

6

CONCEPCIÓN DE MAESTRO SEGÚN DEWEY

Sandra Janeth Rojas Panqueva

Aquí se sostiene, después del rastreo realizado en la obra de Dewey, que la concepción de maestro está determinada por la función y el papel que este desempeña en la adquisición de la experiencia y por la función social y psicológica que se instala en la escuela para el desarrollo de la personalidad del niño y para su articulación con el programa escolar, en tanto espacio de organización, interacción y desarrollo cognitivo en el horizonte de su autorrealización como individuo social. Situar al maestro y sus funciones implica, en parte, mostrar, por efecto de la crítica que le hace al papel que cumple en la escuela tradicional, cómo el conocimiento es importante en la escuela, en la medida que se opta por la validez de este, producto del pensamiento científico, vinculándolo a las expectativas psicológicas y a las demandas de un mundo económico marcado por la productividad industrial, las relaciones sociales democráticas y el bien común, señalando cómo el niño se convierte en el centro del acto educativo, y el maestro, en su director, por ser capaz de instituir acciones de autorregulación y de control eficaces en su proceso progresivo de crecimiento, poniendo el interés (signo y síntoma de crecimiento y desarrollo) como articulador del programa escolar y de las materias de estudio, en su proyección vital en tanto ciudadano, trabajador y miembro activo de la sociedad.

Escuela: educación y experiencia

Cuando Dewey dice que existe una idea de la educación como desarrollo, desde dentro, y formación, desde fuera, está diciendo que la historia de la pedagogía, hasta ese momento, se caracteriza por una relación de oposición, lo que es igual a decir que una tendencia se basa en los dotes naturales de los niños, en tanto que la otra se entiende como un proceso encaminado a vencer las inclinaciones naturales y sustituirlas por hábitos. Dewey está hablando aquí de lo que él entiende por escuela tradicional, en relación con otros modos de concebir la escuela.

En cuanto a la educación tradicional, Dewey señala que sus principios parten de una relación impositiva desde arriba, una disciplina autoritaria, un

aprendizaje a partir de los textos y los maestros, una adquisición de destrezas y técnicas aisladas por el adiestramiento y una preparación para un futuro remoto. Esta educación se sostiene en la aplicación de modelos y normas preocupadas por la conducta y la transmisión del saber, en donde aprender comprende “adquirir lo que ya está incorporado en los libros y las cabezas de los mayores” (Dewey, 2004a, p. 67), y enseñar consiste en la transmisión del conocimiento de algo estático, acabado, sin tener presente cómo se fue formando y los cambios que lo transforman. De la educación tradicional que, en sentido estricto, no es de la que habla Dewey, se podría decir que tiene como objetivo principal: transmitir un conjunto de informaciones y destrezas pegadas al pasado; afirma, en dicha concepción, cómo en esta escuela se privilegian las prácticas de disciplina que hicieron de ella una rutina y una costumbre, poniendo en segundo lugar la experiencia del niño, sus intereses y su realidad. Inclusive, Dewey llegó a afirmar que la escuela tradicional no tenía mecanismos pedagógicos para que el niño y el maestro se adaptaran mutuamente, dado que, en esta relación de autoridad, el adulto determina al niño.

Ahora bien, Dewey hace referencia a la educación progresista, contraponiéndola a la educación tradicional, en el sentido del desarrollo constructivo de una filosofía de la educación, planteando que los principios progresistas de esta educación hacen referencia a la expresión y al cultivo de la individualidad, al valor de la actividad libre, al aprendizaje mediante la experiencia, a la adquisición de destrezas y técnicas como medio para alcanzar los fines y las oportunidades de la vida presente y al conocimiento de un mundo sometido al cambio:

La unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación [...] basar la educación sobre la experiencia personal puede significar contactos numerosos y más inmediatos entre el ser maduro y el inmaduro que los que existen en la escuela tradicional, y consiguientemente, ser más guía en vez de serlo menos para los otros. El problema es, pues, ver cómo pueden establecerse estos contactos sin violentar los principios del aprender mediante la experiencia personal. La solución de este problema requiere una filosofía bien meditada de los factores sociales que operan en la constitución de la experiencia individual (Dewey, 2004a, p. 68-69).

En cambio, en la escuela progresista, la naturaleza inmadura del niño es guiada hacia la madurez, encarnada en la experiencia del adulto como factor que permite la interacción de fuerzas en la educación escolar; por eso, la organización de las materias de estudio están al servicio del desarrollo de la personalidad y el carácter del niño, en donde la finalidad no es el conocimiento, sino la autorrealización:

Es él [niño], y no la materia de estudio, lo que determina la cantidad y la calidad de la instrucción ... la fuente de todo lo que es muerto, mecánico y formal en las escuelas, se halla precisamente en la subordinación de la vida y experiencia del niño al programa (Dewey, 1926, p. 46).

Esta escuela parte de los intereses de los estudiantes, busca fortalecer la libertad¹ e iniciativa, proclama la espontaneidad y prefiere lo nuevo, el cambio y el progreso, reconstruyendo la experiencia presente del niño y concretándola en materias de estudio organizadas. En una mirada progresista de la escuela, los intereses de los niños se reconocen valiosos y operan por sí mismos o estimulados por el ambiente y los materiales escolares. Aquí los intereses son aptitudes respecto a posibles experiencias y ofrecen niveles de realización. La responsabilidad del maestro está en la selección de estímulos apropiados para la adquisición de nuevas experiencias, acordes con los intereses de los niños y con las experiencias deseables dentro del proceso escolar. Es el maestro quien interpreta, direcciona y guía las experiencias presentes, valorándolas y analizándolas en relación con los progresos y retrocesos del crecimiento escolar: "la experiencia sistematizada y definida del espíritu adulto adquiere así gran valor para nosotros, permitiéndonos interpretar la vida del niño tal como se presenta directamente, y guiarla o dirigirla" (Dewey, 1926, p. 51).

Las experiencias educativas permiten el reconocimiento de las potencialidades en los alumnos, preparándolos en el uso del conocimiento con criterio, al seleccionar y disponer las condiciones de aprendizaje que van influyendo en

¹ Para este pensador de la pedagogía, el niño, como sujeto concreto, no tiene voluntad, libertad e independencia; por eso es que debe ser formado en la libertad, pero libertad de acción regulada, que se desarrolla mediante procedimientos que va aprendiendo en el mundo. Sin embargo, la libertad no puede quedar sujeta a los deseos, y no debe estar sometida a las relaciones funcionales. Las relaciones funcionales tienen que ver con las actuaciones de los niños en relación con el manejo de los procedimientos, el uso de los instrumentos, la realización de actividades en un mundo real que lo determina. En este caso, las actividades pedagógicas que se le proponen al niño se orientan para presentarle contenidos que, por su significado, sean capaces de despertar en él un interés específico con algo que lo vincule y lo mantenga conectado a su realidad social. Esta relación permite la adaptación del niño al ambiente. La adaptación tiene lugar en la medida del desarrollo de la inteligencia del niño, la cual se construye entre la conducta y la necesidad: condición básica y constitutiva de las actividades psíquicas del mundo interior. Esa libertad tiene que ver con el proceso de adaptación, con el desarrollo de sus facultades y, de cierta manera, con los impulsos vitales. Dewey considera la libertad como la necesidad de crear condiciones, según las cuales el individuo comparte, valora y aporta por medio de su trabajo al bien común: actividades, propósitos sociales y actitud mental interna trazan una dirección al movimiento en la escuela, porque las ideas significan cualidades del espíritu expresadas en acciones: "la libertad significa esencialmente el papel desempeñado por el pensar –que es personal– en el aprender: significa la iniciativa personal, la independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas" (Dewey, 1997, p. 254). Por eso, la libertad en tanto fase mental de la conducta individual se conecta con la actividad física del comportamiento en movimiento y no se sustenta la libertad fundamentada en la disciplina, el gobierno externo y el control de las conductas.

ellas, de tal manera que, al construirlas sobre una base organizada de información, el niño sea capaz de experiencias posteriores para vivir su realidad de manera exitosa; de lo contrario, sería un fracaso. Dado que se concibe al niño como un individuo inmaduro, las experiencias van conformándolo y desarrollándolo como un sujeto maduro, a través del estímulo y la participación en nuevas experiencias. Así, la educación se concibe como un proceso social de crecimiento, según una concepción biológica de desarrollo.

Cuando se habla de experiencia, en este caso particular, se habla de adquisición en cuanto a su valor en sí. Así, la experiencia presente es lo que es por la incidencia y la aplicación en los procesos de producción y distribución de objetos y servicios, afectando y determinando los comportamientos individuales, conformando sus relaciones presentes y poniendo en juego el futuro de la sociedad. De ahí la preocupación por lo que Dewey llama una *educación inteligente*, en relación con el método experimental, para trazarle una dirección y un rumbo a la sociedad: “El fin de hacer supremo en la educación el método de la inteligencia representado por la ciencia. No existe nada en la naturaleza inherente del hábito que impida hacerse habitual al método inteligente” (Dewey, 2004a, p. 118).

