

JOHN DEWEY.
SOBRE LA POSIBILIDAD DE UNA ESCUELA
DEMOCRÁTICA NO REPRODUCTIVA

ALAN MARTIN MENÉNDEZ

La corriente denominada pedagogía crítica tiene a la escuela como principal objeto de análisis. Desde su perspectiva la institución escolar es un polo de reproducción de la dominación de clases en el marco de las sociedades capitalistas. Pero la escuela no necesariamente ha de ser reproductiva en este sentido, y no ha de ser obligatoriamente abandonada como proyecto, si se pretende la emancipación de las formas de dominación capitalista actual.

La filosofía de la educación de John Dewey es un hito importante en una tradición que permite analizar la escuela bajo una visión diferente a la óptica de la reproducción. Esto significa repensar la institución escolar bajo un prisma diferente, en el que la libertad y la igualdad coexistan a través de una determinada concepción de la democracia. Una escuela democrática sería un polo de reformas sociales y forma de superar, o al menos detener, las crecientes desigualdades. Estas apremian a realizar profundas transformaciones si se quiere aspirar a la emancipación de los modos de dominación capitalista, particularmente los de la escuela actual, que han sido el blanco de fundadas críticas por parte de la tradición de la pedagogía crítica.

Una educación emancipadora no necesita abandonar la escuela, sino más bien necesita una reforma radical de ella en sentido democrático. Revisitar el pensamiento de John Dewey permite esa reconsideración del proyecto escolar, entendido como modo de educación libre e igualitaria que posibilite la disminución de la desigualdad reproducida por el sistema escolar tal como lo conocemos.

La escuela como reproducción

La tradición de la pedagogía crítica muestra el modo en que la escuela real ha servido para fines diferentes, en muchos casos opuestos, a los

declarados como objetivo de la escolaridad. Las relaciones de dominación social se replican en la institución escolar como si fuera un ámbito que permite la perpetuación del dominio existente. A este respecto, el concepto clave es el de reproducción. Esta idea tiene su origen en Marx, cuando a propósito de las condiciones de la producción señala:

Cualquiera que sea la forma social del proceso de producción, es necesario que este sea continuo, que recorra periódicamente, siempre de nuevo, las mismas fases. Del mismo modo que una sociedad no puede dejar de consumir, tampoco le es posible cesar de producir. Por tanto, considerado desde el punto de vista de una interdependencia continua y del flujo constante de su renovación, todo proceso social de producción es al propio tiempo proceso de reproducción (Marx, 2003, p. 695).

Reproducción de las condiciones de la producción y las relaciones sociales requeridas para ello. Es en este contexto que surge la idea de la reproducción escolar que está en el centro de la tradición de la pedagogía crítica. Contra una idea popular y generalizada de la escuela como espacio de movilidad social, esta corriente de pensamiento sobre la educación se aboca a desmontar esta imagen. Muestra el lado más sombrío de la escuela, ella como mecanismo de dominación social. Esta línea de pensamiento, según Henry Giroux,

despojó a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, se retrató a las escuelas como reproductivas en tres sentidos: Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses). Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1985, p. 37).

Para la mejor comprensión de esto es de gran utilidad recordar a Althusser, pues él muestra el carácter ideológico de la escuela; un lugar en el que las imágenes de mundo, útiles a las formas de dominación, permiten la reproducción de esas formas.

En la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir, de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase (Althusser, 1988, p. 6).

La descripción de Giroux muestra el modo en que la tradición teórica de la pedagogía crítica revela como falsas las supuestas bondades del proceso escolar, señalando su afán de perpetuar las diferencias sociales. Las escuelas son vistas como instituciones, privadas o estatales, que sirven para legitimar el poder.

Con claridad el autor más reconocido en este punto es Pierre Bourdieu. Su teoría sociológica aborda la escuela desde la óptica de la reproducción cultural. El punto clave en la teoría de Bourdieu es lo siguiente: la acción pedagógica es la violencia simbólica que impone los significados que permiten la desigualdad como significados legítimos, en términos de ideología. “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 2004, p. 44).

