



LA FORMACIÓN FILOSÓFICA DEL PROFESORADO SEGÚN JOHN DEWEY

MARTA VAAMONDE GAMO
JAIME NUBIOLA

Fecha de recepción: 22/08/2021
Fecha de aceptación: 30/09/2021

Resumen: En este artículo se reflexiona sobre la importancia de la formación filosófica del profesorado a la luz del pragmatismo deweyano. El educador ocupa para Dewey un lugar privilegiado, pues es el agente principal del crecimiento humano y del progreso social democrático, lo que requiere, por su parte, una reflexión constante acerca de los fines y los medios que dirigen sus prácticas. Puesto que el crecimiento de la experiencia se logra a través de la participación, uno de los objetivos clave de la tarea docente es el potenciar los hábitos que permitan la colaboración de mujeres y varones de distintas etnias. Dewey invita a reflexionar sobre la importancia de la formación filosófica del profesorado para guiar la educación hacia fines morales y sociales, lo que es indispensable para una regeneración educativa y democrática.

Abstract: *This article reflects on the importance of the philosophical education of teachers in the light of Deweyan pragmatism. For Dewey, the educator occupies a privileged place, since he is the principal agent of human growth and democratic social progress, which requires, for his part, constant reflection on the ends and the means that direct his practices. Since the growth of experience is achieved through participation, one of the key objectives of the teaching task is to enhance the habits that allow the collaboration of women and men of different ethnicities. Dewey invites to reflect on the importance of the philosophical formation of teachers to guide education towards moral and social ends, which is indispensable for a regeneration*

Palabras clave: filosofía, educación, democracia.

Keywords: *Philosophy, Education, Democracy.*

La tarea de la educación escolar tiende a convertirse en una tarea rutinaria a menos que sus fines y sus métodos estén animados por una visión tan amplia y simpática de su lugar en la vida contemporánea como la que debe proporcionar la filosofía.
J. Dewey, *Democracy and Education*, MW (1916), IX, 339

1. INTRODUCCIÓN. Los conceptos de filosofía, educación y democracia están estrechamente relacionados para John Dewey. En este artículo se analiza la importancia que Dewey concedía a la formación filosófica del profesorado en su

función de guía inteligente de la experiencia educativa de los alumnos y alumnas, y el importante papel que esta consideración experimental y crítica de la educación tiene para una reforma social democrática. El análisis teórico responde, siguiendo el espíritu del criticismo deweyano, a un interés práctico: subrayar la necesidad educativa de la filosofía para preservar un estilo de vida democrático, a la luz de las reformas educativas actuales, especialmente interesadas en la especialización técnica en detrimento de la formación humanística.¹

En primer lugar, se señala la importancia que Dewey concedía a la formación filosófica del profesorado. El docente debe reflexionar sobre los valores que dirigen su práctica educativa para cumplir con su función: reconstruir significativamente la experiencia humana. En la segunda parte, se analiza la relación de la tarea reflexiva del docente con el ideal democrático. La experiencia humana crece a través de la participación. La labor del profesorado es, entonces, liderar y dirigir a los alumnos y alumnas en la construcción de una experiencia y comunidad democrática a la que todos puedan contribuir y de la que todos puedan participar.

La igualdad de oportunidades de participación social se convierte así en un objetivo clave de la práctica docente, pues es el procedimiento de crecimiento moral y progreso democrático. El profesor, por tanto, deberá reflexionar sobre la forma concreta de potenciar en sus alumnos y alumnas los hábitos *simpáticos* y reflexivos que permitan su colaboración de la que depende tanto el avance de las instituciones de las que forman parte mujeres y varones, como su propio desarrollo personal. Asimismo, la pluralidad que proporcionan alumnos y alumnas de distintas etnias se convierte en un recurso para enriquecer la experiencia compartida.

Como conclusión, se subraya la necesidad de que los profesores tengan una formación filosófica que les permita ejercer reflexivamente la importante función que Dewey les asigna: liderar y dirigir el crecimiento humano de sus alumnos y alumnas a través de su participación y, así, el progreso social democrático. Esta función es más acuciante, si cabe, en una sociedad tecnológica sujeta a rápidos cambios y muy especializada, que corre el peligro de no detenerse a reflexionar sobre los fines humanos a los que esos cambios deben dirigirse.

