

La Filosofía de la Educación de Dewey: ¿Una Utopía? *

No existe crisis de la relación educativa que no pueda ser atribuida a un cierto modo de entender y hacer filosofía.

A. Broccoli

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la actualidad y la viabilidad de la propuesta de Dewey acerca de cómo debemos entender la filosofía de la educación, o si por el contrario, debemos considerarla meramente como una utopía, puesto que hoy, casi un siglo después, seguimos adoleciendo de los mismos males que él señaló. Las premisas iniciales de esta investigación descansan sobre algunas reflexiones de la autora acerca de las preguntas que surgen cuando se intenta imponer una filosofía educativa, una ley de educación, un proyecto de educación, o cualquier otro nombre que pudiera dársele; interrogantes tales como ¿puede estar sujeta la educación a decretos que la vulneren o que la conviertan en instrumento de los poderes del estado o del gobierno en turno?; ¿no debe acaso, más bien, responder a las necesidades del colectivo?; ¿no debería ser la resultante del consenso entre todos los miembros de una comunidad lingüística? A fin de intentar responder a estas preguntas y buscando fundamentar los lineamientos que se persiguen, se recurre a la obra de Dewey, quien en 1915 hace una propuesta de una filosofía de la educación basada en la experiencia, donde «*la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación*». Así, Dewey descarta la concepción de la educación como una forma de transmisión de conocimientos, a fin de impedir que el alumno pueda verse solamente como un sujeto receptor de «verdades» o «conocimientos».

Palabras clave: Educación, experiencia, valores.

* Universidad Central de Venezuela. Instituto de Filosofía. Caracas

** Para la elaboración de este artículo, he tomado algunos pasajes de mi artículo «La filosofía de la educación: entre lenguaje y realidad», que aparece en el libro *Humanismo y Educación: Seducción del futuro*, compilado por A. Bolívar, C. Manterola, C. Ramos, L. Sánchez y J. F. Sans (2004), el cual recoge una selección de las ponencias presentadas en las *VII Jornadas de Investigación* de la FHE de la UCV.

Abstract

My aim in this paper is to examine whether Dewey's philosophy of education is applicable and viable, or is it merely a utopia *desideratum*, since today, almost a century later, we continue to suffer the same «evils» pointed out, by Dewey. The initial premises for this investigation relies upon the author's reflections on issues that arise when one tries to impose an educational philosophy, an education law, an education project, etc... How should we answer questions like: Can education be the subject of decrees that transform it into an instrument of power of the state or of governmental policy? Should it not, rather, respond to the necessities of the community? Should it not be the result of consent among all the members of a linguistic community? In order to try to answer these questions and set the limits that are pursued in this essay, I have selected the work of Dewey, who, in 1915, makes a proposal of a philosophy of education based on experience and discards the conception of education as a form of transmission of knowledge, so as to avoid that the student thinks that through education he is grasping the only truth or real knowledge.

Keywords: Education, experience, values.

Podríamos decir –sin temor a equivocarnos- que una gran mayoría de nosotros estaría de acuerdo en que al evaluar las necesidades de los demás, interesarse por ellas e intentar darles respuesta –como le oí decir a Tony Blair recientemente: «los problemas de mis vecinos son mis problemas»– son actitudes que ponen de manifiesto las más altas motivaciones humanas. Y, que al hacer algo por los demás, también ponemos en acción nuestros propios valores -respeto a la dignidad humana, solidaridad, justicia, equidad, responsabilidad, compromiso y participación- y nuestra calidad como seres humanos, lo que podría redundar en un beneficio al individuo y por consiguiente, a la sociedad.

La cuestión estaría –y aquí creo que es dónde deberían unirse esfuerzos– en definir los lineamientos que deben seguirse para que lo dicho anteriormente fluya naturalmente –no como algo impuesto–, ya que la solidaridad, el respeto por los demás, la responsabilidad, el compromiso, la participación, y otros, no son valores que puedan decretarse, sino que se adquieren a través de la educación del individuo. La pregunta ahora sería: ¿Pero cómo debería ser esta educación?