Se busca con la imposición de los significados, de la violencia simbólica, la creación de un hábito, de una acción persistente y duradera que acompañe a los estudiantes más allá de la escuela. Las enseñanzas terminan por ser el mapa que gobierna las conductas, de tal modo fijado por el tiempo y la costumbre, que termina por ser duradero y eficaz como herramienta de dominio. Las ideas que se aprenden en la escuela se fijan como reglas de conductas útiles a las formas de dominación. Los estudiantes aprenden a ser dóciles (Foucault, 2002).

La productividad específica del TP (trabajo pedagógico), o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios lógicos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce es «duradero», o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada (Bourdieu y Passeron, 2004, p. 73).

En ese sentido “el sistema educativo puede asegurar la perpetuación del privilegio por el solo juego de su propia lógica” (2004, p. 45). La lógica propia de la escuela está fundada en el conocimiento que unos poseen y otros desean. Desde la perspectiva de estos autores, ello muestra el carácter reproductivo de la institución escolar. La escuela termina por ser fundamental para la legitimación de la desigualdad: “la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios” (2004, p. 45).

Habría que puntualizar que, en los análisis de estos autores, normalmente es el Estado el encargado de la selección y estratificación de los saberes en vistas a la reproducción de las diferencias sociales.

Por eso, la institución de la que una vez creímos que podría introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios, tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar (Bourdieu, 1997, p. 65).

En este punto es preciso mostrar que, si bien la teoría de Bourdieu se centra en el Estado como el agente legitimador de la violencia simbólica que permite la reproducción de las desigualdades sociales, la experiencia chilena muestra que el mercado es un actor igualmente importante en ese afán de reproducción de las diferencias sociales. Existen muchas instituciones privadas que, en su conjunto, estratifican la calidad y el tipo de educación dependiendo del segmento socioeconómico al que pertenecen los estudiantes. Eso es claro en el informe de la OCDE que describe la situación de Chile: “Con una gran desigualdad en el ingreso y un sistema

escolar muy segregado por origen socioeconómico, Chile necesita invertir más recursos públicos en educación que otros países” (OCDE, 2011, p. 83).

Como se desprende de modo obvio de esta aseveración, la idea de reproducción cultural es algo que no depende solo del Estado, como pudiera pensarse al seguir al autor más influyente de la idea de reproducción cultural en el sistema escolar. El mercado puede ser igualmente eficaz en este sentido, como lo muestra el caso chileno. Lo interesante de esta forma de analizar la escuela es que desvanece la idea de que ella es una institución igualitaria.

El análisis de la pedagogía crítica avala esta postura, por cuanto el saber institucionalizado afianza y perpetúa relaciones de desigualdad social, dándole al mismo tiempo legitimidad, lo que permite la perduración de esas desigualdades. La idea de Althusser de la escolaridad como aparato ideológico de Estado reaparece, aunque habría que agregar que la escuela es también un aparato ideológico de mercado. La imagen remanente es que la escuela es por su propia naturaleza, siguiendo entre otros a Foucault, Bourdieu y Althusser, un ámbito de dominación y reproducción de las desigualdades sociales.

La educación no escolar

Una vía posible de respuesta ante la contundencia de la crítica a la institución escolar, por parte de la tradición de la pedagogía crítica, es proponer el abandono del proyecto escolarizador. Como caso paradigmático de esta vía argumental se puede señalar la obra que se publica en 1971 por el pensador austríaco Iván Illich, bajo el título *La sociedad desescolarizada* (1974). Este texto constituye un referente a la hora de considerar una respuesta a la crítica de la escuela como factor de desigualdad social. Su propuesta es simple pero significativa: abandonar la institución escolar en las sociedades contemporáneas.

Basado en el diagnóstico que la escuela es una institución que reproduce las desigualdades, propone que la educación no dependa ya de la escuela.

El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad

obligatoria es confundir la salvación con la iglesia. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica (Illich, 1974, p. 16).

