



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 20(2), julio-diciembre, 2025

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



John Dewey: entre la democracia y la tecnocracia

John Dewey: Between Democracy and Technocracy

Recibido: 4 de marzo de 2025. Aprobado: 5 de agosto de 2025
<http://doi.org/10.15359/rep.20-2.2>

Pablo Fusetti¹

Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de La Plata
CONICET
Mar del Plata, Argentina
pablofusetti@gmail.com

1 Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Deporte (UNLP). Doctorando en Ciencias de la Educación (UNLP) con Beca Doctoral Interna del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio (UNLP). Profesor de Educación Física egresado del Instituto Superior de Formación Docente N.º 84 (ISFDNº84). Diplomado en Deporte y Género por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador Categoría DI5: Sistema de categorización docente-investigador/a SICADI (UNLP). Desde el año 2016 es docente en el nivel terciario del Profesorado de Educación Física (ISFDNº84). <https://orcid.org/0000-0002-6173-0408>



RESUMEN

El objetivo de este ensayo es explorar el aporte democratizador de la propuesta educativa de John Dewey, al tiempo que se examina el debilitamiento político surgido de su pensamiento, derivado de su énfasis en la interacción del individuo con su entorno. La hipótesis central sostiene que la perspectiva educativa de Dewey, al centrarse en un pragmatismo comunicacional e individualista, contribuye a la pérdida de la dimensión histórica-política en la educación. Este desplazamiento se advierte en Dewey a partir de su sostén epistémico en la inmediatez de la interacción sujeto-entorno, en articulación con el auge de una didáctica biopsicologista y conductual, resultante de la estructuración política de la segunda mitad del siglo XX. Se pretende mostrar el peligro de borrar la historia al sostener su postura pragmática en la educación y dialogar con sus efectos políticos actuales. Así, se subraya lo híbrido de sus preceptos que oscilan entre democracia e individuación tecnocrática. Por último, se busca presentar otra noción educativa posible, anclada al conocimiento histórico y a la enseñanza con mayores compromisos colectivos y de transformación social.

Palabras clave: Educación, historia, John Dewey, neoliberalismo, política, pragmatismo.



ABSTRACT

The aim of this essay is to explore the democratizing contribution of John Dewey's educational proposal, while also examining the political weakening that emerges in his thought, stemming from his emphasis on the individual's interaction with their environment. The central hypothesis argues that Dewey's educational perspective, by focusing on a communicative and individualistic pragmatism, contributes to the erosion of the historical-political dimension of education. This shift is evident in Dewey's epistemological reliance on the immediacy of the subject-environment interaction, in conjunction with the rise of a biopsychological and behavioral teaching, shaped by the political structures of the second half of the 20th century. The essay aims to highlight the danger of erasing history through the adoption of a pragmatic stance in education and to engage with its current political effects. In this way, it underscores the hybrid nature of Dewey's principles, which oscillate between democratic aspirations and technocratic individuation. Finally, the essay seeks to present an alternative educational approach, anchored in historical knowledge and teaching, with stronger collective commitments and a focus on social transformation.

Keywords: education, history, John Dewey, neoliberalism, politics, pragmatism



Introducción

La finalidad de este ensayo es analizar desde una perspectiva crítica el pensamiento educativo de Dewey (1939, 1989, 1993, 1998); explora su aporte democratizador, pero también señala un debilitamiento en la transmisión histórica-política de la educación. La hipótesis planteada sostiene que dicho debilitamiento, derivado de su énfasis pragmatista, contribuyó a una visión ahistórica de la educación, que en las décadas siguientes resultó funcional para expandir un orden neoliberal tecnocrático e individualista.

A partir de esta hipótesis, se propone una lectura crítica del pensamiento de Dewey (1939, 1989, 1993, 1998), al reconocer las tensiones entre su compromiso democrático y el carácter tecnocrático e individualista de algunas de sus premisas. Para ello, en primer lugar, se describe el marco moderno desde el cual se configura su concepción de educación y sujeto (Ball, 1990; Bárcena y Mélich, 2014; Crisorio, 2017; Foucault, 2010). Se caracteriza, entonces, el posicionamiento teórico adoptado por Dewey en cuanto a dichas nociones (Childs, 1956; Rorty, 2000). En este sentido, se remarcan las influencias de Rousseau (1895; 2003) y de James (Ferrater, 1994) en Dewey. A continuación, se analiza la reconversión política que el autor lleva a cabo ante dichas influencias teóricas.

Se identifica el enfoque democrático liberal de Dewey y con este su oposición política transformadora ante los métodos de enseñanza tradicionales. A partir de este recorrido, se señalan los conceptos centrales y

las nuevas modalidades educativas que propone el autor. Seguidamente, se conjuga la perspectiva educativa de Dewey con el avance neoliberal de la segunda parte del siglo XX y con la didáctica biopsicologista conductual. Desde esta conjunción trídica, se traza una serie de problemas epistémicos y políticos en la perspectiva educativa progresiva resultante (Behares, 2012; Biesta, 2016; Bordoli, 2011; Gramsci, 1963; 1981; Jesualdo, 1945; Rettich, 2017; Saviani, 1984; Walkerdine, 1995). Al visibilizar esta serie de problemas inmersos en el escolanovismo, se entabla un diálogo entre ellos y la perspectiva de otros autores sobre el tema (Arendt, 2018; Meirieu, 2022).

Una vez problematizada la pedagogía progresiva, se plantea una discusión sobre los efectos políticos entre esta y otra configuración educativa que afronte los problemas deslizados por el escolanovismo, al proponer otra matriz educativa anclada a la historia y a la política, en la cual resalta el valor asignado a la enseñanza en la educación y, con esta, a la autoridad docente (Bárcena y Mélich, 2014; Behares, 2015; Herbart, 1912; Masschelein y Simons, 2014; Southwell *et al.*, 2013). Se reconoce la gran influencia de Dewey en los grupos pedagogos latinoamericanos por sus aportes revolucionarios en el vínculo pedagógico. No obstante, al mismo tiempo, se da espacio a la elaboración de una crítica al pragmatismo de Dewey que en sus proposiciones teóricas generó condiciones para la expansión y el afianzamiento del neoliberalismo actual.

