

LA “EXPERIENCIA” DEWEYSIANA: VIGENCIA DE UNA CATEGORÍA FILOSÓFICA PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO CHILENO ACTUAL.

THE DEWEYSIAN “EXPERIENCE”: VALIDITY OF A PROBLEMATIC
PHILOSOPHICAL CATEGORY IN THE CURRENT CHILEAN CONTEXT

Iván Jesús Valderrama Aguayo*

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo ponderar la importancia histórica relativa y la vigencia contemporánea de la “experiencia” deweysiana como categoría analítica de pensamiento que promueve el desarrollo de proyectos educativos críticos, contextualizados y atingentes a las necesidades del modelo educativo chileno actual. Como metodología de trabajo, se inicia realizando una revisión histórica del contexto socio-cultural en el cual germina la teoría deweysiana, relevando la importancia de su propuesta educativa basada en la “experiencia concreta” como complemento insustituible de la reflexión teórica educativa. En un segundo momento, se relevan los aspectos a partir de los cuales trasciende la categoría de “experiencia” como sustrato que posibilita el desarrollo de una teoría pedagógica general. A modo de conclusión, se discurre, respecto de la vigencia de la categoría deweysiana analizada en el marco del contexto educativo chileno contemporáneo y sus posibilidades de intervenir para la mejora de los aprendizajes, desde una mirada crítica y contextualizada de su hacer.

* Dr. © en Estudios Interculturales, Universidad Católica de Temuco.

Email: ivalderrama@uct.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

Palabras Clave:

Ciencias de la educación, filosofía educativa, ambiente educacional, historia de la educación, proceso de aprendizaje, política educacional.

Abstract

The paper objective is to ponder the historical importance and the contemporary validity of the Deweyan "experience" as an analytical category that promotes the development of critical educational system, which are contextualized and appropriate to the current Chilean educational model. Firstly, it begins with a historical review of the socio-cultural context in which Deweyan theory emerged, emphasizing the importance of its educational proposal based on "experience" as an essential complement to educational reflection. Secondly, the importance of the category of "experience" for the development of a pedagogical theory is pondered. As a conclusion, it is discussed, regarding the validity of the analyzed Deweyan category, within the framework of the contemporary Chilean educational context and its possibilities of intervening to improve learning from a critical and contextualized view of its doing.

Keywords:

Educational sciences, educational philosophy, educational environment, education history, learning process, educational policy.

1. Introducción

La educación, entre otras cosas, puede considerarse en sus aspectos pragmáticos el proceso fundamental a través del cual los diferentes colectivos sociales han buscado producir y reproducir, a través del tiempo, los saberes considerados indispensables para la supervivencia y el progreso social, cultural, económico, político, etc. del grupo humano de pertenencia. En este sentido, el docente, su quehacer y las actividades que se desarrollan dentro de las escuelas, se consideran los mecanismos de reproducción y validación (Bourdieu y Passeron, 1996) por excelencia, del saber necesario de

transponer a las nuevas generaciones de individuos pertenecientes a un determinado colectivo de referencia (Chevallard, 1997).

De ahí es que se pueda considerar que el docente, cuando despliega sus estrategias de enseñanza, no sólo forma a un conjunto de individuos, sino que además contribuye a la producción de una ética y un sujeto social que, respondiendo a las exigencias de su contexto cultural, se oriente como ideal superior, hacia la búsqueda y defensa de modelos de vida (una axiología si se quiere) justos, lo que involucra, indirectamente el proceso de modelación de las identidades colectivas y sus mecanismos de relación en conjunto, dicho en otros términos, de un determinado tipo de moralidad acorde a los principios defendidos.

Partiendo de dichos supuestos, este trabajo se propone desarrollar un análisis crítico de la obra deweysiana, centrándonos fundamentalmente en la categoría de "*experiencia educativa*" propuesta por el autor, que nos permita ponderar la importancia histórica relativa y la vigencia que dicha categoría posee para orientar la articulación y el diseño de proyectos educativos críticos y atingentes a las demandas de justicia social, que impelen los contextos específicos en los cuales se reproducen.

Para ello, en primer lugar, se inicia con una revisión histórica del contexto de producción de la teoría deweysiana, enfatizando la importancia de su propuesta educativa basada en la "experiencia" concreta, como complemento insustituible de la reflexión educativa. En un segundo momento, se pondera la trascendencia de la categoría filosófica de "experiencia" para el desarrollo de una teoría pedagógica que considere, además de los aspectos filosóficos, deontológicos y curriculares del quehacer docente, los aspectos pragmáticos e instrumentales de ella. A modo de conclusión, se discurre respecto de la vigencia de la categoría deweysiana analizada, en el marco del contexto educativo chileno contemporáneo y sus posibilidades de aplicabilidad para la construcción de un sistema educativo orientado a la búsqueda de la justicia social y la constitución de un sujeto capaz de leer el mundo (Freire, 2015) desde una mirada crítica, contextualizada y propositiva de su quehacer social.

