refinamiento y un crecimiento de las deducciones, previsiones y participaciones que el hombre ha realizado a través de toda su historia. En este punto, existe una clara convergencia con Piaget, quien postula la reconstrucción de las estructuras de la inteligencia, de tal modo que las ciencias constituyen una prolongación y un refinamiento de las operaciones comunes de la inteligencia. Así como el universalismo jurídico es un refinamiento del aprendizaje de criterios morales del niño.

Con aportes de Dewey, de Piaget y de la filosofía marxista, Vygotsky muestra que desde las primeras frases del niño se realizan las funciones del lenguaje en cuanto incluyen

las operaciones de la inteligencia con preconceptos; expresan emociones y deseos y realizan intentos de acción lingüístico-corporal. El lenguaje nace, tiene su génesis, sobre la base de las facultades del *entendimiento*, el *sentimiento* y la *acción*. Si simplificamos y concluimos el pensamiento pedagógico de Dewey, a partir de estas funciones del lenguaje, tendríamos como resultado que en las funciones sociales de estas facultades, el lenguaje permite el *comprender*, el *compartir* y el *prever*, y así mismo realiza la finalidad práctica de la educación en el *desarrollo de la inteligencia*, la *formación de ciudadanos* y la *cooperación en el trabajo*. Esta finalidad de la educación se enfoca por una didáctica hacia la promoción de *operaciones intelectuales*, *intereses comunes* y *habilidades*. Es interesante observar la analogía de estas categorías con la finalidad de la educación según Pestalozzi: la cabeza, el corazón y la mano.

Para sustentar la posibilidad del progreso en la educación y en la democracia integral, Dewey recurre al método experimental creado por Galileo en los comienzos de la modernidad, por esta razón, en cuanto a la actitud científica presente en la física, “se toma a ésta como el modelo del conocer por lo mismo que resulta ser la rama más lograda de la investigación intelectual [...]. Especialmente veremos en qué grado está cancelada ya la separación entre conocer y hacer”¹². Este método, piensa Dewey, nos permitiría “experimentar” en todos los campos de la cultura: evaluar su consistencia, confrontar las propuestas con las consecuencias y, a partir de los resultados,

efectuar nuevas propuestas. Así se plantea una continuidad entre las ciencias naturales y la tecnología, y entre la educación y el mundo sociocultural. Es más, Dewey propone “experimentar” en política, arte, e incluso, en moral y religión. Las diversas sugerencias serán evaluadas democráticamente teniendo en cuenta los más grandes valores de la cultura –el conocimiento, la democracia y las artes– como fines en sí mismos. Aunque si queremos –pensaría Dewey– a través de la dialéctica de los medios y los fines, los valores supremos de la cultura podrían considerarse medios para el fin del crecimiento común en la calidad de vida –lo cual, no son sino dos formulaciones de lo mismo–. Putnam apoya esta tesis que democratiza y amplía la investigación:

Peirce, James y Dewey, habrían afirmado que debemos confiar en la investigación conducida en forma democrática; no porque sea infalible; sino porque el camino a lo largo del cual descubriremos dónde y cómo deberemos modificar nuestros procedimientos, es el que pasa a través de la investigación misma. (Ellos habrían agregado que lo que hemos aprendido, acerca de la investigación en general, se aplica a la investigación ética en particular).¹³

A Dewey le interesa resaltar la universalidad del modelo experimental de las ciencias naturales –y ésta es una herencia positivista–, antes que observar las grandes diferencias que presentan con las ciencias socioculturales. De todas maneras, en Dewey, el método experimental se amplía de tal modo que pasa a ser analógico, pues se refiere a todas las sugerencias que se

12 Dewey, J. *La busca de la certeza*. Un estudio de la relación entre conocimiento y acción. México, Fondo de Cultura económica, 1952, p. 63

13 Putnam, H. *El pragmatismo. Un debate abierto*. Barcelona, Gedisa, 1999, p. 107.

pueda proponer como proyecto: hipótesis, planes, expectativas en la producción de sentido –hermenéutica–, dirección social, iniciativa, inventiva y creatividad. Estas sugerencias están sujetas a la evaluación crítica de los participantes a partir de su consistencia y consecuencias. En correspondencia con la ampliación del concepto de lo “experimental”, se extiende así mismo el concepto de “consecuencias” pues no solo se refiere a los medios y los fines, sino a todo tipo de evaluación a partir de la consistencia cognoscitiva, los intereses comunes y de los valores permanentes.

