

TRES LECTURAS DE JOHN DEWEY DESDE LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN

THREE READINGS OF JOHN DEWEY FROM THE DESCHOOLING THEORIES

Jon Igelmo

Universidad de Deusto

Juan Luis Fuentes

Universidad Complutense de Madrid

Gonzalo Jover

Universidad Complutense de Madrid

Fecha de recepción y de aceptación: 1 de diciembre del 2016, 1 de marzo del 2017

Resumen: Un análisis detenido de las pedagogías emergentes revela una doble tendencia que cabe definir como de continuidad y ruptura con algunas de las teorías clave de los siglos precedentes. Concretamente, en este artículo nos detenemos en el estudio histórico-teórico de este fenómeno en lo que concierne al pensamiento de John Dewey y las propuestas pedagógicas de la desescolarización, desde una triple perspectiva temporal. En primer lugar, se aborda la relación del pedagogo estadounidense con el anarquismo, cercana en muchos momentos, pero crítica al mismo tiempo, posición que le generó a este autor no pocos enemigos. En segundo lugar, se profundiza en los puntos de encuentro y desencuentro entre las teorías de la desescolarización, que, entre otras cosas, conciben la escuela como una pieza clave del sistema político encaminada a mantener el orden social, y las ideas pedagógicas progresistas de Dewey que fueron una fuente de inspiración para los primeros, si bien supusieron, en determinados casos, cierta acomodación. Y, por último, se analiza el papel que las tecnologías actuales han comenzado a jugar en los procesos de democratización y de desescolarización, partiendo de algunas ideas centrales en el pensamiento de nuestro autor que, a pesar del tiempo transcurrido, resultan de gran actualidad en el contexto contemporáneo.

Palabras clave: Dewey, desescolarización, anarquismo, tecnología educativa

Abstract: A careful analysis of emerging pedagogies reveals a double trend which could be defined as continuity and rupture before some of the key theories of previous centuries. Specifically, in this article we carry out an historical-theoretical study of this phenomenon in regard to John Dewey's thinking and the pedagogical proposals of deschooling, from a triple temporal perspective. First, we examine the relationship between the American pedagogue and anarchism, which is close but critical at the same time, a position that made him many enemies. Second, we go deeper on the agreement and disagreement points between the deschooling theories, which, among other things, conceive the school as a key piece of the political system aimed at maintaining social order, and the progressive pedagogical ideas of Dewey that were a source of inspiration for the former, although in some cases they assumed some accommodation. And finally, we analyze the role of current technologies in certain processes of democratization and deschooling, based on some nuclear ideas of the thinking of our author that, despite the elapsed time, are very present in the contemporary context.

Keywords: Dewey, deschooling, anarchism, education technology

INTRODUCCIÓN

El escenario teórico que en el que se desarrollan las denominadas pedagogías emergentes en el contexto educativo del siglo XXI es ambiguo y en ocasiones contradictorio. Al tiempo que se reivindica la construcción de un relato alternativo a la educación institucionalizada, se exploran nuevos discursos pedagógicos –postmodernos, hipermodernos, líquidos, ...–, se desarrollan ontologías de vanguardia del espacio escolar y se atiende a las diversas posibilidades educativas que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación, se constata el renacer de técnicas pedagógicas desarrolladas por autores del inicio del siglo XX: Montessori, Steiner, Freinet, ... Para la teoría de la educación, se presenta una paradoja que demanda de una visión atenta y crítica de estos planteamientos.

Al abordar esta paradoja es posible advertir que las denominadas pedagogías emergentes se relacionan con las teorías que las preceden mediante un ejercicio simultáneo de continuidad y ruptura. La ruptura guarda relación con la crítica al sistema educativo institucionalizado y el discurso educativo que ha sostenido el andamiaje institucional de la educación. Por su parte, la continuidad se puede constatar en la acción pedagógica y la búsqueda de métodos y técnicas estructuradas que presenten pocas fisuras y que permitan organizar proyectos educativos que desafían tanto la estructura institucional como el discurso hasta hace poco hegemónico.

En este artículo analizamos el caso una de las teorías emergentes: la desescolarización, desarrolla, entre otros, por Everet Reimer, Paul Googman, John Holt, George Dennison e Ivan Illich en el Centro de Intercultural de Documentación (CIDOC) de Cuernavaca. Consideramos de especial interés el modo en que desde la configuración teórica de la desescolarización se articula este juego de ruptura-continuidad que hemos mencionado. De tal forma, desde la desescolarización, como es conocido, se critica el proceso educativo obligatorio y “artificial” ofertado por la educación institucionalizada oficial, lo que lleva a un desafío rupturista en relación con los pilares que sostienen el discursivo educativo moderno (Igelmo Zaldívar, 2012). Siendo este mismo impulso de ruptura el que se complementa con una teoría de la acción pedagógica que presenta una evidente continuidad con los métodos propios de la pedagogía progresista y en concreto con postulados desarrollados a principios del siglo XX por John Dewey.

El artículo profundiza en esta relación entre John Dewey y las teorías de la desescolarización en un recorrido a través de tres lecturas cronológicas. La primera lectura da un paso atrás para situarse en la relación de Dewey con el anarquismo. No debe olvidarse que ya en los escritos del considerado padre del anarquismo americano, Josiah Warren (1798-1874) se encuentran algunas de las tesis sobre la escuela que años más tarde circularían por el CIDOC. Para Warren, por ejemplo, “la idea de la educación obligatoria es tan absurda como la de forzar a la gente a mantenerse viva por medio de la comida” (Warren, 2011[1871]: 231). La segunda lectura ahonda en el juego de continuidad y discontinuidad que las propuestas de desescolarización de los años sesenta y setenta del pasado siglo representaron con respecto a la pedagogía de John Dewey, a partir especialmente de los trabajos de Paul Goodman y George Dennison. La tercera lectura da un paso adelante ubicándose en el territorio del aprendizaje en las comunidades virtuales, en el que algunos ven la confirmación actual de las tesis de Illich y Dewey (Carter y Villaverde, 2009)¹.