Marco teórico

El punto de partida de este ensayo es una configuración conceptual que permite problematizar el pragmatismo de Dewey e hipotetizar, en su proyecto educativo, un debilitamiento en la transmisión histórica-política. Esta hipótesis se sostiene desde un marco que vincula la categoría de



experiencia con la memoria colectiva (Bárcena y Mélich, 2014; Benjamin, 2007; Hlebovich, 2014; Staroselsky, 2015), y sitúa a la enseñanza como un vehículo de democratización cultural (Biesta, 2016; Crisorio, 2017; Herbart, 1912; Masschelein y Simons, 2014; Southwell *et al.*, 2013).

Las categorías conceptuales que esquematizan el presente ensayo son: educación, experiencia (entendida como memoria histórica-política) y enseñanza. Los análisis fueron emprendidos desde un criterio teórico-educativo vinculado con el conocimiento histórico, al reconocer el valor innegociable de la transmisión cultural en el proceso pedagógico. En este contexto, la enseñanza es vista como la que otorga mayores niveles democráticos en el acceso a la cultura (Biesta, 2016; Crisorio, 2017; Herbart, 1912; Masschelein y Simons, 2014; Southwell *et al.*, 2013).

A partir de estas premisas, se propone una corriente formativa mediada por una relación entre memoria histórica, educación y democracia (Arendt, 2018; Bárcena y Mélich, 2014; Bárcena, 2005; Behares, 2015). Concebir la educación como una conversación sobre el mundo, abierta en el tiempo y en permanente reanudación, implica que el sujeto no es un punto de partida, sino un eslabón en una cadena de transmisión cultural: “Toda educación es una especie de iniciación en una conversación que se prolonga en el tiempo” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 12). Esta conversación no se inicia con el individuo, sino que lo antecede y lo constituye: la educación transmite saberes que son producto de generaciones anteriores y le dan forma al presente.

Desde esta concepción relacional del conocimiento, se desprende que la educación no comienza en un individuo, sino que configura posiciones de sujeto dentro de un entramado de significaciones históricas y culturales. Así, educador, educando y productor de conocimiento no son entidades cerradas, sino posiciones en relación con el conocimiento que se interpreta y se transforma (Southwell *et al.*, 2013). En este sentido, la intervención

educativa no puede limitarse al aquí y al ahora de la comunicación, sino que debe situarse más allá del momento inmediato, al abrir al sujeto a un mundo compartido e históricamente cargado: “No se trata, por lo tanto de partir del mundo inmediato del niño o del joven, sino de llevarlos a un mundo más amplio” (Masschelein y Simons, 2014, p. 92).

Por eso, las prácticas educativas se constituyen a partir de una distancia entre el conocimiento y las posiciones subjetivas: no se enseña desde la vivencia individual, sino desde la alteridad del saber. Esta perspectiva recupera la dimensión heterónoma del conocimiento transmitido, al reconocer que la educación implica el ingreso en un orden histórico anterior al sujeto (Bárcena y Mélich, 2014).

Metodología

El desarrollo de este ensayo se sustentó en un análisis argumentativo y documental orientado por una hipótesis interpretativa: que la perspectiva educativa de Dewey contiene un debilitamiento en la transmisión histórico-política, lo cual contribuye a una concepción tecnocrática e individualista de la democracia. Para explorar esta hipótesis, se recurrió a un análisis crítico del discurso (Buenfil, 2009; Emiliozzi, 2014; Foucault, 2015; Pini, 2019; Southwell y Boulan, 2022), entendido como una forma de interrogación teórica posicionada frente a los esencialismos, el pensamiento instrumental y la ideología gerencial promovida por la avanzada neoliberal, la cual desplaza lo público a favor de lo privado. Este enfoque busca “mostrar las estrategias político-discursivas dominantes y tratar de este modo de debilitar su eficacia simbólica, así como de desarrollar la producción de discursos y proyectos más democráticos” (Pini, 2009, p. 32), con el objetivo de hacer transparentes las relaciones de poder en el entramado educativo.



El análisis crítico del discurso se centró en textos fundamentales del propio Dewey (1939, 1989, 1993, 1998), el cual abarcó tanto su pensamiento temprano como su etapa madura (Nassif, 1968), y se articuló con fuentes secundarias que contribuyeron a profundizar en sus preceptos pedagógicos, políticos y científicos de su obra (Childs, 1956; Ferrater, 1994; Geneyro, 1995; Meirieu, 2022; Nassif, 1968; Popkewitz, 2003; Rousseau, 1895; 2003; Rorty, 2000; Taylor *et al.*, 2016). A su vez, se estableció un diálogo crítico con autores que problematizan las premisas de Dewey desde el marco de las relaciones de poder, la transmisión cultural y los procesos históricos (Arendt, 2018; Ball, 1990; Behares, 2012; Carli, 1992; Caruso y Dussel, 2009; Dogliotti y Torrón, 2015; Dogliotti, 2022; Foucault, 2021; Frechtel, 2021; Gramsci, 1963; 1981; Grinberg, 2006; Jesualdo, 1945; Murrillo, 2011; Rettich, 2017; Saviani, 1984; Walkerdine, 1995).

La integración de estos discursos trató de identificar en el pensamiento de Dewey aportes relevantes y ambigüedades político-educativas. En particular, se procuró reconocer los efectos que su enfoque pragmático ha tenido en las condiciones contemporáneas de la educación, en especial con su despolitización progresiva. El recorrido analítico ofreció herramientas para pensar alternativas pedagógicas orientadas por una mayor densidad histórica, una concepción colectiva del conocimiento y un compromiso con la transformación democrática de la educación (Bárcena y Mélich, 2014; Bárcena, 2005; Behares, 2015; Herbart, 1912; Masschelein y Simons, 2014; Southwell *et al.*, 2013).

