

## EL MODELO PEDAGOGICO DE DEWEY Y LA LIBERTAD

**María Giovanna Morin**  
Escuela de Educación  
Universidad Central de Venezuela

El modelo pedagógico de Dewey representa una ruptura radical con el modelo tradicional. Para comprender lo esencial de esa ruptura es necesario establecer las relaciones entre metafísica y pedagogía en el pensamiento de Dewey. La pedagogía de Dewey se fundamenta en su teoría del hombre como ser único, irrepetible y original, que requiere para su desarrollo una educación centrada en actividades espontáneas y libres, que le permita una inserción activa en las sociedad sustentada en la inteligencia como "continua autorectificación".

Tanto los críticos, como los intérpretes que han tratado de aplicar su modelo, han incurrido en el error de considerarlo centrado en el principio axiológico de la libertad, cuando en realidad se centra en su concepción del hombre como originalidad, para cuyo desarrollo es indispensable la libertad como "técnica". La incomprensión de esta relación entre filosofía y modelo pedagógico ha conducido a los críticos conservadores a considerarlo "nihilista", a los marxistas a tacharlo de "individualista" y a sus propios partidarios norteamericanos a una aplicación práctica distorsionada.

Dewey construye un modelo pedagógico "nuevo" en **Experience and Education** (1938), y lo opone explícitamente al modelo tradicional.

Ahora, antes de considerar las críticas negativas más fuertes que han sido formuladas en contra del modelo pedagógico de Dewey elaboraremos una esquemática reconstrucción, dirigida más que a todo a aclarar sus aspectos de ruptura respecto del modelo tradicional, basándonos esencialmente en el análisis diferencial desarrollado por el mismo Dewey.

Desde la perspectiva asumida por Dewey, el modelo tradicional impone a los alumnos "docilidad, receptividad y obediencia". Y los alumnos, condicionados a la pasividad por esta tríplice imposición, tienen que aprender un conocimiento cerrado -basado en el libro de texto-, en que no aparece ni el proceso por medio del cual este conocimiento ha sido adquirido ni perspectivas de posibles desarrollos. No sólo. La educación tradicional impone también la adquisición, por parte de los alumnos, de habilidades aisladas y de técnicas por entrenamiento.

La función del maestro no se limita en ser mediadora entre el libro de texto y el alumno, a esta función docente se sobrepone la función de someter al alumno a la interiorización de las reglas de conducta y las normas morales propias de la tradición -que Dewey considera "standards precientíficos". En fin, el carácter más relevante del modelo tradicional es haber sido construido a partir de metas estáticas para cuyo logro se aplican medios igualmente estáticos. El modelo de la "nueva educación" de Dewey no puede derivar de algunas maneras de la teoría del hombre, que sustenta el modelo tradicional; teoría por la cual la naturaleza del niño se concibe de modo ambiguo como una naturaleza informe o inclinada hacia el mal: de aquí la necesidad de continuar imposiciones externas para plasmarla y orientarla correctamente. Al respecto, Dewey observa que "el esquema tradicional es esencialmente el esquema de la imposición desde arriba y desde afuera. Impone los criterios de los adultos, un rígido curriculum, y los procedimientos se aplican a niños que sólo por un proceso lento se orientan hacia la madurez (Dewey, 1938)."

Dewey sustituye a la teoría del hombre, sostenida por los conservadores, por una teoría antropológica por la cual cada ser humano nace con "naturales dotes y naturales inclinaciones". Crecer, dedicarse a ser adulto significa desarrollar gérmenes naturales, y, por consiguiente, buenos. Como varios críticos atentos han sabido captar, para Dewey cada ser humano es un ser único, irrepetible original; y la adecuada educación para este hombre una educación que le permita crecer por medio de actividades espontáneas y libres. La "actividad libre" en que insiste Dewey, no es un fin en sí mismo; es la posibilidad de que la individualidad original del hombre pueda llegar a expresarse. La crítica negativa frontal que los críticos conservadores dirigen en contra de Dewey en su nihilismo: Dewey destruye los valores; y no advierten que Dewey destruye para sustituir los valores (tradicionales) por el valor (nuevo): el hombre *qua* creatividad.

Si, por la "nueva educación", el niño llega a ser una individualidad adulta creativa, su flexibilidad (que es un modo de la creatividad) eliminará las metas rígidas del pasado y creará metas nuevas acordes con "un mundo en constante cambio". En otros términos: el destino de los conservadores es el de ponerse afuera del tiempo: se construyen un nicho atemporal; sólo el hombre nuevo de Dewey es abierto y sensible al tiempo y participa en su construcción.

