

La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo

John Dewey's experience theory: historical significance and relevance at contemporary pedagogical debate

Guillermo Ruiz

e-mail: gruiz@derecho.uba.ar

Universidad de Buenos Aires – CONICET (Argentina)

RESUMEN: En este trabajo se presenta un análisis sobre la importancia histórica y la vigencia contemporánea que ha tenido la teoría de la experiencia formulada por John Dewey en el marco de la pedagogía de los Estados Unidos. Se analiza el contexto en el cual Dewey desarrolló su producción teórica y en particular con quién discutía y oponía su propuesta educativa basada sobre el concepto de *aprender haciendo* («learning by doing»). Se encuadra su filosofía de la educación dentro del pragmatismo y de la corriente a la que Dewey adhirió y nutrió: el instrumentalismo. Se destaca la trascendencia y significación histórica para la pedagogía de los conceptos propugnados por Dewey: actividad y experiencia así como las implicancias para la educación institucionalizada. Por último, se discuten algunos de los temas discutidos en el marco del debate pedagógico contemporáneo y que se derivan de las premisas de la teoría de la experiencia.

Palabras clave: John Dewey; teoría de la experiencia; pedagogía; Estados Unidos; educación.

ABSTRACT: This paper focuses on the historical and contemporary validity that John Dewey's experience theory has had at the United States pedagogy. We analyze the context in which Dewey has developed his theoretical approach. We also point out against whom opposed his educational proposal based on the concept of learning by doing. In order to do that, we fit his philosophy inside of pragmatism and, in particular, within the instrumentalism. Moreover, we highlight the historical significance to the pedagogy of the concepts developed by Dewey: activity and experience as well as the implications that they have had for institutionalized education. Finally, we argue some of the issues that are discussed by the contemporary pedagogical debate arising from the premises of the experience theory.

Key words: John Dewey; experience theory; United States; education; pedagogy.

Recibido / Received: 20/12/2012

Aceptado / Accepted: 22/02/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

La educación constituye el método fundamental del progreso y cuando un docente despliega sus estrategias de enseñanza no sólo educa a un individuo sino que además contribuye a la conformación de una vida social justa. Así podría resumirse el planteo de la propuesta educativa de John Dewey, su credo pedagógico. Ciertamente, una primera aproximación a este planteo presenta una vigencia difícil de refutar, lo cual demuestra la profundidad y el alcance internacional que tuvo la obra de Dewey para el debate pedagógico moderno y contemporáneo. En este trabajo se presenta un análisis sobre la importancia histórica y la vigencia contemporánea que ha tenido la teoría de la experiencia desarrollada por John Dewey.

Para ello, en primer lugar, se analiza el contexto de los Estados Unidos en el cual Dewey desarrolló su producción teórica y en particular con quién discutía y oponía su propuesta educativa basada sobre el concepto de *aprender haciendo* («learning by doing»). Posteriormente, se encuadra su filosofía de la educación dentro del pragmatismo y de la corriente a la que Dewey adhirió y nutrió: el instrumentalismo. A continuación, se destaca la trascendencia y significación histórica para la pedagogía de los conceptos propugnados por Dewey: actividad y experiencia así como las implicancias para la educación institucionalizada. Finalmente, se discuten algunos de los temas del debate pedagógico contemporáneo que se derivan de las premisas pedagógicas de este autor.

John Dewey en el marco de la pedagogía estadounidense

John Dewey (1859–1952) ha sido un filósofo que ha tenido una prolífica obra, con la cual ha influido en varias áreas de las ciencias de la educación: la didáctica, la filosofía de la educación, la psicología educacional, la política educativa. Puede ser considerado el filósofo de la educación más influyente del siglo XX en los Estados Unidos (EEUU), a la par que ha sido un activista político, demostrando un compromiso práctico, moral y ciudadano a través de sus obras así como de sus creaciones institucionales, en los ámbitos donde trabajó (Universidades de Chicago y de Columbia).

Un dato sobresaliente cuando se analiza su obra es que ha vivido una época de grandes cambios, transformaciones sociales y políticas así como en el sistema productivo, todo lo cual ha tenido una importante influencia en su obra y en sus posturas académicas y políticas. En este sentido debe destacarse las características que ha tenido el proceso de movilidad social ascendente en los EEUU en relación con la propia movilidad de las fronteras que dio lugar a que los *pioneros* tuvieron frente a sí un vasto territorio para colonizar así como continuamente, a lo largo del siglo XIX, nuevos y ricos territorios. Ello condujo al control del entorno y su transformación. Los pioneros estuvieron alentados por la fe en la experiencia humana como vía para el cambio. Otro rasgo de los EEUU que Dewey vivió y

donde maduró su filosofía de la educación ha sido la ductilidad y permeabilidad de la organización social, que permitió la recreación de la vida institucional de acuerdo con las necesidades sociales. Ello derivó a la vez en una estratificación social flexible, en un contexto donde se valoraba a las personas más por su capacidad intrínseca que por sus orígenes familiares.

Este clima social desafiante y abierto al cambio, típico de los EEUU del siglo XIX, impregnó el pensamiento y la praxis de John Dewey, quien sintió un compromiso con la tarea de la reforma social y educativa de su sociedad en función de los tiempos que vivió y en los que suponía que vendrían. Desde la perspectiva de Dewey la reforma educativa era entendida como una empresa colectiva y no una tarea individual. Fue así que adhirió al pragmatismo, al movimiento filosófico desarrollado en los EEUU durante el siglo XIX, como una propuesta filosófica alternativa a la entonces dominante filosofía alemana. De hecho, el término *pragmatismo* derivó de la distinción kantiana entre práctico y pragmático, acuñada por Charles Pierce (1839-1914). En el año 1878 publicó un ensayo titulado *Cómo aclara nuestras ideas* en el cual sostenía que el pensamiento no tiene más función que generar *creencias* y que toda creencia es una regla de acción (Pierce, 2007). Así el pensamiento tiene como finalidad la producción de hábitos, adoptando así una postura metodológica.

Fue William James (1842-1910) quien le otorgó al pragmatismo un carácter de teoría metafísica ya que postuló que no existen creencias con bases exclusivamente lógicas sino que la actividad del pensamiento estaba subordinada a los fines de la acción¹. Como la elección de una creencia no puede basarse en la razón, el individuo tiene el derecho y el deber de elegir la creencia que mejor responda a las exigencias de la vida práctica. Esto llevó a James a sostener una concepción pluralista e indeterminista del mundo (Childs, 1959).

El pragmatismo suponía una base de consenso muy alta por parte de la sociedad. Para el pragmatismo el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles, expresando una visión dinámica de la inteligencia y el conocimiento. En esta línea debe ubicarse la oposición del pragmatismo a todo tipo de dualismo (por ejemplo, cuerpo-espíritu, pensamiento-acción o teoría-práctica).