La institución escolar no ofrece educación y, por ello, debe separarse del Estado, desligando educación de escolaridad. Debe ser la sociedad en su conjunto la que se encargue de la educación de los nuevos integrantes. Inspirado en una idea de red educativa, Illich propone una sociedad que eduque sin escuela: "Lo que se precisa son nuevas redes, de las cuales el público pueda disponer fácilmente y que estén concebidas para difundir una igualdad de oportunidades para aprender y enseñar" (1974, p. 112). Mediante un entramado de vínculos computacionales y telefónicos entre los interesados en un mismo tema abierto a toda la sociedad, pretende que la educación igualitaria se instale en la sociedad, evitando con ello la falsa identificación entre escuela y educación, puesto que la escuela: "No libera ni educa porque la escuela reserva la instrucción para aquellos cuyos pasos en el aprendizaje se ajusten a unas medidas aprobadas de control social" (1974, p. 18). En el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación esta propuesta cobra nuevo vigor y resulta plausible.

También en la línea de desvincularse de la escuela, una propuesta educativa que ha causado impacto en el ámbito de la filosofía y particularmente en la reflexión educativa es la de Jaques Rancière. Ella es de interés aquí porque refuerza la idea de una educación desescolarizada. Siguiendo la idea que la escuela opera bajo el principio de la desigualdad, es preciso que los individuos logren la emancipación que la educación tradicional supone.

Esa emancipación implica un enfoque democrático en la consecución de los conocimientos, que se logra mediante una relación igualitaria entre los que desean conocer. La escuela tradicional opera según lo que llama el principio del atontamiento:

Desgraciadamente, es justamente esa pequeña palabra, esa consigna de los educados *comprender* la que produce todo el mal. Es la que frena el movimiento de la razón, la que destruye su confianza en sí misma, la que la expulsa de su propio camino rompiendo en dos el mundo de la inteligencia, instaurando la

separación entre el animal que busca a ciegas y el joven educado, entre el sentido común y la ciencia. Desde que se pronunció esta consigna de la dualidad, todo perfeccionamiento en la manera de hacer comprender, esa gran preocupación de los metodistas y de los progresistas, es un progreso hacia el atontamiento. (Rancière, 2003, p. 8).

La fórmula de evitar este principio de dominación es decretar la igualdad de las inteligencias: todos somos igualmente inteligentes, no hay una autoridad indiscutida en el campo del saber, cada uno se emancipa por medio de la voluntad de aprender. Este método de la igualdad era principalmente un método de la voluntad. Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quisiera (Rancière, 2003, p. 10).

Ya sea con la idea de una sociedad educadora y la propuesta de la igualdad de las inteligencias, estas visiones aparecen como alternativas a la escuela y con ello alternativa a la dominación que ayuda a mantener. Sin embargo podemos preguntarnos: ¿es la escuela necesariamente una institución de reproducción de las desigualdades sociales? ¿Es la desescolarización la única alternativa a la reproducción escolar? Me parece que la respuesta es negativa, si reconsideramos la óptica de John Dewey al respecto.

La idea de reproducción que se revela como categoría central de análisis del proceso escolarizador, deja en entredicho el mismo proyecto de escuela y podría pensarse, con Illich o Rancière, en la necesidad de desescolarizar la sociedad. Pero eso sería desconocer los intentos de quienes pretenden una institución que evite la reproducción de la desigualdad de clases y que se acerque a una escuela no reproductiva, en donde se eduque para la emancipación de las relaciones de dominación social.

Son las preocupaciones y necesidades compartidas por la experiencia común de los que se interesan en la educación las que ponen el punto de partida a una escuela democrática. En términos del saber, Rancière puede ayudar a especificar este punto, en cuanto muestra un modo de entender el aprendizaje que no desconoce la dimensión política del saber y que al mismo tiempo está en sintonía con los intelectuales que señalan la importancia de aprender a partir de los propios intereses. Rancière se focaliza en el poder emancipador del saber. Este punto tiene interés para una escuela democrática que evite "que la educación no se emplee

activamente como un instrumento para facilitar la explotación de una clase por otra” (Dewey, 2004, p. 90).

Según el autor de *El Maestro Ignorante*, existen distintas manifestaciones de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía que la voluntad comunique a la inteligencia para descubrir y combinar relaciones nuevas, pero no existen jerarquías en la capacidad intelectual.

Es la toma de conciencia de esta igualdad de *naturaleza* la que se llama emancipación y la que abre la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento. Ya que se trata de atreverse a aventurarse y no de aprender más o menos bien o más o menos rápido (Rancière, 2003, p. 41).