Dewey: entre aportes y contradicciones políticas

Para interpretar el sujeto pragmático en la educación, primero cabe señalar una discontinuidad histórica acerca de la noción de “sujeto”

acontecida en plena modernidad. En este sentido, la educación moderna integra la inauguración histórica de la idea de individuo como entidad consciente a ser considerada, estudiada, y controlada. La idea de individuo comienza a emparentarse con la de sujeto y, por entonces, la práctica pedagógica se transforma en una actividad pensada, ya no para el conocimiento y su práctica, sino para la formación de quienes han de vivir en una determinada sociedad moderna. Es importante expresar esta irregularidad porque no siempre el sujeto-individuo fue pensado así (Crisorio, 2017). En el pensamiento antiguo, “sujeto es y fue durante muchos siglos aquello de lo que hablamos, lo que nosotros hoy llamamos el objeto de algo, de una charla por ejemplo, ése es el sujeto” (Crisorio, 2017, p. 17).

Al respecto, la teoría cartesiana -con su discurso embutido de cientificidad- es determinante para validar esta idea de individuo que hace, realiza y produce lo social. En consecuencia, en la modernidad se advierte una “nueva discursividad histórica” de individuación social que es significativa para los propósitos educativos modernos (Ball, 1990; Foucault, 2010). Este es un momento histórico donde el relato religioso del medioevo –que contenía explicaciones totales sobre el origen humano, las enfermedades, el sentido de la vida y la eternidad–, comienza a perder autoridad frente a los nuevos discursos científicos. A partir de allí, se posiciona la ciencia bajo proposiciones humanistas e higienistas.

El discurso científico configura la noción de *sujeto* como individuo consciente, autónomo y susceptible de ser conocido, intervenido y normalizado. Tal como plantea Foucault (2010), las condiciones de posibilidad que permiten el surgimiento del hombre como objeto del saber están ligadas a un nuevo modo de pensar la experiencia humana: el sujeto moderno emerge como correlato de discursos que pretenden dar cuenta de su interioridad, sus conductas y su racionalidad. En este contexto, se consolida una forma de



subjetividad introspectiva funcional a la lógica del orden capitalista, en la cual la unidad del individuo y la propiedad privada se articulan históricamente. Así, puede afirmarse que el sujeto de la educación moderna es el sujeto-individuo heredado de Descartes (Crisorio, 2017). Su impronta teórica brinda la idea acerca de los estados mentales como un interior que se convierte en el centro del conocimiento de sí. La psique se transforma en mente y el sujeto se empieza a pensar en términos de conciencia, “la modernidad tiene como uno de sus rasgos típicos el auge de la duda cartesiana que se traduce en un giro hacia la introspección y una desconfianza hacia los sentidos como vía del conocimiento del mundo” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 48).

En la modernidad, la reflexión sobre el conocimiento comienza a situarse en el plano de lo privado, como un proceso introspectivo vinculado a la conciencia individual. Esto implica una transformación en la concepción del aprendizaje, la cual pasa a pensarse como una actividad mental interna, motivada por estímulos externos organizados por los iniciáticos sistemas educativos nacionales (Crisorio, 2017). Sin embargo, esta forma de entender el sujeto no se limita solo a los aportes de Descartes. Si bien Descartes no utiliza el concepto de individuo en sentido moderno, su formulación del sujeto pensante inaugura una comprensión del ser humano centrada en la interioridad racional, que será retomada y reformulada por discursos posteriores. Entre ellos, el pensamiento kantiano, capaz de vincular la autonomía racional con la capacidad moral y el discurso biomédico moderno, que concibe a los individuos como organismos biológicos que deben desarrollarse y adaptarse al medio (Bárcena y Mélich, 2014). La noción de individuo como conciencia que carga un cuerpo biológico otorga una plataforma discursiva persistente a lo largo de toda la educación moderna.

Una de las teorías modernas que aporta a la comprensión tanto del sujeto como de la educación surge desde la corriente del pragmatismo, en la

cual se encuadra Dewey (Childs, 1956). Esta perspectiva teórica se interesa por lo posible y sostiene “que la revelación solamente es completa cuando los hombres la realizan” (Rorty, 2000, p. 65). En relación con esto, los pragmatistas no se proponían cambiar la estructura social, sino lograr afianzar una democracia liberal. Dewey desarrolla una versión democrática del pragmatismo referida a la educación, al procurar articular al individuo con el sistema social y político democrático liberal (Dewey, 1998, 1939, 1989). Su teoría pedagógica se enmarca en la modernidad progresista de la sociedad industrial norteamericana de finales del siglo XIX y principios del XX. Si bien su pensamiento muestra influencias diversas –desde Darwin a Hegel–, destacan las contribuciones de Jean-Jacques Rousseau y William James en su enfoque educativo pragmático (Nassif, 1968). Con respecto a dichas contribuciones, interesa problematizar las relaciones conceptuales brindadas entre educación-naturaleza, educación-experiencia y educación-ciencia.

Rousseau (1895), denunciante de la vieja educación moderna y opositor al pensamiento del medioevo, propone una educación vinculada a la naturaleza con fines morales. Para él, la educación debe respetar el proceso natural del individuo, aunque reconoce la intervención de un tercero en las prácticas de cuidado, al ser la figura del cuidador quien limita la libertad del educando como principio fundamental. La finalidad moral de la educación, según Rousseau (1895), se contrapone a la perspectiva instrumental del progreso y a la formación del egoísmo. Sus propósitos educativos parten de la naturaleza, entendida como fuente de significado, orientado al individuo desde su condición natural hacia su integración en el contrato social. Este tránsito, desde los impulsos naturales a la formación racional y moral, constituye el eje central de la educación. Por tanto, su reflexión se centra en la relación entre libertad natural y libertad moral. No pretende educar a ermitaños, sino a individuos afianzados al contrato social; esto consiste en



propiciar el pasaje del hombre natural al ciudadano moderno. La educación tiene como finalidad liberar y desarrollar aptitudes individuales, mediadas por el ejercicio racional y la moralidad (Rousseau, 2003). Esta vinculación entre naturaleza y educación, o entre lo congénito y lo social, será retomada y reformulada en los postulados educativos de Dewey (1939, 1989, 1998).