Para entender la obra de Dewey y su teoría de la experiencia es preciso tener presente su aproximación al pragmatismo y por supuesto su inserción en su entorno. Dewey adhirió al instrumentalismo, una versión particular del pragmatismo, que otorgaba centralidad al valor instrumental del conocimiento (y del

¹ Según James la acción refleja es el tipo de y el origen de toda actividad espiritual ya está constituida por una excitación periférica de los sentidos. Al otorgarle un rol principal a la acción refleja, se puede comprender la argumentación de James en contra de un pensamiento independiente de la acción (Childs, 1959).

pensamiento en general) para resolver las situaciones problemáticas reales que experimentan los individuos. El instrumentalismo sustentaba el concepto de comunidad de investigación y planteaba un continuo de la experiencia, como alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del hombre. Para Dewey la validez de una teoría debía ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que surgen de su empleo. Por ende, las ideas generales y los conceptos son instrumentos para la reconstrucción de situaciones problemáticas. Las ideas sólo tienen importancia en la medida en que sirven de instrumentos para la resolución de problemas reales.

Pero cuál era la situación educativa de los EEUU en la época de Dewey. Un rasgo que afectó mucho su pensamiento fue la fuerte influencia que había tenido la obra de Johann Friederich Herbart (1776–1841) en la pedagogía y en la escolarización desarrollada hasta entonces en América del Norte. Según Herbart el niño era un ser a modelar intelectual y psíquicamente por fuerzas externas. Sobre esta base Herbart realizó el planteo de su concepto de *instrucción*. Dewey fue, desde el punto de vista de la pedagogía, uno de los primeros y más importantes críticos de Herbart. Estaba convencido que muchos de los problemas educativos de las prácticas educativas de su época se debían a que estaban fundamentadas en una epistemología dualista errónea, al cual confrontó.

Según Dewey, el pensamiento constituye un instrumento (tanto para los adultos cuanto para los niños) destinado a resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, es decir, los problemas de la experiencia. Así, el conocimiento es precisamente la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Destacaba la importancia del elemento activo e impulsivo del niño en el proceso de aprendizaje. Pero enfatizaba la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo.

La experiencia y sus implicancias educativas

Desde el punto de vista epistemológico, Dewey consideraba que los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionarias, pues tienen una función instrumental y están relacionadas con la acción y la adaptación al medio. También sustentaba una integración de acciones y afecciones. Frente a la versión contemplativa del conocimiento clásico, sostiene la evidencia de una ciencia moderna experimentalista que trabaja con datos y que da lugar al descubrimiento de un mundo abierto y sin límites. El principal concepto relacionado con su teoría del conocimiento y tal vez el más importante de sus sistemas filosóficos es el de *experiencia*. Ésta abarca no sólo la conciencia sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo. La experiencia tampoco coincide con la subje-

tividad: todos los procesos implicados en el experimentar constituyen acciones o actitudes referidas a cuestiones que exceden tales procesos.

Dewey sostenía una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento. En este sentido, insistió en el carácter precario que presenta el mundo de la experiencia: la distribución azarosa de lo bueno y lo malo en el mundo evidenciaba el carácter incierto y precario de la experiencia. Esta precariedad de la experiencia conformaba la base de todas las perturbaciones de la vida y era condición de la realidad.

La experiencia también supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido poseía una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones o interacciones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia. Por ello para Dewey la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos ya que ambos se refuerzan mutuamente. El pensamiento y la razón constituían procedimientos intencionales para transformar un estado de indeterminación en uno armonioso y ordenado. La lógica adquiere así un valor instrumental y operativo y conforma una teoría de la búsqueda. Consecuentemente, y como toda investigación parte de una situación problemática de incertidumbre, dicha situación constituye el primer momento de la búsqueda y permitiría elucidar una idea o solución. Un segundo momento estaría dado por el desarrollo de esta conjetura o sugerencia, mediante la razón (intelectualización del problema). El tercer momento sería el de experimentación en el cual se ensayarían diferentes hipótesis para probar la adecuación o no de la solución propuesta. El cuarto momento de la investigación estaría dado por la reelaboración intelectual de las hipótesis originales. El quinto supondría la verificación que puede dar lugar a diversos recorridos ulteriores. Dewey se mantuvo básicamente fiel a este esquema teórico sobre la investigación a lo largo de su vida, lo cual determinó las características de su obra. Es más, sostuvo que este proceder de la investigación debía aplicarse tanto al ámbito de la ciencia cuanto al del sentido común.

Así, la idea central del activismo de Dewey suponía un estrecho contacto de la educación con la experiencia personal. Esta concepción dio lugar al llamado método del problema que expuso en 1910 (en su obra «How we think») y reelaboró sucintamente en la década de 1930 pero en que definitiva supuso una adaptación del método científico al proceso de aprendizaje, a través del método problema. Por ende, desde esta perspectiva, el método de enseñanza más adecuado sea el de la resolución de problemas.

Consecuentemente, la propuesta pedagógica de John Dewey se comprende a la luz de su sistema filosófico que dio lugar a la educación progresiva. «Progressive education» es la denominación estadounidense para el movimiento de la

Escuela Activa, crítico de la escuela tradicional². En debate pedagógico de los EEUU se reconoce que este movimiento ha estado fuertemente influido por la propuesta de John Dewey a través de su conceptualización referida a la educación activa y también el movimiento filosófico del pragmatismo, en el cual Dewey encuadra su filosofía de la educación. Según Dewey, en su profunda crítica al planteo de Johann Herbart (1766-1841)³, el ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y error. Ello le permite *progresar* en la lucha por adaptarse y dominar el ambiente en el que vive. Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción («learning by doing»). La educación escolar debe por tanto favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos.

Según Dewey, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir un curso subsiguiente de la experiencia. Esto supone involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales, en el seno de la comunidad democrática. Por consiguiente, propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor.

La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia y la finalidad primordial de la vida –desde esta visión– se enriquecería en todo momento. Así, la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. En la concepción de John

² La escuela activa o escuela nueva representa el movimiento de renovación de la educación escolar más desarrollado luego de la creación de los sistemas nacionales de educación en los países occidentales. La teoría y la práctica de *escolanovismo* se diseminaron a través de diferentes corrientes, en varios países durante el siglo XX. En todas sus versiones se propugnaba la centralidad de la autoformación y la actividad espontánea del estudiante. A la vez se sostenía la importancia que tiene la educación como promotora del cambio social y mecanismo de transformación de una sociedad que a su vez se encontraba en cambio. Entre las versiones más sobresalientes derivadas del escolanovismo se encuentran el *método de los proyectos* de William Heard Kilpatrick (1871-1965), el *método de los centros de interés* de Ovide Decroly (1871-1932), la experiencia educativa desarrollada por María Montessori (1870-1952), la *educación funcional* de Édouard Claparède (1873-1940), el *método de trabajo en equipos* de Roger Cousinet (1881-1973), entre otros.

³ Herbart postulaba que el niño era un ser a modelar intelectual y psíquicamente por fuerzas externas. Sobre esta base formuló su concepto de *instrucción* que daba sentido a la acción pedagógica, la cual debía interferir directamente en los procesos mentales del estudiante como medio para orientar su formación moral y también intelectual (Herbart, op.cit.).