Dewey deja ver, en su concepción, que los maestros saben que educar al niño, que dirigir la formación de actitudes y hábitos para facilitar futuros aprendizajes, es un proceso social. Como el mundo está lleno de experiencias, es tarea del maestro preparar y dirigir a los alumnos para que el método de la inteligencia, representado por la ciencia, se convierta en hábito para vivir y estar dentro de la sociedad. En este proceso, el maestro es un medio para llegar a un fin; se le piensa como órgano dentro de la organización escolar con unas funciones específicas; es un agente² porque comunica conocimientos y destrezas; es un evaluador de resultados:

El principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción [...] los maestros son los órganos mediante los cuales los alumnos son puestos en relación efectiva con las materias. Los maestros son los agentes mediante los cuales se comunica el conocimiento y las destrezas y se imponen las reglas de conducta (Dewey, 2004a, p. 66).

² En el Diccionario de la Real Academia Española, *agente* viene de una forma latina *agens*, *-entis*, part. act. de *agere*, hacer, que tiene muchas acepciones: 1) persona o cosa que produce un efecto; 2) persona que obra con poder de otra; 3) persona que tiene a su cargo una agencia para gestionar asuntos ajenos o prestar determinados servicios; 4) persona que profesionalmente gestiona por cuenta ajena, mediante comisión; 5) funcionario que intervenía y certificaba las transacciones de valores cotizables; y 6) agente público. El término *agens* como adjetivo tiene las siguientes acepciones: activo, diligente, eficaz, vivo.

El maestro, en consecuencia, está en capacidad de controlar la información y el uso de los materiales, y de dirigir y preparar los aprendizajes y las experiencias hacia la formación de hábitos intelectuales y morales en los niños. Cuando esto ya se ha dado, el juicio del maestro direcciona el aprendizaje, de tal manera que, además de desempeñar el papel de juez, también desempeña el papel de agente de control de los procesos de enseñanza. Cuando se habla de la relación entre educación y experiencia, se está pensando en la conexión que hay entre inteligencia, actividad e interés. En Dewey, la inteligencia busca formar un pensamiento a partir de la experiencia, en donde el método de la inteligencia, representado por la ciencia, se convierta en hábito para vivir dentro de la sociedad, cuyo control guía la acción de cada uno, imprimiéndole significado a la conducta individual, según las condiciones y las capacidades de los niños. La relación entre actividad e interés, para el caso, no es una relación de dependencia, sino de reciprocidad y causalidad, porque entre más experiencias vitales haya, mejor será el proceso educativo. Con esto, no se está diciendo que cualquier experiencia es equiparada con la educación, puesto que el papel del maestro consiste en confrontar las experiencias educativas con las antieducativas.

Para abordar la relación entre experiencia y educación, Dewey (2004a) establece la categoría de *filosofía de la educación*; en sus palabras, “la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia” (p. 74), porque tiene una función social y se convierte en una necesidad para mantener un proceso de continuidad y renovación de la sociedad a través de experiencias vitales. En consecuencia, la filosofía de la experiencia es un plan para dirigir la educación, porque se puede estructurar en referencia a lo que se hace y cómo se hace. De igual forma, las decisiones que se toman sobre las materias de estudio, los materiales, los métodos de enseñanza y de disciplina, y la organización social de la escuela orientan, controlan y desarrollan el proceso educativo de los individuos inmaduros (estudiantes) así como de la escuela.

La continuidad experiencial, o continuidad de la experiencia, determina lo que podría llamarse, con Dewey (2004a), *filosofía de la educación*. Estos atributos son rectores de los procesos educativos, en los que la continuidad opera como característica de la vida en desarrollo. El principio de continuidad se entiende como una sucesión permanente dentro de un proceso de autorrenovación, mediante la acción sobre el medioambiente.

En el proceso educativo hay una unión dinámica entre continuidad e interacción, en la perspectiva del desarrollo de experiencias valiosas y significativas para el niño escolar. En esta relación, los estudiantes son un factor de aprendizaje, y los maestros desempeñan el papel de agentes reguladores del proceso educativo, cuya tarea es crear condiciones objetivas de enseñanza;

son estos los directamente responsables de seleccionar y adaptar los ambientes en relación con las capacidades, las necesidades y los intereses de los alumnos, dirigiendo las experiencias educativas hacia propósitos y niveles altos de desarrollo³.

Una vez se establece la conexión orgánica entre educación y experiencia, el principio de continuidad se traduce en armonía con los principios del desarrollo para comprender la educación como un proceso social en coherencia con la experiencia y el crecimiento del individuo. A partir de ciertos aprendizajes de los individuos hacia una vida en común, el maestro, en tanto agente, y el estudiante, en tanto factor de aprendizaje, se definen mutuamente el uno respecto del otro en el ambiente escolar, dentro de la perspectiva paradigmática de un hombre formado para vivir en la democracia y en la sociedad, regido por un pensamiento reflexivo y constructivo.

De ahí que la contienda entre el niño y el programa escolar se presente como una contienda entre la naturaleza individual y la cultura social, porque el programa escolar en la educación, que él llama tradicional antigua, pone sus materias y contenidos por encima de los intereses y las experiencias vitales. Dewey cuestiona cómo en la educación tradicional se compara la inmadurez del niño con la madurez del adulto, y el universo objetivo, de verdad, ley y orden, que proponen las materias de estudio, con la subordinación de la vida y la experiencia del niño al programa.

La adaptación tiene lugar en la medida del desarrollo de la inteligencia del niño, la cual se construye entre la conducta y la necesidad: condición básica y constitutiva de las actividades psíquicas del mundo interior. Esa libertad tiene que ver con el proceso de adaptación, con el desarrollo de sus facultades y, de cierta manera, con los impulsos vitales. El niño es activo, pero no cuenta a la hora de tomar decisiones, no es partícipe de su propia educación; sabe, pero no mucho; tiene impulsos que requieren ser controlados; se adapta, pero se deben conocer las condiciones prácticas de dicha adaptación. Este niño es un potencial ciudadano, trabajador y un individuo social.

³ El desarrollo de ricas experiencias futuras en las que la persona obtenga lo que puede dar de sí se presenta como el horizonte pedagógico de los actos educativos, puesto que ellas se configuran en la perspectiva de las capacidades y destrezas de los individuos en su comunidad. Por eso, esta relación con la educación se concentra en su adquisición en función de los intereses del niño. Construir procesos de reflexión y procesos de aprendizaje cognitivo en los procesos educativos ponen en entredicho las llamadas experiencias antieducativas, situadas en el campo de las prácticas pedagógicas de la escuela tradicional: "una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una responsabilidad más rica en el futuro" (Dewey, 2004a, p. 72).

Al hablar de la naturaleza del niño se está haciendo referencia a su esencia y a las características con que se le reconoce en el ambiente social y, específicamente, en el escolar. Es de aclarar que en Dewey esta naturaleza está determinada por una concepción biológica, concepción que piensa el organismo y sus funciones según una noción evolutiva de crecimiento y de desarrollo. Este pensador de la pedagogía toma distancia de la teoría de la evolución, fundamentada en el desarrollo fisiológico, en las características de género (referido a la conservación de la especie humana), en la herencia social y en la selección del más fuerte; sin embargo, toma en consideración el impulso vital, en tanto existe una preocupación por las capacidades, facultades y habilidades innatas del niño. La teoría sobre la educación en Dewey tiene una marcada connotación psicológica, y la finalidad en la escuela, con la adquisición de la experiencia, no es el dominio de unos conocimientos del pasado y la ampliación de su información, sino la autorrealización, entendida como el desarrollo de las capacidades, habilidades y cualidades dinámicas concebidas como fuerza inherente de su experiencia vital. El programa es funcional, va a la experiencia del niño.

Al plantear la comprensión que tiene del programa, Dewey establece una relación de límites: el niño por un lado y el programa por el otro. No quiere decir que la relación del niño con el programa sea de oposición; por el contrario, este filósofo señala que el niño, con sus capacidades y experiencias, se anticipa al programa, dado que el programa escolar debe ser modificado y ajustado permanentemente según sus intereses y sus necesidades. Por consiguiente, su propuesta gira en torno a una conjugación del niño con el programa. Estos dos límites definen lo que ha de ser la experiencia escolar, en tanto resulta del flujo de energía y del movimiento de la experiencia, porque generan una dinámica para la creación de condiciones intelectuales, morales y psicológicas que le permiten al niño vivir lo que posteriormente va a realizar en la sociedad. Dados estos procesos, se puede entender cómo se conforma la relación del niño con el desarrollo de las materias de estudio. A este proceso se le llama *instrucción*.

Veámoslo (la experiencia) como algo fluyente, embrionario, vital, y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso. Así como dos puntos determinan una recta, así el punto de vista actual del niño y las verdades de las materias de estudio definen la instrucción. Esta es una continua reconstrucción que va de la experiencia presente del niño a la representada por las concreciones de verdad organizadas que llamamos materias de estudio (Dewey, 1926, p. 49).

Es al maestro a quien le corresponde capacitarse para interpretar y valorar los elementos (inclinaciones, intenciones, experiencias presentes, etc.) del proceso de aprendizaje del niño, sus manifestaciones de fuerza y debilidad, a la luz de su proceso de autorrealización. Las materias en el programa escolar tienen como función capacitarlo para que piense lógicamente en términos de las

operaciones mentales; por tanto, lo que desarrolla su cognición no es el conocimiento, sino la capacidad de poner en funcionamiento lo que sabe en términos de procedimientos (seguir el procedimiento).