2. EL PROFESOR COMO GUÍA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA. LA NECESIDAD DE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. Dewey desarrolló su filosofía de la educación en respuesta a la necesidad de reformar el sistema educativo tradicional para ajustarlo a las demandas sociales generadas por la industrialización.² La escuela tradicional entendía la educación como la imposición externa de unos contenidos culturales que los alumnos reproducían mecánicamente y como el desarrollo de unas destrezas que permitían a los alumnos asegurar un futuro estatus profesional. Como reacción, la llamada escuela progresista se centraba en el alumno y proponía el libre desarrollo de sus capacidades naturales.³ Dewey era partidario, como la escuela progresista, de reformar las prácticas educativas. Pero eso suponía, de acuerdo con Dewey, un análisis

¹ Martha Nussbaum señala algunos ejemplos que constatan la marginación en los planes educativos de las humanidades y de la filosofía. Cf. M. NUSSBAUM, *Not for Profit, Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Oxford, 2012, pp.3-5. En el caso de España, las sucesivas reformas legislativas han reducido las horas semanales dedicadas a la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria.

² Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', *Later Works of John Dewey 1925-1953*, ed.de J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1938, 13/ pp.3-4.

³ Cf. W. WESTBROOK, (1991) *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, NY, pp. 98-99.

filosófico de la experiencia educativa y de los medios para desarrollarla del que adolecía la llamada escuela progresista.⁴

En tal estado de cosas, la filosofía de la educación que propone Dewey no solo resulta interesante por la indudable influencia que ha tenido en las reformas educativas europeas y americanas,⁵ es decir, porque nos permite comprender la situación actual de la educación, sino porque sus reflexiones nos pueden orientar en la tarea constante de reajustar la educación a las rápidas transformaciones de nuestra sociedad⁶ con el fin de dirigirlas hacia fines educativos y humanos. El análisis deweyano permitirá entender el papel central que Dewey concedía a la formación filosófica del profesorado.

Dewey entendía la educación como un proceso de crecimiento de las capacidades de los alumnos y alumnas.⁷ En este sentido, se situaba en la línea de la escuela progresista, que criticaba la desatención de la escuela tradicional por las necesidades, capacidades e intereses de alumnas y alumnos, es decir, por su experiencia. Sin embargo, a diferencia de la escuela progresista, no consideraba que preservar de toda posible adulteración externa esa experiencia inicial de los alumnos y alumnas fuese el fin de la educación. Las capacidades no se desarrollan por sí mismas, error en el que incurrieron algunos de los integrantes de la escuela progresista⁸, sino que necesitan unas condiciones objetivas para su actualización. El papel del docente consiste precisamente en guiar reflexivamente la experiencia inicial de alumnas y alumnos hacia su crecimiento, ordenando las condiciones que lo hacen posible.⁹

Puesto que no todas las experiencias de los alumnos y alumnas son por sí mismas educativas, es decir, no todas de por sí potencian su crecimiento, Dewey consideraba que era tarea del docente analizar los rasgos que distinguen las experiencias educativas y los medios para lograr su desarrollo. En última instancia, la filosofía de la educación que ordenase la tarea del profesorado debía basarse en una filosofía de la experiencia.¹⁰

En *Experience and Education*, Dewey señala dos rasgos constitutivos de la experiencia que funcionan como criterio para determinar su valor y calidad educativa. En primer lugar, señala Dewey, la experiencia es continua: lo que le proporciona continuidad son los hábitos. Cuando actuamos, adquirimos ciertas

⁴ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p.7.

⁵ Sidney Hook subraya la influencia de Dewey en el sistema educativo americano en S. HOOK, *John Dewey. Semblanza intelectual*, trad. de L. Arenas, Paidós, Barcelona, 2000, pp. 127. Se puede consultar la influencia de Dewey en la Institución Libre de Enseñanza y en Latinoamérica en B. SIERRA, 'La recepción de Dewey en España y en Latinoamérica', *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13 (6/2001), pp.107-119. Dewey impartió cursos en la Universidad Imperial de Japón y en la Universidad de Pekín, fue profesor visitante de la Universidad de México y los responsables de la política educativa de Turquía le invitaron a supervisar el sistema educativo del país. Cf. G. DYKHUIZEN, (1974) *The Life and Mind of John Dewey*, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 187, 190,197, 24, 232. A la luz de todas estas experiencias, puede afirmarse que Dewey ha sido uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX.

⁶ Véase R. PRING, *John Dewey, A Philosopher of Education for our Time?*, Continuum Library of Educational Thought, London, 2007, pp. 163-180.

⁷ Cf. J. DEWEY, 'The Need for a Philosophy of Education', *Later Works of John Dewey 1925-1953*, ed. de J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1934, 9/ p. 195.