La pedagogía de Dewey estaría centrada en lo que actualmente denominamos *competencia propositiva*, pues desarrolla un concepto de inteligencia referida a las propuestas hipotéticas, a la planificación y a la práctica. La *inteligencia práctica* coordina las propuestas y las consecuencias; así como planea las secuencias de las tareas y sus resultados. A su vez, evalúa y replantea nuevas sugerencias. En este sentido Vygotsky ha efectuado algunas investigaciones del uso del lenguaje como herramienta social (orientación, guía, planificación, etc.)¹⁴. “El aprender a dirigir nuestros propios procesos mentales con ayuda de palabras y signos, es una parte integral del proceso de formación de los conceptos”¹⁵. El lenguaje como construcción de conceptos y teorías, opera con la coordinación de la acción y de la significación. En este constructivismo práctico o de uso, la fuente del saber es la acción, y la evaluación se efectúa por la

consistencia y las consecuencias a través del debate público. Se trata de vincular los ideales con su aplicación, la deliberación libre con la utilidad, lo espiritual con lo material:

El hábito profundamente atrincherado y fortificado, de tratar los asuntos económicos, la industria, el comercio y los negocios como meros medios que no tienen vinculación intrínseca con los fines “últimos”, que son de naturaleza moral, ilustra la teoría del enjaulamiento y la perpetua en la práctica. El resultado es que lo que pasa por ideales morales en las formas más importantes de las prácticas sociales, es tan ideal que se vuelve utópico [...]. La separación entre lo *material* y lo *ideal* priva a éste último de la potencia y el ímpetu e impide que las cosas que reciben este calificativo presten el servicio humano de que son capaces [...]. La así llamada filosofía pragmatista ha intentado eliminar, en el campo de la pedagogía, la separación entre lo “utilitario” y lo “liberal” que paraliza tanto a uno como a otro¹⁶.

La filosofía y la pedagogía pueden hacer propuestas amplias e ideales que si se plantean como planes de acción, ofrecen una directiva en búsqueda de los métodos para hacer efectivamente un mundo de valores y significados que contribuyan a la realización de los intereses comunes y personales. “Nuestra educación presente es la que peca de excesivamente especializada, unilateral y estrecha. Es una concepción casi enteramente dominada por la concepción medieval de la cultura. Apela casi exclusivamente al aspecto intelectual de nuestra naturaleza, a nuestro deseo de aprender, de acumular información, de alcanzar dominio de los símbolos de la cultura, no a nuestros impulsos y tendencias

14 Vygotski, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1995.

15 Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto, 1995, p. 91.

16 Dewey, John. *La busca de la certeza*. Op. Cit. p.22

a hacer, a crear, a producir, sea en forma útil o artística”¹⁷.

En la filosofía de Dewey, la democracia formal—los derechos jurídicos y universales del ciudadano—, no se ponen en cuestión, ni se pretende su fundamentación última, más bien se acepta cómo válida, dado que ha sido una conquista de las libertades, que son de interés común. La democracia se institucionaliza, pero como se legitima con principios abstractos, se corre el peligro de su transformación en simples símbolos ineficaces. La democracia no se mantiene ni crece sola, se requiere reconstruirla permanentemente: “La verdadera idea de democracia, la significación de la democracia debe ser continuamente reexplorada, deber ser continuamente descubierta y redescubierta, rehecha y reorganizada”¹⁸. La democracia, como todas las formas de vida, no puede permanecer estática, debe regenerarse haciendo frente a las transformaciones de las circunstancias, pues de lo contrario se degrada e incluso, como lo ha mostrado la historia, puede extinguirse.

2. DEMOCRACIA Y COMUNICACIÓN

Para mostrar la relación de la educación con el lenguaje, bien podemos retomar el siguiente texto de Dewey: “La educación existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de los hábitos del hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes”¹⁹. Este texto de alguna manera

resume la propuesta del constructivismo práctico en la educación, al centrar todo el problema en la génesis del lenguaje. La reproducción biológica, en los seres humanos, solo es posible con la simultánea reproducción sociocultural.