La "experiencia" deweysiana, una categoría en contexto:

John Dewey (1859–1952) puede ser considerado, sin falsa modestia, el filósofo de la educación más influyente del largo siglo, que transcurre desde fines del s.XIX a inicios del s.XXI en el continente americano. Dicha influencia se observa a través de los procesos de construcción y reforma que muchos de los nacientes y jóvenes sistemas educativos nacionales iberoamericanos, surgidos entre mediados del s.XIX e inicios del s.XX, se han, de algún modo u otro, inspirado en la defensa e implementación de los postulados elaborados al crisol de la teoría deweysiana.

Ejemplos de aquello se encuentran en las reformas implementadas por Darío Salas en Chile, la influencia teórica que tuvo en su alumno y traductor oficial al portugués Anísio Teixeira y las visitas que hizo, en calidad de asesor experto extranjero, a México en 1926, por nombrar solo algunos de los hitos que marcaron la vida del filósofo norteamericano (Nubiola y Sierra, 2013). Pero al igual que en el caso de muchos genios, la influencia de Dewey floreció con mayor vigor aún después de su partida, en cuanto a su calidad de polímata de la educación. En los postulados presentados y defendidos en su obra se encuentran los antecedentes y principios medulares para la comprensión y el desarrollo *a posteriori* de varias áreas de las ciencias de la educación, tales como: la didáctica, la filosofía de la educación, la psicología educacional, la política educativa, etc. Así es como Dewey, no conforme con ser un destacado hombre de letras "fue un activista político, demostrando un compromiso práctico, moral y ciudadano a través de sus obras, así como de sus creaciones institucionales, en los ámbitos donde trabajó" (Ruiz, 2013. p. 104).

Si se analiza en detalle el contexto histórico en que vivió Dewey se puede entender a cabalidad por qué lo prolífico de su obra y, aparejado a ello, por qué su pensamiento filosófico se erige como un primer intento de comprender e influir, de forma sistemática y articulada, en las grandes transformaciones de época que estaba experimentando la sociedad norteamericana, en específico, y el contexto americano, en general. Bowen y Hobson (2001), respecto al contexto histórico en que se desarrolla la vida y obra de Dewey, afirman que:

En las pequeñas ciudades provincianas había una estrecha relación con la campiña, y las tareas cotidianas de la mayor parte de la gente la ponía en íntima relación con los procesos de producción basados en las actividades caseras; vida que contrastaba fuertemente con la de los grandes complejos urbanos que iban apareciendo en las regiones industriales del país. Este marco de sociedad hogareña ejercería siempre fuerte influencia en Dewey. (p. 163)

Así, el pensamiento deweyano se puede categorizar como el intento de articulación simbiótica, entre las características positivas (aunque idealizadas) de la vida comunitaria rural de las pequeñas ciudades existentes durante el s.XIX en Vermont, y las exigencias producidas por una revolución urbana dinámica, que expandía de forma acelerada procesos de deconstrucción y reconstrucción de los mecanismos de interrelación humana, todo ello, en aras de la mejora y democratización de los procesos de ascenso social de la época, los cuales a su vez emergen producto de una acelerada revolución industrial, comercial y tecnológica que se desarrollaba en Estados Unidos a fines del s.XIX y comienzos del s.XX. Este contexto socio histórico, a todas luces desafiante y abierto al cambio, impregnó en el pensamiento y la praxis de John Dewey, quien asumió como un llamado vocacional la tarea de reformar el ethos social, a través de la influencia ejercida por el modelo educativo de su época, promoviendo un proceso de constante mejora a través de la formulación de avances prácticos en una educación, evidentemente desactualizada, respecto a las promesas de infinito progreso que la *belle époque* vislumbraba.

Desde la perspectiva de Dewey, la reforma del sistema educativo debía entenderse como una empresa colectiva y no una tarea individual de pensadores "iluminados" que prescribieran/normativizaran un determinado modelo de sujeto social a alcanzar. De este modo, los aspectos metafísicos y deónticos de la tarea docente eran supeditados a la mejora en la esfera práctica del quehacer educativo, esto a su vez, guiado por la mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Esta línea de desarrollo teórico se basa en la profundización de los postulados teóricos de Charles Sanders

Peirce (2008),¹ para quien el conocimiento solo puede ser respecto de las consecuencias de las acciones, en este caso educativas.

El pragmatismo se convirtió en la moda del pensamiento radical de la época, a partir del cual Dewey se propuso formular una "teoría generalizada de la educación". De esta manera, a comienzos del siglo XX, Dewey en su obra *Democracia y Educación* (2004) sostiene que si el pragmatismo se consideraba el criterio último a través del cual "medir" efectiva y eficientemente los resultados devenidos del proceso de escolarización formal², debía, ineludiblemente, llegarse a la conclusión última que gran parte del itinerario formativo vigente era, cuanto menos, intrascendente respecto a los objetivos declarados que buscaban desarrollar, en cuanto este proceso, antes que orientarse hacia la formación de sujetos capaces de intervenir y desarrollarse de forma asertiva en una sociedad democrática, que busca mejoras cualitativas en la calidad de vida del colectivo, cumplía una función positivamente des-educativa, en el término amplio de acepción, circunscrita a la formación y reproducción de "esclavos intelectuales" incapaces de desarrollarse plenamente en un contexto social democrático.