¹ Una versión preliminar de este trabajo se presentó en el XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Democracia y educación en la formación docente”, celebrado en Vic. En noviembre de 2016 (Fuentes, Igelmo y Jover, 2016).

1. PRIMERA LECTURA: LA RELACIÓN DE JOHN DEWEY CON EL ANARQUISMO

Hacia finales de 1920, coincidiendo con la estancia de John Dewey en China entre 1919 y 1921, en plena efervescencia del Movimiento del Cuatro de Mayo, el Secretario de la Asociación Anarco-Comunista China, Johnson Yuan, un antiguo activista de la Universidad de Pekín, escribía a Bertrand Russell:

Aunque el Doctor Dewey es muy popular aquí, la mayoría de nuestros estudiantes no están satisfechos con su teoría conservadora. Porque casi todos nosotros queremos adquirir el conocimiento sobre anarquismo, sindicalismo, socialismo, etc.; en pocas palabras, ansiamos tener el conocimiento de la filosofía social revolucionaria. Somos seguidores del señor Kropotkin, y nuestro objetivo es tener una sociedad anárquica en China. Esperamos que usted, señor, nos dé fundamentalmente la completa filosofía social, basada en el anarquismo. Aún más, queremos que usted corrija la teoría del doctor Dewey, el filósofo norteamericano. Esperamos que tenga absoluta libertad en China, no la misma que en Inglaterra. Es así que esperamos que tenga un éxito mayor que el del doctor Dewey aquí (Russell, 2010: 522).

Esta carta plasma no sólo la discusión intelectual que John Dewey mantuvo con Bertrand Russell, y que se manifiesta en dos diferentes visiones de la educación y la escuela (Novak, 1993), sino también la relación de Dewey con el anarquismo y del anarquismo con Dewey. Para Dewey el anarquismo y el socialismo eran dos caras de la misma moneda. Russell lo que hizo fue, precisamente, tomar “las ideas centrales del socialismo y el anarquismo, y combinarlas en un concepto que constituye la base de sus propuestas”, afirmará el pragmatista en las conferencias que dio en la Universidad Nacional de Pekín durante su estancia en China (Dewey, 2008 [1920]: 247).

La relación entre anarquismo y socialismo fue objeto de atención en varios de los cursos sobre ética y política que Dewey impartió en la época del cambio de siglo. En aquellos cursos mantenía que las dos perspectivas fracasan en su comprensión de lo que significa la estructura formal del gobierno social y su acción, pues ambas oscurecen el punto decisivo de que “la soberanía está en la interacción” (Dewey, 2010 [1896]: 1558). La mayor parte de los conflictos que surgen en la interacción social se resuelve de forma personal, y en esos momentos la acción del gobierno es mínima. Pero existen también numerosas costumbres que no pueden adaptarse entre sí y se ven abocadas al conflicto. En esos momentos se necesita un principio formal de adaptación. Es entonces cuando aparece la acción del gobierno, como institución que hace de puente entre las costumbres y su reconocimiento consciente. Ese puente es el que queda oculto en el anarquismo y en el socialismo:

La falacia del socialismo consiste en la identificación formal de esta adaptación de los hábitos sociales entre sí con su adaptación orgánica. Pone el énfasis principal en una parte, en este caso, sobre el gobierno. La falacia del anarquismo está en ignorar la necesidad de tal institución formal de proponer nuevos fines a la conciencia y definirlos (ibid.: 1558-1559).

Al primar sólo una parte de la relación entre el individuo y la colectividad, tanto el anarquismo como el socialismo pasan por alto que la verdad de la acción de gobierno es una verdad práctica:

La extensión de la acción gubernamental es siempre algo que tiene que ver con detalles, y el error de ambos es que intentan sustentarla en algún principio puramente general. No hay nada intrínsecamente deseable que deba hacer el gobierno y no hay nada que sea intrínsecamente conveniente que no haga en determinadas circunstancias; es simplemente una cuestión de cuáles son los hechos del caso. Como cuestión de hecho ¿sería más conveniente actuar de esta manera o de esta otra? Tales preguntas no se pueden considerar en general sin tener en cuenta las circunstancias que entran en la situación y las fuerzas que operan en la misma. Ésta ha sido históricamente la solución encontrada por el hombre práctico (Dewey, 2010 [1898]: 1832).

El anarquismo, podría decirse, proporciona para Dewey una visión insuficiente como política o teoría educativa, no tanto por lo que pueda tener de debilidad teórica, sino por su error práctico. En una carta que envió a su amigo William R. Houston junto con el trabajo de Rudolf Rocker *Origin of Libertarian Thought in America*, en abril de de 1946, mientras proyectaba su nunca realizado segundo viaje a China, dirá que el anarquismo “por su confianza en los efectos terapéuticos de la libertad es, teóricamente, la filosofía política más atractiva que conozco, sólo la naturaleza humana no encaja por el momento prácticamente” (Dewey, 1946). El anarquismo queda en un nivel práctico superficial, sin realmente tocar el fondo de la naturaleza humana. Ésta será la crítica que Dewey hará al movimiento social al que se refería Johnson Yuan en su carta a Russell:

La literatura socialista, el anarquismo, Marx y Kropotkin corrieron como un reguero de pólvora a través de círculos de lectura. Tolstoi se convirtió quizás en el más leído de los escritores extranjeros. Así se desarrolló una nueva fórmula: China no podría ser cambiada sin una transformación social basada en una transformación de las ideas. La revolución política fue un fracaso, porque era externa, formal, tocaba el mecanismo de la acción social pero no afectaba a las concepciones de la vida, que realmente controlan la sociedad (Dewey, 2008[1921]: 110).