Para desarrollar el concepto de la democracia, Dewey parte primero de la sociedad. La filosofía clásica ha puesto el mayor énfasis en la descripción de la sociedad por vía de la legalidad o de la ética, es decir, de derecho, de *jure* (voluntad general, universalidad), pero, aunque esta perspectiva es necesaria, también hay que considerar la sociedad de hecho, de *facto*—como lo hacen las ciencias sociales y la psicología—. Pues así como la sociedad se rige por unas pautas de justicia y de legalidad jurídica también existen los grupos de poder particular.

La sociedad se compone de muy diversas colectividades: comunidades, grupos, conglomerados (iglesias, partidos, clases, estamentos, asociaciones múltiples). Toda educación brindada por la colectividad tiende a socializar a los miembros, pero no toda educación es equivalente: existe una diferencia en la calidad que depende de los valores a los que aspira el conjunto²⁰. La valoración de un *modo de vida social* requiere una medida y, al respecto, piensa Dewey que: “Al buscar esta medida, hemos de evitar caer en dos extremos. No podemos establecer, sacándolo de nuestras cabezas, algo que consideramos como una sociedad ideal. Tenemos que basar nuestra sociedad en sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable”²¹.

17 Dewey, J. *La escuela y la sociedad*. Madrid, librería Francisco Beltrán, 1929, p.44.

18 Ibid, p. 47.

19 Dewey, Jhon. *Democracia y educación*. Op. Cit., p. 15.

20 Ibid., p. 78

Los ideales que se propone toda democracia son los principios de la filosofía ilustrada en la defensa de la igualdad y la libertad jurídicas; la división y el equilibrio de poderes; y los derechos ciudadanos. Estos principios son formales y se codifican como leyes. Sin embargo, la igualdad y la libertad se definen negativamente, por oposición a lo que no son. Se les da sentido por la negación de su contrario: ausencia de exclusiones sociales, de privilegios jurídicos y de coacciones. A partir de la ética de la felicidad de Hegel, del utilitarismo de Mill y de la tradición de la democracia social²², Dewey plantea que estos principios, aunque se consideran válidos e ideales, son muy abstractos, no contemplan las condiciones de la desigualdad social. Así, desde el punto de vista educativo, Dewey propone una democracia que podríamos denominar integral porque se sustenta en los intereses comunes para *fomentar la actitud científica, la ampliación de la comunicación y el bienestar*. Se propone brindar una versión positiva, funcional o práctica de los principios democráticos.

En primer lugar, *la igualdad, desde la comunicación*, se describe en el proceso histórico que elimina barreras en el intercambio social e incrementa la participación en: las clases sociales, los partidos, las razas, los credos. Incluso se podría añadir que las mayorías, cuando son

21 Ibid., p. 78

22 La política de Dewey es una socialdemocracia que aspira a socializar los medios de producción por vía democrática. Esta perspectiva ha sido cambiada por las nuevas socialdemocracias y de «tercera vía» centradas en la calidad de los servicios, el autoahorro, la incorporación de los excluidos y la ampliación de las libertades individuales. Cfr. Dewey, J. *Liberalismo y acción social, y otros ensayos*. Valencia, Ediciones Alfons el magnánim, 1996.

cerradas, excluyen a las otras colectividades. La ampliación de la democracia consiste precisamente en incrementar las formas de apertura, de sociedades abiertas como dice Popper, o en términos de Dewey de “compartir experiencias”: “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente”²³. Así mismo, la participación en la comunicación incrementa las posibilidades para el desarrollo de las capacidades del individuo. El proceso de socialización va de la mano con el incremento en la personalización. La comunicación libre de las ideas favorece el intercambio de múltiples formas de pensar, enriquece el bagaje conceptual individual y facilita la conformación de intereses comunes permanentes.

En segundo lugar, la libertad de comunicación como interés común se plantea desde el proceso de ampliación de las ideas en oposición, de una parte, al provincialismo y al conservadurismo de una educación estrecha, forjada dentro de los modelos tradicionales de una sociedad cerrada, y de otra, en contra del “tecnocratismo” que pretende una educación en oficios o profesiones técnicas sin formación humanística.