Tal como dice Hanna Arendt, cada nueva generación debería poder plantearse la necesidad imperiosa de definir nuevamente la naturaleza, la dirección hacia la que se debe enfocar y cuáles son los fines o propósitos de la educación, lo que permitiría que se mantenga asegurada la libertad y la racionalidad para las futuras generaciones. Asimismo, haría que la educación pudiera considerarse como un proceso que está en una revisión continua, como un proceso constante de invención, donde no deberían existir estructuras rígidas, puesto que ello no permitiría que se dieran estos procesos continuos de transformación, los cuales deberían serle inmanentes. «Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a las nuevas generaciones, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser» (Arendt, 1996: 204). Y es justamente por lo bueno que podría traer lo novedoso, auténtico y revolucionario en la naturaleza de cada uno de los niños, que Arendt considera que la educación ha de ser conservadora; no conservadora en el sentido de conservar viejos dogmas, sino en el de conservar o preservar esos elementos nuevos que podríamos encontrar en nuestras nuevas generaciones: «Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como

novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación» (Arendt, 1996: 204).

Ahora, ¿cómo podríamos garantizar que nuestros procesos educativos se consoliden y realmente sean un reflejo de las necesidades de cada sociedad? Indiscutiblemente que una política educativa, ya sea un proyecto de educación, una ley de educación, o cualquier otro nombre que se le diera, no puede dejarse solamente en las manos de técnicos y científicos sociales, ya que éstos, frecuentemente, carecen de esa clase de dedicación continua que es requisito imprescindible de una acertada política social. El proceso político y las decisiones sobre los objetivos de la educación han de abrirse paso a través de ese proceso, lo cual podría ser una tarea muy lenta, pero se tendría la certeza de que se está dedicado a la paciente consecución de lo posible.

Una política educativa no puede estar sujeta a decretos que la vulnerabilicen o que la conviertan en instrumentos de los poderes de gobierno de un momento determinado; no puede responder a los caprichos del gobernante de turno, pues éste podría intentar imponer ideologías foráneas (hayan sido exitosas o no); ella debe responder a las necesidades del colectivo, debe ser la respuesta de un consenso entre todos los miembros de una comunidad social, la cual debe ser la responsable de definir una gran parte de sus contenidos y objetivos, porque es en la interacción humana en donde se jerarquizan las condiciones de sentido y validez de los enunciados y las reglas que lo normatizan, o sea, sus condiciones de racionalidad. En la medida en que las leyes son sometidas al diálogo con los miembros de la comunidad se convierten en leyes consensuales, puesto que han sido concebidas dentro de una teoría consensual, donde un individuo que argumenta seriamente sobre un enunciado también en cierta forma está reconociendo contrafácticamente a una comunidad ideal de sujetos argumentantes, frente a los cuales él debe avalar las razones que sustentan su enunciado y también debe estar dispuesto a la discusión, puesto que todos los individuos que están dotados de competencia comunicativa son interlocutores. De allí entonces, que todos ellos son sujetos potenciales para llegar a un entendimiento y éste debería ser, tal como lo propone Habermas en su teoría de la acción comunicativa, el *telos* de la comunicación, lo que permitiría que sus resultados puedan ser considerados como propuestas realmente participativas (Habermas, 1999: 110).

Ahora, ¿hacia qué principios debería estar enfocada la educación?. ¿Cuál es su filosofía? No han sido pocos los que han intentado dar una propuesta de lo que pudiera considerarse como una filosofía de la educación. Uno de los pensadores que ha logrado este cometido es sin duda John Dewey, aun cuando después de casi un siglo, y a pesar de que sus teorías siguen estando más vigentes que nunca, no podemos decir que las mismas hayan sido aplicadas, ni siquiera en su país de origen, los Estados Unidos. La propuesta de Dewey está centrada en la necesidad de un proceso de enseñanza basado en la presuposición de la experiencia. Así, si hemos de educar para enseñar como capacitar para la investigación así como capacitar para la prueba, los hechos, los valores y las teorías que sostiene el maestro en sus enseñanzas, deberían adecuarse a las vivencias o experiencias del niño.

Dewey es uno de los pioneros en el intento de desarrollar los fundamentos de una pedagogía democrática basada en la creación de un espacio público humanizador y participativo, en el que lo primordial descansa en una preocupación por los problemas de los alumnos y no en las necesidades tradicionales de la materia (Dewey, 1954: 16). La idea central de Dewey era patentizar la importancia de la unión que debía darse entre el aprendizaje que se impartía en la escuela con el aprendizaje que se adquiría fuera de ella, así como también consideraba necesario desechar la idea de que la educación deba verse como un acto de transmisión de conocimientos, ya que en esta concepción, el alumno se convierte simplemente en un receptor de «verdades». Si lográramos llevar con éxito la misión anterior, entonces caeríamos en cuenta de que el núcleo central de la nueva pedagogía «se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación» (Dewey, 1954: 16).

