
VIEJA Y NUEVA CIUDADANÍA

HAYDEÉ VÉLEZ ANDRADE

RESUMEN:

Aludiendo al texto de John Dewey *Viejo y nuevo individualismo* se hace una reflexión con respecto a la necesidad de formar una nueva ciudadanía, en un contexto de crisis similar al que vivía Dewey en los años treinta. Para ello, se recupera su noción de experiencia y se contrasta con la propuesta de una educación basada en competencias.

PALABRAS CLAVE: John Dewey, educación ciudadana, democracia, liberalismo.

EL PUNTO DE PARTIDA

Hace 80 años John Dewey, en su artículo “«América»: por definición” del 18 de septiembre de 1929, hacía una caracterización del “americanismo” de su época en estos términos:

Nuestra vida emocional es automática, voluble, no discrimina y carece tanto de individualidad como de una dirección impuesta por la vida intelectual. De ahí el carácter «externo y superficial del espíritu americano»; en el fondo carece de unidad interna y de unicidad, de una verdadera personalidad.

Los rasgos y signos de esta «despersonalización» del espíritu humano son la cuantificación de la vida, con el correspondiente desprecio de la calidad; su mecanización, junto con el hábito casi universal de estimar la técnica como un fin y no como un medio, de tal modo que también la vida orgánica y la intelectual se «racionalizan»; y, finalmente, su estandarización.[...] La adaptabilidad y flexibilidad que mostramos en nuestra inteligencia práctica a la hora de tratar con las condiciones externas han calado también en nuestro espíritu. La uniformidad de pensamiento y emoción se ha convertido en un ideal.

Cuantificación, mecanización y estandarización [...] son los rasgos de esa americanización que está conquistando el mundo (2003: 64- 65).

Con estas palabras, Dewey describía e interpretaba la sociedad y los cambios culturales de entonces, en una serie de artículos publicados en el periódico *New Republic* entre 1929 y 1930, mismos que luego serían recopilados en un único volumen bajo el título *Viejo y nuevo individualismo*. Las descripciones que hace, sin duda, constituyen parte de las polémicas actuales de la filosofía socioeducativa y aluden a procesos que permean el acontecer mundial.

Pero, ¿qué tipo de apuesta era la que Dewey planteaba en esta feroz crítica al capitalismo expansivo de la época? Sin duda, la apuesta por la conformación de un nuevo liberalismo y, en consecuencia, de un nuevo individualismo y de un nuevo ciudadano, en el que se re-articulara el desgarre entre la esfera económica y la esfera política, producto del postulado liberal de no intervención que decaería más tarde en el dogma individualista del *laissez faire*, pues el resultado de este aparente antagonismo fue y es el carácter antisocial del control/ poder empresarial.

Trasladada a nuestro siglo, la crítica se volcaría sobre la formación de un ciudadano tan “higiénicamente concebido” que se le sustrae del ámbito político para acentuar su carácter valoral, tal como lo hace la educación basada en competencias.

Es necesario subrayar que Dewey no solamente contrapone el individualismo atomista que rechaza una dirección social organizada en la que exista igualdad de oportunidades a un individualismo en el que el principio de autoridad dé el soporte y la dirección necesarios, para la libertad orgánica del individuo y la estabilidad social (Dewey, 1996). Los postulados deweyanos apuntan a un fin en perspectiva, es decir, no son azarosos, ni están desarticulados de una teoría sociopolítica más amplia, sino que se plantean en el marco de la construcción de una democracia liberal comunitarista –no la democracia *in abstracto* a la que se suele apelar en la retórica política actual– en la cual la participación individual es piedra de toque de la vida democrática.

¿Cómo llevar a cabo esta tarea? Para Dewey la respuesta es una: mediante la educación en general y el trabajo escolar en particular. Y si bien es cierto que no

se puede exigir de forma exclusiva esta tarea a la educación, también es cierto que ésta contribuye a formar y/o deformar la formación del ciudadano democrático y conforma un tipo de ciudadanía. De ahí que Dewey en su libro *Liberalismo y acción social* (1996) advierta que la pregunta no es si la escuela debe participar en la formación de una nueva sociedad, sino cómo debe hacerlo.