Con estos antecedentes, no es raro que Dewey fuese rechazado en los círculos anarquistas, lo mismo que lo fue en los comunistas. En su libro *Reconstrucción educacional*, de 1935, el anarquista argentino José María Lunazzi, le acusó de no querer transformar las condiciones sociales que producen la desigualdad y la injusticia y trabajar sólo por el ajuste de la escuela a su medio social, llegando a calificar su propuesta educativa de “mercachifle practicismo” (citado en Caruso y Dussel, 2009: 40).

Ahora bien, como hace tiempo señaló Peter Manicas, la relación de Dewey con el anarquismo es más compleja de lo que pudiera parecer. Dewey fue antes que nada un liberal y un demócrata. La tesis de Manicas es que “su filosofía democrática y liberal fue decididamente radical, más socialista que libertaria, de hecho, más anarquista que comunista o liberal” (Manicas, 1982: 133). La complejidad de esta relación queda bien ilustrada, en el plano biográfico, en su trato con Emma Goldman, destacada anarquista que tomó parte activa en el apoyo al movimiento anarquista español de los años treinta. En 1911 participó junto con otros anarquistas, entre ellos Leonard Abbott y Alexander Berkman, en la creación de la Escuela Moderna de Nueva York, la primera institución de estas características creada en Estados Unidos, siguiendo los pasos de Ferrer y Guardia, ejecutado dos años antes en Barcelona. Esta creación se proponía como alternativa a la escuela existente, la cual “más que ninguna otra institución es un auténtico cuartel, en el que la mente humana es adiestrada y manipulada para someterse a variados espectros sociales y morales, equipándola de este modo para mantener nuestro sistema de explotación y opresión” (Goldman, 1910: 39).

En 1917 Goldman calificaba a Dewey como un hombre “grande en generalidades relucientes” y decía de un reciente artículo en el que Dewey justificaba las dudas de los americanos con respecto a la entrada en la I Guerra Mundial que “estaba positivamente vacío. Ni un solo pensamiento o una idea que valga la pena” (Goldman, 1917). Manicas considera precisamente la I Guerra Mundial un momento decisivo en la preocupación de Dewey por las cuestiones políticas, de las que hasta entonces apenas se había ocupado. En los años siguientes Dewey participó en la creación, junto con Roger Nash Baldwin y otros, de la *American Union Against Militarism*, conoció a Berkman y a Goldman quien, según Baldwin, adquirió muy alta estima por las ideas de Dewey. Éste, a su vez, consideraba que la reputación de Goldman como persona peligrosa era el resultado de una mezcla de la prensa sensacionalista y la desacertada acción de la policía, un hecho que Dewey encontraría cada vez deplorable a medida que avanzaba la década (Manicas, 1982: 35). En enero de 1938, Goldman, recién regresada de España, envió a Dewey

una carta en la que le agradecía su claridad con respecto a lo que estaba sucediendo en Rusia:

Me agradó ver en la reseña de su discurso radiofónico en el New York Times del 13 diciembre, su postura acerca de la persecución política que se vive actualmente en la Rusia soviética. Si tuviera alguna vanidad personal me debería sentir muy ensalzada al observar a alguien tan distinguido y liberal como usted poniendo el dedo en los males de Rusia, que mi camarada Alexander Berkman y yo dejamos por escrito hace unos dieciséis años, pero como soy humana y por lo tanto 'frágil' confieso que me encuentro confirmada. Sólo siento que mi compañero de lucha ya no está entre los vivos para ver que la verdad sobre Rusia está finalmente viendo la luz (Goldman, 1938).

Goldman se manifestaba, sin embargo, en desacuerdo con la actuación de Dewey en el proceso contra Trotsky, al tiempo que deploraba los efectos de la influencia bolchevique en la contienda española, y pedía al *dear Professor Dewey*, emplear “la misma indignación que motivó su valiente defensa de Trotsky, igualmente para protestar contra la injusticia similar practicada por *the Communist gang* en España” (ibíd.).

En las teorías educativas anarquistas se aprecia esta ambivalencia hacia Dewey, como un camino de ida y vuelta. Ya en 1911 Abbott considerará el libro de Dewey *School and Society*, “el mayor manual de educación libertaria publicado hasta el momento en América” (Abbott, 1911: 119). Contrariamente a otras recepciones que se hicieron de la pedagogía de Dewey, sobre todo en contextos católicos, este acercamiento no implicaba la necesidad de despragmatizar al autor americano (Jover, 2010 y 2016). Como ha señalado Judith Suissa, las propuestas anarquistas y la filosofía pragmática de la educación de Dewey mantienen puntos nucleares en común, como el rechazo a la separación radical entre medios y fines, o la visión pragmatista de la vida y la sociedad como algo en constante movimiento, implícita en el pensamiento utópico anarquista (Suissa, 2006: 99-101 y 137-144).

Coincidiendo con el declive del pragmatismo en la segunda mitad del siglo XX, los teóricos anarquistas de la desescolarización, adoptaron una mayor distancia con respecto a Dewey. Illich lo consideró un claro exponente de quienes a través de la educación buscan “la pacificación de la nueva generación dentro de enclaves especialmente proyectados que los inducirán a entrar en el sueño de sus mayores” (Illich, 2012: 87), que para él no es sino la otra cara de las teorías conductistas. Y para Reimer los esfuerzos de Dewey por devolver a los hombres las riendas de su destino no fueron más que buenas palabras (Reimer, 1971: 61). En el próximo apartado ahondaremos en esta lectura y sus diferentes matices.