A decir de Dewey (2004), la educación norteamericana de la época tenía como pecado original el auto concebirse como un *continuum*

¹ Para Peirce, considerado junto a de Saussure los fundadores del pragmatismo y de la semiótica o 'teoría de los signos', el pragmatismo se entiende como un método de resolver confusiones relativas al significado de los conceptos. En el caso de la educación, desde la teoría pragmática, no habría una metafísica, ideal trascendental normalizado o axiología predefinida y necesaria de reproducir entre educandos 'carentes' de dicho saber (postulado que defendía la metafísica alemana heredada como síntesis de la dialéctica hegeliana y el idealismo trascendental kantiano) sino que el valor del proceso educativo recaería en la realización de actividades y el aprendizaje por descubrimiento de los educandos. De esta forma, la pragmática se transforma en un método de desarrollar una sociedad científica a través del descubrimiento práctico de las leyes que rigen los aspectos naturales y sociales del quehacer humano antes que como el manejo de habilidades retóricas y la reproducción de verdades heredadas más no comprobadas.

² En cuanto esta naturaleza pragmática del proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita "mantener la continuidad del conocer [...] en su sentido estricto. El conocimiento no es justamente algo de que somos conscientes, sino que consiste en las disposiciones que utilizamos para comprender lo que ocurre. El conocimiento como acto es traer a conciencia algunas de nuestras disposiciones con vistas a resolver una perplejidad, concibiendo la conexión existente entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos". (p. 287)

puramente formal sustentado, principalmente, en elementos y mandatos curriculares orientados hacia el aprendizaje de las letras y actividades "vocacionales"³ y solo marginal y/o secundariamente, como una actividad orientada hacia la adquisición y desarrollo de una amplia gama de saberes científicos que permitieran insertarse de forma asertiva al dinámico y cambiante contexto macro social de la época.

Se observa, en los postulados propuestos por Dewey, una crítica constante hacia el modelo educativo de su época, en cuanto, a su juicio, este respondía a cánones y necesidades de un período históricamente superado. Dewey sostenía que a inicios del s.XX, la configuración macroestructural del sistema educativo norteamericano producía, formal e inconscientemente, *performances sui generis* auto percibidas como educativas y/o conservadoras, puesto que en su práctica, caracterizada por la repetición/memorización de postulados y consignas propias de la metafísica alemana del s.XIX, conllevaba la estructuración de alfabetos funcionales, incapaces de intervenir "para resolver de forma asertiva, en los más mundanos problemas que como colectivo social debíamos ser capaces de enfrentar, de este modo la educación en su época propendía al desarrollo de una matriz recapituladora antes que transformadora" (Dewey, 2004. p. 71).

Dewey, defiende de este modo por primera vez en la historia humana, la idea que el sistema escolar debía enfrentarse a la disyuntiva de "formar" individuos para un escenario futuro cualitativamente diferente al que se habían enfrentado las generaciones de educadores que los formaban (Bowen y Hobson, 2001).

En respuesta a dicho escenario Dewey formula la categoría analítica de "experiencia" que se basa en comprender y promover el ejercicio concreto de situaciones de aprendizaje en las que se puedan ejercitar:

³ Esta visión del quehacer educativo en general y del currículo prescrito en específico, se puede considerar como un resabio de la formación escolástica reformulada con la primacía de las letras y la reproducción de mantras educativos humanistas, en desmedro de la escolástica religiosa-teológica, propia del mundo medieval. Para ambos casos, se observa en la teoría deweyana una mordaz crítica por el carácter acontextualizado de los procesos formativos, llevados a cabo en el sistema educativo norteamericano de la época.

Las diferentes cualidades abarcadas por un nombre y comprender, que es el conocimiento obtenido de primera mano, mediante las exigencias de la experiencia el que afecta a la conducta de un modo significativo. Si un alumno aprende cosas de los libros de texto simplemente en conexión con las lecciones escolares y para repetir lo aprendido cuando se le pida, entonces el conocimiento tendrá efecto sobre alguna conducta, a saber, sobre la de repetir afirmaciones a petición de los demás. (Dewey, 2004. p. 296)

Así la *experiencia* se presenta como una mixtura entre los anhelos teóricos de Dewey y el convencimiento de la necesidad de implementar cambios en el proceso formativo de los estudiantes norteamericanos de la época. De ahí es que su trayectoria académica, educativa y política fuese guiada, por la finalidad de transformar-modernizar un sistema educativo anacrónico a las necesidades contextuales de su época.

Ante la imposibilidad de lograr dichas transformaciones, desde disquisiciones teóricas y/o teleológicas, respecto a los propósitos que debiese perseguir el proceso de escolarización en los Estados Unidos de dicha época, (Dewey responsabiliza justamente a ese modo de actuar como la principal causa que ha llevado al modelo educativo norteamericano a un estado de absoluta insignificancia en su naturaleza de *methodo* de construcción del sujeto social). Dewey se fuerza y pretende forzar al sistema educativo en su totalidad a "pensar fuera de la caja epistemológica" que se había convertido en prisión.