En tercer lugar, la libertad y la igualdad de la comunicación como forjadora de la independencia y de la liberación del pensamiento. La sociedad promueve y premia las formas de pensar y actuar que se han convertido en cánones de sus tradiciones –la integración social de normas y valores, en términos de Durkheim– y por el contrario, castiga y reprime las ideas y

23 Dewey, Jhon. *Democracia y educación*. Op. Cit., p. 82

formas de actuar que rompen sus pretensiones. Si los ciudadanos tuvieran que permanecer necesariamente en este círculo de inculcaciones que procede por medio de la motivación condicionada a partir de *aprobaciones y desaprobaciones* (o un “sistema de sanciones”), entonces, sólo podrían pensar y actuar de acuerdo con los dictámenes sociales dominantes. La existencia de este condicionamiento es patente y hoy es ampliamente estudiado por la psicología y la sociología. No obstante, la educación permite conocer ideas y criterios diversos, creencias y costumbres de otros pueblos, grupos sociales y épocas históricas, todo lo cual contribuye al proceso de la liberación del pensamiento. Esta liberación –al menos analítica– equivale, en términos de la psicología de Kohlberg, al paso de una moral convencional basada en las tradiciones, a una moral posconvencional sustentada en criterios universalistas y democráticos. El “bien” y el “mal” no reinan por encima de nosotros, dependen de nuestros acuerdos y valores. En términos de Piaget, se expone como el cambio de una moral heterónoma, en la cual nuestros criterios dependen del juicio de otros, a la moral autónoma que forma nuestros propios criterios.

El pensamiento no se libera por sí sólo, tiene que ser promovido. El proceso por el cual el sujeto se percató de la relatividad de su cultura y de la debilidad racional de sus creencias, le permite puntos de vista más amplios, universales y tolerantes. Las costumbres de la propia sociedad dejan de ser el centro de toda interpretación y pierden su calidad de naturales, lo cual capacita para comprender y proyectar los cambios. Esta autodirección autónoma se podría caracterizar por una “descentración social” para usar, de

una parte un término piagetiano, según el cual, el sujeto deja de ser el “modelo” de interpretación (sicomórfica y heterónoma) y de otra parte, la tesis de Dewey sobre la apertura de la comunicación social, con la cual se posibilita la autocrítica sociocultural. Con esta tesis que incluye la libertad de la comunicación efectiva, se amplía el concepto de la descentración del sujeto, desde el punto de vista histórico-social. Sin embargo, el modelo de Dewey no incluye la investigación de estructuras de la racionalidad como lo hacen Piaget, Vygotsky y Kohlberg, sin que los modelos sean propiamente incompatibles.

El papel de la enseñanza de la historia sociocultural es el de cultivar la inteligencia socializada en cuanto contribuye a comprender las situaciones sociales y las ideas actuales en la que participan los ciudadanos. De este modo contribuye a recrear la ampliación de sentido. De igual modo, la historia nos presenta el proceso de dominio de la naturaleza –el desarrollo de las fuerzas productivas–. Y nos muestra el proceso y las fuerzas que operaron en la conquista de las libertades efectivas –las relaciones sociales de producción, en la terminología de Marx–. La historia nos presenta las colectividades y las instituciones que han actuado en nuestra vida, así como el conocimiento de los grandes hombres que han contribuido al proceso de la civilización y de la cultura²⁴.

La educación política en el conocimiento histórico también debe contribuir a establecer la primacía del cosmopolitismo, del ciudadano universal, sobre el nacionalismo²⁵. La educación siempre ha puesto énfasis en el patriotismo (culto a los

24 Ibid., p. 186-187

héroes y a los símbolos). Es deber moral del ciudadano un sano nacionalismo. Sin embargo, para que estas manifestaciones no degeneren en nacionalismo imperialista—como lo ha mostrado en buena parte la historia—se requiere insistir en la comunidad del género humano y en la Tierra como la morada del hombre.