Dewey de la educación, como reconstrucción experiencial, se utiliza el presente y se aprovechan las experiencias que el hombre es capaz de tener. El individuo debe darle sentido a la experiencia y sacarle provecho para operar en experiencias posteriores.

Otra contribución metodológica, en términos de estrategias de enseñanza, ha sido la organización de la escuela como laboratorio, que le permitió a Dewey llevar adelante experiencias educativas para el desarrollo de los valores democráticos, desde la perspectiva estadounidense. Se destaca pues la centralidad que le otorgó Dewey, en su concepción de escuela, a las esferas de la política y de la educación para la educación. Fue así que en su laboratorio escolar, Dewey les solicitaba a los docentes que construyeran un entorno en el que las actividades inmediatas del niño lo enfrentasen con situaciones problemáticas para cuya resolución necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la ciencia, de la historia y del arte a efectos de resolver dichas situaciones.

De esta manera, podemos interpretar la filosofía de la educación de Dewey como orientada a formar personas para construir y sostener una sociedad democrática. En esos fines se unían completamente los intereses sociales e individuales. La educación requería de la interacción entre un individuo activo y una sociedad que transmitiese su cultura. La clave de la educación debía estar dada por experiencias reales del alumno. La educación no podía definir un programa por lo que el alumno sería en futuro; era en su presente lo que iba a contar y determinar el alcance formativo de la experiencia (escolar).

Ante la tradición de la enseñanza tradicional (representada por la pedagogía de Herbart) John Dewey proponía su educación progresiva, la cual estaba centrada en el interés del niño, en la libertad, la iniciativa y la espontaneidad. Allí es donde Dewey postulaba la centralidad de la experiencia como concepto clave de su propuesta pedagógica. La experiencia debía ser comprendida a partir de dos principios:

- la continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido
- la interacción: que daba cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables

Según Dewey, las experiencias no tienen valor por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples sino que adquieren valor (diferencial) para las personas debido a que se conforman por un actuar de los individuos. El desarrollo pleno y armónico de las perspectivas y capacidades ulteriores de las facultades personales conforman para Dewey el valor supremo. De aquí es que

se puede derivar una pregunta muy importante para el desarrollo curricular: ¿qué estímulo se debería promover para que las experiencias de los alumnos resulten valiosas?

Al no existir valores o fines absolutos es que Dewey sustentaba la idea de que el trabajo germina del juego como actividad que tiene garantizada mayor continuidad y denota significados personales y sociales. Lo cual a su vez le permitió establecer las vinculaciones entre interés y esfuerzo: «el esfuerzo sin interés es práctica de trabajo forzado, pero un interés que no suscita esfuerzo no es un esfuerzo verdadero. El interés auténtico es por su naturaleza algo activo y dinámico» (Abagnano y Visalberghi, 1957-1992: 640). Esta centralidad que adquiere el interés dentro del sistema filosófico de Dewey explica fundamentalmente la propuesta pedagógica que desarrollará a lo largo de sus años, en la cual sostenía que la enseñanza sólo podría despertar el interés en los estudiantes si apuesta al despliegue de sus intereses reales, los cuales a su vez podían cambiar y evolucionar ya que los intereses están ligados a la actividad.

Dewey en el contexto escolar de los EEUU: la organización del sistema

La educación en los EEUU respondió históricamente no tanto a una planificación educativa central sino que fue el producto de la acción de diversos intereses tales como los de los gobiernos locales, las iglesias y los grupos autónomos, comunitarios y étnicos, de la sociedad civil, entre otros actores sociales. Un dato importante es que la Constitución de los EEUU no hace referencia explícita a la educación, como sí lo hacen las constituciones de otros Estados nacionales modernos, las que fueron incorporando, con el tiempo, el concepto de educación ya sea como un deber del Estado, ya sea como un derecho, primero individual y luego social. Concepción que terminó de ser definida con la conformación de las Naciones Unidas en 1945 y en los instrumentos internacionales de derecho subscriptos durante la segunda parte del siglo XX por la mayoría de las naciones (Ruiz, 2007).

A pesar de la ausencia de un Estado central planificador, algunos Estados como Massachusetts, Connecticut, New Hampshire, Rhode Island comenzaron a partir de las décadas de 1830 y 1840, a desarrollar sistemas de educación pública dentro de sus territorios, homogeneizaron los contenidos de la enseñanza así como las políticas de formación de docente. Se trató más bien de una «actividad estatal localmente organizada» (Popkewitz, 2000: 65). Esta acción de los Estados se inscribía en la necesidad de fortalecer vía la educación pública obligatoria la idea de una nación, de la lengua oficial y la inclusión de los diferentes grupos inmigratorios que los EEUU recibían durante esos años. El presupuesto de estos servicios se nutría de impuestos locales y se suponía que este tipo de acción sistemática y obligatoria podría eliminar las diferencias culturales y sociales

entre los diferentes grupos sociales y promover a la vez los ideales igualitarios y democráticos sobre los que se basaba el sistema de gobierno estadounidense⁴. De esta manera, el sistema educativo se desarrolló de forma completamente descentralizada, sobre la base de los impuestos locales y regulado por una tenue relación de jerarquía y dependencia entre los organismos gubernamentales de los estados y las autoridades de los distritos escolares de las comunidades locales (*school boards*), lo cual situó a las escuelas públicas estadounidenses, desde sus orígenes, por fuera de los organismos propios de la burocracia estatal nacional. La administración escolar se desarrolló con cierta independencia de otros organismos del estado a la vez que ello fortaleció el rol y el poder de las asociaciones profesionales de los docentes y de las instituciones de formación de docentes en los contextos de los Estados⁵. Por lo que se conformó gradualmente una burocracia educativa, estrictamente local, del distrito escolar con muchas potestades en la regulación de los sistemas bajo su jurisdicción geográfica. Es más, el poder de estos consejos escolares locales fue muy elevado hasta mediados del siglo XX debido a que los inspectores del Estado contaban con muy pocos recursos financieros, frente a los recursos con los que contaban los distritos escolares de los estados. Recursos que eran diferenciales en función de los niveles de ingreso y la capacidad de pago de impuestos de las poblaciones que los integraban. En el nivel federal se observó la primera creación institucional propia de una *proto* burocracia educativa en el año 1860, cuando se creó la Oficina de Educación de los EEUU con el fin de elaborar estadísticas educativas y supervisar las acciones federales en materia de educación en Alaska. Su acción fue marginal hasta la década de 1960.