De ahí que, para el pensador norteamericano, el rol de los aprendizajes prácticos adquiere primacía por sobre los aspectos puramente teóricos, en cuanto se ven como paradigma alternativo al quehacer normal de las aulas norteamericanas de su época.

La categoría que se eleva a teoría:

En aras de ponderar en justa medida los aportes del pensamiento deweyano, hay que reafirmar, como hemos venido proponiendo,

que su prolífica obra es un inconmensurable esfuerzo teórico por responder a la pregunta, ¿cómo podrían convertirse los jóvenes en miembros activos y constructivos de una democracia cuyo más alto anhelo es ampliar las potencialidades de la buena vida y la justicia para todos?, Dewey llega a una respuesta a contracorriente de los filósofos decimonónicos y de comienzos del s.XX, los que solían fundamentar su obra a partir de la construcción metafísica y axiomática del objeto de análisis/estudio. Así, el pensador norteamericano construye su tesis desde una diada antropológico/psicológica del aprendizaje como proceso que tributa a la configuración de sujetos capaces de insertarse en un marco social democrático y que aspire a buenas condiciones de vida y justicia para todos. (Dewey, 2004a.)

Así, el núcleo problemático en la comprensión del proceso educativo/formativo como objeto de análisis, se orienta hacia la comprensión del rol que juegan estudiantes y docentes como sujetos interrelacionados en contextos específicos y dinámicos; y en forma paralela, hacia los procesos mentales y las afectaciones mutuas que se dan en el despliegue de las instancias escolares que permiten pensar/aprender como una dinámica de complementariedad dialógica.

Para responder a dicha misión, es que encuentra en la obra de Joseph Lancaster⁴ y su pedagogía de la mejora (Tanck, 1973) el principal objeto de su crítica, en cuanto Lancaster, uno de los principales referentes teóricos de las reformas impulsadas en el mundo

⁴ La escuela Lancasteriana o de enseñanza mutua, nace a fines del s.XVIII y comienzos del s.XIX como una forma de disminuir la importancia educativa del clero. Su modelo educativo buscaba la enseñanza de "disciplinas curriculares" que fueran de utilidad práctica para la vida adulta de los estudiantes, destacan entre ellas: la higiene personal y orden, lectura, escritura, gramática, dibujo, costura y canto. Ésta se distinguió por atender de forma sincrónica a un gran número de alumnos los que eran guiados por un único maestro.

Los maestros se apoyaban en alumnos destacados, llamados monitores, quienes tenían por misión dar a conocer los temas y enseñarle a el resto de sus compañeros de grupo, al mismo tiempo tenían labores de vigilancia, en cuanto debían informarle al maestro cualquier situación relacionada con interrupciones a la clase. El monitor hacía las veces de intermediario entre el maestro y el alumno. Siguiendo el modelo lancasteriano tradicional, el monitor, debía llegar más temprano que sus compañeros y ser el último en retirarse; el maestro le informaba lo que se dictaría en la clase siguiente para que el monitor pudiera memorizar y luego presentar ante sus compañeros y hacer que ellos también lo memorizaran.

educativo angloparlante de la época, propone como finalidad última del sistema educativo la demanda por instruir a los educandos a partir de modelos intelectuales y psíquicos, preestablecidos con anterioridad al proceso mismo de escolarización. De esta forma, Dewey consideraba que los postulados defendidos por Herbart menoscababan la capacidad de pensar y aprender propia de cada uno de los estudiantes.⁵

Se observa en el análisis de dichos postulados que, para Dewey, la facultad de pensar, entendida ésta como una capacidad propiamente humana, debía promoverse para potenciar su desarrollo desde postulados y métodos propiamente científicos, en el sentido riguroso de la palabra.

La escuela debía convertirse en el laboratorio social por excelencia donde los educandos aprendieran a someter la tradición heredada como modelo de verdad a pruebas pragmáticas que la validaran o refutaran como proceso de autoconstrucción del saber (Dewey, 2007). La escuela se convertía de este modo en un espacio destinado a resolver con la guía, antes que normalización del docente, situaciones problemáticas que surgieran en el curso de las actividades de aprendizaje, las que, a su vez, y atendiendo a su naturaleza práctica, debían responder a las necesidades del contexto de los estudiantes, en otros términos, a problemas de la *experience*. Así, el conocimiento es ante todo la aprehensión selectiva, en base a juicios de refutación o confirmación, de *knowledge* generados a través de la resolución de este particular tipo de problemas.