En las materias hay que considerar dos aspectos: “uno, para el científico lo científico; otro, para el maestro como tal maestro” (Dewey, 1926, p. 63). Estos dos aspectos no son contradictorios, se identifican en el sentido de que la materia de estudio está constituida por un conjunto de verdades que le permiten al maestro plantear problemas. Al científico le permite localizar nuevos problemas, abrir nuevas investigaciones y desarrollarlas, porque las materias representan para él un cuerpo determinado de verdades que han de ser empleadas para la investigación; situación que en este punto se diferencia de la función del maestro, puesto que a este no le corresponde plantear nuevos problemas. Al maestro le concierne añadirle a lo que él enseña los nuevos resultados científicos y poner en contacto al niño con los programas y con la experiencia, volviendo las materias a la experiencia de donde han sido abstraídas.

Como maestro no le concierne añadir nuevos hechos a la ciencia que enseña; no propone nuevas hipótesis ni las comprueba. Las materias científicas le interesan como representando un grado y una fase determinados del desarrollo de la experiencia. Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por tanto, lo que le interesa como maestro son los medios por los cuales esa materia puede llegar a ser una parte de la experiencia; lo que hay de utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos; cómo su propio conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño y para determinar el ambiente en el que ha de ser colocado éste con el fin de que pueda dirigirse adecuadamente su desarrollo. Le importa no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo. Ver así esto, es psicologizarlo (Dewey, 1926, p. 64).

Entonces, el maestro no es un científico ni un investigador. Su función es la enseñanza de los conocimientos que produce el científico; por tanto, el conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño en relación con el ambiente pedagógico. Si el maestro va a enseñar, debe saber lo que va a enseñar, pero en Dewey no es condición el ser un estudioso e investigador de ese saber científico; por tanto, el maestro no es un investigador, porque la naturaleza de su oficio no es la de ser un científico, lo que no quiere decir que el conocimiento del maestro deje de ser amplio, denso y riguroso, en el sentido de saber lo suficiente para que pueda hacer uso de esos conocimientos, apropiándolos y adaptándolos a las situaciones concretas de aprendizaje. De hecho, esto nos permite entender por qué para él el centro del acto pedagógico es el niño.

Ahora bien, el método, según Dewey, se puede reducir a la cuestión del orden de desarrollo de las capacidades e intereses del niño; de ahí que para presentar y tratar las materias es regla partir de la propia naturaleza del niño⁴. Es ganancia en el trabajo escolar partir del principio de que el aspecto activo precede al pasivo en el desarrollo, en donde la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente, el desarrollo muscular antecede al sensorial y los movimientos aparecen antes que las sensaciones conscientes. El estado de conciencia es esencialmente motor e impulsor y tiende a proyectarse en acciones. El error de la escuela tradicional es colocar al niño en una actitud pasiva, receptiva o absorbente, contrario a su naturaleza activa.

En Dewey, la razón es, primariamente, la ley de la acción ordenada o efectiva. El razonamiento y el juicio son capacidades que tienen valor mientras están en relación con las decisiones tomadas en favor de mejores experiencias. En el desarrollo mental, los símbolos construidos son necesarios y se convierten en instrumentos para ordenar, clasificar y darles sentido a las ideas. El interés de un niño por una materia de estudio parte de los símbolos o las imágenes mentales que se ha hecho de ella, lo que se convierte en una necesidad o una motivación que han de ser aprovechadas en la enseñanza. Los intereses van revelando el punto de desarrollo en que se encuentra el proceso escolar. Los procesos intelectuales y racionales son el resultado de acciones ordenadas y desarrolladas para controlar otras acciones.

Aquí, la tarea del maestro, como parte de la preparación y presentación de las lecciones, es observar con detalle los intereses del niño para potenciar en él la imaginación y la capacidad de formar imágenes definidas, vivaces y crecientes de los objetos con los que se ponen en contacto en su experiencia. Por tanto, le corresponde al maestro interpretar los instintos y las tendencias de los niños como individuos sociales, y a la vez conocer la finalidad, el uso y la función de sus capacidades en relación con el futuro de la sociedad industrial: tenemos que poderlos retrotraer a un pasado social y considerarlos como herencia de anteriores actividades raciales. Tenemos también que poderlos proyectar en el futuro para comprender su resultado y su finalidad (Dewey, 1926, p. 57).

⁴ La naturaleza del niño (un ser en desarrollo) y la conciencia desarrollada del adulto (fines y valores encarnados en la experiencia madura del adulto) son dos factores fundamentales en el proceso de educación, que al ser vistos por separado y sin interacción generan un problema. El problema es el abismo entre la experiencia del niño y las diferentes materias que constituyen el programa escolar. De ahí que la debida interacción y acomodación de estas fuerzas y su acción recíproca se constituyan en el concepto de educación y en la esencia de su teoría educativa, "el niño es el punto de partida, el centro, el fin. Su desarrollo, su crecimiento es ideal. Sólo este proporciona la materia y la norma. Todas las materias de estudio han de estar al servicio del desarrollo del niño; son instrumentos que valen en cuanto sirven a las necesidades del crecimiento. La personalidad, el carácter, son superiores a las materias de estudio. La finalidad no es el conocimiento, la información, sino la autorrealización" (Dewey, 1926, p. 46).

No obstante, las preocupaciones filosóficas de Dewey sobre la función que cumple la educación en la sociedad, en este momento, pasan por el problema de la construcción de la conciencia social de los individuos en un mundo de relaciones sociales, determinando el uso del conocimiento y el modo de proceder de los sujetos⁵ en tanto función de la educación, que no es otra que la de formarle al niño dicha conciencia. Para este caso, hablar de conciencia social implica reconocer cómo el individuo de forma gradual va comprendiendo que los propósitos sociales lo llevan a su autorrealización, y la educación le permite participar del acumulado moral, intelectual y cultural de la humanidad. En Dewey, “la educación es el método fundamental del progreso y de la reforma social” (1926, p. 70).

Dewey parte del reconocimiento de un pasado de la humanidad que produce un acervo en términos del conocimiento, de saberes, de descubrimientos científicos y técnicos y de experiencia histórica que ha recorrido la sociedad occidental en términos de su progreso, de tal manera que el pasado de la humanidad construye el presente actual de la sociedad y le determina un horizonte en el futuro. De ahí que el acumulado moral, intelectual y social no puede desconocerse en la formación del niño; en cambio, debe articularse en términos de su utilidad (intelectual o práctica) y su realidad contemporánea, creando un lazo social del individuo con su mundo real. Ese acumulado cultural se ve recreado y renovado permanentemente por los grupos sociales a partir de la continuidad de la experiencia; de ahí la insistencia de este autor en continuar la vida social en los niños, portadores de la experiencia vital de la humanidad.

Para Dewey, los individuos nacen inmaduros, indefensos, sin lenguaje, sin creencias, sin ideas, sin ideales y sin normas. Los individuos inmaduros requieren la adquisición de destrezas necesarias para su autoconservación. Son los adultos en la familia y en la escuela quienes se hacen responsables de iniciarlos en los intereses, propósitos, costumbres, informaciones, destrezas y prácticas que requiere la sociedad a través de la instrucción, que se convierte en la

⁵ El propósito de su participación tiene que ver con la formación de sí mismo y la formación para vivir en la sociedad. La cultura, el Estado y la industria se tornan en el campo donde es posible su autorrealización, de tal forma que la educación convencional forma parte de un proceso general que establece como finalidad la vinculación del individuo a la vida laboral y a la vida democrática, en su doble papel de obrero y ciudadano. Este proceso está mediado constitutivamente por el ser social y psicológico que lo determina en sus intereses y sus realizaciones. En cuanto al proceso educativo, se considera de gran importancia partir de las condiciones sociales y del estado actual de la civilización para interpretar y dirigir adecuadamente las habilidades del niño y su capacidad de adaptación. La educación regula el desarrollo de la sociedad. Esta regulación se da con la adaptación de los individuos sobre la base de una conciencia social asumida en una forma de vida colectiva. Los ideales individuales son recogidos en los ideales sociales. Es a través de la actividad individual como se reconoce la formación del carácter como la única base genuina del recto vivir y es con la actividad social o comunal sobre el individuo, y especialmente con la escuela como órgano social, como se puede reproducir resultados éticos.

oportunidad de orientar una idea de hombre y de sociedad según las necesidades de los miembros constitutivos de un grupo social.

Bajo esta concepción, la escuela, como institución social, media entre el individuo y la cultura, en correspondencia con los métodos escolares más pertinentes, para disponerlos en relación con sus propósitos, desarrollando las capacidades según la utilidad de los conocimientos en el mundo del trabajo y en el cumplimiento de su deber democrático. Los maestros, en consecuencia, averiguan por las necesidades e intereses de los niños, asegurando su adecuado crecimiento (madurez) y observando sus tendencias como adultos.

La vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Este amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento. Un hombre que viva realmente aislado (aislado tanto mental como físicamente) tendría poca o ninguna ocasión de reflexionar sobre su experiencia pasada para extraer su sentido neto. La desigualdad de actuación entre el ser maduro y el inmaduro no sólo exige la enseñanza del joven, sino que la necesidad de esta enseñanza proporciona un inmenso estímulo para reducir la experiencia a aquel orden y forma que la hará más fácilmente comunicable y por tanto más utilizable (Dewey, 1963, p. 17).