Así, la relevancia de los postulados deweyanos no radica en la simple transmisión de valores –como señala Ramón del Castillo (en Dewey, 2003)–, sino en una estrategia más amplia que ve en la escuela el lugar en el cual es posible proporcionar los medios para llevar a cabo una experiencia educativa real.

Y es precisamente el concepto de experiencia deweyana el que, desde mi punto de vista, sigue gozando de una enorme vigencia si nos planteamos la necesidad de una sociedad democrática y participativa, en la que el individuo tiene el reto de estar constituyendo y reconstituyendo continuamente un individualismo respaldado por el propio contexto en el que vive.

EL CONCEPTO DE EXPERIENCIA EN JOHN DEWEY

Para Dewey la experiencia tiene diferentes aristas y, desde el pragmatismo, es entendida como un énfasis en los fenómenos consecuentes de una acción, en sus posibilidades, lo cual significa no la simple información de experiencias o repetición de hechos, sino la base para organizar observaciones y experiencias futuras. Con respecto al método, para Dewey la experiencia es la garante de la verdad (que no es nunca absoluta), en tanto guía de trabajo e indicador de cambio de la realidad existente, pues media entre los valores de la experiencia pasada y la formulación de nuevos objetivos. En términos educativos, el punto de partida de Dewey es la relación entre experiencia y pensamiento, pues ello permitirá deslindar en primera instancia la naturaleza de la experiencia, que sólo puede comprenderse si se observa que tiene dos elementos, uno pasivo y otro activo. El factor activo se refiere a la experiencia como ensayo, como manifestación del experimento, como actuación sobre algo, mientras el lado

pasivo alude al padecer o sufrir las consecuencias de dicho actuar. Lo importante es la conexión que existe entre estos dos elementos de la experiencia, de lo contrario, se puede hablar sólo de actividad.

La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexas con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen en ella. Cuando una actividad se continúa *en* el sufrir de las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo. [...] “Aprender por la experiencia” es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas (Dewey, 1995: 124-125).

En términos educativos esto se traduce en: a) la experiencia es activa pasiva, no primariamente cognoscitiva y; b) el valor de la experiencia se encuentra en la percepción de las relaciones o continuidades a las que conduce. Abarca al conocimiento en tanto que se acumula o suma a algo o tiene sentido. De ahí que las dualidades planteadas por la educación tradicional no ayuden a la comprensión, tal es el caso de la dualidad cuerpo/ espíritu que lleva a efectos mecánicos sobre la educación; en donde el cuerpo se concibe como entrada y salida exterior del espíritu y la actividad corporal como un mal que se debe combatir, por esa razón el aislamiento de los elementos activos y pasivos lleva a una educación mecánica. Por otro lado, la separación del intelecto con respecto a las cosas acentúa las cosas por sobre las relaciones o conexiones.

También es demasiado frecuente separar las percepciones y aun las ideas, de los juicios. Se piensa que estos últimos vienen después de las primeras con el fin de compararlas. Se alega que el espíritu percibe las cosas a parte de las relaciones; que forma ideas de ellas aisladas de sus conexiones –con lo que precede y lo que sigue. Después se llama al juicio o pensamiento para combinar los puntos separados del “conocimiento”, de modo que se produzca su semejanza o conexión casual. En realidad, toda percepción o toda idea es un sentido de las relaciones, uso y causa de una cosa (Dewey, 1995: 127).

El énfasis de la crítica deweyana está puesto en el fracaso que constituye suponer que las relaciones pueden ser perceptibles sin experiencia, sin ensayar y padecer. El “antídoto” que propone es el pensamiento o la reflexión por medio del cual se discierne la relación existente entre lo que tratamos de hacer y sus consecuencias. Una experiencia con sentido es sólo aquella que contiene algún elemento de pensamiento. La acción que se apoya simplemente en el ensayo y error está a merced de las circunstancias, pero cuando se amplía la visión hay una previsión más exacta y comprensiva, de modo que el “método extiende su control práctico” y cambia la cualidad de la experiencia, se vuelve una experiencia reflexiva.