⁸ Dewey señala que Rousseau, uno de los promotores de la escuela progresista, mantenía que las capacidades de los niños y niñas se desarrollan por sí mismas, por lo que el papel del profesor se reducía a dejar que se manifestasen espontáneamente. Cf. J. DEWEY, 'The Need for a Philosophy of Education', op. cit., pp. 195

⁹ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p. 13.

¹⁰ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p. 11.

disposiciones y actitudes que influyen en las experiencias posteriores.¹¹ Esas disposiciones o hábitos configuran el carácter y la forma de actuar y, por tanto, influyen en el entorno del individuo. Ahora bien, las capacidades del individuo se actualizan cuando interactúa con un entorno concreto. La experiencia supone una interacción orgánica y vital entre individuo y entorno de la que ambos dependen.¹² Ni las capacidades del individuo, ni las circunstancias en las que se desarrollan son algo fijo y determinado de antemano: el individuo con su conducta es el que selecciona los condicionantes del entorno y las disposiciones de su carácter que van configurando su experiencia y su vida.¹³

La continuidad y la interacción, como rasgos destacados de la experiencia, procuran las pautas que permiten valorar las experiencias educativas, que son las que potencian su crecimiento.¹⁴ Tener en cuenta la continuidad de la experiencia en la educación significa, de acuerdo con Dewey, que el profesorado debe determinar las condiciones presentes que servirán a los alumnos y alumnas como instrumentos para reconstruir sus experiencias futuras.¹⁵ Dewey considera que el principal deseo que el docente debe potenciar en los alumnos y alumnas es el de aprender, que es mucho más importante que conocer datos concretos, por las posibilidades que ofrece de potenciar aprendizajes futuros.¹⁶

Tener en cuenta la interacción, significa que el profesorado debe atender a las condiciones objetivas y subjetivas que se conjugan en la experiencia educativa.¹⁷ En atención a la experiencia inicial de los alumnos y alumnas, a sus capacidades, intereses y hábitos, el profesorado debe reunir las condiciones oportunas para generar su desarrollo. Su papel consiste así en crear una situación que transforme la experiencia educativa en la dirección deseada.¹⁸ Esto requiere una planificación constante de su tarea, del objetivo educativo que se propone y de las condiciones que lo hacen posible, tanto de las capacidades y experiencias previas de sus alumnos y alumnas, como de las condiciones de la comunidad y del entorno, físico, económico, social e histórico en el que se desarrolla su experiencia.¹⁹

En resumen, el docente debe lograr que el alumno transforme significativamente su experiencia con el fin de ampliar sus futuras posibilidades de conducta e interacción. Dewey presenta así una conciliación entre la visión tradicional de la educación, centrada en los contenidos, y la escuela progresista centrada en el alumno y alumna. El profesorado debe tratar de que los niños y niñas amplíen su experiencia incorporando los contenidos académicos que representan, en última instancia, la experiencia acumulada de la comunidad. A diferencia de la escuela tradicional, para Dewey los contenidos no se justifican por sí mismos, ni resultan, por tanto, abstractos e inalterables, sino que deben servir para que los niños y niñas den significado a su experiencia y se integren en la comunidad a la que pertenecen. Aunque el fin de la actividad docente sea la experiencia de los niños y niñas, de acuerdo con

¹¹ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p. 18.

¹² Cf. J. DEWEY, 'Experience and Nature', *Later Works of John Dewey 1925-1953*, ed. de J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996: 1925, 1/ p. 162.

¹³ Cf. R. BERNSTEIN, *Filosofía y democracia: John Dewey*, trad. de A. García, Herder, Barcelona, 2010, p. 173.

¹⁴ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p. 31.

¹⁵ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p. 30.

¹⁶ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p. 29.

¹⁷ Cf. J. DEWEY, 'The Need for a Philosophy of Education', op. cit. p. 196.

¹⁸ Cf. J. DEWEY, 'The Need for a Philosophy of Education', op. cit. p. 199.

¹⁹ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p. 21.