La sociedad se vale de la escuela para llevar a cabo sus propósitos y sus fines generales; por eso, define el tipo de vida escolar según los recursos con los que cuenta, las materias de estudio pertinentes y el tipo de maestro que requiere para cumplir con sus propósitos políticos, entendiendo la política como el conjunto de actuaciones dirigidas a gobernar democráticamente la sociedad. En la escuela se lograrían reconciliar los ideales colectivos y los ideales individuales, deber moral supremo de la educación.

En síntesis, la concepción de maestro según la adquisición de la experiencia y el uso pedagógico del pensamiento científico y de los instrumentos metodológicos a través de los programas escolares en la escuela lo sitúan no como centro del acto educativo, sino en la función de agente encargado de dirigir la educación del niño en relación con su realidad y la adquisición de una experiencia articulada con el programa escolar, en tanto espacio de organización, de interacción y de desarrollo cognitivo en el horizonte de la autorrealización de este como individuo social.

El maestro, en estas condiciones, sistematiza la experiencia, direcciona el proceso escolar, se capacita para interpretar los diferentes elementos del proceso de aprendizaje del niño, dirige el aprendizaje hacia el desarrollo de facultades, habilidades y destrezas, pone al niño en relación con el medio natural y social

para estimular la madurez, planea el programa escolar psicologizando las materias⁶, orienta la instrucción en función de procesos mentales, aprovecha las capacidades genéticas de los niños, prepara ambientes educativos que provoquen nuevas experiencias, enseña los nuevos resultados científicos y pone al niño en contacto con ellos, a través del programa escolar y de la experiencia sobre el principio de la adaptación inteligente: “el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción. Sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos es realmente conocimiento” (Dewey, 1997, p. 186). En el acto educativo señala cómo el niño es el centro de las preocupaciones de la escuela, del maestro y del programa escolar, siempre y cuando se tenga en consideración que el niño será el ciudadano, el trabajador y el miembro activo de la sociedad.

Así, la relación construida entre experiencia y educación se plantea con Dewey en la perspectiva del método reflexivo y del pensamiento científico, actuando sobre los campos del ejercicio de la democracia, del trabajo y de la comunidad, donde el individuo se realiza como sujeto social. Estos elementos lo dotan de herramientas para enfrentar la vida, resolver los problemas y actuar con libertad individual, según un principio de realidad. De ahí que la acción individual se realice en la práctica como condición política de autorrealización social.

Ahora bien, en *Educación y democracia*, una de las obras más conocidas y tal vez la más estudiada de Dewey⁷ (1997), este pensador se centra en mostrar la existencia de la relación entre educación y necesidad, en torno a la función de la escuela en la sociedad occidental y norteamericana (Dewey, 1997). Por necesidad entiende el motivo que tiene el niño para actuar, la cual es aprovechada en la enseñanza. Tiempos marcados por los ritmos y los intereses de los

⁶ Para Dewey el programa escolar es el medio para psicologizar las materias, poniéndolas en relación con la experiencia individual: “cuando las materias de estudio han sido psicologizadas, esto es, cuando han sido consideradas como un producto o desarrollo de las tendencias y actividades presentes del niño, es fácil localizar el obstáculo intelectual, práctico o ético que debe ser vencido para que aquel domine la verdad en cuestión. Esta necesidad suministra el motivo para aprender. Si el niño tiene un fin propio, personal, se verá impulsado a buscar los medios para alcanzarlo. Pero cuando el material es presentado directamente en la forma de una lección que se ha de aprender como tal lección, falta totalmente la conexión entre la necesidad y el fin. La ausencia de esta lección tiene como resultado lo que llamamos una instrucción mecánica y muerta” (Dewey, 1926, p.67).

⁷ Libros dedicados al estudio de la obra *Democracia y educación*: Nathanson, J. (1956). *John Dewey: la reconstrucción de la vida democrática*. México: Guaranía. Frankena, W. (1968). *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey*. México: Uteha. Lawson, D. (1971). *John Dewey, visión e influencia de un pedagogo*. Buenos Aires: Nova. Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.

estudiantes, y espacios escolares contruidos con la intención de darle forma y significado al movimiento progresivo de la enseñanza y del aprendizaje en términos de la comprensión, explicación, experimentación, comprobación y evidencia sobre la eficacia de la aplicación de procedimientos y procesos educativos en torno al programa y sus materias de estudio, con la finalidad de constituir un individuo social, un ciudadano y un trabajador para la fábrica.

Así se entiende por qué el elemento particularizante de la escuela es el método y su aplicación, en tanto lo que ella pretende es la formación de un hábito de pensar. Aquí el pensamiento científico y la reflexión sobre la vida práctica en unas condiciones sociales determinadas tienden al progreso de la sociedad, de la comunidad y de los grupos humanos en su diversidad. De esta forma, la utilidad del pensamiento está dada por aquello que nos sirve, que nos es útil, que nos enseña, en términos convencionales, lo que ha acumulado la cultura en forma de conocimientos, de contenidos, de herramientas, de costumbres, para ser transmitidos a través de la enseñanza del arte, la ciencia y la política, pero también de la historia y de la geografía, materias de estudio, en el decir de este pensador, tal vez las más importantes para conectar al niño con el conocimiento de la sociedad que habita.

La capacidad institucional de la escuela no está en darle continuidad a las ideas y al conocimiento, sino a la formación del hábito de pensar reflexivamente, de actuar con moralidad, de aprender con eficacia, de usar y aplicar los conocimientos en el mejoramiento de las condiciones de vida reales en la perspectiva de una sociedad moderna: realizadora de ideales y del desarrollo de tareas pertinentes para que la sociedad progrese, pues esta es la única manera de que el individuo progrese.

Por tanto, la autorregulación, el control y la disciplina en ambientes determinados por la regla son tomados como ejercicios de formación y de tenacidad individual, distanciando al niño del libro y conectándolo con los intereses comunitarios y grupales y con los estímulos propios del medioambiente en el que vive: "Un grupo social dirige sus miembros inmaduros a su forma social propia. Como lo que se requiere es una transformación de la cualidad de la experiencia hasta que participe en los intereses, propósitos e ideas corrientes en el grupo social, el problema no es evidentemente el de una mera formación física" (Dewey, 1997, p. 21).

De acuerdo con Dewey (1997), mientras que la dirección escolar apunta a la apuesta hecha en un plan continuo, orientador de las tendencias activas de los estudiantes, el control implica una noción de energía que se impulsa desde adentro y supone una cierta resistencia del individuo por controlar o ser controlado, y la guía se presenta como una ayuda cooperante de las capacidades

naturales individuales. Los individuos, en conjunto con los demás, intervienen en actividades comunes terminando por formar parte de una comunidad, aceptando la determinación de estos factores en sus vidas particulares, traducidos en un orden, en un hacer y en unas regulaciones donde la actividad se vuelve una condición de situación general. Dewey afirma:

Tirar de una cuerda de la que están tirando otros no es una actividad compartida o conjunta a menos que se haga con conocimiento de que los demás tiran también, sea para ayudarles, sea para dificultar lo que están haciendo. Un alfiler puede pasar por las manos de muchas personas durante su manufactura. Pero cada una puede realizar su parte sin conocimiento de lo que hacen las demás o sin ninguna referencia a ello; cada una puede operar simplemente por un resultado privativo: su propio salario. No hay, en este caso, ninguna consecuencia común a que se refieren los diversos actos, y de aquí que no haya ningún intercambio o asociación auténticos, a pesar de la yuxtaposición y despecho de la circunstancia de que su hacer respectivo contribuya a un solo resultado. Pero si cada uno considera las consecuencias de sus propios actos como ejerciendo un influjo sobre los actos de los demás y tiene en cuenta las consecuencias de su conducta sobre sí mismo entonces hay un espíritu común, una intención común en la conducta. Hay una inteligencia establecida entre los diferentes contribuidores, y esta inteligencia común controla la acción de cada uno (1997. pp. 37-38).

No obstante, el método sigue teniendo un papel fundamental en mantener la estabilidad y el equilibrio entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales⁸, en la escuela; es decir, el método implica ser consciente de la existencia de unas reglas, no solo en la escuela, sino en cualquier campo de acción social. Ahora bien, el papel del método como aspecto organizador escolar tiene un efecto educativo regulador de las actuaciones de los alumnos y de los maestros en relación con el medioambiente y los instrumentos pedagógicos puestos al servicio del proceso de aprendizaje, porque se crea cada vez más la necesidad de una enseñanza sistemática e intencional, cuya finalidad es el desarrollo, el progreso y la participación individual en la vida democrática en términos de relaciones de igualdad.

La escuela, en tanto agente social y cultural, cuenta con las condiciones prácticas, materiales y teóricas objetivas para consolidar el lazo social, y la enseñanza

⁸ "De aquí que, cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos 'ingeniosos', es decir, especialistas egoístas. Evitar un conflicto entre lo que los hombres saben conscientemente, porque se dan cuenta de haberlo aprendido por una tarea específica del aprender, y lo que saben inconscientemente, porque lo han absorbido en la formación de sus caracteres por el trato con los demás, llega a convertirse en una tarea cada vez más delicada en todo desarrollo de una educación especial (Dewey, 1997, p. 19).

posee la cualidad consciente y deliberada, cargada de sentido. Entre la escuela y la enseñanza surge el método reflexivo y la realización de actividades escolares del proceso educativo, observando el tipo de educación adquirida por el “ser inmaduro” (el niño) por grados y graduaciones, según se controla el ambiente en el que se actúa, pensándolo y sintiéndolo de forma indirecta y regulándolo de forma deliberada con referencia a su efecto educativo.