Durante la denominada *etapa del progreso*, como suele conocerse al período ubicado entre los años 1880 y 1920, se llevó a cabo una transformación del Estado en los EEUU, única entre los países occidentales, que promovió el pasaje de un sistema completamente descentralizado de control de las diversas áreas de la sociedad hacia uno que supuso pautas comunes de dirección de las prácticas

⁴ Para un análisis pormenorizado de la historia de la educación norteamericana pueden consultarse, entre otras, las siguientes obras: Church y Sedlak: *Education in the United States: An interpretative history* (New York: The Free Press, 1976); Cohen: «The American common school: A divided vision» (en *Education and Urban Society*); Bendix: *Nation-Building and Citizenship: Studies of four Changing Social Order* (Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1977); Kaestle: *Pillars of the republic: Common schools and America society, 1780-1860* (New York: Hill & Wang, 1983); Kaestle y Smith: «The federal role in elementary and secondary education, 1940-1980» (en *Harvard Education Review*, 53 [4], 384-408; 1982). De todos modos, los trabajos más antiguos de la historia de la educación norteamericana se han concentrado principalmente en los sistemas educativos de los Estados del nordeste y medio oeste que fueron los que desarrollaron una política estatal de promoción de la educación pública. Los afroamericanos no eran considerados más que como propiedades hasta el 1865. Por su parte, los sistemas educativos de los Estados sureños se comenzaron a modernizar luego de la Segunda Guerra Mundial. Véase al respecto: Johnson: «The stagnant South» (en *The New York Review of Books*, 33 [8], 38-41, 1986); Plank y Turner: «Changing patterns in black school politics: Atlanta: 1872-1973» (en *American Journal of Education*, 95, 559-590, 1987).

⁵ Aquí se hace referencia con el término «Estado» a las jurisdicciones que constituyen los EEUU.

sociales. Ello fue una respuesta pragmática que mantuvo o bien redefinió (según el sector regulado) el equilibrio de poder entre los partidos políticos y los gobiernos y juzgados locales (Popkewitz, 2000). Sectores tales como las fuerzas armadas, el transporte, el trabajo, las relaciones profesionales, el sector financiero, quedaron bajo la regulación y administración de instituciones federales que permitieron coordinar las acciones que habían desarrollado hasta entonces los Estados de manera diferencial⁶. En el caso de la educación se pasó muy gradualmente a un modelo con pautas generales, definidas centralmente, pero la política y la práctica educativa quedaron fuera de la órbita de la administración central o federal en gran medida gracias a las fuertes convicciones políticas enraizadas en la sociedad acerca de que la escolarización, sobre todo la obligatoria, era un asunto local. Las autoridades educativas locales se fortalecieron ya que manejaban la extracción de recursos impositivos para financiar la educación dentro de sus jurisdicciones de competencias y a la par se consolidó una industria editorial de libros de textos comunes para la educación, para cada nivel educativo que permitió la existencia de un currículum nacional de formación para cada nivel y ciclo del sistema sin intervención de ninguna autoridad federal (Westbury, 1990). La evolución de la educación estadounidense durante el siglo XIX y el siglo XX dio lugar, al contrario de lo que se suponía, a un sistema educativo con circuitos de segregación social y racial prácticamente inexistentes en otros países y que no solo mantuvieron sino que profundizaron las diferencias sociales preexistentes en la sociedad⁷.

En este contexto histórico jugaron un papel importante el desarrollo de las universidades y, dentro de ellas de las ciencias sociales, la pedagogía y la psicología⁸.

⁶ Para el análisis de la evolución de la capacidad administrativa estatal de los EEUU véase el trabajo de Skowronek: *Building a new American State: The expansion of national administrative capacities, 1877-1920* (New York: Cambridge University Press, 1982).

⁷ Véase al respecto: Apple, Michael: *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education* (New York, Routledge 1986); Karier y Hogan: «Schooling, education and the structure of social reality» (en *Educational Studies*, 10, 245-265, 1979); Shor: *Culture wars, school and society in the conservative restoration, 1969-1984* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986).

⁸ La psicología norteamericana tuvo un importante desarrollo desde mediados del siglo XIX en las universidades norteamericanas, como disciplina autónoma que se ocupaba del individuo como elemento de modernización de la sociedad, con los trabajos de William James, Stanley Hall y James Cattell, creador de los tests mentales que se difundirían de manera extraordinaria a partir del S. XX. De hecho, muchos psicólogos que habían asistido al laboratorio de Wilhelm Wundt en Alemania y estudiado con él, reformularon sus postulados sobre la conciencia, cuando volvieron a sus universidades en los EEUU, en una síntesis que se concentraba en el desarrollo institucional de las escuelas y el bienestar social. Fue así como la psicología norteamericana desde sus orígenes comenzó a focalizar su interés en la *evaluación* de las capacidades de las personas para analizar sus posibilidades de adaptación al ambiente en el cual vivían. Ello permite entender el importante desarrollo que se evidenció en la psicología conductista, orientada al ámbito escolar en los EEUU y que en gran medida persiste en la actualidad. La clínica, el desarrollo infantil y el diseño curricular se constituyeron en ámbitos de intervención de los psicólogos conductistas, que contaron con recursos financieros y apoyo de las universidades. En este contexto se destacaron los trabajos del conductismo de Watson y de psicología experimental de Thorndike quienes entendían a la pedagogía como un campo de la psicología aplicada. Con ello se asociaron las orientaciones que presentó

Estas disciplinas permitieron interpretar el problema de la americanización de la población inmigrante, de su integración y de la regulación social en su conjunto, en el marco, a su vez, del extraordinario proceso de industrialización que estaba teniendo la sociedad estadounidense. Las teorías de la democracia sobre la representación de grupos de interés reemplazaron gradualmente las concepciones previas, heredadas de los primeros años de independencia, acerca de las interacciones más directas entre individuos en las comunidades locales (Popkewitz, 2000). Por su parte, la cuestión social, su mejora y su regulación pasaron a ser objeto de estudio en las universidades, de forma secular, científica y como insumo para pensar su planificación, siempre en el plano propio de los Estados, aunque era algo que ocurría en todos los Estados y constituía tema de preocupación de todos los grupos de interés constituidos: empresarios, religiosos, profesionales. De allí que existiera desde fines del siglo XIX una fuerte presión para el desarrollo de la investigación social, desde las universidades, para generar conocimiento relativo a la planificación, desarrollo y evaluación de políticas de mejora social de la población. A su vez, la investigación en psicología conductista, que fue institucional y financieramente sostenida por las universidades más importantes, facilitó la evaluación de los estudiantes así como de indicadores de rendimiento académico del conjunto del sistema educativo estadounidense desde principios del siglo XX.