Esta propuesta de la igualdad de las inteligencias es fundamental en cuanto a reafirmar la idea de un saber democrático, pues no existe jerarquía esencial entre los saberes, más bien diferencia de acuerdo a lo que se sabe. Cada individuo puede señalar conocimientos que otro ignora, y la importancia de esos saberes es algo a determinar en el juego democrático.

Sin embargo, esta propuesta de igualdad educativa no se centra en la escuela, pues se vislumbra más cerca de la visión que considera a la escuela como mecanismo de reproducción. Y tal como afirma Guiroux, “Las teorías de la reproducción ofrecen poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización” (Guiroux, 1985, p. 38).

O como lo señala Paulo Freire:

Aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo. Esta afirmación rechaza, por un lado, el optimismo ingenuo que ve en la educación la llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas; por el otro, el pesimismo igualmente acrítico y mecanicista de acuerdo con el cual la educación, en cuanto superestructura, solo puede algo después de las transformaciones infraestructurales (Freire, 1997, p. 107).

Dewey: experiencia y democracia

La escuela no es necesariamente educación; la pregunta debe apuntar más bien a si la escuela puede realmente educar y no reproducir relaciones de dominación ¿Puede ser la escuela un mecanismo de emancipación? Desde una óptica como la que analizamos en el apartado anterior, claramente no lo es. Sin embargo, en un sentido normativo, es posible imaginar una escuela como lugar de liberación, una escuela democrática que permitiría la emergencia de una sociedad plenamente democrática.

Claro que la idea de una escuela no reproductiva de las relaciones de dominación debe habérselas con la realidad cierta que estas instituciones, y el proceso educativo, siempre están en riesgo de operar como agentes de dominación. El asunto es que no hay necesidad insoslayable de ello. Claro que educación y escuela no son sinónimos, pero tampoco antónimos. La escuela puede y no puede ser educativa. El problema reside en saber de qué modo puede serlo. Es por ello que reconsiderar la filosofía de John Dewey ofrece una vía para ese examen. Esto porque el pensador estadounidense de Vermont insiste, desde sus primeros trabajos sobre el tema, en una educación escolar democrática.

Su propuesta merece ser reexaminada porque considera las dimensiones políticas, epistemológicas y educativas al interior y al exterior de la escuela, en función de una igualdad que supere las formas de dominación que se reproducen en ella. Su visión es integral respecto del fenómeno educativo, sin dejar de ofrecer vías de respuesta para los distintos momentos del complejo objeto de su análisis.

Pero ¿qué aspecto de la escuela podemos rescatar para mejorarla y con ello sugerir su transformación? Su capacidad de ser un espacio de encuentro en el cual el aprendizaje y la convivencia se desarrollan entre iguales. Para evitar la reproducción de la dominación, esta debe proponer formas de aprendizaje consistentes con la igualdad.

No solo debe evitarse el uso de la escuela como estrategia de dominación de clase, como aparato ideológico de Estado y de mercado, sino generar la transformación cultural que permita reformarla en una institución efectivamente democrática y no una farsa trágica como la describe Dewey.

Pero la democratización escolar pasa no solo por la igualdad de acceso a ella, sino también por una transformación del tipo de saberes que

la conforman y estructuran. Es preciso rescatar el modo de aprendizaje que es necesario para una educación eficaz e igualitaria. En esto es clave el concepto de experiencia en la filosofía de Dewey.

Como dijimos en el capítulo precedente, en primer lugar, Dewey tiene una idea de la experiencia que rebasa tanto lo meramente sensorial como lo cognitivo. "La mayor parte de nuestras vidas consiste en experiencias que no son fundamentalmente cognitivas. Somos criaturas implicadas incesantemente en hacer, gozar y padecer. Cuando consideremos este hecho, podremos entender mejor el papel de la investigación en el contexto de tales experiencias entrecruzadas y solapadas unas con otras" (Bernstein, 2010, p. 101).