La reconstrucción conceptual de Dewey (1998) sobre los postulados educativos de Rousseau consiste en un desplazamiento clave: los fines pedagógicos no pueden depender de la naturaleza del individuo. En su enfoque, los impulsos primitivos no resuelven por sí solos las cuestiones educativas, sino que requieren de una intervención intencionada que los encauce. Por eso sostiene que es necesario “proporcionar un ambiente que los organice” (Dewey, 1998, p. 104). Plantea que, si bien las condiciones naturales o congénitas actúan como fuerzas iniciadoras de la educación, no deben considerarse el objetivo último de la educación. El entramado educativo se activa a partir de la articulación entre lo innato y la dinámica del método progresivo: no hay experiencia consciente sin la interferencia del pensamiento espontáneo interno en relación con el entorno social. En efecto, en su perspectiva conviven una noción de naturaleza individual, desarrollada mediante la intervención de las prácticas educativas, con una finalidad política: la formación comunitaria de personas ciudadanas en función de la democracia liberal, en la cual se amalgaman “múltiples conjuntos de valores y trayectorias históricas del siglo XIX” (Popkewitz, 2003, p. 362). Se advierte una incómoda coherencia educativa entre propiciar el desarrollo individual natural y la búsqueda de una contribución democrática comunitaria liberal.

El razonamiento deweyano, por otra parte, se posiciona teóricamente desde la perspectiva filosófica y pragmática de William James, quien introduce una concepción dinámica y abierta de la experiencia como eje de su filosofía. En otras palabras, “James hace de la experiencia (en cuanto

‘experiencia abierta’) el fundamento de todo saber (y de toda acción)” (Ferrater, 1994, p. 621). A partir de esta noción, Dewey configura parte central de su marco teórico, que lo conduce a sus formulaciones educativas (Nassif, 1968). La experiencia, entendida como el hecho de vivir algo de manera sensible y previa a toda reflexión, se convierte en el punto de partida de su propuesta educativa. En este sentido, la enseñanza se ancla a la interacción del individuo con su entorno, a través del sufrimiento, la acción y la percepción del mundo. Situado desde este marco referencial, “Dewey ha tomado la noción de experiencia como el punto central alrededor del cual gira el debate entre la ‘vieja filosofía’ y la ‘nueva filosofía’” (Ferrater, 1994, p. 621), donde resalta la experiencia pragmática como condición decisiva para afrontar la vida. Esta experiencia funciona como principio metodológico desde un componente activo; es decir, no queda reducida a lo meramente sensorial y se plantea como fundamento de todo saber. Por tanto, es necesario estar abierto a esta para evitar el mundo dado; para conocer se debe disponer constantemente y de manera activa al cuerpo sensible en contacto con el contorno físico y social (Dewey, 1939; 1998; Nassif, 1968).

Aquí aparece una nueva particularidad híbrida en el pensamiento de Dewey: su experiencia educativa adquiere un tono individual y vital en vínculo con el entorno presente; pero, a la vez, intenta equilibrar el aporte de las generaciones mayores hacia las jóvenes. Su acto educativo experiencial atiende al presente inmediato, pero reconoce los aportes del pasado para resolver los problemas del tiempo actual. La oscilación entre presente, pasado y futuro no queda muy clara en su perspectiva educativa. En otras palabras, su idea de *ambiente* vacila entre ser considerado como el aporte histórico de las generaciones pasadas, o bien fundirse en resolver los inconvenientes del entorno inmediato del individuo en el presente. Esto último vincula el pensamiento de Dewey con el de James y, por lo tanto, con el pragmatismo, al centrarse



en la resolución de situaciones y utilizar los elementos disponibles al alcance inmediato (Childs, 1956). Dicho de otro modo, la experiencia pragmática heredada de James se articula educativamente en Dewey mediante un vaivén teórico. Por un lado, se enfoca en el individuo en su presente inmediato, al operar cambios previsibles en su comportamiento (Dewey, 1993). Por el otro, se genera un posicionamiento político que resalta la importancia del pasado y se opone a los viejos métodos autoritarios de enseñanza tradicionales, los cuales no contribuirían al desarrollo de las sociedades industriales democráticas futuras (Dewey, 1939, 1998).

En otro orden, la avanzada del pensamiento científico configura a la modernidad como la época en la cual la noción de *método* aparece para afrontar los asuntos del progreso social. La verdad ya no se consigue mediante el contacto divino, sino a partir de la ejecución de secuencias realizadas correctamente por las personas sobre la naturaleza. Corresponde a las élites iluminadas instruir paso a paso a su pueblo desde su estado inmaduro hacia la civilización, sin dejar nada librado al azar. En este sentido, los propósitos educativos modernos y la didáctica normativa arman un conjunto que habilita a la aparición de estandarizaciones humanas y metódicas. Se configuran pasos a aplicar para lograr un objetivo pedagógico preciso: desarrollar y producir al individuo capitalista mediante la instrucción dirigida, disciplinada y controlada por parte de la escuela moderna. Esta última propone un diagrama de proceso-producto que, en su correcta implementación y en su necesaria repetición, facilitará alcanzar los resultados pretendidos de modo más eficiente.

Este dispositivo pedagógico no es neutro, sino que responde a una lógica de producción de sujetos funcionales a los proyectos políticos y económicos emergentes. Como plantea Gramsci (1981), la escuela moderna es una institución clave en la consolidación de la hegemonía burguesa, pues

en ella se conforman las disposiciones y saberes necesarios para asegurar la cohesión cultural y política del bloque histórico dominante. En este marco, la fabricación metódica de individuos pasivos –o mejor dicho, previsibles y funcionales– responde a la necesidad de las democracias burguesas de formar personas ciudadanas adaptadas al orden social liberal, a través de un proceso de homogeneización ideológica y disciplinamiento técnico. Como señala Behares (2012), el sistema educativo moderno “se caracteriza por ir dirigido a la formación de sujetos políticos y sociales funcionales a los proyectos emergentes, fundamentalmente la democracia burguesa, la homogeneización de las poblaciones y las teleologías del igualitarismo positivista” (p. 6).