De tales principios teórico-estructurales, surgen importantes implicancias educativas que Dewey buscó promocionar y reproducir en el contexto de su época: Como primera de éstas hay que considerar que los postulados deweyanos, en su conjunto, promueven una

⁵ Para Dewey, la inmadurez cognitiva, si se consideraba como absoluta, antes que un déficit necesario de subsanar con programas y axiologías preestablecidas, como proponía Herbart, designaba una *potentia*, fuerza o capacidad positiva dentro de la cual anidaba el poder de crecer. Para insuflar ese fuego que habitaba dentro de cada estudiante es que se debía recurrir a actividades apasionadas y afanosas que supusieran, para el estudiante, un desafío que enfrentar, antes que la memorización de nomenclaturas y fórmulas preconcebidas, y por tanto ajenas a las motivaciones intrínsecas de los educandos.

reorientación en la concepción del *ethos* del estudiante, en cuanto se defiende la naturaleza activa del estudiante como interlocutor válido, antes que puro receptor en el proceso de escolarización. Contra los enfoques educativos hegemónicos de su tiempo, la teoría deweysiana supone una transformación del ser estudiantil, desde una naturaleza receptiva y pasiva (la cual se puede sintetizar en la metáfora del "balde" que es necesario llenar con conocimientos) a una comprensión activa y plástica capaz de construir, desde la experiencia y como consecuencia de su propio quehacer, su propio aprendizaje:

De este modo:

John Dewey, sostiene que la educación asistemática y extraescolar, que el niño adquiere en la familia, en la calle o en otras instancias socializadoras del entorno inmediato, es más vital, profunda y real; y que la educación formal o escolar es más abstracta y superficial, menos influyente, pero también más amplia, completa y segura. Y que el reto consiste en articular adecuadamente las cualidades positivas de ambas modalidades educativas, integrando el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno. (Carbonell, 2000. p.22)

Como segunda implicancia relevante a tener en consideración, encontramos que en el modelo teórico propuesto por Dewey, el rol del docente no se circunscribe a guiar de forma prescriptiva y normativa el proceso de aprendizaje del estudiante, sino que se orienta hacia un rol de acompañamiento donde su principal labor es propiciar las condiciones y asistencia, únicamente en caso de ser requerida, para promover el aprendizaje experimental y colectivo por parte de los estudiantes. (Dewey, 2004a)

En sus propios términos, Dewey plantea que:

Este estado de cosas no ofrece a los docentes una excusa para cruzarse de brazos y seguir empleando métodos que aislen a los conocimientos escolares. Todo repaso en toda materia ofrece una *oportunidad para establecer conexiones cruzadas entre la materia de la lección y las experiencias más amplias y directas de la vida cotidiana*. (Dewey, 2004. p.143)

Para asegurar el sostenimiento de dicha dinámica, el aula escolar debía organizarse físicamente de forma que el niño se acercara

desde los primeros estadios de escolarización de forma colectiva a las asignaturas, arguyendo como justificación para sostener este supuesto, que solo desde la experiencia colectiva se adquieren las competencias (conceptuales, procedimentales, actitudinales, comunicativas, etc.) necesarias para enfrentarse y resolver de forma efectiva las problemáticas que a futuro los desafiarán como miembro de una sociedad guiada por valores plenamente democráticos y que busquen la justicia y la buena vida para todos sus miembros.

Así, siguiendo los postulados de la teoría deweysiana, emerge como tercera implicancia la necesidad de articular conceptual y procedimentalmente las actividades educativas para establecer inter-relaciones entre los distintos saberes. Ello supone concebir las asignaturas a través de un modelo de red o grilla caracterizada por la importancia relativa que supone el estudio de los nodos, antes que las parcelas/autarquías propias de cada dominio conceptual. Así, los procesos y mecanismos que profundicen el dominio conceptual y práctico de los saberes/actitudes que se enmarcan en las distintas asignaturas, deben ser atendidas en su desarrollo como un conjunto de conceptos, saberes y procedimientos concreto-materiales que se sostienen en una red de nexos de múltiple vía y equivalente 'valor' o prestigio académico.

De este modo, el pensamiento de Dewey se propone como alternativa opuesta a las teorías educativas que declaran sustentarse en rígidas taxonomías de saberes y procedimientos educativos y evaluativos pre condicionados y de carácter universalista necesarias de memorizar.

Como cuarta implicancia, que se desprende de los postulados deweysianos, encontramos la inquietud respecto a qué significa, efectivamente, la capacidad de pensar y cómo es posible estructurar las condiciones culturales y materiales que posibilitan hacerlo, dicho en otras palabras, cuáles y cómo son las condiciones que hacen posible el pensar (Dewey, 2007).

A la pregunta ¿cuándo pensamos? Dewey responde que dicha actividad se produce cuando nos vemos desafiados a hacerlo. Ante la pregunta ¿cómo pensamos?, Dewey ofrece dos posibles alternativas de respuesta: La primera de éstas, y de acuerdo a sus postulados la

menos significativa, se produce a partir de la aceptación de opiniones ajenas o axiologías preconcebidas (validando un proceso de reproducción acrítico y a contextual del saber, una suerte de currículo normativizado que responde a las necesidades de alguien, que no es propiamente el estudiante y los problemas que surgen desde sus contextos), la segunda respuesta que ofrece como alternativa a dicha consideración es que se logra participando nosotros mismos de un proceso de investigación y crítica de los supuestos preconcebidos como externalidades impuestas.