Las críticas negativas, dirigidas en contra del modelo de Dewey, han surgido desde distintas fuentes. Las críticas radicales, en los Estados Unidos, han sido formuladas por los teóricos de los conservadores, los cuales han concentrado los términos del debate en el nivel axiológico. Pero, como vimos, en este debate, han introducido una interpretación inconsistente de Dewey, reducido a ser un nihilista. En otros términos, su estrategia argumentada consiste en circunscribir el debate al ámbito estrictamente axiológico sin explicitar que cualquier teoría axiológica se deriva de una correspondiente teoría antropológica. Y antes del derrumbe de la Unión Soviética, varias líneas estratégicas del marxismo, han levantado sus voces de rechazo insistiendo sobre el radical individualismo propugnado en el modelo deweyiano.

Destacan, tanto conservadores como marxistas, que la educación primaria y secundaria de los Estados Unidos -supuestamente determinadas por las directrices de Dewey- está sumida en una profunda crisis.

Es indudable que la educación de los Estados Unidos está en crisis. Pero, ¿esta crisis se debe a las aplicaciones del modelo de Dewey?. ¿Las escuelas "progresistas" de los Estados Unidos han aplicado el modelo de Dewey o interpretaciones de este modelo?

Responder exhaustivamente a estas preguntas nos llevaría a superar los límites de esta investigación. Sin embargo, cabe señalar, como observación preliminar, que -por ciertas investigaciones- resultaría más bien, que por lo menos, en algunas escuelas "progresistas", se hayan aplicado interpretaciones reductivas extremas y distorsionantes. En efecto, no se ha entendido la "libertad" del niño como técnica conducente a la expresión de su individualidad sino más bien como

un fin en sí mismo. De este modo se ha absolutizado una expresión recurrente en **Experience and Education**: "actividad libre"(que, por lo demás, recurre en contenidos polémicos), procediendo por una coherencia del error, a abstraer de ella la **libertad qua principio**. En estas interpretaciones, no se ha logrado entender que el **bonum summum** (i.e. el **valor**) para Dewey es el desarrollo del individuo **qua** ser original, y se ha sustituido el individuo por la libertad amorfa, sin intenciones. No se ha dejado libre al niño para que se manifestara, sino más bien se ha abandonado al niño en una región apartada de la sociedad. No se ha concedido al niño libertad sino soledad. En vez de crecer libre en una cultura, el niño ha sido un vagabundo en las luces inciertas del amanecer. Y esto es historia.

Por los asombrosos y desconcertantes resultados de las escuelas "progresistas", sin dudas hay que meditar en las reflexiones alarmadas. Pongamos un ejemplo. "El culto de la incertidumbre, de ningún valor que no sea una exagerada exaltación puesta en métodos y técnicas desprovistos de contenidos bien determinados, conduce inevitablemente a la negación tanto de los ideales como de la fe, y al repudio de las formas heredadas de la cultura. . . sin las cuales los cambios superficiales de la vida se toman erróneamente por las olas del futuro" (Kandell, 1943). Estas reflexiones alarmadas sin embargo, aumentan la crisis y la confusión pues -insistimos- caen en el metaerror de suponer que interpretaciones arbitrarias captan la profunda y compleja filosofía de Dewey.

Más que radical ruptura respecto al pasado, Dewey apunta hacia una inserción activa del individuo en el fluir de la sociedad; inserción activa y original, que se sustenta en la inteligencia, entendida como continua autorectificación." (Adorno, Et. al. 1973).

Actualmente el sistema educativo de los Estados Unidos está sometido a intensas investigaciones que se desarrollan en el ámbito de las ciencias sociales. Varios pensadores de distinta formación -políticos, sociólogos, antropólogos, científicos de la cultura, educadores, inclusive economistas, etc. , en fin todos los investigadores de los distintos campos en que se han diferenciado las ciencias sociales se están dedicando a formular prevalentemente diagnósticos de la crisis educacional. Estudiándolos se puede observar que el tema de los valores ha perdido su posición dominante, mientras se está imponiendo la hipótesis de que la crisis y sus males podrían derivar del sistema **privado** que rige la mayoría de las instituciones primarias y secundarias. Esta hipótesis ha trascendido las revistas especializadas y ocupa los medios de comunicación de masas.

Distinta, hasta un cierto punto, ha sido la respuesta europea. El modelo pedagógico de Piaget -reconocido y aplicado- se puede entender como una valiosa articulación del núcleo pedagógico de Dewey. El modelo pedagógico de Piaget, en efecto, refuerza la teoría Deweyana pues, en él, el "sujeto de aprendizaje se concibe como un sujeto 'autónomo' cuya dinámica de aprendizaje debe ser por consiguiente, activa y no pasiva" (Piaget, 1969). Y, en Italia, la política educativa sin dudas está inspirada directamente en las teorías pedagógicas de Dewey. En Italia como en Francia, se ha entendido que una sociedad, estructurada por un régimen político democrático - si quiere ser vital y no degenerar en regímenes autocráticos- no puede no basarse en un individuo "autónomo" y "activo": condición y consecuencia de la creatividad.