Este esquema propone una instrucción directiva para producir determinados efectos esperables; por ejemplo, “algunas características del ‘desarrollo’ individual del niño, desde el desarrollo lingüístico, hasta el desarrollo físico y motor, oído, cuestiones emocionales/sociales, ‘respuestas a la situación de aprendizaje’ y ‘cuestiones médicas’” (Walkerline, 1995, p. 86). De esta manera, se vinculan los comportamientos de la enseñanza con los efectos comprobables del aprendizaje, al hacer hincapié en la experimentación, la observación o la comprobación –nociones aprehendidas de los discursos científicos de la época–. Por su parte, el modo de programar, de llevar adelante y comprobar el acto educativo, se ubica en el hacer del docente, en poder dar cuenta de un comportamiento observable o de una acción adecuada a las escalas altamente sistematizadas y estandarizadas de los métodos de enseñanza. El estímulo pedagógico se halla centrado en las acciones del maestro con el objetivo de provocar el aprendizaje mediante la puesta en juego de los propósitos educativos normalizadores (Behares, 2015; Bordoli, 2011; Rettich, 2017)

Al seguir estos postulados, se advierte la aparición de una didáctica enmarcada ya no sobre una divinidad, sino bajo el normalismo político-social



en su propósito de producir subjetividades acordes a las exigencias del orden y el progreso moderno. El hacer sistematizado de la enseñanza se vuelve, en la pedagogía moderna tradicional, un dispositivo central para provocar el aprendizaje. En este marco, se configura la función del maestro como una figura de autoridad arbitraria que dicta los conocimientos, promueve la repetición memorística y recurre al castigo como parte del proceso educativo. Esta forma de instrucción directiva e impositiva configura lo que Dewey denominó *esquema tradicional*: “es en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos sobre aquellos que solo están desarrollando lentamente hacia la madurez” (1939, p. 14). Lejos de adherir a este modelo, Dewey (1939) lo critica abiertamente y plantea una alternativa basada en la experiencia y la participación activa de cada estudiante.

Al denominarlo *tradicional*, Dewey (1939) no solo lo critica sino que propone, desde una nueva filosofía de la educación, otro diagrama formativo. En principio, se puede reconocer en su postura un potencial político que busca cambiar la relación pedagógica instalada, torcer lo disciplinario y arbitrario de los sistemas educativos, para proponer una pedagogía de la experiencia democrática y la libertad del alumnado. Su formato no pretende desautorizar al docente, sino que persigue deshacer la imposición pedagógica reinante y aspira a una relación mixturada entre la libertad individual del alumnado y los aportes culturales. Su educación requiere de acciones activas y de sufrimientos pasivos del estudiantado, es la demanda pedagógica de la experiencia vital para cambiar lo dado. Procede desde la experiencia vital, al añadir una progresión continua a la misma. En efecto, la mixtura en su formulación adviene en reconocer la experiencia vital del individuo como meca de su propuesta, interesarse por dar lugar a mayores grados de liberación en las aptitudes individuales, formar personas creativas, pero, al mismo tiempo, se propone una sociedad solidaria y democrática compuesta por relaciones

menos autoritarias y más reflexivas (Geneyro, 1995). También aparece algo de lo farragoso en la sobrevaloración de Dewey (1939) sobre el alumno y, con esto, una tendencia a debilitar la figura docente como transmisor cultural (Dewey, 1939, 1989, 1998; Nassif, 1968).

De modo general, se observa que la filosofía de la experiencia o el pragmatismo educativo se presentan como su fórmula central para el acto pedagógico, pero fuertemente ligados al vínculo político. La desigualdad social, para Dewey, tiene su ligazón con la preponderancia del autoritarismo pedagógico al que denuncia y combate. Con lo cual, se vuelven objeto de interés aquellas experiencias que desean desbollar a la educación tradicional. Esto significa una educación capaz de vincular la filosofía de la experiencia con la democracia liberal. Cabe recordar que su proposición originaria contiene el interés por producir relaciones democráticas liberales; por este motivo, insiste en desplazar del centro de la escena al maestro y habilitar así la emergencia del niño (Carli, 1992). Dicha emergencia implica una apuesta política en Dewey: reconocer la voz de esa posición sometida hasta ese entonces en el acto pedagógico y, de este modo, conceptualizar bajo otros preceptos tanto al contenido educativo, como al método pedagógico. Esto comprende uno de los signos distintivos de las pedagogías progresivas, en relación con los esquemas tradicionales basados en los juicios de y para la vida adulta.

Al reconocer al niño como el centro de la propuesta, las materias de estudio también sufren una nueva conceptualización: no como paquetes cerrados a ser introducidos en los educandos, sino como parte del conocimiento que este posee. En concreto, implica el desplazamiento teórico de entender los métodos de enseñanza: virar desde prescripciones institucionales externas y arbitrarias, hacia la *indistinción* entre experiencia vital de cada niño y el método. De este modo, el conocimiento se adquiere bajo la



dinámica educativa experimental que cada estudiante realiza con su ambiente, al ser imposible dividir la materia de estudio por un lado y la experiencia vital por el otro (Taylor *et al.*, 2016). El método significa, para Dewey, la unificación de los contenidos escolares con la constante experiencia interferida por la reflexión personal. En síntesis, la reformulación metódica de la enseñanza significa valorizar al receptor de la enseñanza no como un actor pasivo y sumiso, sino como hacedor de conocimiento. A partir de esto, la comprensión se consigue de modo progresivo, bajo la organización de experiencias educativas que promuevan a la persona ciudadana democrática liberal.