Esta segunda respuesta, a todas luces, representa de forma fiel los postulados propuestos y defendidos por Dewey, en cuanto implica poner en juego un proceso de constitución de sujetos que cuenten con las capacidades de desenvolverse en el medio social en que viven, y al mismo tiempo articular sus motivaciones inherentes por y hacia el aprendizaje como mecanismo de construcción de una sociedad más justa, plena y democrática en el sentido maximalista del término (Kerr, 2002). Dicho en términos deweyanos, esta alternativa-propuesta respecto a cómo se producen los procesos de aprendizaje faculta y posibilita la formación de hombres, antes que esclavos:

Así, siguiendo lo que creía que era el método científico, Dewey planteó una secuencia de cinco estadios del acto completo del pensamiento. Pensamos en el sentido pleno de la palabra, cuando nos vemos retados por un problema que nos estimula a buscarle una solución. El paso siguiente es recoger datos; inquirir las condiciones que causan el problema. Luego pensamos en una secuencia ordenada de etapas hacia una solución, o en palabras de científico, construimos una hipótesis y posteriormente la comprobamos con la aplicación, la cual, en caso de que rinda una confirmación, resuelve el problema. Si la hipótesis no se confirma, entonces volvemos a los datos y empleamos la hipótesis fallida como un elemento más, a la par que tratamos de estructurar una nueva hipótesis tomando en cuenta nuestra experiencia anterior, y procedemos como antes. (Bowen y Hobson, 2001, p. 169)

La teoría que explica el proceso del aprendizaje humano defendida por Dewey, sistematizada a través de su propia propuesta de

un método científico que posibilite el aprender, se vuelve de este modo una antítesis de los postulados educativos lancasterianos que privilegiaban la memorización, repetición y los resultados como fin en sí mismo, aspirando, como meta principal, al aprendizaje de la lecto-escritura. En términos de Apple (2004), y considerando lo anacrónico que puede resultar el uso del término, el modelo de educación deweyana es un esfuerzo por superar la política del etiquetado y la masificación a costa de la calidad de los aprendizajes, condición propia de los sistemas educativos tardo decimonónicos.

Finalmente, un último elemento a considerar en nuestro análisis, para la efectiva comprensión de la teoría educativa deweyana, es que Dewey considera que los conceptos (epistemología) y los procesos que devienen en la consecución y logro de los aprendizajes (metodologías) son condiciones contextuales provisorias, pues tienen una función adaptativa y un desarrollo coherente respecto a las tensiones socio-culturales que modifican los marcos de socialización de los topois en que se desarrollan. En otros términos, esto significa que a pesar de la influencia que ejerce en él, el pensamiento neokantista heredado de Herbart (1935), Dewey defiende la imposibilidad de construir "verdades últimas" y aplicables a todos los contextos, en cuanto la experiencia del aprendizaje es ante todo una praxis contextualizada.

De esto se desprende que el aprendizaje por parte de los estudiantes es siempre, y ante todo, un proceso colectivo, movilizado por las exigencias de justicia y orientado hacia la mejora en la calidad de vida del marco social en su conjunto.

Esta concepción del aprendizaje como un proceso constructivista de naturaleza transitoria e inacabada, va de la mano de la defensa y promoción de un tipo de moralidad específica, como fin último del proceso de escolarización. A saber, una moralidad que rechace los sistemas axiológicos impuestos desde afuera del contexto particular de enunciación en que el proceso educativo se desarrolla y retroalimenta.

De este modo, se vuelve imposible (en cuanto normativo) hablar de la moralidad sino de las moralidades, las cuales tenderían a, como único elemento en común o *thelos* orientativo, promover las

capacidades de los sujetos para insertarse de forma activa en sus contextos de socialización y en consideración de las particularidades específicas de los otros sujetos con los cuales se relacionan.

Esta comprensión amplia de lo moral en la teoría deweysiana implica una integración entre saberes (aprendizaje conceptual), acciones (aprendizaje procedimental) y afecciones (aprendizaje actitudinal) como oposición a la versión contemplativa del conocimiento clásico (aprendizaje circunscrito a lo puramente conceptual). Ello supone que Dewey sostiene la primacía de una escolarización científico-moderna experimentalista, que trabaja sustentada en datos, la cual, como consecuencia de la interacción de procesos de experimentación práctica, da lugar al descubrimiento de un mundo abierto y sin límites. De ahí que el principal concepto relacionado con su teoría del conocimiento “[y] tal vez el más importante de su sistema filosófico es el de experiencia. Ésta abarca no sólo la conciencia sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo”. (Ruiz, 2013. p.106)

Así el maestro es a la vez un alumno, en cuanto el proceso de enseñanza-aprendizaje se transmuta a una relación horizontal de doble vía como núcleo central del proceso de cooperación educativa. Ello en cuanto esta visión no prescriptiva y colectiva de la moralidad exige del educador su presencia activa como mediador y facilitador del proceso de aprendizaje de los educandos.