Así, en *Experiencia y Educación* (Dewey, 1954), sostiene que la teoría educativa había estado siempre sometida a la mentalidad de una cosa o la otra, y que a su vez las alternativas que habían sido consideradas en esta moda de «o una cosa o la otra» eran la educación tardía y la educación progresista¹. Más aún, señaló que en un período de inseguridad intelectual, emocional y económica, la gente tiende a volver a los métodos tradicionales. Rechaza tanto la perspectiva del «o una cosa o la otra» como la posibilidad de un regreso con éxito a los métodos tradicionales, pareciéndole que esto último estaba completamente fuera de lugar en las condiciones de la vida moderna. Se identificaba más bien con una propuesta intermedia entre

las dos aunque más bien considerada que podría identificarse con cualquier cosa, con tal que fuera merecedora de alguna manera de llevar el nombre de educación.

De esta manera, buscaba proponer una filosofía de la educación que trascendiera la dicotomía tradicional/progresista,¹ a la vez que siguiera manteniéndose como una educación para una sociedad futura más democrática, donde el estudiante no se considerara un simple receptor de 'verdades' sino involucrarlo en un mundo que está en una constante transformación, de aprender a través de la experiencia, y de pensar desde ella; es por esto, que no se pueden apartar las experiencias y expectativas que pudieran sustentar los estudiantes, ni los de la comunidad. De esta manera, considera que la filosofía podría definirse como la teoría general de la educación, puesto que la educación debería considerarse como un proceso en la búsqueda de lograr unas disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales. De ahí entonces, que una teoría que no involucre formas diferentes o diferencias en los esfuerzos educativos no debería ser considerada como una teoría auténtica, sería una teoría artificial (Dewey, 1938: 58).

Esta identificación que hace Dewey de la teoría de la educación con la filosofía pareciera derivarse de su propia postura. Aunque no se pudiera reconocerle como un determinista económico, ni de ningún tipo, tal como lo señalan los Putnam (Putnam, H. y Putnam, R., 1997), sí podría decirse que Dewey estaba ganado a la idea de que las ideas filosóficas y sus conflictos eran producto de los conflictos y dificultades de la vida social; no consideraba posible que los gobernantes y los gobernados pudieran tener una misma visión de las cosas, puesto que mientras uno pertenece a una clase social privilegiada, lo que le permite el acceso a todas las comodidades y placeres, el otro, muchas veces, tiene que luchar hasta por su simple existencia. Asimismo, no consideraba posible que una sociedad moderna pudiera ver las cosas como las pudiera haber visto una sociedad feudal, así como no es posible que una sociedad frecuentemente sacudida por movimientos y conflictos sociales pueda ver las cosas de la misma manera que pudiera hacerlo una sociedad que ha permanecido estable durante un largo tiempo; igualmente, una sociedad democrática no tendría la misma visión que una sociedad con un

¹ Los esposos Putnam sostienen que actualmente nos encontramos en una situación parecida a la que confrontaba Dewey en 1938, con la diferencia de que ahora debemos hablar de multiculturalismo en vez de educación progresista.

régimen autoritario o autocrático. Es especialmente determinante la observación que hace Dewey –y que recoge Putnam– de que la existencia de dualismos dentro de la epistemología o teoría del conocimiento –tales como la separación mente-cuerpo, razón-emoción, interno-externo– responde a las diferencias que separan los grupos sociales y las clases dentro de una sociedad. Por ejemplo, los pobres de los ricos, los hombres y las mujeres, los gobernantes y los gobernados, etc. El argumento de Dewey consiste en que tales barreras significan la ausencia de un trato libre y fluido, y que esta ausencia de un trato libre y fluido da lugar a una clase de separación de los diferentes tipos de experiencias vitales entre sí, «cada una de ellas con contenidos, objetivos y estándares de valores sociales. Toda condición social como tal debe ser formulada en una filosofía dualista, si la filosofía ha de ser un informe sincero de la experiencia» (Putnam, 1997: 260). Como una evidencia de que estos dualismos no se desvanecerán mientras las divisiones sociales que los generen estén aún con nosotros, Dewey señala que el viejo dualismo alma-cuerpo o mente sobrevive todavía en una era científica en la forma de un dualismo entre el «cerebro y el resto del cuerpo». ² Cualquiera que esté familiarizado con la filosofía inspirada en la actual «ciencia cognitiva» apreciará la justicia de este comentario, tal como lo señala Putnam (*ibid*).