Ahora bien, se advierte que no todas las experiencias son educativas, hay algunas antieducativas cuando se abandona el propósito de constituir su anhelado individuo democrático liberal. La referencia a la *continuidad* metódica también se vuelve central en esta propuesta, porque esta pedagogía es denominada como *progresiva*. Se comprende que su principio es la experiencia, pero su proceder es ordenado en el sentido de habilitar nuevas situaciones a futuro. Dicho de otro modo, cuando el acto educativo se convierte en experiencias que no tengan conexión una de otra, el atonandamiento del individuo se vuelve más probable y el propósito deweyano se posterga. La acumulación y expansión de experiencias en este proyecto debe permitir una relación de actividades que no aturda al individuo, sino que lo predisponga a ser un ciudadano democrático (Geneyro, 1995). En otras palabras, se propone implementar una progresión de actividades articuladas entre aquello nuevo y lo referido a las experiencias anteriores de cada alumno en su amarre democrático liberal.

Otro aspecto relevante observado en los enunciados de Dewey es su interés por vincular la ciencia con la educación. Sin embargo, considerar la ciencia para su pedagogía es algo controversial en su propuesta pragmatista democrática y que merece un análisis mayor por sus consecuencias políticas

y sociales. Lo controvertido reside en la desarticulación de sus postulados políticos bajo el interés en lo concreto y comprobable del aprendizaje (Dewey, 1998). Aprendizaje, comunicación y ciencia traman una posibilidad de interpretación técnico-conductual de su discurso pragmático, la cual opaca su potencia política de transformación social (Gramsci, 1963; 1981; Jesualdo, 1945; Saviani, 1984). Esto ocurre tanto por las interpretaciones hechas de su propuesta en medio de la estructuración política imperialista y dictatorial del período entre guerras, como por sus heterogéneos postulados. Esta polémica se observa con mayor rigor en la introducción realizada a la nueva edición de *La reconstrucción de la filosofía* (Dewey, 1993), publicada veinticinco años después de su aparición. Allí, Dewey subraya la necesidad de estudiar científicamente las condiciones institucionales de la vida humana, con el objetivo de reconstruir un reformismo tecnocrático orientado a la organización racional y científica de la sociedad industrial avanzada (1993). Este reformismo tecnocrático implica la aplicación del método científico para intervenir y resolver problemas sociales de manera eficiente y pragmática, al privilegiar soluciones técnicas y administrativas por sobre los procesos democráticos de deliberación y participación (Dewey, 1993). No obstante, esta perspectiva tecnocrática conlleva una subordinación del propósito democrático liberal original de Dewey, el cual buscaba promover la formación de individuos autónomos capaces de deliberar de forma crítica y actuar políticamente para transformar la sociedad.

En esencia, su proyecto democrático liberal apuntaba a la formación de personas ciudadanas activas en una democracia pluralista, con capacidad para participar y cuestionar las estructuras sociales. Sin embargo, al otorgar prioridad a la resolución científica de problemas sociales, se corre el riesgo de reducir la democracia a un proceso técnico-administrativo, al limitar sus dimensiones políticas, éticas y culturales. En este sentido, los propios



enunciados pragmatistas de Dewey –al enfatizar la relación entre ciencia, educación y sociedad industrial avanzada– tienden a restringir la potencia emancipadora y política que originalmente contenía su propuesta.

Por su parte, el discurso didáctico de la escuela nueva europea, preocupada por mejorar la adaptación del niño o la niña a su ambiente natural y social, también contribuyó al debilitamiento político de los enunciados de Dewey (Caruso y Dussel, 2009; Frechtel, 2021). Desde el escolanovismo europeo se define lo educativo en términos de una didáctica psicologizada, preocupada por el aprendizaje competente (Dogliotti y Torrón, 2015; Walkerdine, 1995). Este último se torna el centro de la escena educativa y se considera escaso si se lo impone externamente, por lo que requiere de una interpretación activa de los alumnos. Se considera que los resultados del aprendizaje serán más eficientes si los métodos de enseñanza se encuentran en línea con las capacidades vitales del individuo pueril. En efecto, surge una articulación entre algunos aportes de Dewey con la escuela nueva europea, en cuanto a la psicologización del método de enseñanza (Dewey, 1998). Esta articulación escolanovista conduce, bajo la preocupación epistémica y política de controlar a la infancia con modos menos visibles, a la reproducción de los intereses dominantes capitalistas (Jesualdo, 1945; Saviani, 1984). Dicho enlace es atravesado por la estructuración política neoliberal de la segunda parte del siglo XX, por una crítica a las formas autoritarias y por el impacto de las tecnologías (Biesta, 2016; Murillo, 2011). Esta coyuntura económica requiere de una educación activa, presentada desde la ciencia, que pueda programar en función de los estudios cognitivos experimentales que den cuenta de los procesos orgánicos por los que transcurre la niñez y, de este modo, lograr mayores efectos educativos tecnocráticos a partir de una amplia y adecuada estimulación de experiencias competentes (Behares, 2012; Dogliotti, 2022). Se aboga por una educación pragmática científica

que ordene la interacción de sus estudiantes con el medio circulante y produzca los efectos comprobados.

En el ámbito educativo, se encubre el costado político del conocimiento y se instala en términos de aprendizaje activo interaccionista basado en las descripciones biocognitivas del alumnado. Es decir, se privilegia la atención sobre aspectos individuales, funcionales y medibles, lo cual deja de lado las influencias históricas y políticas que configuran el proceso educativo. De esta forma, se apuesta al universo de la didáctica instrumental y a transformar lo pedagógico en un campo técnico capaz de impulsar el proceso pragmático biocognitivista. Se incita al individuo a emprender actividades con su entorno inmediato, al configurar lo educativo en un proceso enfocado en términos interaccionistas (Bordoli, 2011; Dogliotti y Torrón, 2015). De este modo, se abandona el propósito democrático y lo pedagógico se conforma con resolver la acción del estudiante en la situación interpersonal inmediata. Es una respuesta educativa teórica y política, orientada a una especialización en el desarrollo natural infantil que se edifica a partir de la experiencia vital y lúdica de cada niño o niña. Desde el punto de vista político, la educación progresiva científica que conjuga a la escuela nueva europea y la norteamericana se implanta con mayores grados de relevancia y masividad, en sintonía con el ‘*innovador*’ orden social tecnócrata liberal de la segunda mitad del siglo XX (Gramsci, 1963; Saviani, 1984; Walkerdine, 1995). Se concluye que los individuos aprenden en la acción interactiva con su entorno próximo y toda transformación política queda desdibujada. En este sentido, se introducen manuales de enseñanza estandarizados, en función del desarrollo infantil que favorezca el aprendizaje activo y competente.