A modo de conclusión: Vigencia de la teoría deweysiana en el contexto educativo chileno actual:

En los apartados anteriores se ha hecho, en un primer momento, un abordaje sistemático respecto a las condiciones históricas, materiales y socioculturales que fungieron como caldo de cultivo de la teoría deweysiana de la educación. Dicho abordaje no se ha hecho con un afán puramente histórico o academicista, sino como un ejercicio por relevar los puntos nodales desde los cuales es posible comprender la importancia y significancia del esfuerzo teórico desarrollado. Dicho ejercicio sirve al mismo tiempo como

un proceso reflexivo-comparativo acerca de la continuidad y los cambios que se observan entre el contexto norteamericano de la época y las características macro estructurales que perviven aún en la sociedad chilena. No intentamos insinuar con esto que la sociedad norteamericana es un equivalente de la de Chile del s.XXI, pero sí deslizamos la existencia de lugares comunes en la comprensión acerca del proceso y los fines de la educación que existen entre ambas épocas y que a continuación profundizaremos.

En un segundo momento, buscamos relevar las pistas conceptuales y epistemológico-metodológicas a partir de las cuales se sustenta la teoría deweyana, dicho ejercicio supone hacer un paneo teórico para cartografiar las rugosidades y/o implicancias que dan forma al "relieve" teórico del pensador norteamericano. Dicho trabajo no hay que entenderlo como un intento de exégesis de la teoría deweyana, sino como el esfuerzo por sistematizar los apartados medulares que dan sentido a su teoría y, en función a ellos, analizar el macrosistema educativo nacional en aras a echar luces respecto a cómo poder orientar procesos educativos que tiendan a la configuración de sujetos sociales autónomos, democráticos y que busquen la maximización de las oportunidades que el progreso científico cultural de las últimas décadas ha puesto al servicio del colectivo societal nacional.

Pasemos ahora a ello. En respuesta a la primera consideración que la teoría deweyana supone para el desarrollo de un proceso educativo que apele a la configuración de un sujeto social autónomo y democrático, podemos afirmar sin ambages que, aunque en la teoría los objetivos educativos defendidos institucionalmente por el Ministerio de Educación [MINEDUC] dan cuenta de ello, por cuanto en su página oficial, en su misión declara ser:

Él órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Del mismo modo, esta institución es la llamada a velar por los derechos de

todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados. La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior. (MINEDUC, 2022)

En la práctica, diferentes investigaciones (Cea, et al. 2018; MINE-DUC, 2019 ; Gajardo y Ulloa, 2016) han demostrado que el modelo educativo nacional no alcanzaría dichos objetivos, sino que se enfocaría en responder a las exigencias tecnocráticas impuestas por mediciones internacionales estandarizadas, demandas que el mercado laboral neoliberal exige y/o limitaciones que los propios docentes imponen a la consecución y logro de dichos principios rectores, ya sea por su falta de herramientas para desarrollar los ideales declarados ministerialmente, o bien por el tiempo dedicado a las diversas labores, que en muchos casos escapan de lo propiamente pedagógico, les demandan.

De esta forma, la configuración de un ser estudiantil que dé respuesta a la construcción de una naturaleza activa del educando como un interlocutor válido, antes que puro receptor, se ve tensionada por los factores antes reseñados. De esta forma, encontramos que la segunda demanda, relevada a partir del análisis desarrollado, teórico deweysiano impone al sistema educativo el intervenir en la concepción del rol del docente como un agente que propenda a desarrollar actividades de acompañamiento y la construcción de condiciones materiales-culturales que promuevan, antes que normen y coarten, el aprendizaje experimental y colectivo por parte de los estudiantes. Dicha misión, en el actual contexto educativo chileno, también se ve tensionada en cuanto, y producto de los factores antes reseñados, el quehacer docente se ha enfocado en el desarrollo de un perfil autoritario y axiológicamente normativo, antes que su labor de guía y acompañante del proceso de escolarización.

Dicha circunstancia ha conllevado como consecuencia directa una merma en las posibilidades de formar estudiantes intelectualmente curiosos y metodológicamente autónomos (MINEDUC, 2019)

en cuanto no se han desarrollado las competencias requeridas para dicho propósito. De esta forma, este potencial formativo se ha visto drásticamente limitado a actividades e instancias puntuales que los espacios no propiamente académicos permiten y que a decir de los profesionales en ejercicio se dan dentro de las instituciones educativas en los espacios que el currículo nacional prescrito no considera como tiempos de instrucción propiamente tal (Valderrama, 2021).

Este último punto, sugiere la necesidad de prestar atención a cómo se está abordando la construcción de los conocimientos disciplinares y metodológicos propios de cada subsector escolar y las posibilidades de articulación dentro del currículo nacional que cada uno de ellos ofrece. Aquí, llama a la esperanza, en la eventual coherencia que exista entre el decir y el hacer de la praxis educativa chilena, puesto que, desde la reforma educativa del año 2015 a la fecha se ha venido desarrollando, desde instancias macro institucionales, la construcción de planes y programas escolares guiados por la articulación de los subsectores y la construcción de aprendizajes horizontales, que a su vez requieren la operacionalización de varios subsectores para la consecución de objetivos de aprendizaje denominados transversales.