Así, el pensar se vuelve experiencia definitiva, esto es, equivale a hacer explícito en la experiencia el elemento inteligente y posibilita la actuación con un fin a la vista. “Lo opuesto a la acción reflexiva es, una vez más, la rutina y la conducta caprichosa. La primera acepta lo acostumbrado como una plena medida de posibilidad y deja de tener en cuenta las conexiones de las cosas particulares hechas. La última hace del acto momentáneo una medida de valor e ignora las conexiones de nuestra acción personal con las energías del ambiente” (Dewey, 1995: 129).

La reflexión implica preocupación por el resultado (subjetividad), pues la persona que es completamente indiferente al resultado no piensa en lo que está ocurriendo y aunque para Dewey de la “dependencia del acto de pensar respecto al sentido de participar en las consecuencias de lo que ocurre, se desprende una de las principales paradojas del pensamiento [...], pues...] nacido éste de la parcialidad, tiene que alcanzar para realizar su tarea cierta imparcialidad objetiva” (Dewey, 1995: 130), la imposibilidad de conseguir ese distanciamiento prueba que el pensamiento se origina en situaciones en las que el curso del pensamiento es parte del curso de los hechos y, por ello, influye en los resultados. Se piensa pues, cuando las situaciones son incompletas, dudosas, inciertas. Así, esa situación dudosa en la que ocurre el pensamiento es la que lleva a indagar, a observar, a investigar. Las conclusiones del pensar

permanecen como tentativas hasta que los sucesos las confirman, pero la posibilidad de conclusiones hipotéticas, de resultados provisionales permite guiar la acción, pues el conocimiento es sólo un medio para aprender, para descubrir y nunca es abarcativo.

Toda experiencia humana es social y representa contacto y comunicación, además de que no existe en el vacío, es parte de un contexto –condiciones objetivas– que se pone en juego al conjugarse con las condiciones internas –subjetivas–, del juego recíproco de éstas se desprende su significación educativa: la situación. De ahí que los mejores métodos no sean “idealmente perfectos” o normativos gracias a su conformidad con alguna forma absoluta. Significa que son los mejores métodos que hasta ese momento la experiencia ha demostrado y que ayudan a alcanzar determinados resultados, por lo que la abstracción de esos métodos proporciona una norma o estándar, relativo, nunca dogmático.

VIEJA Y NUEVA CIUDADANÍA

Cambiando el tiempo verbal en el que Dewey se expresaba respecto del “tipo americano”, podemos decir que “cuantificación, mecanización y estandarización son los rasgos de esa americanización que ya ha conquistando el mundo, y en donde los ideales de uniformidad de pensamiento y acción son un hecho”. También podríamos señalar que el *laissez faire* se revistió de neoliberalismo y que los postulados liberales, tergiversados por este parentesco, parecen haber adquirido una mala reputación pues tampoco hoy se suele diferenciar el liberalismo económico del social.

Salvando las diferencias contextuales, me atrevería a decir que la apuesta deweyana por la conformación de un nuevo liberalismo y, en consecuencia, de un nuevo individuo y ciudadano sigue siendo vigente. Hoy por hoy, el desgarramiento entre la esfera económica y la esfera política, producto del postulado liberal de no intervención, mantiene a la educación ciudadana en un castillo de la pureza en el que las competencias, los valores y la cultura de la legalidad no permiten

dar plena cuenta de la dimensión política de la formación ciudadana, del mismo modo que el poder empresarial sigue caracterizándose por su fuerte marca antisocial. Aún más, el individualismo atomista se sigue contraponiendo a un individualismo soportado en el principio de autoridad y la dirección, para lograr la libertad orgánica del individuo y la estabilidad social. La educación ciudadana necesita no sólo explicitar desde dónde está educando, sino hacia qué tipo de sociedad se está encaminando o a qué tipo de sociedad está sirviendo. Por ejemplo, en el programa de Formación Cívica y Ética para primero y segundo de secundaria de la Secretaría de Educación Pública los propósitos de la línea curricular apuntan a que los y las alumnas:

- Comprendan las características principales del mundo en que viven.
- Conozcan los problemas de la sociedad en los distintos ámbitos en que se desenvuelven.
- Desarrollen las competencias necesarias para el manejo organizado y crítico de información.
- Asuman las actitudes y los valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a otras culturas y la solidaridad con los demás (SEP, 2007).