Si se tiene presente este contexto, se puede analizar a la escolarización masiva de la población (fenómeno presente en todos los países occidentales, en el mismo período histórico posterior a la década de 1860) como parte de este proceso de reforma social, aunque aquí la regulación estatal fue mucho más gradual que en las otras áreas de la vida social, como ya se mencionó. Al igual que en otros estados nacionales modernos de occidente, los sistemas estatales de educación obligatoria se convirtieron desde finales del siglo XIX en un instrumento muy eficaz para transmitir valores y orientaciones culturales en relación con la modernidad y para la conformación del ciudadano nacional, portador de deberes y derechos constitucionalmente establecidos. En los EEUU durante el siglo XIX las escuelas surgieron esencialmente por iniciativa de las comunidades locales, sostenidas en ideales propios de la cultura protestante, con una fuerte orientación religiosa en su enseñanza así como un alto compromiso en la promoción de la alfabetización que permitiera a la población participar en las instancias comunitarias presentes en la sociedad estadounidense. A este curriculum original

esta psicología con las distribuciones de la población en las series estadísticas, en función de los resultados de las evaluaciones aplicadas de manera masiva así como de los experimentos implementados. Había, por parte de las autoridades educativas, una demanda de datos colectivos sobre los estudiantes, su rendimiento y sus capacidades medidas sistemáticamente. Véase al respecto del desarrollo de la psicología norteamericana: Cushman: «Why the self is empty: Toward a historically situated psychology (en *American Psychology*, 45 [5], 599-611, 1990); O'Donnell: *The origins of behaviorism: American psychology, 1876-1920* (New York: University Press, 1985).

se agregó la cuestión de la ciudadanía, de los valores con ella asociados y de sus implicancias en materia de participación política. Éste es el caso evidenciado, principalmente, en los estados del este, del norte y de medio este. En la década de 1840, las escuelas de caridad de las ciudades comenzaron a tener un apoyo y regulación de los Estados, con comisarios escolares estatales, a la par que se fortalecieron las autoridades comunales, y se comenzaron a expandir por las zonas rurales con altos índices de matriculación. También por entonces se empezaron a organizar las primeras asociaciones profesionales de docentes. Durante las siguientes décadas la expansión de la escolarización fue muy importante en los estados mencionados y se comenzaron a implementar reformas curriculares que llevaron a la introducción de asignaturas académicas de modo de vincular la preparación escolar con la universitaria (Ruiz, 2007).

Este proceso daba cuenta del comienzo de la articulación entre los niveles del incipiente sistema escolar estadounidense; de hecho es muy paradigmática la influencia que ha ejercido la universidad como institución rectora de este sistema educativo por medio de la sistematización de la expedición de certificados y títulos académicos. Existió en los EEUU una relación directa entre la universidad y la administración del conjunto del sistema educativo y un alto compromiso con la planificación y regulación social. Un ejemplo de esta incidencia de la universidad en el conjunto del sistema educativo, está dado por las recomendaciones que efectuó un comité de universitarios especialmente constituido para analizar la cuestión educativa en el marco del problema de la americanización de la sociedad. Se conoce como las recomendaciones del Comité de los Diez de 1893 por las cuales efectuaron propuestas de reforma curricular con la inclusión de una serie de asignaturas académicas que dieran un carácter laico y secular a la escolarización obligatoria, la eliminación por ende de los contenidos religiosos y las categorías que organizarían el diseño curricular en general. Con estas propuestas concretas se pudo normalizar la educación común y las universidades, por su parte, se reservaron la fijación de los criterios de admisión a sus instituciones, lo cual le otorgó el control de lo que debía ser considerado como conocimiento válido y requerido para la prosecución de estudios universitarios (Collins, 1979). Así las instituciones educativas de los niveles inferiores del sistema adaptaron sus contenidos educativos, bajo la supervisión de las autoridades locales pero en función de las directrices pautadas por las universidades en pro de sus exámenes de admisión.

La evaluación asociada con la acreditación hizo su aparición hacia fines del siglo XIX en la regulación de la escolarización masiva, por fuera de las autoridades federales pero influidas por las regulaciones promovidas desde la universidad. Desde el año 1885 se instrumentó, en algunas escuelas de nivel medio, la aplicación de una reforma curricular tendiente a lograr la normalización de

la formación allí brindada para cumplir con los requisitos de ingresos que comenzaban a exigir las instituciones de nivel superior. Acciones de normalización que iban a ser reforzadas y generalizadas unos años después, debido a las recomendaciones del Comité de Diez de 1893 (Ruiz, 2007).

En ese marco tuvieron lugar la difusión de las ideas y prácticas pedagógicas de John Dewey, las cuales impactaron subsidiariamente en la educación estadounidense y de la forma no esperada por él. Su propuesta pedagógica se llevó a cabo en pocos establecimientos educativos de los EEUU y de manera experimental o alternativa ya que sus implicancias organizativas resultaban de difícil implementación en una escala masiva a diferencia del movimiento de los tests de medicación del rendimiento, derivados del desarrollo de la psicología estadounidense. La propuesta del pragmatismo pedagógico de Dewey fue aplicada por los administradores en ejercicios técnicos de planificación de unidades y de planes de estudios se focalizaban en la construcción del significado del individuo más que en las derivaciones sociales del conocimiento, como era el planteo de Dewey. Se introdujo a la ciencia como conocimiento práctico de forma ahistórica, para promover la asimilación de las normas externas como parte de la propia *educación* de los individuos (West, 1989).

Recién a partir de las políticas enmarcadas dentro del New Deal, durante la presidencia de Roosevelt, se comenzó a hacer uso de manera más racional y efectiva de la planificación del Estado central sobre diferentes aspectos de la vida social. La propia planificación que requirió la participación norteamericana en la Segunda Guerra Mundial así como su rol mundial, fortalecieron también el rol que comenzó a tener el propio poder ejecutivo nacional en la regulación de los servicios sociales. Cuando concluyó la guerra, los técnicos que habían organizado o participado en las tareas de planificación de guerra fueron empleados en sectores del estado federal tales como los relativos a la economía civil y la planificación social. Es más, los que había sido responsables de la aplicación del análisis de sistemas, para racionalizar y utilizar eficazmente los fondos destinados a la guerra, comenzaron a incidir de manera directa en los programas de reformas aplicados a partir de la década de 1940 en sectores como la educación (Popkewitz, 2000). De esta manera se acrecentó la influencia federal sobre las decisiones referidas a los diseños curriculares, a la organización de los establecimientos escolares, a la formación docente así como el financiamiento con millonarios fondos federales a proyectos de investigación educativa y de desarrollo que comenzaron a desarrollar las universidades, en centros de investigaciones «nacionales» especialmente creados también con fondos federales (pero con sedes en las *universidades de investigación* más importantes). También se sancionaron leyes «nacionales» referidas a la educación, entre las más importantes se encuentran: National Science Foundation (1950), National Defense Act (1958), Elementary

and Secondary Education Act (1963). Esta última sufrió varias enmiendas en los años posteriores que dan cuenta de la centralidad que ha obtenido la educación en la agenda de las políticas nacionales como objeto de regulación federal.