Finalmente, encontramos en el contexto educativo chileno actual la necesidad de contextualizar los procesos de articulación de las comunidades educativas, los cuales a su vez devienen en la consecución y logro de los aprendizajes. Nos referimos con esto a profundizar los aspectos adaptativos que deben primar en la configuración de marcos y relaciones inter-sujeto dentro de las aulas escolares, esto en cuanto las directrices macro sistémicas responden a escenarios imaginados y deslocalizados antes que a las contingencias de los contextos plurales y dinámicos; desarrollar metodologías y protocolos escolares que respondan a las particularidades de las distintas localidades y escuelas chilenas no puede ser un aspecto que se determine desde la capital sino que debe estar, íntimamente determinado, por los acuerdos y consensos que se logren en los diversos centros educativos (nivel micro de organización) y entre agrupaciones de ellos (nivel meso de organización).

A la luz de las aportaciones teóricas analizadas, podemos ver que,

si bien existen aspectos positivos que se están desarrollando hoy en día en el contexto educativo nacional, son varias las preocupaciones y aspectos necesarios de atender que el quehacer educativo real demanda con miras a construir y la promover de forma efectiva un modelo pedagógico que se base en los postulados críticos, democratizadores y científicos que hace ya un siglo y medio proponía el pensador americano John Dewey.

La búsqueda de mayores niveles de coherencia entre el discurso y lo realizado en las aulas es un primer paso a profundizar en aras de desarrollar proyectos educativos democráticos y que busquen como fin último la justicia entre los diversos actores de la sociedad. Pero dicho proceso no puede ser orientado desde la macro institucionalidad, por cuanto nos llevaría al sinsentido de la búsqueda de contextos autónomos y democráticos a través de la reproducción de sistemas axiológicos predeterminados con antelación. Así, la búsqueda de coherencia debe darse a través del desarrollo específico de modos de hacer que atiendan y respondan a las particularidades que emergen desde los contextos, y que estos a su vez dialoguen y se interrelacionen unos con otros en la búsqueda de criterios de organización ascendentemente progresiva e inclusiva respecto a las diferencias que presentan otras comunidades de aprendizaje; dicho en otros términos, que atiendan o se basen en la formulación de principios reguladores colectivos. De este modo, se evitaría caer en el peligro de la atomización del sistema educativo como una empecinada búsqueda y defensa de la especificidad, y al mismo tiempo, se tributaría a la consecución de logros y acuerdos jerárquicamente superiores.

Construir y promover instancias de participación destinadas a que docentes y miembros, voluntariamente congregados en los espacios educativos, dialoguen y lleguen a consenso respecto al qué, cómo y para qué educar, en cada contexto específico, es una acción que requiere profundidad y proyección en el tiempo, lo que se contrapone con la normativa y aplicación irrestricta de pautas ministerialmente impuestas que atentan, directamente, contra la posibilidad de formar estudiantes-agentes capaces de insertarse activamente en el devenir de sus comunidades de pertenencia.

A modo de cierre, podemos valorar que, si bien los principios teóricos y de acción analizados se formularon hace más de un siglo, fueron tan cualitativamente contundentes que, al día de hoy, aún se pueden considerar como principios orientadores del quehacer de sistemas educativos democráticos y que busquen la justicia entre diversos actores de la sociedad. Si bien sería un error replicarlos y reproducirlos de forma acrítica y sin considerar las distintas condiciones contextuales, producto del avance cultural, económico, tecnológico, etc. que hemos enfrentado como humanidad este último siglo; podemos encontrar en la teoría deweyana muchos elementos de relevancia para la búsqueda de justicia social y democratización de espacios de actuación, eso sí, re-mirados con ojos del presente.

Referencias

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. Routledge.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A.
- Bowen, J. y Hobson, P. (2001) *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Editorial Limusa.
- Carbonell, J. (2000). *Pedagogías del siglo XXI*. Editorial Ciss Praxis S.A.
- Cea, P., García, L., Nail, O. y Paredes, D. (2018). Gestión participativa en directivos para el abordaje de la convivencia escolar en instituciones educativas municipalizadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 153-184.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. (Trabajo original publicado 1.916)
- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2019). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Liderazgo escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*. División General de Educación.

- Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14511?show=full>
- Tanck de Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22(4), 494-513. Recuperado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado 1970)
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Herbart, J. (1935). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. La Lectura. (Trabajo original publicado 1806)
- Kerr, D. (2002). An international Review of citizenship in the curriculum: The IEA national case studies and INCA archive. En Steiner, G. Torney, J. y Schwille, J. (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison*. Elsevier Science.
- Ministerio de Educación de Chile MINEDUC, (abril, 2022). Misión del MINE-DUC. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>.
- Nubiola, J. y Sierra, B. (2013). La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 13(6), 107-119.
- Peirce, Ch. (2008). *El pragmatismo, introducción y traducción de Sara Barrena*. Ediciones Encuentro.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 15(11), 103-124.
- Valderrama, I. (2021). *Nuevos desafíos escolares: Promoción y desarrollo de proyectos educativos interculturales. Un análisis desde el rol directivo de la comunidad educativa Gaspar Cabrales, comuna de Los Álamos*. [Tesis para optar al grado académico de Magíster]. Universidad Católica de Temuco.

Recibido: 04.05.2022 Aceptado: 27.08.2022