Dewey y frente a la escuela progresista, los contenidos tradicionales son referentes ineludibles en la educación.²⁰

Para llevar a cabo este cometido, es indispensable, de acuerdo con Dewey, la formación filosófica del profesorado, que se traduce en su capacidad reflexiva e imaginativa para determinar, en la práctica vital de sus alumnos y alumnas, el crecimiento humano y moral en que consiste la educación.²¹ El profesorado es así el agente principal del crecimiento humano de la experiencia.²² Teniendo en cuenta la finalidad moral y humana de la educación, la filosofía de la educación no es un añadido a la filosofía propiamente dicha sino que representa su culminación. A este respecto, Dewey afirma: “Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía puede incluso definirse como una teoría general de la educación”.²³

De acuerdo con Dewey, la filosofía sin la educación estaría vacía, pues la educación es el medio que permite calibrar la efectividad y el valor práctico de las ideas filosóficas,²⁴ pero una práctica docente sin la guía de la filosofía sería ciega, quedaría a merced de las presiones inmediatas del ambiente social, de costumbres acríticamente establecidas o de la rutina.²⁵ Precisamente, la disposición reflexiva del profesorado en su práctica docente, su formación filosófica, es la que permite conjugar y culminar ambas.

3. LA FORMACIÓN FILOSÓFICA DEL PROFESORADO Y LA REFORMA DEMOCRÁTICA. Como venimos señalando, la formación filosófica del docente se traduce en su capacidad para reflexionar sobre el sentido de la tarea educativa ²⁶ que, de acuerdo con Dewey, consiste en el crecimiento personal de los alumnos. La forma de lograrlo es haciendo a los niños partícipes de los contenidos significativos de una comunidad, que es lo que les permite ordenar y ampliar su experiencia.²⁷ Por ejemplo, a través de su interacción social, los niños convierten sus balbuceos en un lenguaje con el que participar de la vida de la comunidad.

Puesto que, según Dewey, el crecimiento personal se logra a través de la participación, las dimensiones morales y sociales de la educación están unidas.²⁸ Precisamente, el problema de la escuela progresista y de la escuela tradicional, de acuerdo con Dewey, es que las separan, frenando tanto el proceso educativo, como la

²⁰ Cf. R. WESTBROOK, ‘The Making of a Democratic Philosopher’, *The Cambridge Companion to Dewey*, ed. de M. Cochran, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, p. 14.

²¹ Cf. J. DEWEY, ‘The Need for a Philosophy of Education’, op. cit. p. 202.

²² De acuerdo con Dewey, la educación depende de la dirección reflexiva e inteligente del profesor, cf. R. BERNSTEIN, *Filosofía y democracia: John Dewey*, op. cit. p. 177. El profesor adquiere así un protagonismo especial que no tenía en la escuela tradicional, que identificaba los fines de la educación con los contenidos curriculares que los alumnos se limitaban a reproducir mecánicamente. La labor del profesor en la propuesta de Dewey es más creativa, pero también más difícil: es el agente principal de la transformación humana de la experiencia. Cf. S. HOOK, *John Dewey. Semblanza intelectual*, op. cit. p. 131.

²³ J. DEWEY, J. ‘Democracy and Education’, *Middle Works of John Dewey 1899-1924*, ed. de J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996: 1916, 9/ p. 338.

²⁴ Cf. J. DEWEY, ‘Democracy and Education’, op. cit. p. 339.

²⁵ Cf. J. DEWEY, ‘Democracy and Education’, op. cit. p. 339.

²⁶ Cf. J. DEWEY, ‘The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education’, *Later Works of John Dewey 1925-1953*, ed. de J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996: 1938, 13/p.282.

²⁷ Cf. J. DEWEY, ‘My Pedagogic Creed’, *Early Works of John Dewey 1882-1898*, ed. de J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996: 1897, 5/p.87.

²⁸ Cf. J. DEWEY, ‘My Pedagogic Creed’, op. cit. p. 88.

tarea crítica y reflexiva del profesorado. La escuela progresista considera como uno de sus fines principales fomentar la libertad de los individuos que identifica con la ausencia de coacciones externas; la tarea del profesorado consiste entonces en conocer el proceso natural de desarrollo psicológico individual y evitar entorpecerlo; la escuela tradicional considera como uno de sus principales fines la transmisión de contenidos culturales; el problema es que desatiende la experiencia de los alumnos y alumnas, reduciendo los contenidos a una información que se les impone externamente para su futura adaptación social, pero sin que incida vitalmente en su experiencia. La tarea del profesorado consiste, en este caso, en preservar los contenidos que debe imponer a los alumnos y alumnas.²⁹

De acuerdo con Dewey, los alumnos desarrollan su libertad en la medida en que son capaces de dirigir su experiencia y eso supone conocer las características del mundo social y natural en el que están situados. En el caso de Dewey, la tarea del docente no está determinada unilateralmente ni por la naturaleza psicológica de los alumnos y alumnas, ni por los contenidos culturales, sino que su tarea consiste en reajustar la experiencia del alumno y alumna, que supone que el profesorado conoce la psicología del alumno y alumna, a través de su participación en la comunidad, lo que implica el conocimiento de la lógica y del contenido de su materia y de las condiciones sociales en las que el proceso educativo se desarrolla.³⁰