En las últimas décadas, y al no ser un derecho constitucional, la responsabilidad de la educación, de su promoción, su crecimiento, financiamiento y evaluación recae sobre los estados y las comunidades locales. Ellos poseen la potestad para decidir sobre el presupuesto, los contenidos de la enseñanza, su evaluación, los estándares de evaluación y acreditación, la creación, sostenimiento y dirección de los sistemas educativos. Si bien la educación básica resulta obligatoria, en ningún Estado de los EEUU existe una norma que disponga la obligatoriedad de los estudios de nivel medio o la obtención de diplomas de este nivel. Ciertamente se trata de un sistema educativo nacional que se formó y desarrolló de forma descentralizada como muchos otros servicios sociales (seguridad interior, salud). En la mayoría de los estados, por otra parte, la recaudación de los impuestos, para cubrir el financiamiento de la educación pública, es una cuestión de la cual se responsabiliza el municipio por lo que los impuestos destinados a este fin pueden variar de distrito a distrito y entre los diferentes estados y también en función de las diferencias políticas de las autoridades y gobiernos. Ante esta configuración de la organización institucional del sistema de educación nacional, existen tres niveles de control: federal, estatal y local, cuya actuación varía según el nivel del sistema de que se trata y de los diferentes estados (Ruiz, 2007).

Esta dependencia localmente descentralizada explica la diversidad institucional que adquiere la organización de la estructura académica del sistema educativo estadounidense. La educación inicial no es obligatoria y el sistema incluye diferentes tipos de escuelas elementales (educación básica obligatoria) y, sobre todo, muchos tipos de escuelas de nivel medio (*junior* y *senior high school*, *middle high school*, *four-year high school*, *combined high school*). Por lo general, los estudiantes realizan estudios que se extienden por doce años en total. La enseñanza obligatoria concluye a los dieciséis años de edad, luego de los cuales pueden proseguir estudios *preparatorios* hasta la edad de diecisiete o dieciocho años. Existen diferentes diseños curriculares entre los Estados para organizar la articulación entre los distintos niveles educativos; el más usual es el denominado 6-3-3 que implica seis años de educación elemental, tres de *high school* y otros tres de escuela preparatoria.

En la organización institucional descentralizada del sistema educativo de los EEUU, el consejo escolar de distrito, que es elegido por la población local, posee muchas competencias para la definición de las políticas educativas locales. En cada distrito escolar existe una junta de educación, cuyo nombre no es homogéneo y que suele estar constituida por cinco o seis miembros que se eligen de manera periódica por la comunidad. La coordinación entre los distintos distritos se realiza a través de asociaciones estatales y federales, conformadas por grupos

diversos, con funciones administrativas y de asesoramiento pedagógico. En cada Estado existe una Junta Estatal de Educación, cuyos miembros se eligen periódicamente por voto de la comunidad. Al frente de estas juntas estatales se encuentra un *superintendente* o *comisionado*, cuya designación varía ya que en algunos Estados son elegidos por la sociedad mientras que en otros son nombrados por el propio gobernador.

Los consejos o juntas locales contratan a los superintendentes de las instituciones educativas, es decir, a la autoridad (unipersonal) más importante del distrito; aprueban el presupuesto y los currículos pueden también dar lugar a iniciativas específicas curriculares u organizativas. Cada distrito posee prerrogativas específicas, según cada estado, sobre su propia organización y determina la organización que en definitiva tendrá el sistema educativo dentro de esta jurisdicción (el distrito). La diversidad organizativa es tal que también se diferencian las instituciones educativas dentro del mismo distrito, muchas veces en función de las características de las poblaciones escolares a las que se atienden (Ruiz, 2007).

En consecuencia, existen establecimientos educativos de nivel elemental y medio que poseen diferentes orientaciones (artística, científica, entre otras), admitidas por las autoridades del distrito, con currículos diferentes y alternativos. Algunas de las alternativas pedagógicas se focalizan en determinados grupos como madres adolescentes, jóvenes con problemas de comportamiento o indisciplinados; grupos que son obligados por las autoridades del distrito a asistir a este tipo de instituciones. Otras alternativas pedagógicas están vinculadas con la cuestión racial, por lo que se trata de instituciones con propuestas curriculares especialmente orientadas a temas afroamericanos. Algunos establecimientos educativos funcionan con el rótulo de imán (*magnet school*) y otras con «concesión de escuelas» o «autonomía de gestión» (*charter school*). El régimen de educación especial también organizado por el distrito pero para ello cuenta con financiamiento federal; no obstante en las últimas décadas se ha tendido a lograr una integración mayor de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de las escuelas comunes, en algunos casos con aulas especiales.

La evaluación y la acreditación cumplen un rol central en la regulación del sistema y de forma muy efectiva. Desde la década de 1960 se comenzaron a desarrollar acciones federales de evaluación y acreditación de instituciones educativas de nivel básico y medio. Para la década siguiente se conformó el Estudio Nacional de Evaluación Escolar (*National Study of School Evaluation*) que publica regularmente un reporte denominado Criterios de Evaluación (*Evaluation Criteria*) por los cuales se evalúan las instituciones y hacen referencia a asignaturas curriculares y a servicios que brindan las instituciones e incluyen listas de control de indicadores. Se promueve un mecanismo que presenta una mezcla de evaluación interna y externa ya que los profesores participan de la

autoevaluación, de acuerdo con los criterios mencionados, pero también una agencia de acreditación participa a través del envío de un comité evaluador externo que valida las acciones de autoevaluación y certifica la acreditación o no de la institución o del programa evaluado, según se trate. Asimismo, de ser necesario, se establecen períodos para que la escuela realice los ajustes sugeridos por la comisión evaluadora externa o bien ponga en marcha acciones para corregir los problemas que figuran en el informe de evaluación (Ruiz, 2007).

Por último, entre las características contemporáneas que adquirió la organización institucional del sistema educativo estadounidense, se encuentran las políticas vinculadas con la *libre elección de escuelas*. Detrás de esta proclama se encuadran grupos con orientaciones políticas sumamente diferentes: posiciones que lo favorecen sólo entre las escuelas públicas; otras que quieren ampliar esta posibilidad a las escuelas privadas laicas y otros que incluyen a todas las opciones de educación pública y privada. Estas políticas han sido muy discutidas en ámbitos académicos, legislativos y por la propia comunidad en las últimas décadas en los EEUU.

Más allá de estas distinciones, se promueve desde estos sectores que los padres obtengan mayores prerrogativas y niveles de injerencia sobre la política educativa del distrito y la organización de las escuelas, las cuales, a su vez, deben tener una cuota de mayor autonomía frente a la autoridad que históricamente ejerce el consejo de distrito. Aquí es que se encuentran las propuestas, desarrolladas diferencialmente en los distritos y Estados de los EEUU, los modelos de concesión que dieron lugar a las escuelas de autogestión (*charter*), de imán (*magnet*) y los programas de bonos educativos (*vouchers*)⁹. Estos modelos educativos, propios de las políticas educativas de reformas iniciadas a partir de 1983 por el gobierno federal, y que fueron aprobadas por la legislación de los Estados de manera diferencial dentro de sus territorios, han provocado el debilitamiento de la escuela común que históricamente había sido un lugar de convergencia de los diferentes grupos sociales.