El criterio en la escuela es el de influir sobre las disposiciones mentales y morales de los niños, de los jóvenes y de los maestros. Este criterio se realiza gracias a tres funciones: una, ofrecer un ambiente simplificado y gradual; dos, eliminar los rasgos o costumbres perjudiciales del medioambiente, y tres, contrarrestar elementos limitantes del ambiente, es decir, en la primera función se trata del reconocimiento del acumulado de conocimiento generacional en relación con la participación de los niños: “los niños son capaces de recorrer en poco tiempo de su vida lo que la raza ha necesitado periodos largos y penosos en alcanzar” (Dewey, 1997, p. 43); en la segunda función se evita que las creencias sin fundamento científico influyan sobre los hábitos mentales de los niños, y en la tercera función se trata de la aceptación, la disposición y el intercambio de las restricciones y de las limitaciones impuestas por el grupo con un ambiente social más amplio y rico en experiencias. Así, la misión de la escuela es la de estabilizar, integrar y coordinar las diferentes influencias de los ambientes sociales y la disposición de los niños, de manera tal que se simplifiquen y ordenen los diferentes ambientes familiares, grupales, religiosos, callejeros, etc., en equilibrio con el nuevo ambiente escolar, la nueva escuela.

Esta es la apuesta y la decisión de Dewey cuando privilegia la sociedad sobre el individuo, al pensarlo como una parte, como uno más del grupo, pero definitivamente no el factor determinante de su constitución, permanencia y proyección, porque los miembros de una sociedad están determinados por el desarrollo educativo cuando funda la transmisión de la cultura en el ejercicio de la comunicación, en la adquisición de información y en el adiestramiento de destrezas intelectuales dirigidas por los adultos, preparando a los jóvenes para participar eficazmente dentro de la sociedad industrial. El tiempo y el espacio se constituyen en ambientes cuyas condiciones y circunstancias facilitan o dificultan la acción social: “el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso” (Dewey, 1997, p. 22).

Puesto que de lo que se trata es del control social, la inteligencia común que surge de las condiciones sociales, de los ambientes educativos y de la enseñanza consciente, ya sea a través de los medios o de los fines de la acción, es intrínseca a las disposiciones individuales, lo que equivale al logro del control interno, asunto de la educación. Regular los efectos, provocar respuestas, desarrollar actividades en conjunto, según las tendencias naturales del individuo, es tarea

de la escuela; esto es independiente de la realización de actos escolares diferentes, pues al fin y al cabo significan lo mismo.

Así, la vida de comunidad, la dirección del grupo, el control individual, logran ejercer un control sobre sus propias costumbres y regular la disposición y los impulsos, actuando sobre un fin particular, un ordenamiento, una continuidad y una sucesión de actos determinados por la decisión, la acción y el estímulo que se provoca en los demás. Esta noción de control centra acciones, impulsos y estímulos para mantener una línea de desarrollo ulterior de los miembros de la sociedad, una articulación de las inclinaciones naturales y unos resultados morales. Dewey distingue entre los resultados físicos del control y los resultados morales, puesto que uno no depende del otro.

Por ello no se trata de mantener una concepción fija de escuela sobre la idea del trabajo como “autoactividad” para controlar el movimiento e imponer la quietud física, afectando la comprensión, el interés y el planteamiento de problemas por parte del niño, cuando experimenta y comprueba las ideas sugeridas por la realidad, la experiencia y la dirección del maestro, sino, por el contrario, mostrar cómo actuar de modo libre implica potencializar los órganos sensoriales y motores en los niños, cuidando y aprovechando la oportunidad de investigar, experimentar y hacer uso de los materiales, siguiendo los procesos y procedimientos propios del aprender.

Dewey propone que en la escuela progresista haya conciencia de la unión de espíritu y cuerpo en la adquisición del conocimiento, y desarrollo de la libertad en relación con el pensar efectivo, condiciones para el desarrollo de la curiosidad y de la capacidad de resolver problemas, para la formación de los hábitos, el control de los impulsos y la satisfacción de las necesidades. Recordemos que para Dewey la libertad es una actitud mental, una cualidad del espíritu, y es intelectual:

Una sociedad progresiva considera valiosas las variaciones individuales porque encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática deba, de acuerdo con su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas (1997, p. 257).

Según Dewey (1997), la influencia de los miembros de una sociedad es predominante en la formación de las disposiciones mentales y morales, en este caso, de los niños, pues esta no se organiza ni se ordena por imitación (seguir un modelo), ni por copia de comportamientos, ni por adaptación, ni reproducción, ni apropiación de conductas ajenas para hacerlas propias, sino por el ejercicio de compartir con otros, en función de intereses identificados, propósitos comunes y un espíritu también común; esto implica que la vida en

común no se conforma por relaciones de semejanza de conducta, puesto que son las preguntas por la intención y el sentido de las cosas las que convierten el instinto imitativo en un factor que permite el desarrollo eficaz de las acciones.

Ahora bien, la vida social, la formación de hábitos de pensar en la escuela, la adquisición de experiencias en la educación, la realización de actividades según fines en común, más que finalidades, tiene su máxima expresión en la vida democrática, según dos criterios: uno, el reconocimiento de los intereses y capacidades de los miembros de la sociedad para poder ejercer control sobre ellos, y dos, el cambio de hábitos sociales hacia la agrupación y la experiencia compartida que marcan una dirección teleológica al modo de vida. La participación en los bienes, la igualdad de oportunidades en las mismas condiciones, el uso inteligente de las cualidades específicas y variables de los individuos, etc., son aspectos significativos para la vida común, y no para la estratificación de clases sociales. Aquí la educación intencional y sistemática tiene fuerza porque hace posible o no el reajuste social en vías del progreso de la humanidad, cuyos individuos se disponen y se adaptan de forma voluntaria al sistema:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (Dewey, 1997, p. 91).

En este mapa, Dewey señala cómo el papel del individuo tiene que ver con el conocimiento, las ideas y las creencias: sin duda, nuevas ideas están surgiendo constantemente en el Nuevo Mundo (finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX), las cuales están en proceso de conformación y materialización en prácticas sociales; situación nada fácil para la época, puesto que su pretensión pasaba por el logro de una independencia intelectual sustentada en la indagación, los inventos, la revolución científica moderna, los descubrimientos, en parte, determinados por la observación: incluidos los puntos de vista filosóficos en torno a la noción de individuo separado de la naturaleza, replanteando con este enunciado la concepción de continuidad del individuo, la naturaleza y sus semejantes. De fondo, lo que se pone en juego es la legitimidad intelectual, la actitud crítica y la transformación de las costumbres y de las creencias como recursos de una cierta idea de progreso: “Las variaciones intelectuales del individuo en observación, imaginación, juicio e invención son simplemente los recursos del progreso social, así como la conformidad al hábito es el medio de la conservación social” (Dewey, 1997, p. 250).

Estas condiciones se expresan en la formación de una experiencia pensada en términos de adquisición y de acumulación, bajo el supuesto de comprender la práctica social y de explicar el mundo moderno según unos supuestos teóricos, a partir de la noción de cambio y de control social. Esta relación teoría-práctica implica conocer un campo donde las cosas se captan para salir de la incertidumbre, de las alteraciones, de las desviaciones y darle un lugar preciso a la diversidad, una vez la verdad da cuenta de lo eterno y de lo universal; mientras la práctica se configura en la relación necesidad-acción, lo que produce un hacer alterando las cosas, cambiándolas. De ahí, la noción de control sobre el mundo de la experiencia, fijándola y ordenándola en relación con la ley y la razón, aunque no sometiéndola; en el decir de Dewey (1997), lo que conecta la experiencia con lo empírico es el método experimental. Por consiguiente, la reorganización social eficaz de los hábitos intelectuales y la redefinición del papel del individuo dentro de la sociedad en relación con el conocimiento, el saber y las creencias aceptadas fortalece la idea de una sociedad progresista con: independencia intelectual, libertad de observación, de imaginación, de indagación, de invención y de adaptación con respecto a los avances de la ciencia. Este individualismo intelectual de carácter moral y social, junto con la revisión crítica de las creencias, la vida mental de los ciudadanos y la construcción de una conciencia social, son elementos de los que dispone la sociedad para el progreso de la humanidad y las transformaciones sociales controladas por el interés público.

Así, en el plano de la enseñanza, el interés es público en conexión intrínseca con el material estudiado, haciendo surgir una serie de afirmaciones y de análisis filosóficos, donde Dewey (1997) sitúa la relación educación y democracia bajo la condición de la supresión de los dualismos, en tanto limitantes de la acción social en términos teóricos y prácticos: conocer como actividad intelectual, y hacer como actividad práctica, destituyendo relaciones excluyentes: hombre o naturaleza, individualidad o asociación, cultura o vocación, determinadas por los signos sociales y naturales de separación, semejanza y equivalencia en el campo de la educación; concepción influyente de la organización de oposición de las materias de estudio en la escuela. En su lugar, Dewey (1997) propone conformar relaciones de inclusión en el contexto de la educación, afirmando cómo en el conocimiento formado y comprobado por la experiencia personal y la lucha por reconocer la libertad de acción y de investigación constituye "*un plan de estudios para todos*" (p. 246). Según este punto de vista, se hace del pensamiento una guía práctica, se recompensa la responsabilidad con la práctica del ocio, se presentan las materias de estudio como la contrapartida del mundo y se toma el método como la contrapartida del espíritu.