La descentración social del sujeto capacita para relativizar las costumbres y creencias de la propia civilización; para reconocer los derechos de otras sociedades y las diferencias de personalidad. Podríamos decir, siguiendo esta tesis más allá de Dewey, en una dimensión un poco “utópica”, que se apunta a la concepción de una educación con problemática intercultural y con un énfasis personalizador que se sustenta en la autodirección.

El saber tiene una dimensión en la función social democratizadora, en la integración social educativa, cuyos fines son la reducción de la distancia entre las clases sociales, el incremento de la comunicación de experiencias y la elevación de la calidad de la educación. A estos intereses comunes y valores permanentes debe acompañarlos la *eficacia social*, es decir, el aporte efectivo en la transformación social. “Así, la escuela en una democracia contribuye, si es fiel a sí misma como agente educativo, a la idea democrática de hacer que el conocimiento y la inteligencia, en síntesis el poder de acción, formen parte de la inteligencia intrínseca y del carácter del individuo”²⁶.

La función social, evaluada por la eficacia social, examina la incidencia, el efecto y los intereses del saber expuesto en cuanto

favorece la participación. “El fin de la educación progresiva es participar en la corrección de privilegios y de las privaciones injustos”²⁷. Por medio de la educación, la eficacia social de la democracia busca producir una ósmosis entre las clases: con menor distancia, mayor comunicación y participación.

La libertad de comunicación no se refiere únicamente a las ideas, abarca también la diversidad, la multiplicidad social y la equidad de las condiciones: “Para tener un gran número de intereses en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas”²⁸. La libertad en la sociedad civil se manifiesta y se evalúa en el autogobierno de los individuos, de las instituciones y de las empresas; y en la respuesta a los retos en la competencia, en la iniciativa, en la invención, así como en la extensión de las relaciones sociales equitativas.

El término de eficacia social que Dewey usaba quizá nos suene muy fuerte, pero en nuestro medio universitario ya se ha vuelto una costumbre solicitar que se exponga el “impacto” o la “incidencia” de los diversos proyectos de investigación y programas. Con la publicación de *Conocimiento e Interés*, de Habermas, se ha hecho común la referencia de las ciencias a sus propios intereses sociales: interés de supervivencia en las ciencias empírico-analíticas; interés de orientación política en las ciencias crítico-sociales e interés de ubicación y emancipación en las ciencias histórico hermenéuticas. Sobre

25 Crf. Ibid, p. 87

26 Ibid, p.40

27 Ibid, p.198

28 Ibid, p 79

la base de la función social de las ciencias, a su vez, W. Carr y S. Kemmis han propuesto una *Teoría Crítica de la Enseñanza*, que considera los intereses sociales involucrados en el método de la investigación-acción ²⁹.

La eficacia en la democracia integral está comprometida con el ajuste institucional y el progreso, no menos que con la producción de sentido y la autorealización:

Se la llame cultura o desarrollo completo de la personalidad, el resultado es idéntico al verdadero sentido de la eficacia social siempre que se preste atención a lo que es único en el individuo, y éste no sería un individuo si no hubiera algo inconmensurable en él. Su opuesto es lo mediocre, el promedio. Siempre que se desarrolle una cualidad distintiva se produce la distinción de la personalidad y con ella una mayor promesa para un servicio social que va más allá de proporcionar una cantidad de comodidades materiales ³⁰.

3. LA AUTODIRECCIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Toda institución posee un gobierno, o lo que es lo mismo, el gobierno existe en todas las instituciones (Estado, familia, empresa, escuela). El gobierno democrático ejerce las funciones de guía, promueve el autogobierno y ejerce el control. “Pero debe advertirse que si los métodos utilizados para gobernar y administrar a los grupos sociales secundarios son no-democráticos, directa o indirectamente o en ambas formas, ello repercutirá desfavorablemente en los hábitos de sentimiento, pensamiento y acción de la ciudadanía en el sentido más

amplio de la palabra” ³¹. El problema de la democracia radica entonces en cómo hacer compatible el gobierno de instituciones con la autodirección.

La democracia ha recibido muchas críticas desde múltiples frentes. Sin embargo, dice Dewey: “El remedio de los males parciales de la democracia, de las implicaciones del sistema escolar en la política municipal, es la apelación a una democracia más completa” ³². La nueva democracia debe contar con la autodirección.