Vale recordar las críticas a estas pedagogías progresivas que expone Arendt en su ensayo titulado “La crisis de la educación” que forma parte del libro *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*



(Arendt, 2018). Aunque no menciona directamente a John Dewey, sus objeciones se dirigen a los supuestos del pragmatismo educativo. En particular, Arendt (2018) problematiza la disolución de la frontera entre la esfera de la infancia y el mundo adulto, y advierte sobre el peligro de abdicar el rol de la autoridad docente en nombre de la emergencia del infante. Desde su perspectiva, cada niño o niña pertenece a una esfera protegida, aún no incorporada plenamente al mundo común y, por lo tanto, requiere de una responsabilidad adulta para ingresar en él. Al minimizar la figura del o la docente y postular una relación horizontal basada en la igualdad, las pedagogías progresistas –según Arendt (2018)– desatienden esta responsabilidad y dejan al infante ante a un entorno que aún no comprende, sin las mediaciones necesarias que le permitan habitar el mundo como espacio compartido.

Desde otra mirada, Philippe Meirieu acusa a Hannah Arendt de ser injusta con Dewey y defiende los postulados del pedagogo pragmatista norteamericano. Sostiene que el problema del debilitamiento de la transmisión de los saberes, como conocimientos históricos a ser compartidos, no reside en estos postulados, sino en los “hiperpedagogos” que confían en la espontaneidad del niño o la niña y “renuncian a toda transmisión, a toda autoridad, renuncian a toda forma de limitación incluidas las limitaciones fecundas” (Meirieu, 2022, p. 79). Desde un pensamiento pedagógico escolanovista –muy cercano al pragmatismo educativo de Dewey y Rousseau–, Meirieu (2022) propone la relación entre educabilidad y libertad. Esto significa que todo ser es educable, pero es el mismo ser el que aprende. El pedagogo francés no considera a la ciencia como lo hace Dewey, sino que postula a la pedagogía como creadora de situación (Meirieu, 2022).

Dewey y la formación anamnética

La formación anamnética no se limita a una pedagogía centrada en la interacción inmediata; insiste, además, en la recuperación del pasado como memoria histórica, en la transmisión como acto de responsabilidad intergeneracional y en la educación como apertura a lo imprevisible. Desde esta perspectiva, el proyecto pragmatista de Dewey aparece limitado: su confianza en el método progresivo, su apelación a la experiencia como centro del acto educativo y su apuesta por la resolución científica de los problemas sociales son leídos aquí como formas de subordinar la educación a un horizonte tecnocrático, funcionalista y adaptativo. Ante esto, se intenta asumir una configuración propositiva que no titubee en considerar a la educación ligada a la historia y a la política. Se destacan así los tópicos relevantes de la propuesta de Dewey en articulación con un posicionamiento educativo mediado por la transmisión del conocimiento histórico y como respuesta política ante el derrumbe social impreso desde las perspectivas neoliberales (Bárcena y Mélich, 2014; Bárcena, 2005; Behares, 2015; Herbart, 1912; Masschelein y Simons, 2014; Southwell *et al.*, 2013).

En lugar de proponer secuencias ordenadas didácticamente, en función de ciertas características científicas sobre el desarrollo evolutivo, o de estimular aquello aspiracional predeterminado –en el sentido de un aprendizaje competente–, esta perspectiva aboga por una educación que conjuga el conocimiento con la tradición, lo elabora y lo actualiza críticamente. De este modo, educación y bien común son categorías que se admiten cuando se reconoce el valor de la memoria histórica para el proceso educativo. Se busca poner en valor al pasado, no para vengarse ni para imitar modelos, sino para hacer justicia ante los sectores desfavorecidos. Esto permite diferenciar aquellas experiencias históricas donde primó lo colectivo y democrático, de



las cifradas por el individualismo y la arbitrariedad. Esta perspectiva política de la educación implica una elaboración crítica de los sucesos históricos y una disputa de sus significados culturales que sea transformadora.

Con respecto a Dewey (1939; 1989; 1998) y a su posición sobre el pasado, es importante diferenciar dos momentos en su pensamiento. Por un lado, en su crítica al modelo tradicional, reconoce el peso de las herencias pedagógicas arbitrarias y opresivas, y busca transformar esa relación mediante una pedagogía centrada en la experiencia. En este sentido, su crítica al pasado no implica una negación de su valor, sino su intento por superarlo en favor de una educación democrática; una orientación crítica que muchos pedagogos latinoamericanos han retomado para sus contextos con el deseo de presentar pedagogías alternativas sobre las dominantes y opresivas (Azevedo, 1984; Caruso y Dussel, 2009; da Cunha, 2017; Taylor *et al.*, 2016). Sin embargo, en una etapa más madura, se observa un desplazamiento hacia la preocupación por resolver los problemas sociales inmediatos a través de procedimientos científicos y tecnocráticos. Este corrimiento implica una pérdida de espesor histórico en su enfoque pedagógico, al privilegiar la adaptación al entorno presente por sobre la elaboración crítica del pasado.