Entre el conocer y el hacer está la inteligencia, el conocimiento y la actividad, conformando las condiciones sociales, prácticas e instrumentales para la

adquisición de la experiencia en el campo de la educación, a través del aprendizaje y con referencia a los procesos de enseñanza; procesos y procedimientos operativizados y materializados en la escuela progresista, a través de la realización de su función social, que no es otra que la autorrealización individual y la vida en comunidad, según intereses y propósitos comunes en contacto permanente con la realidad. El objetivo formal de la institución escolar es mantener la unidad del método con las materias de estudio. En estas condiciones pragmáticas es posible hacer de la escuela una institución social moderna; ella está puesta ahí, en la vida social, para destituir de sus prácticas las relaciones duales e instituir y asegurar la construcción de conexiones entre el aprendizaje individual y la acción social, la libertad y el control social. Por tanto, crear situaciones y ambientes de aprendizaje favorece la motivación, la conexión y la comprensión de los significados de aprender, estudiar e instruirse en unos propósitos sociales comunes, determinando el desarrollo y el gobierno del individuo escolar:

Cuando el aprender es una fase de empresas activas que supone cambios mutuos, el control social interviene en el mismo proceso del aprender. Cuando está ausente el factor social, el aprender se convierte en un mero transporte de algún material presentado a la conciencia puramente individual y no hay razón inherente alguna por la cual deba darse una dirección más socializada a las disposiciones mentales y emocionales (Dewey, 1997, p. 254).

Ahora bien, Dewey parte de la idea de soberanía nacional en tanto el arte de gobernar los individuos en relación con los intereses del Estado, lo cual implica reconocer sus órganos administrativos, militares y económicos en la dirección del desempeño de las funciones propias de las instituciones sociales: familia y educación. La política, entonces, rige la acción social, situando la educación como el factor primordial y condición de progreso y eficacia. Por tanto, al distanciarse de la concepción de adiestramiento disciplinar y del desarrollo personal de los individuos para el logro de los propósitos sociales, la educación opta por concebirse en relación con la idea de cultura y desarrollo de la personalidad, poniendo la filosofía como referente en la conciliación de las distintas posturas, cuando adopta la noción del carácter orgánico del Estado. En la soberanía nacional se asume la subordinación individual a la autoridad política y la obediencia a los mandatos de los superiores como la asimilación objetiva manifestada en el Estado⁹.

⁹ Puesto que el desarrollo de la personalidad pasa por los objetivos y el sentido de las instituciones organizadas en función del progreso social, son los mandatos superiores del Estado, en tanto autoridad política, los que determinan el lugar de subordinación y de obediencia de los individuos al mismo Estado y sus instituciones: único camino para el sujeto racional: "el buen ciudadano ordinario está sometido a una gran cantidad de control social y que una parte considerable de este control no se siente como una restricción de la libertad personal" (Dewey, 2004a, p. 94). Con esta idea de soberanía nacional se

De ahí el énfasis puesto en la función de la educación nacional y social como el campo constitutivo y constituido de realización de las ideas del Estado en la perspectiva de la formación del ciudadano liberado, emancipado y progresando gracias a la educación y a sus capacidades individuales, creciendo al ritmo que la sociedad progresa. El modelo de nación se convierte en el referente de organización y asociación social de los nuevos individuos-ciudadanos, haciendo posible la convergencia de distintos intereses, en una unidad de intereses políticos, sociales y económicos para vincularlos y reconocerlos como miembros de la sociedad. Mientras que el Estado, con el fin de lograr sus propósitos, empieza a darle sentido a sus actuaciones, delineando políticas de bienestar y progreso social sobre la base fundamental de la dirección, regulación y desarrollo de una educación que llegue a todos:

Internamente, la cuestión ha de afrontar las tendencias que, debido a las presentes circunstancias económicas, divide a la sociedad en clases, algunas de las cuales son convertidas meramente en instrumentos para la cultura superior de las demás. Extremadamente, la cuestión afecta a la reconciliación de la lealtad nacional, del patriotismo, con la devoción superior a las cosas que unen a los hombres en fines comunes, independientemente de las fronteras políticas nacionales. Ninguna de estas fases del problema puede resolverse por medios puramente negativos... El mismo principio se aplica a las consideraciones que afectan a las relaciones de las naciones entre sí. No es bastante enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que pueda estimular los celos y la animosidad internacionales. Debe acentuarse todo lo que une a los pueblos en las empresas y resultados cooperativos humanos, independientemente de las limitaciones geográficas. El carácter secundario y provisional de la soberanía nacional respecto a una asociación e intercambio más pleno, más libre y más fructífero de todos los seres humanos, debe introducirse como un estado de ánimo operante (Dewey, 1997, pp. 90-91).

pretenden conciliar los intereses particulares con los intereses del Estado como práctica política para la concreción de la relación empresa-comercio-sociedad. Dewey considera que otro problema se presenta con el cambio de la noción de soberanía nacional, dado que el desarrollo de la ciencia, el comercio y el arte trascienden las fronteras nacionales junto con las situaciones internas nacionales de hostilidad que se viven, en donde los intereses son más individuales que comunitarios; situación que obliga a pensar en salidas diplomáticas fundamentadas en la ciencia y en la práctica política. Por esto, se le exige a la teoría pedagógica la tarea de pensar nuevamente el sentido de lo social "como una función y prueba de la educación" para estar en relación con la empresa y los propósitos sociales más allá de las fronteras políticas nacionales. Dewey (1997) plantea a la educación en y para la democracia el problema fundamental de resolver el conflicto entre una finalidad nacionalista y una finalidad social, entendiendo la primera desde una perspectiva humanitaria que comprende la finalidad social de la educación en conjunción con la finalidad nacional, centrando la preocupación del Estado y de la nación en el bienestar y el progreso social y sus resultados bien administrados: "¿Es posible que un sistema de educación sea dirigido por un Estado nacional y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos?" (p. 90).

En síntesis, el ideal democrático de la educación en Dewey está sustentado en el sistema de educación pública, lugar de crecimiento progresivo de los individuos, en la escuela progresista a partir de la liberación de sus capacidades y la dirección de su educación, instrucción y adiestramiento por medio de procesos y procedimientos de aprendizaje eficaces, determinados por un campo de oferta escolar con el fin social de realizar el ideal de igualdad política, económica y jurídica de los miembros de la sociedad. Aquí las habilidades y las destrezas son recursos del individuo con la condición de usarlos en el bien común. La escuela es, por tanto, la institución social por excelencia, capaz de modificar las ideas provenientes de la educación tradicional y de actualizar, en términos de la cultura moderna, los métodos de enseñanza, los procedimientos de aprendizaje, los procesos de disciplinización y de comportamientos de los niños, el método de estudio; son cuestiones que atañen al maestro.

A manera de conclusiones

La función del maestro está determinada por la adquisición de la experiencia en el niño, por la aplicación del método científico en los procesos de enseñanza, por la instrucción en unos conocimientos básicos organizados en materias de estudio fundamentados en el pensamiento reflexivo y por el adiestramiento del comportamiento en tanto es posible el desarrollo de habilidades y destrezas tendientes al uso y a la utilidad de las herramientas que provee la inteligencia en sus procesos de asimilación, acumulación y adaptación gracias a la adquisición de la experiencia; de tal suerte que con estos elementos y conceptos desarrollados se puede sostener que con Dewey se produce el cambio de estatuto del maestro y se instituye su función en el sistema educativo durante el siglo XX. Sin embargo, también aparece el niño como personaje central del acto educativo y de las prácticas pedagógicas en la nueva escuela.

Ahora bien, la escuela es una institución, según Dewey, influenciada en su función social y comunitaria por el doble papel que debe desempeñar el maestro en la sociedad moderna: forma un cierto modo de ser psicológico del niño en su realidad, conduciéndolo por los caminos de la autorrealización y el desarrollo de su personalidad, y crea las condiciones materiales y prácticas para la adquisición de una experiencia articulada al programa escolar en tanto espacio de organización, de interacción y de desarrollo cognitivo. En este espacio institucional, el maestro no es un investigador, ni un descubridor, ni un científico; es un funcionario, un servidor social, un líder, un agente; su función tiene que ver con el estudio juicioso, riguroso y objetivo de los resultados de las investigaciones obtenidos en el campo de las disciplinas y de las ciencias, dirigido a la aplicación del método científico, al desarrollo de contenidos según los programas de las áreas del conocimiento y a la creación de ambientes propicios a la indagación y a la reflexión. De ahí la poca importancia que se le

da al estatuto del maestro en tanto escritor e investigador en los discursos sobre la escuela en Dewey, durante gran parte del siglo XX.

Entonces, en este contexto político, la escuela es determinante por el papel que cumple en tanto órgano social, cuya misión en el campo de la educación es situar la escuela misma como de mayor interés para la sociedad y garantizar su efectividad para alcanzar el progreso y lograr las reformas sociales necesarias para que se pueda comprender lo que la escuela significa, dotando al maestro (educador en su lenguaje) de medios, herramientas y razones para realizar su misión (Dewey, 1963, p. 71). De ahí se puede concluir que más que la educación en función de los conocimientos, los saberes, la cultura, los conceptos, a Dewey le preocupa la escuela en el sentido de una educación centrada en la adquisición de la experiencia, la comprensión y permanencia de los intereses y la realización pedagógica de acciones reflexivas; es decir, imprime a la educación en la escuela el sello de un pensamiento pragmático, técnico y operativo en el sentido de los procesos, los procedimientos, el método, la operación y la acción.