En Piaget la descentración en la ética conduce a la autonomía a partir de la formación de los propios criterios y de la capacitación para juzgar desde sí mismo en términos universales cooperativos, sobre la base de la reciprocidad y la equidad. La autonomía está en contra de la imposición de la autoridad pues la simple obediencia en el saber constituye la heteronomía. Antes que el concepto de autonomía de origen kantiano, Dewey propone más bien el principio de la *autodirección*: ésta es una forma más activa de autonomía, con énfasis en la participación, y se manifiesta en el autogobierno, la independencia con respecto a la imposición de la autoridad, la liberación del pensamiento, el reconocimiento social de los propios poderes, el autoaprendizaje y el cultivo de la vocación.

El autogobierno, de una parte, es la capacidad para dirigir los propios comportamientos y la autodisciplina, pero fundamentalmente se refiere a la libertad en cuanto independencia de criterio. La independencia nacional está ligada a la

29 Cfr. Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

30 Ibid, p. 109

31 Ibid, p 58

32 Dewey, J. *La educación de hoy*. Buenos Aires, Losada, 1951, p. 49.

independencia personal sin la cual la primera no se realiza: “Esta tradición nos ha enseñado que la consecución de la libertad es la meta de la historia política; que gobernarse a sí mismos, es derecho inherente a los hombres libres, derecho que, una vez adquirido, es el que los hombres estiman por encima de todo”³³.

La liberación del pensamiento debe ser promovida, incitada. No basta el llamado que hizo Kant a la libertad de pensamiento, a “pensar por sí mismo”, con la cual se alcanza la mayoría de edad intelectual. El empeño en reflexionar por la propia cuenta para examinar el saber, se opone al simple acatamiento pasivo de una autoridad impuesta. Pero una pedagogía basada en la libre razón como lo proponía la filosofía ilustrada, no tiene efectos si la sociedad y la educación no ofrecen los medios para poner en cuestión saberes, preconcepciones, creencias y prejuicios. Es decir, la posibilidad de desaprender. La libertad no solo es la posibilidad de actuar sin coacciones, radica, más bien, en la liberación del pensamiento. Pero sin formación de la inteligencia y sin problemática cuestionadora, la libertad queda restringida: “Pues a menos que la libertad de acción individual no se apoye en la inteligencia y en convicciones bien formadas, sus manifestaciones casi seguramente darán lugar a confusión y desorden”³⁴.

La *libertad del espíritu* es el fundamento de todas las libertades, pero ella depende del grado de libertad de acción y de las experiencias necesarias que desarrollan la inteligencia. Las libertades garantizadas en

la Declaración de los Derechos del Hombre como libertad de comunicación, de iniciativa, de reunión, de conciencia y de prensa, son válidas y necesarias, pero son formales, es decir, no operan efectivamente, si no se consideran las condiciones de aplicación: el desarrollo de la inteligencia, la equidad y el intercambio de experiencias.

En el reconocimiento de los propios poderes, la educación como crecimiento, precisamente significa el aporte de los dones naturales y del aprendizaje que forma las capacidades efectivas de acción, con los que se desempeña el individuo. “Es un hecho que tengamos que mirar las actividades y adquisiciones de la vida asociada para averiguar lo que significa el desarrollo de los poderes, es decir, la eficacia [...]. La doctrina es acertada cuando reconocemos que la eficacia social se alcanza, no por la coerción negativa, sino por el uso positivo de las capacidades individuales congénitas en ocupaciones que tienen un sentido social”³⁵. En la filosofía de la educación de Dewey, la efectividad social considera como lugar privilegiado la autodirección de la persona, pues ésta es la única posibilidad para conseguir una democracia participativa, más allá de su legalidad formal.

El proceso educativo requiere tiempo, esfuerzo, organización y dedicación; por esta misma razón requieren autodisciplina y con ella, deliberación y persistencia. En palabras de Dewey: “Es evidente que gran parte de la significación corriente de voluntad es, precisamente, la disposición deliberada o consciente para persistir y perseverar en un curso planeado de acción a pesar de las dificultades y de las sollicitaciones en contrario”³⁶. La voluntad, no obstante, por

33 Cfr. Dewey, J. *Libertad y cultura*. México, Unión tipográfica Editorial, 1965.

34 Ibid, p 58

35 Ibid, p. 170

debilidad de carácter, puede flaquear por varias razones: por poco afecto hacia el objeto de ocupación que impide una compenetración con el mismo; también por obstáculos imprevistos, o bien, por preferir actividades momentáneamente más agradables.