Para Dewey, la educación es el método por el cual la sociedad civil se reproduce y se renueva a sí misma. Su objetivo debe ser el capacitar a los individuos para continuar con su educación. Este principio es sólo aplicable en una sociedad democrática. La idea es que el estudiante necesita aprender cómo utilizar su propia experiencia pasada y la de la humanidad, cómo formular hipótesis y cómo probarlas, de ahí que uno de los logros de la educación debiera ser mejorar la sociedad futura haciendo que los futuros adultos sean mejores. Como una forma de darle cierto soporte a su propuesta, Dewey intenta basarlo en rasgos positivos de la vida social, tales como el interés común. «En cualquier grupo social, incluso

² Strawson consideraba que una de las características de un «filósofo realmente grande», es el de cometer un error realmente grande: «es decir, el de dar forma persuasiva y duradera a una de esas concepciones erróneas a la que es propenso el intelecto humano cuando se ocupa de una de las categorías últimas del pensamiento». Se refería a que hoy, más de trescientos años después de la muerte de Descartes, los filósofos sigan empeñados en ese célebre dualismo cartesiano, de la separación entre mente y cuerpo (Strawson, 1974: 139).

en una banda de ladrones, encontramos un interés mantenido en común, y encontramos cierta suma de interacciones e intercambios cooperativos con otros grupos» (Dewey, 1938: 83). Así, mientras más intereses se compartan y más libre sea la interacción con otros grupos, mejor será la sociedad. Una sociedad mejor no es solamente una sociedad plural, en el sentido en que puedan encontrarse en ella diversos grupos raciales, étnicos y religiosos, ni una sociedad donde esos grupos disfruten de los mismos derechos civiles y políticos, sino que una sociedad plural es una sociedad en la cual los miembros de cada grupo respeten las culturas y los valores de los otros grupos, puesto que el respeto no es solamente tolerar las diferencias que pudiéramos tener con otros individuos de nuestra comunidad sino que el respetar involucra el que podamos tener un relativo conocimiento de la otra cultura en cuestión; es necesario conocer a la otra cultura para poder respetarla, porque no es posible respetar lo que no conocemos, es decir, que «el respeto, a diferencia de la simple tolerancia, requiere cierto conocimiento de la otra cultura, no se puede respetar lo que no se conoce en absoluto» (Putnam, 1993: 277). La finalidad es conseguir un consenso, el cual se lograría en la medida en que los integrantes de una comunidad logren comunicarse entre sí a través de un diálogo, lo que permitiría el logro de objetivos comunes, los cuales estarían relacionados a unos determinados valores que orientan la vida de ellos. Ahora, para lograr este consenso entre los miembros de una sociedad o comunidad no es suficiente el que se hable el mismo lenguaje. Es necesario tener la voluntad o la disposición para averiguar «de donde viene» la otra persona. «Al igual que no puedo entender tu alegría cuando llueve hasta que no averiguo que procedes de una parte del país que sufre graves sequías, tampoco puedo entender por qué reaccionas con indignación a alguna expresión que utilizo hasta que no me doy cuenta de que ha sido usada históricamente para denigrar a gente como tú» (Putnam, 1993: 278). De allí que, sólo cuando intentamos entender de dónde viene cada uno de nosotros, qué bagaje de sufrimientos y preconcepciones llevan con ellos, cuáles son sus posiciones frente a determinados hechos, podemos esperar conseguir un consenso parcialmente coincidente, puesto que esto nos permite tener un conocimiento de los valores y creencias del otro, con el fin de intentar entenderlos y, aunque no los compartamos, podamos tener una opinión al respecto, pues yo podría tener una creencia distinta, pero también puedo aceptar que pueden haber opiniones diferentes a las mías. Como vemos, el interés de Dewey está –en una