Ahora bien, cuando Dewey hace referencia a la educación progresista, contraponiéndola a la educación tradicional, en el sentido del desarrollo constructivo de una filosofía de la educación, plantea cómo los principios progresistas se preocupan por la expresión y el cultivo de la individualidad en relación con la vida colectiva, el valor de la actividad libre, el aprendizaje mediante la experiencia, la adquisición de destrezas y técnicas como medios para alcanzar los fines sociales aprovechando las oportunidades de la vida presente y el conocimiento nuevo producido por un mundo sometido al cambio; por tanto, no es de extrañar su concepción de conocimiento como un instrumento eficaz, organizado a la manera de conjuntos lógicos de información y adquirido a través de las actividades de instrucción en la escuela. De allí el énfasis que hace sobre la responsabilidad que tiene “la nueva educación”, o educación progresista, en la selección, clasificación, ordenamiento y organización de experiencias escolares en relación con el conocimiento; tal que la aplicación de una teoría de la inteligencia en la escuela implique pensar el proceso progresivo de crecimiento del niño (inmadurez-madurez) en su proyección como sujeto-adulto, activo y miembro de la sociedad democrática. Crecimiento entendido como desarrollo y avance de habilidades y hábitos intelectuales lógicos y morales a través de la experiencia, preparando a los jóvenes para responsabilidades futuras y exitosas en la sociedad y en el trabajo.

En la nueva escuela, el programa de estudio entra en contacto con la experiencia, dejando de ser una abstracción, porque le da significado a las conductas, los comportamientos, los intereses y las preocupaciones del niño, haciendo posible que el maestro lo dirija, lo guíe y reoriente en sus actitudes; así, el programa se convierte en un medio psicologizante de la educación del niño en la experiencia

escolar. Las materias de estudio son un factor organizativo de los contenidos a los que el niño accede por etapas según el grado de complejidad, de tal suerte que él se inicie en las nociones y en los contenidos elementales o inferiores en la escuela, gracias a su desarrollo mental, para aprender a usar dichos contenidos de las materias de estudio en provecho de su experiencia vital.

Frente al pensamiento filosófico y psicológico desarrollado sobre la naturaleza del niño, la escuela y la educación, las materias de estudio se consideran un espacio funcional para la adquisición de las experiencias provocadas por el maestro; ellas representan el resultado acumulado de los esfuerzos de la raza humana de modo organizado y sistematizado, expresado de manera reflexiva:

Los hechos y verdades que entran en la presente experiencia del niño y los contenidos en los programas escolares son los términos inicial y final de la misma realidad. Oponerlos unos a otros es oponer la infancia y la madurez del mismo ser vivo en desarrollo; es poner una frente a otra la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño luchan entre sí (Dewey, 1926, p. 50).

La experiencia del niño es el motor de las materias de estudio. La experiencia forma actitudes, da motivos, desarrolla intereses, provoca hechos y construye verdades que se presentan de manera organizada para su conocimiento, a través de materias ya elaboradas. Dichas materias son interpretadas como manifestaciones de fuerza y movimiento que actúan sobre la vida de los escolares; por ello, el papel del maestro es descubrir los procesos pedagógicos y psicológicos que intervienen en el espacio escolar que se abre entre la experiencia presente y la función de las materias de estudio. Para que el maestro pueda hacerlo, es necesario que comprenda la noción de experiencia como algo ilimitado y flexible que va construyéndose de manera organizada.

Así, en el proceso educativo hay una unión dinámica entre continuidad e interacción, en la perspectiva del desarrollo de experiencias valiosas y significativas para el niño escolar. En esta relación los estudiantes son un factor de aprendizaje, y los maestros desempeñan el papel de agentes reguladores del proceso de aprendizaje, cuya tarea es la de crear condiciones objetivas de enseñanza. Cuando se hace referencia al ambiente escolar, se están designando no solo los lugares próximos al hombre, sino la continuidad específica de esos lugares y las condiciones que allí pueden estimular, promover o dificultar las características y la formación de un individuo. El medioambiente tiene valor en la medida que la interacción afecta al individuo. En síntesis, una vez se ha establecido la conexión orgánica entre la educación y la experiencia en relación con el principio de continuidad en la escuela, es posible comprender cómo la educación es un proceso social en armonía con los principios de desarrollo y progreso; proceso social en la medida que los individuos hacen de esa experiencia

humana una posibilidad de contacto y de comunicación a partir de ciertos aprendizajes dados en la experiencia, en coherencia con los principios del crecimiento social hacia la vida en común.

El principio de la escuela es preparar al niño para la vida social en comunidad, imposible de lograr sin la participación y el cumplimiento de la función del maestro, a quien le corresponde estimular y controlar el proceso pedagógico, las relaciones internas de los niños y la manera como asumen el trabajo escolar en relación con sus pensamientos. No se trata de hacer de la tarea del maestro un mundo de imposiciones de ciertas ideas, o de disciplinar o formar impresiones o sensaciones conscientes, sino de lograr que los niños se expresen, desarrollen sus músculos, se muevan y logren hacer acciones de sus estados conscientes. Por tanto, el maestro debe cumplir, como miembro de la sociedad, la función de seleccionar las influencias que han de afectar al niño, y ayudarlo a responder adecuadamente a esas influencias, siendo su misión determinar el desarrollo de la madurez y de la conciencia social del niño como disciplina de vida, a través de pruebas y exámenes para comprobar las aptitudes que posee para la vida social, reconociendo sus capacidades en relación con los servicios que puede prestar, sobre la base de las experiencias que le propone el maestro; no puede dedicarse a las tareas del científico, ni del investigador o del escritor, puesto que es la vida social del niño la base de toda preparación o desarrollo intelectual del maestro, puesto que la función social de la educación es aterrizar al niño en su realidad y formarlo para ella. Por eso debe centrarse en impartir conocimientos útiles y técnicos para la adquisición de experiencias susceptibles de formarle habilidades prácticas e intelectuales con las cuales se pueda desempeñar dentro de una sociedad industrial y democrática. Al preparar actividades que tengan contenidos educativos en los que se reproduzcan las condiciones de la vida real de la sociedad, el maestro hace que los niños vivan física y mentalmente las experiencias que son parte del acervo cultural, social, intelectual y moral del grupo social al que pertenece según sus intereses y el ambiente social.

Si la educación vista por Dewey es un proceso social, la escuela entonces cumple una función social porque favorece *una forma de vida en comunidad*, en la que los niños heredan la tradición intelectual, moral y cultural, y a la vez los prepara y capacita para funcionar en la sociedad. El niño es estimulado y controlado mediante la vida de la comunidad a través del trabajo; mientras, la escuela, a través de las actividades y los trabajos escolares, dispone gradualmente la responsabilidad de representar la vida presente en relación con lo cotidiano del hogar, la vecindad y los juegos. Dewey se distancia de una escuela que falsea la realidad y propone actividades postizas que no le permiten al niño verse en función de una vida futura en la sociedad. Al respecto Dewey (1963) afirma:

La escuela ha de ofrecer al niño estas actividades y reproducirlas de modo que el niño aprenda gradualmente su sentido y sea capaz de desempeñar su papel con relaciones a ellas. Esto es una necesidad psicológica porque es el único medio de asegurar la continuidad en el desarrollo del niño, el único medio de proporcionar un fondo de pasadas experiencias a las nuevas ideas dadas en la escuela (p. 60).

Al niño se le educa para el dominio de sí mismo, pensando que esto le permite hacer uso pleno y rápido de todas sus capacidades, formándose un juicio social cuando aprehende las condiciones en las que vive, mediante la realización de acciones y el desarrollo de procedimientos como parte de su preparación para desempeñarse con éxito en la sociedad. Por eso, a la educación le corresponde conocer, controlar y dirigir las capacidades, gustos, hábitos e intereses del niño para que se relacione con los otros de manera funcional y hábil. Dice Dewey (1963): "El individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos" (p. 59).

La sociedad se vale de la educación para llevar a cabo sus propósitos y fines, organizando la vida escolar, los medios, los recursos, las materias de estudio y la función del maestro en relación con una idea de continuidad y eficiencia del desarrollo. En la escuela se logran reconciliar los ideales colectivos y los ideales individuales, logrando que la educación reconozca en la sociedad un deber moral supremo. De allí proviene la noción de maestro en Dewey, y sobre los principios educativos del método científico como una opción pedagógica y los elementos que conforman la educación en relación con la experiencia, los intereses del niño y su desarrollo cognitivo. La organización científica de los conocimientos se comprende a partir del principio de causalidad, en relación con el medio y las consecuencias. El conocimiento aumenta en la medida que se evidencia la madurez del alumno y su experticia para relacionarse con el medio natural y social. El alumno pasa de propósitos simples, con medios rudimentarios, a un crecimiento intelectual y moral que le permite conocer hechos y principios que constituyen las ciencias y las circunstancias sociales presentes.