¿De qué tipo de democracia y de ciudadano se está hablando? Objetivos de este tipo “confunden” porque existe un aparente consenso respecto del sistema político democrático en el que todos queremos vivir, pero ¿cuál es el apellido de la democracia que se plantea?, ¿hablamos de una democracia representativa o de una participativa?, ¿alentamos la formación de un “tipo ideal” de ciudadano o nuestra apuesta es la formación de una pluralidad de ciudadanías más acorde con las sociedades complejas de hoy? Es precisamente en los cómo donde se encuentran las diferencias y las posibilidades para la formación de las distintas ciudadanías.

Los cómo que plantea el Programa de Formación Cívica y Ética para secundaria de la Secretaría de Educación Pública proponen el desarrollo de ocho competencias, a saber: el conocimiento y cuidado de sí mismo; la autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; el respeto y valoración de

la diversidad; el sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad; el manejo y resolución de conflictos; la participación social y política; el apego a la legalidad y sentido de justicia; y la comprensión y aprecio por la democracia. Sin embargo, tampoco aquí está explicitado el sentido de democracia y de ciudadano, menos aún el de política o el de dimensión política de la ciudadanía, pues en el programa de la SEP lo político se restringe a lo puramente descriptivo: órganos políticos, Constitución política, instituciones políticas, partidos políticos, etcétera, de manera que la política se vuelve acompañante y no protagonista de la educación. Cabe entonces cuestionarse ¿a qué tipo ideal de ciudadano se apunta cuando lo político queda ausente? Si la formación ciudadana es una formación para la vida política ¿no debería ser la experiencia de lo político uno de los ejes de articulación curricular?, ¿hacia qué sociedad democrática se dirige la educación basada en competencias?, ¿cuál es la filosofía social que la sustenta si es que detrás de ella hay tal?

REFLEXIÓN FINAL

Así como el reto que planteaba Dewey en *Viejo y nuevo individualismo* era la constitución de un nuevo liberalismo acorde con el contexto histórico que vivía, hoy valdría la pena añadir como nuevo-viejo desafío la construcción de nuevas ciudadanías en el marco de nuestras sociedades complejas y plurales en las que, sin embargo, el individuo sigue siendo fundamental para la construcción de su entorno social.

Sin duda, uno de los conceptos que vale la pena recuperar es el de experiencia deweyana, donde el aprender supone no la mera acumulación de información, sino el cambio consciente o con sentido de las cosas. Aprender por al experiencia significa entonces la posibilidad de articular pasado y presente, para prever el futuro; significa ensayar no por el simple gusto del hacer sino por averiguar cómo es el mundo y descubrir la conexión de las cosas. Pero tampoco es suficiente el ensayo y error, será el pensamiento el que convierta la pura vivencia en experiencia reflexiva o real.

Como afirmara John Dewey (2004: 31), la escuela es el lugar en el que el ambiente está simplificado y ordenado para el aprendizaje, donde se purifican e idealizan las costumbres sociales existentes y se crea un ambiente más amplio y mejor ordenado, para la “liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (Dewey, 2004:91), es decir, para la participación en la esfera de lo público y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, John (1994). *Antología socio-pedagógica*. Colección Clásicos, Madrid: CEPE
- Dewey, John (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, John (2004b). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Dewey, John (2000). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Colección Clásicos del pensamiento número 9, Madrid: Biblioteca Nueva
- Dewey, John (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos* (Estudio introductorio y trad. de J. Miguel Esteban Cloquell), Valencia, España: Edicions Alfons el Magnànim [1935].
- Dewey, John (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. España: Paidós/ Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Formación cívica y ética. Programas de estudio 2006*. México: SEP.