La participación como autoaprendizaje o como aprendizaje comprensivo, implica una permanente preocupación para relacionar los saberes con su contexto concreto: con otras disciplinas, con experiencias en la producción, los usos sociales, las situaciones diarias y los ejemplos. El lenguaje abstracto no debe olvidar la significación denotativa, la referencia a lo particular, a lo múltiple. La comprensión del saber, a diferencia de la mera información, está constituido por un conjunto de relaciones referidas al contexto social. Como dice Dewey: "Todo repaso y toda materia ofrece una oportunidad para establecer conexiones cruzadas entre la materia de la elección y las experiencias más amplias y más directas de la vida cotidiana"³⁷. La educación se vuelve participativa cuando permite crear buenos hábitos de pensamiento reflexivo, actitudes sociales positivas y habilidades. El método pedagógico activo, como tal, es idéntico al de formar la autoactividad reflexiva, lo que implica un auténtico interés en los asuntos de estudio que genere interrogantes y soluciones susceptibles de ser sujetas a evaluación. En esto radica el método de proyectos cuya finalidad es la de crear actitudes de pensamiento científico en cuanto a elaborar propuestas racionales y

deducir las consecuencias a partir de las cuales se produce el examen³⁸.

La participación de los integrantes en la educación se expone principalmente en relación con los objetos de estudio. Para que exista participación el estudiante tiene que estar motivado por los temas enseñados; en otros términos, se requiere un motor que mueva la dedicación y éste es el interés. El interés está referido necesariamente a la finalidad, a los resultados que se esperan de una constante ocupación en un proceso y que implican así mismo una actitud, es decir, una preferencia personal por la temática en relación con lo que se prevé. Sin embargo, observa Dewey, podría hacerse la distinción entre previsión objetiva, referida al objeto de estudio y previsión subjetiva, que se refiere al aspecto afectivo, aunque efectivamente no hay separación entre estos dos aspectos. El interés involucra el entendimiento, la afectividad en el compromiso, la ocupación como proceso y la expectativa de los resultados. El saber se vuelve interesante por su uso.

Para la democracia integral la participación es decisiva, pues de lo contrario se transforma en mero formalismo. La democracia representativa se ejerce a través del voto, pero el voto debe ser consciente de los compromisos que conlleva de acuerdo con las ideas sustentadas por los candidatos en las campañas. Los debates políticos son una gran oportunidad para reconocer las condiciones sociales, los estilos de gobierno, las fuerzas e ideas operantes: "Porque sólo en esta vinculación de conocimiento y acción social puede la educación engendrar

36 Ibid. p.115.

37 Ibid. p. 143.

38 Cfr. Dewey, J. *¿Cómo pensamos?* Barcelona, Paidós, 1989

la comprensión de las fuerzas, movimientos, problemas y necesidades sociales actuales, comprensión necesaria para perpetuar la existencia de la democracia”³⁹.

Así como no existe participación sin interés, tampoco puede existir la democracia integral sin la formación del pensamiento reflexivo acompañada de una actitud de cambio progresivo. La educación, en teoría, ha apoyado la necesidad de formar el pensamiento reflexivo, la dificultad está en que esta finalidad es más teórica que real, debido a que, por lo general, no se consideran la filosofía, la pedagogía y las didácticas pertinentes conducentes a estos logros. Sin contar con las dificultades reales tanto socioeconómicas como de interés en los estudios.