abierta coincidencia con Wittgenstein, aunque la propuesta de éste sea hecha cincuenta años más tarde— en que son más importantes las diferencias que las semejanzas, puesto que sólo en la medida en que aceptamos que el otro es diferente a nosotros, y respetamos esas diferencias, podemos sentir respeto por esos individuos. Wittgenstein estaba más interesado en destacar las diferencias que en acentuar las semejanzas, puesto que consideraba más importante subrayar las diferencias, los matices, las distinciones, de manera tal que se evidenciara el valor del caso particular frente al general, aunque esto quiere decir que desconociera la necesidad que tienen los científicos de las generalizaciones, cuando están haciendo sistematizaciones científicas de la multiplicidad de fenómenos. Podríamos decir que el objetivo que perseguía Wittgenstein era el de lograr que las personas fuéramos más tolerantes con las creencias o suposiciones del otro; es decir, más tolerantes con los juegos de lenguaje que pudiera jugar el otro (Wittgenstein, 1988: 131).

Dewey enfatiza el *probar* tanto hechos como valores, ya que considera que los juicios de valor pueden ser probados «experimentalmente» tanto como los hechos y que esta tarea debe ser algo que todo ciudadano debe aprender a hacer, ya que no se trata de que la misma sea sólo hecha por una élite, puesto que cuando las relaciones sociales se dan de una manera jerárquica, los intereses o objetivos de algunos, para otros podrían ser sólo medios para lograr otros objetivos (Putnam, 1993: 261). Ahora, no se trata de que Dewey diga que las escuelas sólo deberían «enseñar hechos y habilidades» y deberían considerar los «juicios de valor» como, por así, decirlo, idiosincrasias personales. Tampoco es de la opinión de que las escuelas deberían «enseñar valores» en el sentido de «enseñar un esquema de virtudes independientes», sino que lo que las escuelas deben enseñar es «la experiencia de aplicar la inteligencia a cuestiones de valor» (Dewey, 1938: 84). Así, una educación que tenga como finalidad acabar con los dualismos, con las diferencias o barreras sociales, así como con las maneras de posesión y privación, las cuales son las responsables de esos dualismos, tiene que aceptar al hombre como un ser social, capaz de poder crear intereses, así como también de usar su inteligencia como una actividad que le permite reordenar a la experiencia por medio de la acción. Desde una perspectiva moral, esto se refiere, tal como lo señala Putnam, a que no hay que ver a la gente «como pequeñas criaturas originariamente centradas en sí mismas que han de ser sobornadas y amenazadas en beneficio del interés social, sino como seres comunitarios que aprenderán a pensar en términos sociales si se les permite

participar en la práctica de formar y probar fines y medios colectivos» (Putnam, 1997: 265). De esta manera, toda educación que pueda desarrollar el poder que nos permita participar eficazmente en la vida social puede considerarse como una educación moral, ya que la escuela misma se convierte en una forma de vida social, una comunidad en miniatura, en la cual se interrelacionan otras formas de experiencia que trascienden los límites o las paredes de la escuela.

Así tenemos que una filosofía de la educación debe presuponer una filosofía de la experiencia. Si se ha de educar para el aprendizaje de la capacitación para la investigación, así como para la capacitación para la prueba, entonces los hechos, los valores y las teorías que pudiera proporcionar el maestro deberían adquirir sentido en la medida en que pudieran conectarse con las propias vivencias o experiencias del niño, aunque Dewey está consciente de que no todas las experiencias son educativas, puesto que una gran parte de las experiencias que pudieran adquirirse en la escuela no son, en ningún modo, experiencias que pudieran servir como una preparación del estudiante para experiencias que le depararía el futuro; es más, algunas veces estas experiencias podrían favorecer y hacer menos flexible la manera de enfrentar experiencias que no están enmarcadas dentro de las expectativas que se le han enseñado al estudiante.