En resumidas cuentas, el proceso educativo, para Dewey, es una constante tarea de reconstrucción de la experiencia de la que depende su crecimiento³¹ y que se logra a través de la participación. Dewey entiende así que la educación no consiste en preparar a los alumnos y alumnas para que en un futuro se integren en la sociedad, sino en hacerles de hecho y progresivamente partícipes de una comunidad. El objetivo del profesorado es que las alumnas y alumnos participen en proyectos comunes de los que todos se sientan responsables y que, a través de esa participación, desarrollen los hábitos que les permitan controlar su experiencia, es decir, tomar plena posesión de sí mismos.³² La participación de los alumnos y alumnas, objetivo central de la propuesta pedagógica de Dewey, no solo permite integrar los aspectos sociales y morales de la educación, sino también su dimensión científica, ética y estética. La construcción de una casa por parte de los alumnos, que Dewey propone como un ejemplo de actividad participativa,³³ incluye conocimientos matemáticos, geográficos, históricos y estéticos, y una actitud crítica y participativa para llevarlo a término. La integración de todas estas dimensiones en el proceso vital y activo de la educación supone también la coordinación de los profesores y profesoras de las distintas materias, así como la coordinación de la escuela con el entorno. Dewey entiende así que la escuela es una comunidad que se integra y participa de las comunidades vecinales y familiares de las que los alumnos y alumnas forman parte. Los proyectos que vertebran la comunidad escolar deben responder a las necesidades de las comunidades en las que se inserta, con el fin de enseñar a los alumnos y alumnas las habilidades y actitudes que les permiten participar activamente y transformar cívicamente sus sociedades de origen.³⁴

La importancia que la participación tiene en la tarea educativa del docente le convierte en un agente principal de la reforma social y de la transformación

²⁹ Cf. J. DEWEY, 'Experience and Education', op. cit. p. 5.

³⁰ Cf. J. DEWEY, J. 'My Pedagogic Creed', op. cit. p. 86.

³¹ Cf. J. DEWEY, 'My Pedagogic Creed', op. cit. p. 91.

³² Cf. J. DEWEY, 'My Pedagogic Creed', op. cit. p. 88.

³³ Cf. L. MENAND, *El club de los metafísicos*, trad. de A. Bonnano Destino, Barcelona, 2002, p. 326.

³⁴ Cf. J. DEWEY, 'School of Tomorrow', *Middle Works of John Dewey 1899-1924*, ed. de J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996: 1915, 8/p.339.

democrática.³⁵ De acuerdo con Dewey, la democracia no se reduce a un mecanismo político, ni a una forma de gobierno, sino que es una forma de vida participativa.³⁶ Una sociedad democrática se caracteriza porque todos sus miembros participan activamente en intereses comunes y porque los intereses de cada grupo potencian su comunicación con otros grupos sociales. Es decir, no hay ningún poder externo que limite las interacciones entre los individuos. Por tanto, no hay ninguna barrera externa ni interna a la comunicación.³⁷ En la medida en que la democracia deja en manos de los individuos el control social, no limita sino que potencia el crecimiento de los individuos, que tienen que reajustar mutuamente su experiencia para colaborar.³⁸ Por eso, para Dewey, la democracia y la educación se implican mutuamente; una sociedad democrática contribuye a la educación constante de sus ciudadanos porque fomenta sus libertades y su capacidad crítica y, a su vez, los hábitos participativos y reflexivos de los ciudadanos transmitidos por la educación son los que permiten constituir una comunidad democrática.³⁹

En la medida en que el crecimiento personal que la democracia procura supone una constante tarea de reajuste de la experiencia en función de las circunstancias cambiantes, la democracia es el método adecuado de reforma social. El liberalismo, apunta Dewey, subraya la formación del carácter individual, pero, al margen de la participación social, el resultado es que la mera exhortación individual no es suficiente para un cambio social; el socialismo acentúa la necesidad de que las condiciones sociales sean oportunas para el desarrollo individual, pero subordina el individuo a la comunidad, que no se ve modificada por la experiencia personal. La propuesta educativa de Dewey conjuga la dimensión social y moral de la educación a través de la recreación constante de la experiencia por medio de la participación, que es precisamente en lo que consiste la democracia.⁴⁰