2. SEGUNDA LECTURA: LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN ANTE LA EDUCACIÓN PROGRESISTA

El ejercicio de ruptura que plantearon en sus libros más conocidos Ivan Illich, Everett Reimer, John Holt o Paul Goodman ha sido analizado en las últimas décadas desde la teoría de la educación (Igelmo Zaldívar y Laudo Castillo, 2017). Estos autores en sus más afamados trabajos publicados en los años sesenta y setenta desarrollaron un conjunto de tesis críticas con las instituciones educativas. Fue en el seminario *Alternatives in Education* celebrado en el CIDOC de la ciudad mexicana de Cuernavaca donde todos ellos se reunieron (Igelmo, 2016). El punto de partida de su crítica fue que la educación institucionalizada, lejos de ser un mecanismo al servicio de la cultura, la política y la economía para el progreso del mundo moderno, era un problema más que había quedado enquistado en las entrañas de la modernidad. El recorrido que presentan los postulados esgrimidos por esta generación de autores en los últimos cincuenta años se puede constatar en las pedagogías no directivas e incluso en las escuelas libres democráticas.

Precisamente a finales de los años sesenta y principios de los setenta, cuando en los países desarrollados de occidente se estaba operando el tránsito de la escuela-Edipo a la escuela-Narciso (Recalcati, 2016), desde las teorías de la desescolarización se apostó por explorar sin ambages el descrédito que experimentaba el sistema institucional occidental en su conjunto. Consideraron que la escuela lejos de ser un subsistema dentro de las estructuras propias del capitalismo, era una pieza principal del entramado institucional que pretendía cubrir el conjunto de necesidades básicas de cada individuo. El hecho de que fuera una institución clave guardaba estrecha relación con el carácter obligatorio que demandaban las instituciones escolares, lo que para un autor como John Holt suponía “una tiranía y un crimen contra la razón y el espíritu humano” (Holt, 1976: 222). Resulta de interés el hecho de que para los teóricos de la desescolarización su crítica era válida en plena Guerra Fría para los dos bandos, capitalismo y comunismo, enfrentados. De tal manera que los dos sistemas hegemónicos del momento compartían un mismo metarrelato de la educación institucional en el que las diferencias eran apenas de matices de carácter ideológico y no estructural. A ambos lados del telón de acero, como señaló Ivan Illich en su libro *La sociedad desescolarizada* (2012), la escuela es una especie de agencia de publicidad que te hace creer que necesitas el orden social tal y como es. Es posible detectar, de hecho, una noción de progreso compartida que recorría de forma trasversal tanto los planes desarrollistas soviéticos como el ideal de crecimiento económico capitalista.

Menos explorada ha sido la línea de continuidad que los autores de la desescolarización marcaron en el desarrollo de sus tesis con algunos de los métodos pedagógicos que les precedieron. Así, para los debates del CIDOC el trabajo desarrollado por dos autores fueron tomados como referencia para el desarrollo de alternativas pedagógicas viables a los sistemas educativos: Paul Goodman, que para entonces era considerado un icono del movimiento de la contracultura, y George Dennison, que junto con Mabel Christie había fundado en los años sesenta en Nueva York la conocida como First Street School. Ambos autores plantearon en sus tesis críticas con los sistemas educativos la necesidad de releer la obra de Dewey en el contexto político que se había abierto tras la Segunda Guerra Mundial y en el contexto educativo que experimentaban los Estados Unidos tras la crisis del Sputnik. La influencia de la lectura que plantearon de Dewey fue de gran importancia en el CIDOC donde Goodman y Dennison participaron activamente, hasta el punto de que las tesis de Dewey fueron “acomodadas” en Cuernavaca al discurso radical de la desescolarización.

Paul Goodman, en los años cincuenta y sesenta, era uno de los líderes más carismáticos de la contracultura estadounidense. Como movimiento artístico y de pensamiento, la contracultura partía de una crítica a los patrones que habían gobernado el mundo hasta alcanzar el rango de oficialidad durante la primera mitad del siglo XX. La liberación de la cultura del marco oficial se expresaba en nuevas formas de experimentar con el cuerpo, la tecnología y la naturaleza, lo cual suponía una búsqueda explícita de la ruptura con las estructuras del pasado y con la noción de autoridad predominantes hasta el momento. El teórico por excelencia de la contracultura, Theodore Roszak, señaló al respecto:

Lo que hace especial a la transición general en la que estamos es la amplitud que posee y la profundidad del antagonismo que pone de manifiesto. En realidad, no sería muy exagerado denominar a lo que está surgiendo entre la gente joven como ‘contra-cultura’. Lo que significa: una cultura tan radicalmente desafiante de las principales asunciones y tendencias de nuestra sociedad que apenas puede ser observada como una cultura, ya que asume la alarmante apariencia de una intrusión brutal (Roszak, 1969: 42).

Lo interesante para el análisis que presentamos en este trabajo es que autores como Goodman que llegaron a encarnar la contracultura en su vida y obra, en sus acercamientos a la crítica de las instituciones educativas hicieron uso de ideas que no hacía tanto tiempo había sido parte sustancial del

establishment educativo institucional. Tal era el caso de las propuestas progresistas que en materia de educación había desarrollado Dewey. De tal manera, Goodman en su libro *La des-educación obligatoria*, publicado en 1964, puso énfasis en el hecho de que la teoría de Dewey “se vio pervertida cuando empezó su aplicación, tanto en las escuelas privadas como dentro del sistema público” (Goodman, 1973: 54). Desde su perspectiva, quienes habían articulado propuestas educativas fundamentadas en la obra de Dewey una vez que éstas fueron desarrolladas por el propio filósofo y pedagogo estadounidense, “no tenían ninguna intención de ampliar la base científica ni de quitar el control y la experiencia técnica de las manos de los altos directivos.” (Ibíd.: 54), lo que implicaba una perversión del fundamento de la teoría educativa de Dewey. Como resultado “la comunidad democrática pasó a ser interpretada como conformidad, en vez de ser la matriz para el experimento social y el cambio político” (Ibíd.). De lo que se trataba, por tanto, era de generar las condiciones en las cuales la comunidad democrática volviera a ejercer su función social y política.