La base de la propuesta de Dewey que estamos señalando está en la continua naturaleza interactiva de la experiencia. Qué experiencias se tengan ahora dependerá de las experiencias que se hayan tenido en el pasado, no sólo porque la situación actual de uno sea el resultado de las experiencias pasadas sino porque, incluso a muy corto plazo, a lo que se *presta atención* depende de lo que se acaba de experimentar y de lo que se acaba de *hacer*. Y la experiencia que se tiene ahora conformará, por las mismas razones, las futuras experiencias de uno. La idea no es moldear a los individuos para que encajen en papeles sociales preconcebidos, pero tampoco dejar que los niños vuelvan a un estado silvestre. El objetivo ideal de la educación sería la «creación del poder de autocontrol», ya que sin autocontrol, una persona no puede transformar sus impulsos y deseos en propósitos fijados, en fines -en perspectiva, porque para hacerlo debe pararse y pensar antes de actuar. En 1915, Dewey había escrito que el entorno escolar estaba diseñado para servir a estas funciones: «simplificando y ordenando los factores de la disposición que se desea desarrollar; purificando e idealizando las costumbres sociales existentes; creando un entorno más amplio y mejor equilibrado que aquel que probablemente, si

fueran dejados por sí mismos, habría influido en los jóvenes» (Dewey, 1954: 22). Casi un siglo después, podemos ver lo lejos que estamos de este ideal. «En lugar de purificar e idealizar las costumbres sociales existentes, parecemos haber traído cada vez más problemas del mundo de los adultos al entorno escolar. No sólo pensamos en las drogas y en la violencia sino en el hecho de que muchas escuelas están trabajando bajo constricciones económicas tan fuertes que resultan afectadas negativamente la enseñanza y el aprendizaje» (Putnam, 1993: 264). Por otra parte, Dewey proponía que por la gran complejidad de la vida social moderna era necesario que la infancia pudiera prolongarse en un período más largo, a fin de que en este tiempo se pudieran adquirir las herramientas necesarias e imprescindibles para poder enfrentar con una cierta dosis de éxito a esta gran complejidad de la vida social. Sobre este particular, nuestras sociedades arrastran contradicciones internas, pues no sólo se han alargado los períodos de la vida escolar, en detrimento de la infantil, ya que los niños entran al mundo escolar cada vez más temprano, sino que también vemos como el período de infancia de nuestros niños se está haciendo más pequeño en la medida en que muchos niños se inician en una actividad sexual en una edad en la que todavía podían considerarse infantes. Lo mismo está pasando en relación con las drogas, las cuales cada vez se hacen más accesibles y atractivas a los ojos de nuestros niños, puesto que los que trafican con ellas han ampliado el campo de acción hacia las escuelas e institutos de educación media.

Particularmente, en nuestra experiencia inmediata y mediata, es común observar en los hospitales materno-infantiles y en nuestras maternidades a niñas-madres que cargan a sus hijos en lugar de sus muñecas. Esto es, en muchos casos, una consecuencia de lo que hemos expresado anteriormente; nuestros niños están dejando de ser niños mucho antes de lo ideal, mientras que otros ni siquiera han tenido la posibilidad de serlo, tal como lo demuestran nuestros altos índices de deserción escolar, así como también las cifras que contabilizan los casos de pequeños y jóvenes que nunca asistieron ni asistirán a la escuela. Asimismo, en muchas de nuestras escuelas de barrios y del interior del país, las condiciones de existencia de las mismas son tan paupérrimas, que compiten en igualdad o menores condiciones con las aptitudes físicas y mentales de muchos de sus alumnos –niños hambrientos, con un alto grado de desnutrición, harapientos y con una gran carga de violencia familiar dentro de su entorno. De aquí, que coincidimos con los Putnam cuando señalan que Dewey se hubiera mostrado muy triste y compungido

de haber podido comprobar que aún a principios del siglo XXI, las concepciones que él desarrolló a principios del siglo pasado son «un ideal irrealizado en lugar de un logro sobre el cual pudiera basarse un mejor enfoque educativo» (Putnam, 1997: 264).

De lo anterior podemos deducir, que no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo, puesto que una educación que no involucre el aprendizaje se convierte en algo vacío, sin contenido, lo que podría llevar a una «*rétorica moral-emotiva*». Es por esto que es menester tener presente, que la educación es –tal como lo diría Hannah Arendt– el punto en el cual tenemos que tomar una decisión sobre si nuestro amor por la humanidad es lo suficiente para que asumamos una responsabilidad por ella, para así poder rescatarla de una ruina segura; puesto que si no aceptamos el reto de su salvación a través de la renovación, la cual puede hacerse en la medida en que podamos preservar lo bueno de lo nuevo que trae cada generación, entonces la ruina del mundo será algo inevitable. Asimismo, sugiere Arendt, que «también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común» (Arendt: 1996, 208).