La democracia social y participativa también encuentra una dimensión en la vocación para el trabajo. Las sociedades contemporáneas funcionan con una vinculación estrecha entre educación y trabajo. Este vínculo se estrecha cada vez más, a medida que se produce el desarrollo socioeconómico y se eleva el nivel de vida; por esta razón la contribución de los ciudadanos al bienestar de la sociedad a partir de su trabajo se torna decisiva, especialmente cuando se han ampliado tanto los frentes de la acción productiva. “Una vocación –dice Dewey– significa toda actividad continua que preste servicio a los demás y dedique las capacidades personales a la obtención de resultados”⁴⁰. La vocación no radica en el simple querer una actividad, pues la acción social permanente en la que se desempeña el individuo exige la retroalimentación entre la teoría y la práctica,

y una actitud de servicio social, al mismo tiempo que es una forma de ganarse la vida. Esta es la razón fundamental para que la democracia en la educación deba comenzar por la formación de la inteligencia y de la voluntad o el carácter. Los pedagogos de la Escuela Nueva aludían frecuentemente al término “carácter” cuyo significado es global: está referido a los hábitos de valorar, de pensar, y a las actitudes básicas; a diferencia de la pedagogía católica que no diferencia entre virtud y piedad.

CONCLUSIONES

La filosofía pragmática tiene muchas versiones, entre ellas, la más conocida identifica la verdad con el éxito, el concepto con el efecto. Aunque difícilmente la filosofía de la ciencia puede prescindir del éxito empírico o de los resultados de las teorías planteadas, éste sólo es un criterio de verdad, al lado de otros criterios como el de la coherencia o consistencia como la denomina Dewey. De otra parte identificar la verdad con el éxito y adoptar esta tesis en términos fundamentalistas puede ser socialmente peligroso.

Como hemos podido exponer, el pragmatismo de Dewey es mucho más complejo, antes que ser simplemente una filosofía del éxito, es un pensamiento preocupado por la función social de la pedagogía, de las ciencias y de la filosofía, por eso se interesa por vincular la verdad con la práctica y la utilidad. En este sentido establece una prioridad de las teorías que contribuyen a la comprensión y transformación del mundo tanto natural como sociocultural sobre aquellas que serían básicamente contemplativas.

La tesis central de la pedagogía activa en cuanto a la política es la defensa de la democracia republicana y de la democracia

39 Ibid, p. 49.

40 Ibid. p. 268.

social, sobre la base de la democracia participativa. Así se considera la educación como la fuente desde la cual la democracia puede ser enriquecida, ampliada y rehecha sobre la base de la participación en la cooperación ciudadana y en la autodirección.

En la filosofía, la fundamentación de la democracia se ha efectuado desde el formalismo y el universalismo, como lo propuso la filosofía kantiana. Pero también se ha defendido desde las éticas de la felicidad –el eudemonismo– y de la utilidad que ha repercutido especialmente en la democracia social. Ahora el pragmatismo –y la acción comunicativa de Habermas– apoyan la democracia desde la comunicación. Diríamos, como democracia integral en Dewey y como democracia radical en Habermas. La tarea de la educación actual sigue siendo, entonces, el desarrollo de la democracia sobre la base de la participación y la comunicación. Así como la promoción del desarrollo de la inteligencia, del saber comprensivo y las habilidades para el trabajo.

Con la filosofía de Dewey, la filosofía misma de alguna manera queda vinculada a la perspectiva de la educación. La terrenalidad, la fecundidad y la consistencia de una filosofía se puede evaluar por su incidencia en la educación, pues es a través de ella que forjamos la herencia filosófica, científica y democrática. A diferencia de los filósofos ilustrados y con la intención de continuarlos y completarlos, se defiende la democracia formal, pero se observa que es insuficiente e incluso débil –como lo es en general en América Latina– si no se complementa con una democracia integral por medio de la educación. Dewey proponía hacer de la escuela una comunidad de convivencia, pero no llegó a proponer la República escolar, que es quizá una de los modos más formativos, como también es la modalidad más exigente. No obstante, en el colegio Gimnasio Moderno, por propia iniciativa se inició esta innovación.

Recibido 22/10/04. Aprobado 19/11/04

CONSTRUCTIVISMO PRÁCTICO

Repercusiones Génesis del Lenguaje	FUNCIÓN SOCIAL	FINES EDUCATIVOS	ENFOQUE DIDÁCTICO
ENTENDIMIENTO	COMPRENDER	INTELIGENCIA	OPERACIONES
SENTIMIENTOS	COMPARTIR	CIUDADANÍA	INTERESES
ACCIÓN	PREVER	TRABAJO	HABILIDADES