Desde la perspectiva de Goodman, la educación progresista en los años sesenta entraba en un territorio nuevo que demandaba “hacer frente a la organización supercentralizada y a los burócratas-automatas de nuestra sociedad” (ibíd.: 57). La acción pedagógica planteada por Dewey debía acomodarse a un nuevo escenario, lo que implicaba analizar críticamente el modo en que:

Nuestro sistema escolar obligatorio, lo mismo que la totalidad de nuestra economía, política y nivel de vida, se ha convertido en una uniformación asfixiante. No está ya estructurado hacia el máximo crecimiento y la futura utilidad práctica para los muchachos en un mundo en cambio continuo, sino que se trata en una inepta mecanización social dirigida hacia objetivos extrínsecos. (...) De tal manera que, si vamos a experimentar con una educación universal real que eduque de verdad, tenemos que empezar aboliendo del todo el sistema de escolarización obligatorio (ibíd.: 57).

En el caso de George Dennison, el proyecto pedagógico que inició en Nueva York, como señaló en el libro *The Lives of Children* escrito en 1969 –trabajo que John Holt reconoció como la principal referencia en su pensamiento–, partía de poner en práctica la noción de Dewey de la continuidad de la experiencia en el aprendizaje. Una continuidad que se fundamentaba en el encuentro entre adultos y niños. Omitir esta cuestión implicaba conceptualizar de forma reducida la educación. La noción de continuidad de la experiencia, según Dennison implicaba, por un lado, alejarse del insistente empeño por hacer de la educación una preparación para el resto de la vida y, por el otro, poner énfasis en la vida presente de los niños, uno de los aspectos en los que para Dennison más había insistido John Dewey en su obra.

En plena continuidad con lo expuesto por Dewey, Dennison observaba en el crecimiento (*growth*) y el desarrollo (*development*) las dos fuerzas o poderes que moldean lo que ya existe en los seres humanos. De forma análoga a Paul Goodman, creía que el contexto político, económico y cultural que se había asentado en los EEUU tras la Segunda Guerra Mundial limitaba las posibilidades de crecimiento y desarrollo en la educación. Lo que le llevó a pensar que “Dewey nos diría hoy que nuestra primera tarea es recuperar la adecuación a la rutina del niño, esos poderes humanos ordinarios, de la negación, el abuso y la degeneración en la que han caído” (2016: 134). Una recuperación de la rutina adecuada al niño que tenía que partir de rechazar cualquier intento por desarrollar nuevas técnicas para la instrucción y centrarse en el estudio del tipo de relaciones que promueven el aprendizaje real. Para tal fin la educación debía ser concebida como un arte que explora la complejidad de las relaciones humanas, y no como una técnica capaz de hacer que el acto de aprendizaje suceda.

Con todo, la acomodación de las ideas educativas de Dewey a las teorías de la desescolarización, especialmente evidente en el caso de Goodman y Dennison, no debe perder de vista el contexto edu-

cativo concreto de los Estados Unidos. En este sentido, la fecha de 1957 tiene un fuerte significado histórico en la estructuración del discurso educativo hegemónico en la segunda mitad del siglo XX. Daniel Tröhler ha señalado que fue en pleno apogeo de la carrera espacial, en la que competían Estados Unidos y la Unión Soviética, cuyo zenit fue alcanzando con el lanzamiento del Sputnik en 1957, cuando se “desencadenó la pedagogización de la Guerra Fría” (Tröhler, 2013: 231). La principal consecuencia fue que muchas de las pedagogías progresistas que habían alcanzado gran notoriedad en las políticas educativas norteamericanas, pasaron a abarcar un espacio marginal dentro del sistema educativo, por ser consideradas por algunos como las principales causantes del declive de la educación estadounidense (Pring, 2016). La tecnificación de los métodos de aprendizaje y la apuesta por una educación eficiente y competitiva que devolvieran a los Estados Unidos a liderar la carrera tecnológica espacial impregnaron las políticas educativas desarrolladas en los años sesenta y setenta.

Como resultado, las ideas de autores como John Dewey experimentaron un claro tránsito del centro a la periferia del imaginario pedagógico norteamericano. Y era precisamente en los márgenes donde autores como Illich, Reimer, Goodman, Dennison o John Holt comenzaron a desarrollar un pensamiento pedagógico radical que se proponía poner en jaque el conjunto del sistema educativo. El fin último era promover un giro de las políticas educativas que tras el icónico lanzamiento del Sputnik por parte de la agencia espacial soviética habían derivado hacia la consolidación de políticas educativas tecnocráticas y con escasa base democrática. En este contexto las ideas de Dewey resultaban tanto o más transgresoras que las planteadas por los teóricos de la desescolarización.

3. TERCERA LECTURA: LA DEMOCRACIA DEWEYANA EN EL CONTEXTO DE LA HIPERCONECTIVIDAD

La dialéctica de ruptura y continuidad vuelve a hacerse presente en la sociedad tecnológica o la tecnologización de la sociedad y la educación contemporáneas, la cual ha contribuido a alimentar el debate sobre las aportaciones que los nuevos dispositivos y redes de información y comunicación pueden realizar tanto a los procesos de desescolarización como a la democratización de la educación en términos deweyanos.