La participación, por tanto, es el termómetro que permite comprobar el grado de desarrollo democrático de una sociedad. De acuerdo con Dewey, una sociedad no es verdaderamente democrática, aunque las leyes protejan las libertades y la igualdad entre individuos, si el odio por el otro ordena las prácticas cotidianas, si los prejuicios sexistas y racistas impiden la comunicación. De hecho, Dewey se mostraba preocupado porque el odio y la xenofobia que profesaban países europeos totalitarios en el período de entreguerras se manifestaba también en países supuestamente democráticos como Estados Unidos.⁴¹ La escuela es el motor principal para evitar los prejuicios racistas y sexistas que impiden la comunicación y el progreso democrático.⁴²

La importancia que Dewey concedía a la participación como expresión de progreso moral y democrático de una sociedad se manifiesta en la importancia que concedía a la igualdad de género⁴³ y a su consideración de la educación como su motor principal. A este respecto, señalaba: “La efectiva cooperación de mujeres y varones, de

³⁵ Cf. R. BERNSTEIN, *Filosofía y democracia: John Dewey*, op. cit. p. 179. Cf. R. WESTBROOK, *John Dewey and American Democracy*, op. cit. p. 104.

³⁶ Cf. J. DEWEY, ‘The Ethics of Democracy’, *Early Works of John Dewey 1882-1898*, ed. de J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1888, 1/ p.240.

³⁷ Cf. J. DEWEY, ‘Democracy and Education’, op. cit. p. 93.

³⁸ Cf. J. DEWEY, ‘Democracy and Education’, op. cit. p. 93.

³⁹ Cf. J. DEWEY, ‘Democracy and Education in the World of Today’, *Later Works of John Dewey 1925-1953*, ed. de J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996: 1938, 13/p.294.

⁴⁰ J. DEWEY, ‘My pedagogic Creed’, op. cit. pp. 93-94.

⁴¹ J. DEWEY, (1930) ‘I Believe’, *Later Works of John Dewey 1925-1953*, ed. de J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1930, 14/p.92.

⁴² J. DEWEY, ‘Democracy and Education in the World of Today’, op. cit. pp. 301-302.

⁴³ J. DEWEY, ‘Ethics’, *Later Works of John Dewey 1925-1953*, ed. de J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1932, 7/p.348.

la que depende la realización exitosa de todo avance social, no puede lograrse sin una *simpática* y casi instintiva comprensión de cada uno del punto de vista del otro”.⁴⁴

La igualdad de género no se limita, por tanto, para Dewey, al reconocimiento de los derechos civiles sino que se expresa en la *instintiva y simpática comprensión* entre mujeres y varones. No puede, por tanto, ser impuesta externamente por leyes, sino que debe ordenar las disposiciones de los sexos entre sí y expresarse en las relaciones que mantienen en todos los ámbitos de su existencia. No se reduce a un procedimiento formal de deliberación pública sino que afecta a todas las instituciones en las que mujeres y hombres participan, tanto públicas como privadas. Tampoco se reduce a un principio conscientemente asumido, sino que afecta a todas las disposiciones de mujeres y varones, tanto intelectuales, como emotivas.

Este sentido práctico y vital de entender la igualdad de género convierte a la Escuela en su agente principal, pues es en la Escuela donde se fomentan las disposiciones de interés por el otro sexo, de escucha, de empatía, que, en definitiva, permiten a mujeres y varones colaborar. A su vez, la colaboración de niños y niñas en la Escuela tiene un cometido educativo, pues les permite reajustar sus temperamentos respectivos.⁴⁵ Puesto que la igualdad de género es un principio experimental y no se reduce a una fórmula legal, el profesor deberá reflexionar prudentemente para determinar, en cada caso, los mejores medios para llevarlo a la práctica.

La igualdad de género es una expresión concreta de la igualdad democrática especialmente importante, pues de la colaboración entre mujeres y varones depende la marcha adecuada de todas las comunidades de las que forman parte tanto familiares, como sociales. Pero la igualdad hace referencia a que todos los individuos participen en la marcha de la sociedad. La abstracción del currículo de la escuela tradicional, afirma Dewey, potenciaba la uniformidad, pues no tenía en cuenta la experiencia inicial, ni el contexto social concreto de los alumnos y alumnas que, sin embargo, para Dewey, resulta crucial.⁴⁶ La pluralidad y diversidad de las experiencias de alumnas y alumnos de diversas etnias ofrece la posibilidad de ampliar y enriquecer la comunicación. El contacto con otra perspectiva permite tomar distancia y someter a crítica los propios planteamientos que, de otra manera, pasarían inadvertidos. La tarea del profesorado resulta crucial para interpretar las diferencias no como oposiciones, sino como complementarias, incluso para interpretar las oposiciones y conflictos como ocasión para la reflexión, en lugar de intentar anular violentamente las diferencias o interpretarlas como barreras de la comunicación.

