

JOHN DEWEY Y LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN AYER Y HOY

Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada

Universidad Complutense

Jon Igelmo Zaldívar

Universidad de Deusto

Gonzalo Jover Olmeda

Universidad Complutense

Resumen. La adenda aborda un aspecto de las denominadas pedagogías emergentes, el de su relación de continuidad y ruptura con las teorías precedentes. Para ello, analiza la lectura que se hizo de John Dewey en las propuestas de la desescolarización de los años sesenta y setenta, y su proyección actual en la sociedad tecnológica. El itinerario seguido considera la relación de Dewey con los anarquistas americanos de su época, su recepción posterior en autores como Illich, Reimer, Goodman o Dennison y su presencia en el debate sobre la democratización de la educación auspiciado por la tecnificación social contemporánea.

Palabras clave: continuidad-ruptura, desescolarización, anarquismo, tecnificación social

1. Introducción

El escenario teórico 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, como se señala en la ponencia a la que está dirigida esta adenda, se presenta una paradoja que demanda de una intervención “en la configuración o crítica de estas teorías, metodologías, iniciativas o recursos”.

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 institu-

cional 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 escenario, el objetivo de la agenda es dar algunas pinceladas sobre la presencia de John Dewey y las teorías de la desescolarización de los años sesenta y setenta, y su proyección en las propuestas de aprendizaje a través de redes virtuales.

2. Lecturas de John Dewey desde las teorías de la desescolarización

La ruptura con las ideas y prácticas en vigor acerca de la escuela que plantearon en sus libros más conocidos los teóricos de la desescolarización Ivan Illich, Everett Reimer, John Holt o Paul Goodman ha sido analizada en las últimas décadas desde la teoría de la educación (Igelmo Zaldívar, 2012). 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.

Muchos de estos lemas que circularon por el CIDOC de Cuernavaca, habían sido ya expresados por los anarquistas americanos de la época en la que creció y vivió Dewey, como Josiah Warren (1798-1874) para quien “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). El anarquismo no fue indiferente al interés teórico de Dewey, que trató de él en varios de los cursos sobre ética y política que impartió en torno al cambio de siglo. Más tarde, el tema reclamó su atención con motivo de su estancia en China entre 1919 y 1921, en plena efervescencia del Movimiento del Cuatro de Mayo (Dewey, 2008[1921]). Allí Dewey encontró el rechazo anarquista. En 1920, el Secretario de la Asociación Anarquista-Comunista China, Johnson Yuan escribía a Bertrand Russell, con motivo del viaje de éste al país, pidiéndole *recorregir* a Dewey, pues “aunque el Doctor Dewey es muy popular aquí, pero la mayoría de nuestros estudiantes no están satisfechos con su teoría conservadora” (Russell, 2010, 522).

Sin embargo, éste no fue el único tipo de valoraciones que desde las filas libertarias se hicieron del pragmatista americano. A lo largo de su vida, éste mantuvo contactos con algunos de los anarquistas más célebres, como Emma Goldman, que en 1911 participó con otros camaradas, entre ellos Leonard Abbott y Alexander Berkman, en la creación de la Escuela Moderna de Nueva York, siguiendo la estela de Ferrer y Guardia, ejecutado dos años antes en Barcelona. Abbott reconoció en Dewey un inspirador de esta creación, y consideró su libro *School and Society*, “el mejor manual de educación libertaria publicado hasta el momento en América” (Abbott, 1911).

Esta misma ambivalencia hacia Dewey se plasmará en las teorías de corte anarquista de la desescolarización. 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). Pero hubo también otras lecturas. Junto a una línea de ruptura es posible detectar también una línea de continuidad en autores como 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.

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 estas 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” (Ibid., 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”. 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.

En el caso de George Dennison (2016), 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.

3. John Dewey en la sociedad tecnológica

La dialéctica de ruptura y continuidad vuelve a hacerse presente en la sociedad tecnológica o la tecnologización de la sociedad contemporánea, 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 difumina los límites entre el aprendizaje formal e informal (Burbules, 2012) y pone de relieve la precariedad del determinismo corporal, donde el cuerpo decide irremediabilmente sobre nuestra forma de ver el mundo, quiénes somos y cómo nos relacionamos con los otros (Burbules, 2002). Propuestas de gran calado como los MOOCs, han dado paso a 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). 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 tradicionales como la familia y la escuela (Domingo, 2012).

La dimensión democratizadora del entorno virtual deriva fundamentalmente de la accesibilidad de la información y del aumento de las posibilidades de iteración entre ciudadanos (Castells, 2015). Estos procesos de iteración 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 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.

Referencias

- ABBOTT, L.D. (2011). The Ideal of Libertarian Education. *Mother Earth*, 6 (4), 118-121.
- BURBULES, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros en Educación*, 13, 3-14.
- BURBULES, N. (2002). Playing with Online Identities. *Educational Philosophy and Theory*, 34 (4), 387-393.
- 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*. Consultado el 26 de mayo de 2016 http://playpen.icomtek.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/LivesofChildren.pdf
- DEWEY, J. (2008 [1921]). New Culture in China. En BOYDSTON, J.A. (Ed.) *The Middle Works of John Dewey, 1899– 1924, Volume 13: 1921-1922*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 108-120.
- DOMINGO, A. (2012). Valores y tiempo libre. Desafíos éticos de las redes sociales a la educación moral. *Revista de Fomento Social*, 67, 31-54.
- GOODMAN, P. (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- 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.

- HICKMAN, L.A. (2001). *Philosophical tools for technological culture. Putting pragmatism to work*. Bloomington; Indianapolis, Indiana University Press.
- IGELMO ZALDÍVAR, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación*, 1 (1), 28-57.
- ILLICH, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Godot.
- REIMER, E. (1971). *School is Dead. An Essay on Alternatives in Education*. Harmondsworth, Penguin.
- RUSSELL, B. (2010). *Autobiografía*. Barcelona y Buenos Aires, Edhasa.
- SIEMENS, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Consultado el 5 de junio de 2016 <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- WARREN, J. (2011[1871]). Against compulsory education. En SARTWELL, C. (Ed.). *The Practical Anarchist: Writings of Josiah Warren*. New York, Fordham University Press, 230-231.