La ubicuidad de los aprendizajes mediados tecnológicamente contribuye a difuminar los límites entre el aprendizaje formal, no formal e informal (Burbules, 2012) y pone de relieve la precariedad del determinismo corporal en las relaciones humanas, donde el cuerpo decide irremediabilmente sobre nuestra forma de ver el mundo, sobre quiénes somos y sobre la forma en que interaccionamos con los otros (Burbules, 2002). En este escenario, las tecnologías emergentes demandan nuevas teorías de la educación, innovaciones didácticas y organizaciones escolares específicas. Concretamente, estas teorías han sido conceptualizadas como *net-aware*, lo que destaca su consciencia de la sociedad hiperconectada, del abundante acceso a la información y de la amplia diversidad de formas de comunicación e interacción interpersonal, en contraposición a las teorías *pre-net*, propias de un mundo donde la comunicación era cara, geográficamente restringida, con información y contenido escaso y de difícil acceso (Vid. Gros, 2016). Propuestas de gran calado como los MOOCs, han sido acompañadas y fundamentadas en nuevas teorías del aprendizaje en red, como el caso del *conectivismo*, cuya materia prima son las conexiones virtuales que somos capaces de establecer (Siemens, 2004), lo que supone una superación de los límites el entorno físico que representan las instituciones educativas tradicionales, tal y como se han venido considerando hasta la actualidad. Pero esto no solo afecta a la educación superior, pues algunos autores empiezan a referirse a la Red como el tercer maestro que cuestiona radicalmente el magisterio de instituciones educativas clásicas como la familia y la escuela (Domingo, 2012), donde las cada vez más extendidas propuestas de *Flipped Classroom* conceden al alumno un mayor protagonis-

mo en el proceso educativo a través de la tecnología que incrementa su autonomía, capacidad de indagación y de autorregulación del aprendizaje (Torrano, Fuentes y Soria, 2017), con respecto a un profesor que más que nunca desempeña un papel de guía, acompañante y mentor en contextos híbridos. Ante este planteamiento, parece razonable aceptar la existencia de teorías tradicionalmente instauradas que por sus principios y desarrollos encajan en mayor medida que otras en el contexto tecnológico actual.

La dimensión democratizadora del entorno virtual deriva fundamentalmente de la accesibilidad de la información y del aumento de las posibilidades de interacción entre ciudadanos (Castells, 2015). Estos procesos de interacción democrática pueden ser estudiados desde una perspectiva deweyana y pragmatista, tal y como plantea Larry Hickman (2001) quien confía –a pesar incluso de los planteamientos actuales de algunos neopragmatistas–, en la capacidad de la filosofía para iluminar el comportamiento humano, no solo en la cultura tecnológica, sino precisamente por la cultura tecnológica.

En este sentido, Hickman recupera la idea de Dewey de reconstruir la vida comunitaria en el contexto tecnológico basado en la idea de la interdependencia entre individuo y comunidad. Según explica, el propio Dewey era consciente del efecto transformador de la tecnología sobre la vida en comunidad y, fundamentado en el concepto pragmatista de la confianza (*faith*) como base de la sociedad democrática, compartida por otros filósofos estadounidenses como Emerson, Peirce o James (Hickman, 2014), se muestra optimista ante la tecnología por su capacidad de generación de nuevas formas de cooperación y comunicación entre individuos (Hickman, 2001: 45). Esto es debido, entre otras razones, al papel tan relevante que Dewey otorgaba al lenguaje como herramienta de herramientas, y entendido además en sentido amplio, es decir, no solo escrito o hablado sino en sus múltiples formas, lo que incluye también el lenguaje en sus diversas representaciones mediadas tecnológicamente.

En efecto, el año 2016 no puede ser concebido como una simple efeméride para la teoría de la educación, que ha conmemorado en diversos países del mundo el centenario de la publicación de la obra más conocida de Dewey en el campo de la pedagogía, *Democracia y educación*. La confluencia de reuniones científicas que han elegido como tema este acontecimiento evidencia no sólo la estrecha relación entre estos conceptos, democracia y educación, sino también la actualidad que tiene para el quehacer educativo del siglo XXI. Y si bien la educación no puede asumir la responsabilidad de todos los problemas sociales actuales, pocos dudan de que posee un papel muy relevante en la formación de los jóvenes para la convivencia democrática. En este sentido, el texto de Dewey constituye una obra clásica de la pedagogía que merece ser revisada a la luz de las controversias educativas actuales, con la intención de buscar claves que permitan reorientar una educación que, en palabras de Nussbaum (2010), se aleja progresivamente del ideal de ciudadanía democrática y se centra cada vez en mayor medida en la promoción de capacidades para el desarrollo económico, al mismo tiempo que la propia noción de democracia se encuentra cuestionada por sociedades de todo el mundo que demandan una reconsideración de sus supuestos y modos de aplicación.

Para Schopenhauer (2015), las obras clásicas suelen caracterizarse porque su lectura nos reconforta, alivia y fortifica, mientras que según Steiner (Steiner y Lajdali, 2006) estos textos mantienen la frescura por muchas veces que se lean, presentándonos de forma novedosa y aportando un nuevo significado, convirtiéndose de esta forma en atemporales. En este sentido, puede decirse que se adelantan a su época y prevén acontecimientos que o están por llegar o se repiten en el tiempo, con características propias, pero con claves de interpretación que se encuentran en los escritos del autor en cuestión. El pensamiento de Dewey reúne algunas de estas características tal y como se observa en sus textos, particularmente en *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (1930 [1916]), pero también en otros escritos, entre los cuales destaca para el tema que nos ocupa *School and Society* (1899).

El primer capítulo de esta obra, escrita aún en el siglo XIX, lleva como título *The School and Social Progress* y se sitúa en la línea del reformador norteamericano Horace Mann al plantear una de sus tesis más conocidas consistente en afirmar que la transformación de la educación debe contemplar una perspectiva social, pues de lo contrario los cambios corren el riesgo de ser arbitrarias invenciones de profesores particulares o consecuencias de modas transitorias y superficiales. Es decir, toma como referencia fundamental del cambio educativo las necesidades sociales del momento histórico concreto, pues la escuela no se encuentra –o al menos no debería encontrarse– aislada del entorno social en la que se ubica. En este sentido, justifica el cambio educativo fundamentado en su filosofía de la educación en el cambio radical que ha sufrido la sociedad fruto del desarrollo tecnológico. Una revolución social tan rápida y extensa, según Dewey, que está modificando las fronteras políticas y los hábitos de vida de las personas, así como la búsqueda de verdades, e incluso nuestras ideas morales y religiosas, en cuanto que afecta directamente a cuestiones relacionadas con lo que nos define como seres humanos. Así, afirma que: “Viajar se ha convertido en algo muy sencillo; la libertad de movimiento, con el intercambio de ideas que la acompaña, indefinidamente facilitada. El resultado ha sido una revolución intelectual. El aprendizaje ha sido puesto en circulación” (Dewey, 1899: 40). Ante ello, la educación debe cambiar de una manera que no puede ser superficial o meramente formal, acercándose a las demandas de la sociedad de la que forma parte (ibíd.: 22).