Como se ha señalado, Dewey no reduce la igualdad a la identidad, sino que la interpreta como un principio práctico destinado a fomentar la participación entre individuos.⁴⁷ Esta interpretación de la igualdad permite conciliar el desarrollo de las singularidades y diferencias con la integración en la comunidad. De esta manera, disuelve el dilema presente en la teoría política contemporánea entre el comunitarismo y el liberalismo.⁴⁸ Por otra parte, la interpretación práctica y experimental de ese principio convierte la tarea docente en su principal motor, pues en la escuela se desarrollan los hábitos participativos que lo hacen posible; una tarea

⁴⁴ J. DEWEY, 'Is Coeducation Injurious to Girls?', 4:162, *Middle Works of John Dewey 1899-1924*, ed. de J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1911, 4/p. 162.

⁴⁵ J. DEWEY, 'Letter to A. K. Parker on Coeducation', *Middle Works of John Dewey 1899-1924*, ed. de J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1920, 2/p.111.

⁴⁶ Cf. J. DEWEY, *School of Tomorrow*, *Middle Works of John Dewey 1899-1924*, ed. de J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1915, 8/p.340.

⁴⁷ Cf. J. DEWEY, 'Ethics', op. cit. p. 346.

⁴⁸ Cf. R. BERNSTEIN, *Filosofía y democracia: John Dewey*, op. cit. p. 255.

que supone una labor constante de reflexión y reajuste por parte del profesorado para aplicar a las circunstancias concretas de los alumnos y alumnas ese principio.

En lo tocante a la igualdad de género, la persistente desigualdad social bajo el amparo de la igualdad constitucional expresa el dualismo entre los principios teóricamente asumidos y las prácticas cotidianas que Dewey intentaba invalidar.⁴⁹ La separación de teoría y práctica, es decir, la ausencia de reflexión crítica sobre las propias prácticas, era uno de los mayores obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico, la organización social inteligente y el desarrollo democrático. Precisamente, la formación filosófica del profesorado está encaminada a que guíe reflexivamente sus prácticas, es decir, a salvar ese dualismo.

En la actualidad, esa separación de teoría y práctica tiene distintas manifestaciones: nos detendremos en las que merman más directamente tanto la formación filosófica de los futuros ciudadanos como la de los futuros profesores. Las reformas educativas en España han ampliado la oferta de ciclos de formación profesional, diversificando el currículo de los alumnos y alumnas que se forman profesionalmente respecto a los que reciben una formación más cultural. Parece que es una tendencia presente también en el resto del mundo, como señala Martha Nussbaum.⁵⁰ El resultado es que se forma a profesionales perfectamente adaptados a las demandas del mercado de trabajo sin tener las competencias que les permiten someter a crítica los fines sociales y humanos de las prácticas que llevan a cabo. Por otra parte, los estudios culturales no capacitan a los alumnos para adaptarse al mercado laboral.

Como consecuencia de esa separación se limita el potencial crítico de la reflexión; la guía inteligente de las prácticas y la posibilidad de la transformación inteligente de la teoría respecto a su puesta en práctica. En última instancia, la separación entre un *currículum* profesional y otro cultural se traduce socialmente en la separación entre los que desarrollan actividades prácticas y profesionales por una parte y los que establecen los principios sociales a los que destinarlas por otra. Esta división es claramente antidemocrática. La reducción horaria de la asignatura de filosofía en el *currículum* de la enseñanza secundaria, especialmente indicada para potenciar la reflexión crítica de los alumnos y alumnas y sus habilidades dialécticas, expresa la separación de los contenidos puramente culturales y las habilidades específicamente profesionales a la que aludimos.⁵¹

La separación entre teoría y práctica, con el consecuente empobrecimiento de ambas, es especialmente notoria en el caso de la actividad docente. Se manifiesta en el dualismo entre la práctica del profesorado, que conoce a los alumnos y la materia por una parte, y las directrices educativas, que resultan externas, por otra. Dewey consideraba que se debía potenciar la participación activa del profesorado en la elaboración de los contenidos curriculares.⁵²

4. CONCLUSIONES. De acuerdo con Dewey, la formación filosófica del profesorado es fundamental para desempeñar adecuadamente su función: dirigir la experiencia humana hacia su crecimiento, y eso es lo que se logra cumplidamente en una comunidad democrática. De la tarea del docente depende que los individuos desarrollen las capacidades que les permitan enriquecer su experiencia, al tiempo que

⁴⁹ Cf. J. DEWEY, 'From Absolutism to Experimentalism', *Later Works of John Dewey 1925-1953*, ed. de J. A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1996:1930, 5/p.156.