Segundo, la experiencia es un *continuum*, toda experiencia está conectada con otras, y cada nueva experiencia se vincula con las pasadas e incide sobre las que vienen significándolas. Y el punto más importante, en esta idea de experiencia de Dewey, es que ella es un acto social. La experiencia es intersubjetiva.

No hay base para sostener que la experiencia sea "exclusivamente" privada y subjetiva. Hablar de "experiencia compartida" es mucho más que una mera metáfora. Lo que más llama la atención de nuestra experiencia compartida son los modos en los que un mundo común y objetivo está entrelazado en nuestra experiencia. La experiencia incluye tanto el acto de experimentar como lo que es experimentado (Bernstein, 2010, p. 103).

La educación comunica este mundo común. El asunto fundamental de la educación es elegir las experiencias fértiles, aquellas que mejoran y hacen más significativas las nuevas. La sociabilidad igualitaria de la comunicación de la experiencia sintetiza la idea deweyana de democracia en la escuela. Los aprendizajes son experiencias significativas, comunicadas entre iguales que permiten el crecimiento de las capacidades personales. Por tanto, el trabajo educativo consiste en participar todos en la empresa de acción reflexiva, en un ambiente adecuado que permita conservar y ampliar los poderes de acción que ya se poseen.

Esa es la misma conclusión a la que, por derroteros teóricos distintos, llega Paulo Freire.

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación (Freire, 1995, p. 113).

Comprender y actuar están íntimamente vinculados en la vida humana, y en la escuela democrática esa relación debe ser explícita y no intervenida por intereses externos al desarrollo de los propios estudiantes, ya sean los del Estado o del mercado. Mantener la relativa autonomía escolar en este proceso de transición entre la familia y el espacio social general sigue siendo una necesidad para evitar que intereses diferentes invadan el proceso de aprendizaje. En la escuela democrática tanto sus fines como sus medios son democráticos. A una escuela democrática le corresponden conocimientos democráticamente contruidos, adquiridos por experiencias comunicadas y compartidas sin imposiciones.

En la sociabilidad de lo que se experimenta radica parte de la solución al problema que plantea el abandono de la escuela reproductiva y su forma autoritaria. Cuando se deja de lado la autoridad del experto, y el proceso de aprendizaje se centra en la experiencia individual, los factores sociales que operan en la constitución de la experiencia individual son claves (Dewey, 1997). Sin embargo, la igualdad que evita la dominación debe considerar la diferencia de intereses y con ello los tipos de conocimientos y saberes que esos intereses generan, lo que no significa necesariamente dar pie a relaciones de dominación por el saber, sino a una diversidad propia del proceso de investigación.

Las experiencias significativas para el individuo y la sociedad no están restringidas solo a la escuela, pero sin escuela las posibilidades de una cultura democrática se ven restringidas por la ausencia de lugares en donde las experiencias puedan ser comunicadas e incorporadas de modo útil al individuo y su comunidad.

En suma, la escuela puede ser un lugar de adquisición y comunicación de experiencias compartidas que desarrolla una cultura de la igualdad y que permite la acción reflexiva y cooperativa.

Siguiendo lo que sugiere la teoría de Dewey, se puede afirmar que aunque la escuela actualmente es un mecanismo de reproducción de desigualdades, *puede ser* un espacio para la producción de igualdades si se transforma en un lugar donde se adquirieran experiencias significativas para el desarrollo de las capacidades personales en relación con otros. En una relación de igualdad democrática que exige tanto las propias necesidades de aprendizaje como una vida cooperativa, libre de dominaciones.

Bibliografía

- ALTHUSSER L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Visión.
- APPLE M. y BEANE J.A. (Comps.) (2008). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.
- BOURDIEU P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU P. y PASSERON J. C. (2004). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DEWEY J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY J. (1970). *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar.
- DEWEY J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- DEWEY J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Popular.
- FOUCAULT M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Saldaña.
- FREIRE P. (1997). *Política y educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- GIROUX H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos* (44), 36-65.
- ILLICH I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- MARTIN J. (2002). *The education of John Dewey*. New York: Columbia University Press.
- MARX K. (2003). *El capital*. México D. F.: Siglo XXI.
- OCDE (2011). *Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/economy/47496842.pdf>.
- RANCIÈRE J. (2003). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Laertes.