La propuesta pedagógica de Dewey bajo discusión en los Estados Unidos

A la pedagogía de Dewey se la ha criticado desde diversos sectores. Es más, en el debate académico Dewey perdió frente a John Bobbitt (1918) quien

⁹ Tanto las escuelas *charter* cuanto los programas de *vouchers* educativos han recibido altos niveles de cuestionamiento debido a que promueven la privatización de la educación pública, sobre todo en la forma en que han sido implementados en algunos Estados de los EEUU, donde las *escuelas charter* firman contratos con empresas con fines de lucro para desarrollar de hecho una educación privada, sobre la base de una escuela originariamente pública. Diversos autores han trabajado ambos tipos de políticas, puede consultarse, entre muchos otros, el trabajo de Stuart Wells: «The Sociology of School Choice: Why some win and others lose in the educational market?» (en Rasell & Rothstein: *School Choice: Examining the evidence*. Washington, DC: Economic Policy Institute, 1993).

sustentaba un enfoque de la eficiencia social por el cual se apuntaba a reformar el currículum escolar, poniéndolo al servicio de la formación de una nación moderna y en proceso de industrialización.

Desde las posturas de izquierda se sostenía que su pragmatismo estaba asociado con los problemas de la regulación social. Su pedagogía revitalizaría los temas de voluntarismo, optimismo, individualismo y perfeccionamiento que formaban parte del elemento profesionalizado y reformista de su tiempo. La educación progresiva debía reemplazar las costumbres establecidas por una visión más dinámica del desarrollo y la armonía social. Todo individuo debía describir y comprobar la verdad a través de la ciencia y, por lo tanto, dirigir su propia conducta y convertirse en un factor influyente y decisivo para la estructuración del ambiente.

La regulación de la pedagogía era además un medio para impedir que las ideas radicales de Europa se asentaran en los guetos de las ciudades y en las creencias de la población, imponiendo la fe en la democracia rural, la racionalidad científica y las concepciones protestantes de la urbanidad. Bowles y Gintis (1986) en particular le criticaron las contradicciones entre sus supuestos de reforma social y las condiciones estructurales de la sociedad capitalista, a las que Dewey no cuestionaba.

Desde la derecha política, sobre todo desde el cristianismo ortodoxo estadounidense, también se lo criticó fuertemente a Dewey y a su pedagogía. Sobre todo a partir de la década de 1970 cuando comenzó el avance de la moderna derecha que conjugó el neoliberalismo económico y el neoconservadurismo político y social. Los cambios políticos educativos iniciados a partir del gobierno de Ronald Reagan (1981–1989) han sido analizados por diversos autores y han sido caracterizados como modelos de cambio propios de la reconversión de las políticas públicas propuestas por la *moderna derecha*¹⁰.

Ello aconteció sobre todo a partir de la publicación del informe *Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, documento elaborado por la *National Commission on Excellence in Education* en el año 1983, y que fue orientador de las políticas educativas implementadas por dicho gobierno. Dicha comisión tenía los siguientes objetivos: 1) *evaluar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje* en las escuelas privadas y públicas, «colleges» y universidades; 2) *comparar las escuelas y «colleges» estadounidenses con otros de otras naciones industriales*

¹⁰ Véase al respecto de las reformas educativas iniciadas por el gobierno de Reagan, entre otros: Torres, C. A.: «Nation at risk. La educación neoconservadora», en Mora Ninic, C. y Ruiz, G. (comp.). *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008), pp. 53-64; Popkewitz, T.: *Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest* (en *Education Theory*, 38 [1], 1988); Apple, M.: *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York and London: Routledge, 1993).

avanzadas; 3) estudiar las vinculaciones existentes entre los requerimientos para la admisión de los estudiantes de «high school» y universidades, y el desempeño académico de quienes se gradúan; 4) identificar programas educativos que hayan resultado en éxitos notables en el plano académico de los «colleges»; 5) evaluar el grado en el cual los principales cambios sociales y educativos del último cuarto de siglo han afectado el desempeño académico de los estudiantes y, finalmente, 6) definir los problemas a ser enfrentados y superados si se busca la excelencia en la educación. Este informe tuvo una segunda versión revisada que se llamó *The Imperative for Educational Reform* también del mismo año de edición. A partir de la publicación de *A Nation at Risk*, la atención se centró en lo que debían hacer los gobiernos para alcanzar una reforma a gran escala. De forma general, los esfuerzos a partir de 1983 se concentraron en promover expectativas y requerimientos de responsabilidad.

Desde entonces se generalizó una opinión crítica de la educación pública y sus orientaciones dadas por la educación progresiva. Dicho informe analizaba los resultados del bajo rendimiento académico de los estudiantes de los EEUU (comparados con los de otros países, principalmente, los japoneses y alemanes) y advertía que allí radicaba parte de las explicaciones acerca de la pérdida de competitividad económica de los EEUU en el contexto internacional¹¹. Como consecuencia, los Estados (de los EEUU) comenzaron a promulgar leyes y dictaron regulaciones normativas cuyos objetivos explícitos otorgaban centralidad a la excelencia académica. Además se cuestionaba a los estudiantes (por considerarlos perezosos) y al trabajo de los docentes (calificados como incompetentes para los desafíos internacionales).

Por otro lado, el informe asociaba la crisis en los niveles de rendimiento educativo de los estadounidenses con la decadencia moral y cultural, la cual era resultado de las reformas promovidas por la educación progresiva. Ello dio lugar a un ataque contra este movimiento y los postulados derivados de la filosofía de la educación de Dewey. Como contrapartida se promovió un énfasis en la socialización para el trabajo productivo a través de las escuelas, agencias y, eventualmente, programas de formación profesional, una creciente centralización del poder, un papel directivo más evidente del Departamento de Educación y una supervisión más estricta y estrecha de la tarea educativa y de la construcción del currículum¹². Por

¹¹ Entre la bibliografía que puede consultarse para analizar las críticas a la educación pública estadounidense durante los primeros años de la primera gestión de Reagan, véase: Boyer: *High school: A report on Secondary Education in America* (New York: Harper and Row, 1983); Adler: *The Paideia Proposal* (New York: MacMillan, 1983); College Entrance Examination Board: *Academia Preparation for College: What students need to know and be able to do* (New York, 1983).

¹² Para una discusión pormenorizada sobre los procesos subyacentes a estas reformas educativas, consúltese Apple, M. (2012), op. cit.; y del mismo autor: *Ideology and Curriculum* (London y Boston: Routledge & Kegan, 1979); y «Curricular form and the Logia of Technical Control», en *Economic and Industrial Democracy* (London y Beverly Hills: SAGE, Vol. 2, N° 3, 1981, págs. 293-321).

otra parte, se fomentó la reducción del financiamiento proveniente del gobierno federal y el fortalecimiento e incremento del financiamiento de los Estados jurisdiccionales y los particulares. El docente aparecía así como responsable principal de la excelencia académica, en oposición a las posturas *progresivas* que otorgaban centralidad al estudiante y a sus intereses en el proceso educativo.