Pero, a comienzo de esta última década del siglo XX, se puede afirmar que el **signum** específico del hombre **qua** creatividad es ya omnipresente por cuanto recientemente en los Estados Unidos, detrás de los debates en torno a la problemática centrada en establecer como influye el régimen privado en las instituciones educacionales, los conservadores están tratando de insertar en su **corpus** doctrinario la "creatividad".

En general, las interpretaciones del modelo pedagógico Deweyano realizadas en el campo de la educación -sean éstas positivas o negativas- resultan ser inadecuadas porque no se logra en ellas una comprensión suficientemente profunda de la filosofía de Dewey, que sustenta su modelo

pedagógico. En estas interpretaciones (conscientemente o no) se aplica el método hermenéutico del positivismo por el cual se supone (i) la eliminabilidad de la metafísica, e (ii) la diferenciabilidad de la ciencia en ciencias particulares y autónomas. Y señalamos tan sólo aquí, que Dewey, en cambio, insistió en la necesidad de recuperar la totalidad (1934).

Una comprensión más profunda del modelo pedagógico de Dewey es posible sólo por parte de una exégesis filosófica, que proceda a establecer la relación existente, en el pensamiento de Dewey, entre metafísica y pedagogía (ésta última derivada, como vimos, de una específica teoría del hombre).

Mientras Aristóteles ha circunscrito la dinámica de los entes cósmicos en formas, y, en este sistema de formas, aparece en su lugar, la forma correspondiente al hombre; Dewey en cambio, concibe la dinámica del hombre como una dinámica **sin límites** por ser una dinámica creativa. Pero la creatividad humana no es **ad hoc** o **ex nihilo**: participa del carácter creativo e inconcluso de la totalidad del universo. "La naturaleza no es, por cierto, como suponían varias corrientes materialistas o positivistas, un rígido mecanicismo, sino más bien, una continua emergencia de formas siempre nuevas" (Adorno, Et. al. 1973). En otros términos, los hombres, concebidos como **originalidades no son eventualmente accidentes cósmicos**: es la creatividad del universo que sustenta su originalidad.

Por lo demás, destacamos que los actos creativos exigen del hombre disponibilidad y unificabilidad de todas sus energías (Dewey 1934). Y surgen en contextos de inestabilidad y de múltiples tensiones. Por su creatividad, la vida del hombre se precisa como actividad perenne, que renuncia al *otium* (así que, desde otra perspectiva, se profundiza la oposición entre la metafísica de Dewey y la de Aristóteles). La emergencia de creatividad no es, por consiguiente, efecto mecánico, necesario de una causa universalmente determinable. Cuando surge, es emergencia exitosa e impredecible en contextos sumamente complejos. Sin embargo, cuando la atrapan los tentáculos de la cultura de masas, se convierte inexorablemente en fórmula imperativa, unidimensional.

Precisamos, también, que las originalidades emergentes no son **mónadas**; constituyen un sistema complejo de interacciones, articulado en niveles. Y los hombres, con sus específicas interacciones, conforman el sub-sistema de la sociedad humana. Pero pueden estructurarse, en ella, regiones de interacciones casi cerradas, que obstaculizan la naturaleza creadora, como la región del "control autoritario" o la región del "individualismo absoluto". Sólo la democracia, en cambio, si no se agota en adoptar "ésta o aquella constitución", si logra ser "una relación más profunda, en que se compenetran el reconocimiento del desarrollo autónomo del individuo con las exigencias de control y planificación social" (Adorno, Et. al. 1973), puede permitir el natural desarrollo de los hombres que emergen como creadores por sus estrechos y activos vínculos con la sociedad. Insistimos: la creatividad es posible por la actividad del hombre en una sociedad igualmente vital. Estas dos instancias son inescindibles.

No es suficiente, entonces, tratar el modelo pedagógico de Dewey como si la única teoría que lo sustenta fuera la "libertad". El modelo de Dewey pertenece a la metafísica de Dewey, y se deduce de los postulados más generales tan rigurosamente como el modelo de Santo Tomás.

#### BIBLIOGRAFIA.

- ADORNO F y Gregory T., Verra V. (1973): *Storia della filosofia*, Bari.  
 DEWEY, J. (1934): *Art as experience*, New York.  
 ——— (1938): *Experience and Education*, New York.  
 KANDELL, I. L. (1943): *The Cult of Uncertainty*, New York.  
 PIAGET, J. (1969): *Psicologie et pedagogie*, Paris. Hemos consultado la traducción inglesa: *Science of Education and Psychology of the Child*, New York, 1972.