Años más tarde, en la obra cumbre cuyo centenario acabamos de celebrar, explica el pedagogo norteamericano que la educación es el medio susceptible de mantener activa la capacidad de aprovechar las amenazas externas en su propio beneficio, en un ejercicio de renovación que mantiene viva su propia existencia (Dewey, 1930 [1916]). Esta capacidad de los seres vivos, a diferencia de las piedras, puede ser atribuida también a las democracias actuales en relación directa con la tecnología moderna. En los últimos años hemos experimentado en diversas partes del mundo un descenso del protagonismo de los ciudadanos en las decisiones de la vida pública, en beneficio de organizaciones internacionales tanto de carácter público como privado (Castells, 2015). La crisis económica ha servido de justificación, al mismo tiempo que de evidencia, de la pérdida de capacidad de decisión de la sociedad civil en sus propios asuntos. No obstante, en concordancia con el planteamiento de Dewey (1930 [1916]), la democracia ha encontrado una vía de renovación, que promueve nuevos canales de participación ciudadana, facilita la comunicación entre individuos y es capaz de movilizar a diferentes grupos sociales en situaciones políticas muy distintas. Los movimientos sociales coordinados mediante redes sociales virtuales en oriente y occidente, la estricta limitación de Internet en dictaduras como la china o el hecho de que los cuatro primeros trending topics en Twitter en las pasadas elecciones generales de nuestro país fueran: #VotaPodemos20D, #VamosPP, #YoVotoaAlbert y #ElCambioVotaPSOE, debe motivar a la reflexión sobre el papel de la tecnología actual en el ejercicio de la democracia.

Obviamente, Dewey no podría imaginar el grado de desarrollo tecnológico que hemos alcanzado apenas un siglo después, pero acertó al poner la mirada en él para vislumbrar los importantes cambios sociales y la necesidad de que la escuela responda ante ellos. Ahora, la pregunta que quizá él se haría y que nos lega a nosotros es la siguiente ¿está la escuela a la altura de los cambios que se han producido por la tecnología? O más concretamente ¿ha liderado, colaborado o acompañado esta revolución sociotecnológica que contribuye a mantener viva la democracia? Es evidente una respuesta negativa a estas preguntas, cayendo en el mismo error que la escuela de principios del siglo XX: el aislamiento y estatismo ante las necesidades de su tiempo y de la democracia. Ahora bien, a la respuesta positiva no se accede únicamente mediante la innovación didáctica, pues las relaciones entre educación, democracia y tecnología incumben en gran medida al pensamiento teórico de la educación, como Dewey ya adelantó.

Así pues, la filosofía de la educación del pedagogo norteamericano, podría decirse que mantiene en la actualidad una continuidad con las teorías de la desescolarización, especialmente acompañadas por el grado de hibridación tecnológica alcanzado en la sociedad y la educación, que en términos minúsculos, ya fue adelantado por Dewey dos siglos atrás, y que hoy se refuerza con el crecimiento de los contextos virtuales de aprendizaje, el papel del usuario en ellos y la apertura a una comunidad virtual diversa, implicada en una interacción social potencialmente infinita.

CONCLUSIÓN

En este texto hemos expuesto la compleja relación de continuidad y discontinuidad que las pedagogías emergentes experimentan respecto a otras teorías que las precedieron en el tiempo. Un análisis que consideramos necesario entrado el siglo XXI, en la medida que no pocas propuestas articuladas durante el último siglo están reocupando un espacio significativo en el imaginario pedagógico contemporáneo. Hemos centrado la atención en el caso concreto de John Dewey y las teorías de la desescolarización, lo que nos ha llevado a delimitar el intrincado juego de proximidades teóricas que presenta en su historia la desescolarización como expresión teórica emergente con el pensamiento pragmático de Dewey.

Por medio del análisis histórico-teórico de la pedagogía anarquista desarrollada durante el *fin de siècle*, de la irrupción de las teorías de la desescolarización en los años 60 y 70 y de los discursos pedagógicos articulados en el contexto de la sociedad tecnológica del siglo XXI, hemos constatado como la continuidad se asienta en lo referente a la búsqueda de métodos para la práctica educativa, es decir, la búsqueda de técnicas pedagógicas a partir de las cuales organizar proyectos educativos con capacidad para disputar la hegemonía discursiva de un tiempo determinado. Por su parte, la discontinuidad se ubica en el plano de la crítica al sistema educativo institucionalizado como subsistema del sistema económico, social y cultural que estructura, organiza y regula las relaciones de poder en un contexto histórico concreto.

Consideramos, por tanto, que el estudio de las pedagogías emergentes no debe centrar su atención en exclusiva en los puntos de anclaje teórico que esta nueva ola de propuestas educativas presenta o no en su configuración teórica, sino en las respuestas que estas expresiones pedagógicas contemporáneas están planteando al contexto discursivo hegemónico. Unas respuestas que, mediante un juego combinado de continuidades y discontinuidades, demanda la mirada pausada de los historiadores y teóricos de la educación. Y es que, en este juego, lo nuevo se combina con lo viejo en una recreación de espejos múltiples que se presenta como un reto analítico formidable entrado el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, L.D. (2011). The Ideal of Libertarian Education. *Mother Earth* 6 (4): 118-121.
- Avrich, (2014). *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*. Princeton, Princeton University Press.
- Burbules, N. (2002). Playing with Online Identities. *Educational Philosophy and Theory* 34 (4): 387-393.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros en Educación* 13: 3-14.
- Carter, R.A. y Villaverde, L.E. (2009). Virtual Learning Communities: Encountering Digital Culture, Politics, and Capital. *The Handbook of Leadership and Professional Learning Communities*. Ed. C.A Mullen. Dordrecht: Springer. 177-188.