⁵⁰ M. NUSSBAUM, *Not for Profit, Why Democracy Needs the Humanities*, op. cit., p. 2.

⁵¹ Cf. R. PRING, *John Dewey, A Philosopher of Education for our Time?*, op. cit., p. 176.

⁵² Cf. R. PRING, *John Dewey, A Philosopher of Education for our Time?*, op. cit., pp. 174-175.

participan en el enriquecimiento de la experiencia de los demás. La forma de capacitar a los individuos para que continúen enriqueciendo sus experiencias es potenciando sus disposiciones reflexivas, que les permiten controlar sus impulsos en atención a las circunstancias. Ahora bien, esos propósitos amplían la experiencia si ordenan una interacción en la que varios individuos participan, a la que contribuyen y de la que mutuamente se enriquecen. En última instancia, la tarea del profesorado consiste en fomentar las disposiciones de los alumnos y alumnas que les permitan participar de una experiencia y vida en común, es decir, que les capaciten para construir una forma de vida y de comunidad democrática.

El papel del profesorado es, en la propuesta de Dewey, más reflexivo y, en este sentido, más filosófico que en otras propuestas pedagógicas. Por ejemplo, en la escuela tradicional, el docente se limita a transmitir unos contenidos que determinan el fin de la educación, o en la escuela progresista el profesorado se limita a fomentar la espontánea expresión de las capacidades de alumnos y alumnas, que se conciben como el fundamento educativo. De acuerdo con Dewey, el docente debe reconstruir la experiencia de los alumnos y alumnas con el fin de lograr su desarrollo humano y, como hemos señalado, el progreso democrático de la sociedad. Esta tarea de reconstrucción educativa humana y social supone una profunda labor de reflexión por parte del profesorado, pues deberá determinar, en función de los alumnos y alumnas concretos y de las circunstancias sociales en las que se desarrolla su experiencia, el crecimiento educativo que desea lograr y los medios para conseguirlo.

Puesto que la participación es la forma de crecimiento personal y reforma social, uno de los objetivos clave de la tarea docente del profesor es fomentar los hábitos que permiten colaborar a mujeres y varones y que Dewey resumía en una *simpatía* casi instintiva entre géneros, que les permiten comprender sus puntos de vista respectivos. Tarea del profesorado es también utilizar las diferencias étnicas como recursos para ampliar y enriquecer la colaboración.

Esta labor de reconstrucción reflexiva de la experiencia a través de la participación es inevitable por parte del docente, pues tanto su fin (el crecimiento humano y social) como los medios (las condiciones objetivas con las que cuenta) están en constante cambio. Sin embargo, en una sociedad altamente tecnológica como la nuestra, que cambia constantemente y que nos proporciona conocimientos y medios para guiar la labor educativa, la formación filosófica del profesorado se torna imprescindible. Una formación que se traduce en su capacidad reflexiva para guiar su labor hacia un cometido humano y democrático, utilizando el conocimiento de los sistemas filosóficos pasados como instrumentos que le orienten en su labor y le permitan un conocimiento adecuado de las circunstancias en las que se desempeña.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Contemporary Feminism Pragmatism*, ed. de C. Bardwell-Jones y M. Hamington, Routledge, New York, 2010.
- R. J. BERNSTEIN, 'Dewey's Vision of the Democracy', *The Cambridge Companion to Dewey*, ed. de M. Cochran, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
- M. C. MOLINOS, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, Eunsa, Pamplona, 2002.
- E. MCKENNA, 'Charlotte Perkins Gilman, Women, Animals, and Oppression', *Contemporary Feminism Pragmatism*, ed. de C. Bardwell-Jones y M. Hamington, Routledge, New York, 2012.
- N. SAITO, 'Reconstruction in Dewey's Pragmatism', *John Dewey at 150. Reflections for a New Century*, ed. de A. Rud, J. Garrison y L. Stone, Purdue University Press, West Lafayette, 2009.
- R. WESTBROOK, *John Dewey and American Democracy*, Ithaca, NY, Cornell University Press, Ithaca, New York, 1991.