Por tanto, es al maestro a quien le corresponde capacitarse para interpretar y valorar los elementos (inclinaciones, intenciones, experiencias presentes) del proceso de aprendizaje del niño y sus manifestaciones de fuerza y debilidad a la luz de su proceso de autorrealización. Las materias en el programa escolar tienen como función capacitarlo para que piense lógicamente en términos de las operaciones mentales; por tanto, lo que desarrolla su cognición no es el conocimiento, ni los saberes, sino la capacidad de poner en funcionamiento los saberes técnicos en términos de procedimientos (seguir el procedimiento). Entonces, el maestro no es un científico, ni es un investigador, porque su

función es la enseñanza de los conocimientos que produce el científico; por tanto, el conocimiento de las materias puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño en relación con el ambiente pedagógico. Si el maestro va a enseñar, debe saber de lo que va a enseñar, por lo tanto, para poder enseñar su conocimiento debe ser amplio, denso y riguroso, en el sentido de saber lo suficiente para que pueda hacer uso de esos conocimientos, apropiándolos y adaptándolos a las situaciones concretas de aprendizaje; de hecho, esto es lo que nos permite entender por qué para Dewey el centro del acto pedagógico es el niño, no el maestro.

La preocupación del maestro al dirigir al niño en su aprendizaje pasa por desarrollar sus destrezas y sus habilidades, creando condiciones prácticas de aprendizaje en un ambiente escolar adecuado a la adquisición de experiencias; para él, estos espacios no tienen que ver necesariamente con el hecho de que el niño aprenda a pensar conceptos, a comprender teorías y a entender la estética del mundo en el que vive; por el contrario, el niño se adapta, se acomoda, reflexiona y se sumerge en variadas experiencias, a través de una serie de actividades ordenadas en procesos y procedimientos; de ahí, la capacitación del maestro en las potencialidades, aprendizajes e intereses del niño.

Por último, si en Dewey la concepción biológica del niño determina su noción de desarrollo, la concepción psicológica determina la de experiencia, en su concepción de educación. Por tanto, en la escuela la finalidad no es el dominio de unos conocimientos del pasado y la ampliación de su información en el presente, ni la comprensión de conceptos y saberes, sino la autorrealización del individuo en la vida social; de ahí el papel del maestro como observador de los procesos del desarrollo de las capacidades, de las habilidades y de las cualidades dinámicas como fuerza inherente de la experiencia vital del niño. El ideal del maestro es llevar al niño a su desarrollo y direccionar su crecimiento. El programa es funcional, porque va a la experiencia del niño; el conocimiento es una herramienta que ayuda a formar un criterio orientado hacia la autorrealización; en esta medida, el programa escolar está en sintonía con los intereses, la experiencia y la naturaleza del niño. El maestro debe hacer funcionar estas dinámicas y responder por la educación del niño.

La función social del maestro, legitimada por los Estados-nación, le da un estatuto y una posición social, derivada de la naturaleza social de la escuela, instituida para transmitir conocimientos útiles, prácticos y conectados con el mundo real en el que vive. De ahí la importancia de enseñarle al niño a reflexionar su propio vivir, puesto que no se trata de cambiarlo, sino de ampliar sus horizontes y su mirada, de hacerlo reflexionar sobre la vida que lleva y mejorarla en el sentido de la ideas de un mundo nuevo, substituyendo un mundo viejo, injusto, inequitativo y desigual; adaptándose, acomodándose, adquiriendo

experiencia y solucionando las situaciones problemáticas de sus condiciones de vida en términos de bienestar social y como un ciudadano capaz de vivir su propia realidad para el bien común.

El maestro de la escuela progresista, modelo por el que se inclina Dewey (1989), es un líder y un adiestrador mental, en el sentido de ordenar y entender el significado de los temas objeto de las materias de aprendizaje, tendiendo a la formación de hábitos de pensar con lógica, mediante la observación y la comunicación correcta de la información y la preocupación reflexiva por comprender que el niño aprehenda el mundo gracias a la imagen que se hace de su propia realidad; entonces, la experiencia se adquiere en la escuela. Las ideas y los problemas se convierten en centros de interés, en donde *el interés no es capricho, sino es el signo y el síntoma de la capacidad y el crecimiento como representaciones del estado de desarrollo del niño y su grado de madurez* (Dewey, 1963, p. 69). El maestro (el adulto) ingresa al mundo del niño a través de sus intereses e identifica así sus capacidades y los materiales que se necesitan para su educación. Los intereses no se fomentan ni se reprimen, porque si se reprimen conducen a la substitución del niño por el adulto, debilitando su curiosidad y su iniciativa, y si se fomentan dejan de ser permanentes y se vuelven transitorios. En conclusión, los intereses consiguen poner en contacto al niño con el maestro en la experiencia y con el mundo de los objetos de la realidad.

En este proceso, el maestro es el medio para lograr que el método de la inteligencia, representado por la ciencia, se convierta en hábito para vivir, poder trabajar y permanecer dentro de una sociedad democrática; por ello se le piensa como un órgano dentro de la organización escolar, con unas funciones específicas: es un agente, porque comunica conocimientos y destrezas; es un orientador y un evaluador de los resultados de las experiencias adquiridas por el niño; es un líder, un adiestrador mental, un servidor social; en últimas, es un funcionario:

En las condiciones actuales, una parte excesiva de los estímulos y del control procede del maestro por haber sido descuidada la idea de la escuela [...]. El lugar y el trabajo del maestro en la escuela han de ser interpretados sobre la misma base. El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos en el niño, sino que está allí como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudarle a responder adecuadamente a esas influencias [...]. La misión del maestro consiste directamente en determinar, sobre la base de una más vasta experiencia y de un saber más maduro, cómo disciplina de la vida ha de llegar al niño. El maestro tiene la misión no solo de educar a los individuos, sino de formar la verdadera vida social... Todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión: la de ser un servidor social destinado a mantener el verdadero orden social y asegurar el

desarrollo social acertado. De esta suerte, el maestro es siempre el profeta del dios verdadero y el introductor en el verdadero reino de Dios (Dewey, 1963, p. 62).

Es, pues, papel del maestro (nada de científico, de descubridor, de inventor, de creador, de artista) controlar el ambiente en que actúan los estudiantes, pensar y planear las materias en relación con la vida cotidiana, influir en las disposiciones mentales y morales (emocional) de los niños y dirigir el ambiente escolar, contrarrestando los elementos negativos, contradictorios y ambiguos del ambiente social. Así, la noción de maestro en Dewey y los elementos que conforman la educación en relación con la experiencia, los intereses y su desarrollo cognitivo permiten establecer los principios educativos del método científico como una opción pedagógica, que él llamará, en adelante, progresista, donde el maestro será un exponente de la enseñanza como adquisición de la experiencia.

Estas características sociales del maestro, en esta nueva época y en estas nuevas realidades, se convierten en las condiciones prácticas históricas, puestas a prueba en la escuela, conduciéndolo al cambio de estatuto durante el siglo XX y proyectándolo para el futuro siglo XXI, pronosticando cómo el niño será el centro del acto educativo y el personaje central de las prácticas pedagógicas en la escuela. Esto no significa que el niño tenga la palabra, se le deje de disciplinar o deje de ser objeto del dominio del adulto; lo que quiere decir es que, en adelante, será objeto de control a partir del cumplimiento de procedimientos sobre la base del aprendizaje de saber hacer, saber aprender y aprender a aprender:

Como maestro no le concierne añadir nuevos hechos a la ciencia que enseña; no propone nuevas hipótesis ni las comprueba. Las materias científicas le interesan como representando un grado y una fase determinados del desarrollo de la experiencia. Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por tanto, lo que le interesa como maestro son los medios por los cuales esa materia puede llegar a ser una parte de la experiencia; lo que hay de utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos; cómo su propio conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño y para determinar el ambiente en el que ha de ser colocado éste con el fin de que pueda dirigirse adecuadamente su desarrollo. Le importa no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo. Ver así esto, es psicologizarlo (Dewey, 1926, p. 64).

En el proceso educativo, el valor del conocimiento del maestro en la escuela está en la observación del estado psicológico del niño, puesto que este es determinante para encauzar las fuerzas, los instintos y las capacidades del

infante. El material sobre el que ha de trabajar es sobre la estructura psicológica, las actividades, la naturaleza del niño, las condiciones sociales y el estado actual de la cultura, traduciéndolo a equivalencias sociales, donde el pasado se retrotrae al presente como proyección del futuro en función de la idea de desarrollo y de progreso. Aquí, la educación es la adaptación a la sociedad a través de la adquisición de la experiencia, subordinando la libertad individual a un Estado social y político. Si esta es la función del maestro, ¿para qué se necesita un maestro investigador (en tanto que este ejercicio de la ciencia le corresponde al científico, al escritor, al inventor o al artista, y el maestro no es ninguno de ellos)?

En conclusión, es función del maestro, por un lado, dirigir a los alumnos hacia el conocimiento de los hechos y principios, que en su organización final constituye las ciencias, y, por otro lado, utilizar las experiencias presentes para direccionar gradualmente a los alumnos, mediante el conocimiento de hechos y leyes en la sociedad democrática y en el sistema industrial. Aquí los alumnos están llamados a comprender cómo los métodos de las ciencias les van señalando el camino para llegar a vivir un mejor orden social en la democracia. Orden que resulta de la aplicación de las ciencias físicas, al ponerlas en contacto con operaciones y procesos generadores de estos conocimientos, dando lugar, para el caso de la escuela, al programa escolar y a las materias de estudio. El maestro está en el plano de los instrumentos de la educación, igual que el conocimiento, la misma educación y los saberes útiles.

Referencias

- Dewey, J. (1926). *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1963). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