- Caruso, M. y Dussel, I. (2009). Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva, *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Recontres sur l'Éducation* 10: 23-41.
- Castells, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid, Alianza.
- Dennison, G. (2016). *The lives of our children*. [Documento de Internet disponible en http://playpen.icomtek.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/LivesofChildren.pdf]
- Dennison, G. (2016). *The lives of our children*. [Documento de Internet disponible en http://playpen.icomtek.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/LivesofChildren.pdf]
- Dewey, J. (1946). John Dewey to W. R. Houston. *The Correspondence of John Dewey. Electronic Edition*. Ed. L.A. Hickman. Vol. 3: 1940-1953. Charlottesville: InteLex Corporation.
- Dewey, J. (2008 [1920]). Three Contemporary Philosophers: William James, Henri Bergson, and Bertrand Russell. *The Middle Works of John Dewey, 1899- 1924*. Ed. J.A. Boydston. Vol. 12: 1920. Carbondale: Southern Illinois University Press. 203-250.
- Dewey, J. (2008 [1921]). New Culture in China. *The Middle Works of John Dewey 1899- 1924*. Ed. J.A. Boydston. Vol. 13: 1921-1922. Carbondale: Southern Illinois University Press. 108-120.
- Dewey, J. (2010[1896]). Political Ethics. *The Class Lectures of John Dewey*. Electronic Edition Volume I: Political Philosophy, Logic, Ethics. Ed. D.F. Koch. Charlottesville: InteLex Corporation.
- Dewey, J. (2010[1898]). Political Ethics. *The Class Lectures of John Dewey*. Electronic Edition Volume I: Political Philosophy, Logic, Ethics. Ed. D.F. Koch. Charlottesville: InteLex Corporation.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1930[1916]). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, The Macmillan Company.
- Domingo, A. (2012). Valores y tiempo libre. Desafíos éticos de las redes sociales a la educación moral. *Revista de Fomento Social* 67: 31-54.
- Fuentes, J.L.; Igelmo, J. y Jover, G. (2016). John Dewey y las teorías de la desescolarización ayer y hoy. *Democracia y educación en la formación docente*. Ed. I. Carrillo. Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. 82-86.
- Goldman, E. (1910). *Anarchism and Other Essays*. New York: Mother Earth Publishing Association.
- Goldmand, E. (1917). Emma Goldman to Agnes Inglis. *The Correspondence of John Dewey*. Electronic Edition. Ed. L.A. Hickman. Vol. 1: 1871-1918. Charlottesville: InteLex Corporation.
- Goldmand, E. (1938). Emma Goldman to John Dewey. *The Correspondence of John Dewey*. Electronic Edition. Ed. L.A. Hickman. Vol. 2: 1919-1939. Charlottesville: InteLex Corporation.
- Goodman, P. (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona, Fontanella.
- Gros, B. (2016). The Dialogue Between Emerging Pedagogies and Emerging Technologies. *The Future of Ubiquitous Learning*. Eds. B. Gros et al. Berlín: Springer. 3-23.
- Hickman, L.A. (2001). *Philosophical tools for technological culture. Putting pragmatism to work*. Bloomington; Indianapolis, Indiana University Press.
- Hickman, L.A. (2014). Strands of Faith in Classical American Philosophy. Let the Love of Learning Rule

- Humanity. *Phi Kappa Phi Forum Spring*: 10-11.
- Holt, J. (1976). *Instead of Education: Ways to Help People to Think Better*. Nueva York, Dutton.
- Igelmo Zaldívar, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación* 1 (1): 28-57.
- Igelmo Zaldívar, J. (2016). *Desescolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas*. Madrid, Enclave de Libros.
- Igelmo Zaldívar, J. y Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI* 20 (1): 37-56 DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11465>
- Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Godot.
- Jover, G. (2010). Readings of the Pedagogy of John Dewey in Spain in the Early Twentieth Century: Reconciling Pragmatism and Transcendence. Democracy and the Intersection of Religion and Traditions. Eds. R. Bruno-Jofré, J.S. Johnston, G. Jover y D. Tröhler. Montreal: McGill-Queen's. 79-130.
- Jover, G. (2016). Democracy and Education then and now: 'De-pragmatizing' and 'ultra-pragmatizing' readings of John Dewey's pedagogy. *Dewey in Our Time. Learning from John Dewey for trans-cultural practice*. Eds. P. Cunningham y R. Heilbronn. Londres: UCL IOE Press. 40-55.
- Manicas, T. (1982). John Dewey: Anarchism and the Political State. *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 18 (2): 134-158.
- Novak, J.M., ed. (1993). Lingered Educational Disputes: The Dewey-Russell Debate, *Education and Culture*, 10:1, monográfico.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Princeton University Press.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid, Narcea.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, Anagrama.
- Reimer, E. (1971). *School is Dead. An Essay on Alternatives in Education*. Harmondsworth. Penguin.
- Schopenhauer, A. (2015). *Sobre la lectura y los libros*. Madrid, Sequitur.
- Roszak, T. (1969). *The Making of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition*. Nueva York, Doubleday.
- Russell, B. (2010). *Autobiografía*. Barcelona y Buenos Aires, Edhasa.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. [Documento de Internet disponible en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>]
- Suissa, J. (2006). *Anarchism and Education. A philosophical perspective*. Abingdon, Routledge.
- Torrano, F., Fuentes, J.L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 156, abril-junio.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- Warren, J. (2011[1871]). Against compulsory education. *The Practical Anarchist: Writings of Josiah Warren*. Ed. C. Sartwell. New York: Fordham University Press. 230-231.