Si nos plegamos a estas propuestas de Dewey y de Arendt, estamos seguros de que podríamos construir un mundo mejor. Si asumimos que la educación puede ser tomada como una práctica emancipadora sustentada en el fomento de la solidaridad, del respeto a la dignidad humana, de la justicia, la equidad, la responsabilidad, el compromiso y la participación de una manera propicia en la cual los individuos, los ciudadanos de una comunidad puedan sumarse de una forma más activa a la vida pública, de modo tal que se conduzca a unas relaciones humanas mucho más democráticas, estaríamos logrando el sueño de Dewey y Arendt. Como vemos, tal como lo sugiere Kohn, siguiendo a Arendt, la educación debe verse bajo dos perspectivas: como educación moral y como educación política, lo que permitiría que el individuo se integre en la sociedad como un ente que defiende sus derechos, así como también como un «participante comprometido en la práctica de la civilidad, es decir, como un verdadero agente del cambio social» (Kohn: 2000, 112).

De allí entonces que tenemos que tener presente que la razón, la experiencia, la tradición, son elementos que nos pueden ayudar a interpretar al mundo, mucho más de lo que podrían hacerlo los dogmas, la sinrazón y el fanatismo. Sin embargo, no debemos seguir a la fe ciega, a las verdades impuestas por la lógica, aunque éstas, por supuesto, sean más confiables que el dogmatismo y los fanatismos. No debemos imponer dogmas a nuestras nuevas generaciones; debemos dejar que ellas los discutan y que ellas mismas decidan si los aceptan o no. Debemos educar ciudadanos para que sean protagonistas en la gestión de una sociedad democrática, sujetos legisladores con conciencia de ser legisladores; educar a las personas como individualidades, como si de ellos fuera a depender nuestro mantenimiento individual; educar para la reforma, la transformación, para distinguir entre lo que puede modificarse y lo que podría conservarse; hay que educar para ser participativos en nuestra sociedad, no como simples espectadores (aduladores o críticos de nuestros gobernantes) sino como transformadores de las cosas que no nos gustan o que no consideramos justas. La educación no debe ser represiva, puesto que ello nos garantiza que nuestros niños y jóvenes puedan ser capaces, en un futuro, de discutir racionalmente las transformaciones de la sociedad a la que pertenecen. Tenemos que educar para formar personas capaces de persuadir y de ser persuadidas. El «cómo» y el «para qué» deben ser los objetivos de una educación interesada en convertir al hombre en un ser auténtico, no en un hombre robot, en un autómeta que sigue lo impuesto; si logramos convencer a nuestros burócratas de parte de lo dicho anteriormente, creo que nos podemos seguir permitiéndonos el soñar con la utopía de un mundo mejor, resultado de una transformación profunda de nuestro sistema educativo.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). «La crisis en la educación» en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, pp. 185-208.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y Acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Broccoli, A. (1977). *Ideología y Educación*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Illinois: Southern Illinois University Press. (1954). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Feyerabend, P. (1993). *¿Por qué no Platón?* Madrid: Tecnos.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1976). *Communication and the Evolution of Society*. London: The Chaucer Press.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Madrid: Taurus.
- Kohn, C. (1999). «La educación como praxis comunicativa: consideraciones en torno a los fundamentos de la participación política» en *Filosofía*, Revista del Postgrado de la Universidad de Los Andes, Vol. 11, Tomo II, pp. 337-350.
- Kohn, C. (2000). «La Educación como proyecto político» en *Las paradojas de la democracia liberal*. Caracas: ExD, pp.111-138.
- Putnam, H. y Putnam, R. A. (1997). «La «Lógica» de Dewey: epistemología como hipótesis» en *La herencia del pragmatismo*. Barcelona: Paidós, pp. 215-250.
- Putnam, H. y Putnam, R. A. (1997). «Educación para la democracia» en *La herencia del pragmatismo*. Barcelona: Paidós, pp. 251-283.
- Rubio Carracedo, J. (1996). *Educación Moral, Postmodernidad y Democracia*. Madrid: Trota.
- Strawson, P. (1974). «Yo, mente y cuerpo» en *Libertad y Resentimiento*. Barcelona: Paidós.
- Téllez, M. (Comp.). (2000). *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica-UNAM.