Como solución a esta situación crítica, la reforma derivada apostaba a un incremento de la jornada escolar, al aumento de cursos académicos, con mayor carga horaria de asignaturas *básicas*, a la conformación de estándares homogéneos para la evaluación y compensación de los docentes y nuevos exámenes estandarizados para los estudiantes, a la realización de informes periódicos de los distritos a las autoridades educativas jurisdiccionales y de éstas al gobierno federal. Bajo el criterio de aumentar las exigencias académicas y disciplinarias, se combatía el criterio por el cual se postulaba que el estudiante debía ser libre para construir su trayectoria formativa, su propio currículum. Se eliminaba así el principio de un estudiante «free to choose». El aumento de las exigencias en áreas básicas, como ciencias, matemáticas o inglés, produjo la disminución de las materias opcionales.

Estas primeras iniciativas políticas, centradas únicamente en la responsabilidad, presionaron en exceso a los sistemas locales, ofrecieron poca ayuda y, de hecho, agravaron los problemas de sobrecarga y fragmentación. Se trataba de una reforma que apostaba a la estandarización, al control burocrático centralizado y criterios de evaluación estandarizados y externamente definidos, contrarios a la centralidad de la experiencia y del *aprender haciendo*.

Para el año 1988, a raíz de una de las últimas iniciativas gubernamentales de Reagan, el Congreso de los EEUU llevó a adelante una evaluación comparativa, acción similar a una realizada en 1969, de tipo muestral y representativa de estudiantes de diferentes grupos de edad y sobre diferentes áreas curriculares. Se compararon los resultados de los diferentes Estados, dentro de los EEUU, y surgieron diferencias de rendimiento muy importantes. Como consecuencia se aprobó un programa nacional de educación denominado *Goals 2000*, en el cual se prescribían estándares educativos relativos a contenidos de enseñanza, resultados académicos esperados para los estudiantes y las instituciones y oportunidades de evaluación (U.S. Office of Education, 1996, 1994). Los posteriores gobiernos de los EEUU han mantenido el programa aunque le han realizado enmiendas de diverso tipo, cuyo análisis excede los objetivos de este trabajo.

Alcances para el debate pedagógico contemporáneo

John Dewey formó parte de una tradición pedagógica renovadora que pretendió modernizar a las instituciones educativas de los EEUU, la educación

progresiva. Dicha tradición tenía un fuerte contenido de carácter social, comprometido con la crítica a las limitaciones de la democracia y del desarrollo de la economía de la época (cabe recordar la fundación en 1919 de la Progressive Education Association).

A pesar de estos ataques, el planteo de Dewey pervive en diversas formas en corrientes pedagógicas contemporáneas, así es que puede identificarse algunos de sus planteos, tales como:

- la valoración positiva del aprendizaje por descubrimiento.
- así es que promueve la incorporación entre los contenidos de la enseñanza de objetos manipulables y visitas a museos, por citar dos ejemplos, como estrategias para estimular la exploración de los estudiantes.
- la promoción e incorporación del debate entre los dispositivos didácticos en todos los niveles de enseñanza.
- la inclusión de los medios y actividades para que los estudiantes trabajen en proyectos individuales o en grupos.
- la atención a los resultados de los estudios empíricos sobre el aprendizaje, el desarrollo y la motivación de los niños.
- el ajuste de la enseñanza y de los currículos para que se adapten a los resultados de investigación.
- la concepción del docente no como una autoridad sino como un facilitador de los aprendizajes, como la fuente de los mejores recursos, como el forjador del entorno en el que aprenderán los estudiantes.

Un ejemplo de vigencia en el debate pedagógico está dado por W. Carr (1995) quien propone como problema imaginar una forma de pensar la relación entre educación y democracia que sea moderna (que no abandone los ideales emancipadores) y a la vez postmoderna (que abduca de los ideales ahistóricos y universales de la Ilustración). Este autor encuentra en la obra de John Dewey una posible solución al dilema ya que él apostaba a un ideal emancipador ilustrado pero consideró a la Ilustración una revolución incompleta. Según Carr, para Dewey (al igual que lo que sostienen algunos postmodernos) la investigación filosófica tenía que tener un punto de partida constituyente. Por ende, la clave para situar los intentos de hombres para dotar de sentido su existencia y fundamentar su vida individual y social tiene que ver con un tipo de vida asociativa que denominamos democracia.

En suma, podemos concluir que John Dewey ha ejercido una clara influencia sobre la organización académica de la educación escolar estadounidense pero

más aún sobre el debate y desarrollo teórico de las ciencias de la educación. Todo lo cual dotó a su producción de una proyección internacional que lo convirtió en uno de los pensadores más relevantes de la educación contemporánea. Sin ser un revolucionario se convirtió en un reformista social, insatisfecho con el desarrollo de la democracia de su tiempo. Sin ser un positivista en sentido estricto, se hizo un defensor de las virtudes de la ciencia. Sin ser un darwinista social, defendió la idea del cambio y del progreso así como de las transformaciones sociales derivadas del desarrollo de la industria, del comercio y de las comunicaciones. Por estos motivos y por la vigencia de sus posturas pedagógicas, la relectura de su obra puede ofrecernos claves para interpretar las cuestiones problemáticas presentes de la educación de nuestros días.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1957, 1992). *Historia de la pedagogía*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon and Schuster.
- Bobbit, J. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, DF: Siglo XXI.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. En VVAA: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata
- Childs, J. (1959). *Pragmatismo y educación*. Buenos Aires: Nova.
- Collins, R. (1979). *The credential society, and historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press [traducción al castellano: Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal].
- Dewey, J. (s/f). School of To-morrow. En M.W., Vol. 1, pp. 205-404.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Díaz Barriga, A. (1996). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México, DF: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Herbart, J. F. (s/f). *Pedagogía general*. Madrid: Espasa Calpe.
- Jordan, J. A. y Santolaria, F. (1995). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Luzuriaga, L. (1992). *Antología Pedagógica*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1997). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Nassif, R. (1968). *John Dewey: su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: CEAL.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Palacios, J. (1994). *La cuestión escolar*. Madrid: E. Laia.
- Peirce, Ch. S. (2007). *La fijación de las creencias. Cómo aclarar nuestras ideas*. Oviedo: KRK.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Ruiz, G. (2007). *De la planificación integral de la educación a la evaluación de la calidad de la educación*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Seoane C., Javier B. (2009). Ecos de Dewey: a propósito de la relación entre educación, ciencia y democracia. *Foro de Educación*, 7(11), pp. 103-121.
- U.S. Department of Education (1994). *The Goals 2000: Educate America Act*. Disponible en: gopher//gopher.ed.gov.:10001/11/initiatives/goals/legislation
- U.S. Department of Education (1996). *Goals 2000: Increasing student achievement through state and local initiatives*. Office of Educational research and Improvement, Educational Resources Information Center (ERIC).
- West, C. (1989). *The American evasion of philosophy, a genealogy of pragmatism*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Westbury, I. (1990). Textbooks, textbooks publishers, and the quality of schooling. En Elliot, D. y Woodward, A. (Editors). *Textbooks and schooling in the United States (89th yearbook)*. Chicago: National Society for the Study in Education; 1, 22.