La falta de visión sobre el pasado genera el riesgo de que las decisiones educativas se tornen intervenciones despolitizadas para la demanda de los individuos y el conocimiento se reduzca a una cuestión de comunicación interpersonal tecnocrática. Este riesgo se le critica al escolanovismo de Dewey, fruto de sus mutaciones teóricas y de ciertas articulaciones con procesos políticos que unificaron sus postulados con otras corrientes progresivas conductuales (Biesta, 2016; Behares, 2012; Walkerdine, 1995). En consecuencia, ante la exigencia de la didáctica conductual de proponer la constante interacción competente de los individuos con el entorno próximo, se instala aquí la capacidad de rememoración que todo acto educativo

debe contener y agitar para una interpretación social transformadora. El aporte científico de lo inmediato e individual se disipa y aparece el lazo con el conocimiento histórico que nos sujeta con el mundo; es decir, en algo que va más allá del rédito posible de uno mismo, pues resulta un bien común.

De este modo, se desiste del concepto de individuo pragmatista unificado que debe adaptarse al medio y, en el mismo abandono conceptual, se propone que “el sujeto de la educación sigue siendo la relación que yace debajo, supuesta debajo, de los individuos; no está, no preexiste, aparece, dividido, como efecto de la relación educador-educando mediada por el saber” (Crisorio, 2017, p. 22). La separación entre conocimiento y posiciones de sujeto impide las unidades totalizantes. Esto permite que las disputas de sentidos se encuentren siempre disponibles para aumentarlas o confrontarlas (Masschelein y Simons, 2014). Por este motivo, importan los propósitos de la educación más que los aprendizajes y se otorga mayor atención a la provocación del interés por el conocimiento que siempre se resiste a puntos de llegada definitivos. Esta imposibilidad de cierre en los conocimientos concede la posibilidad de sostener al sujeto en el llano de las representaciones y, a la vez, en la posibilidad de realizar una experiencia *desubjetivante* –ya sea de quien lleva adelante la función educadora, como la del educando– mediada por la memoria cultural. Este tipo de experiencia disloca toda continuidad en el conocimiento y en quien la realice (Foucault, 2012).

La educación tiene la responsabilidad de ser hospitalaria con el conocimiento, pues en él se encuentra la valiosa labor de amar al mundo, de cuidarlo y, de este modo, transmitirlo sin ordenamientos naturales, “no se trata entonces de negar la importancia de la autonomía, de la libertad, sino de resituirla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 152). La responsabilidad con el conocimiento es la que autoriza a cuidar de las generaciones futuras, ya sea brindando las



continuidades consideradas valiosas de perpetuar, como aportando las condiciones para que todo tipo de ruptura tenga lugar. Por lo tanto, la educación deberá encontrarse con la densidad de las hegemonías imperantes de cada época. Para esto, se requiere llevar adelante ciertas tácticas coyunturales históricas que nos concedan generar algún tipo de movimiento en los conocimientos a transmitir, al encontrar, por un lado, a un conjunto de movimientos capaces de reproducir tradiciones y órdenes sociales y, por el otro, una dinámica de actualización de tradiciones que disponga de mayores posibilidades de cambio. Una conversación que agote los significados colectivos, pero que genere una apertura hacia las posibilidades de reanudar sus sentidos.

Por esto, la relación educativa consiste en exponer el conocimiento a partir de la instrucción, encender su funcionamiento con la tradición, pero no para salvaguardar como tal, sino para, desde allí, afrontar los desafíos actuales a los que se enfrenta nuestro presente. Esta concepción facilita forjar condiciones de transformación ante los avances del individualismo y la tecnocracia neoliberal. La función del maestro consiste en instruir desde lo que se considere culturalmente valioso, en vincularse no con manuales de enseñanza, ni con graduaciones de vivencias interaccionistas; sino con el conocimiento y su transmisión, al generar todo vínculo con el estudiantado y su coyuntura desde el saber (Behares, 2015; Biesta, 2016; Dogliotti y Torrón, 2015; Herbart, 1912).

En este sentido, las propuestas de Dewey presentan ciertas tensiones internas, pues conviven en ellas el reconocimiento de la libertad del niño y la niña, el valor de la persona docente como mediadora entre el pasado y el presente, así como la preocupación por lo concreto del presente comunicativo. Ese artesano de la palabra oral y del gesto que es cada docente se encuentra alejado de toda figura de divulgador de la información masiva y repetitiva, desprendido del universo pragmatista comunicacional, “por ello

la formación debe ser una formación anamnética” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 29). A su vez, su tarea contiene su inherente faceta pasiva, la cual implica una escucha atenta ante lo que involucra esa transmisión en el resto, que la configura singularmente irreplicable.

Conclusiones

A pesar de su enfrentamiento con la perspectiva dominante y conservadora de su tiempo, el pensamiento pedagógico deweyano contiene contradicciones políticas. Conviven allí propósitos democráticos transformadores con una aspiración al reformismo tecnocrático del capitalismo industrial avanzado. Su posicionamiento es nítido al criticar y salirse del paradigma opresor envolvente de la enseñanza tradicional, pero se vuelve confuso en su crítica al sistema social e insuficiente en la formación histórica que propone. Los motivos de esta superposición se explican tanto por los propios cambios teóricos en el Dewey maduro como por la cobertura histórica neoliberal de la segunda mitad del siglo XX. Esta coyuntura política requiere producir subjetividades históricamente débiles y potentemente activas para maximizar la producción económica. La conjunción entre los aportes del Dewey maduro y el avance del capitalismo tecnológico aparece como una de las condiciones que alimentan la producción de subjetividades activas emprendedoras en el marco neoliberal (Murillo, 2011).

Este problema agudiza su peso cuando se torna una crítica específica sobre el papel de la pedagogía en la derrota actual de la educación como bien común y público. Es decir, en sintonía con el avance neoliberal, todo el discurso de la escuela nueva alcanza altos grados de significación al prometer menores arbitrariedades y mayores libertades, pero contribuyendo con el sujeto comunicacional vacío de historia y debilitado de lazos sociales. En



este sentido, se combinan las perspectivas de la escuela nueva europea con la estadounidense, con la intención de ejercer un gobierno sobre las infancias que las disponga a incorporar habilidades individuales solicitadas por las demandas del mercado social, ya sea en términos de competencias o de emprendimiento (Grinberg, 2006). Dicho de otro modo, frente al entramado actual de derrumbe social, el establecimiento de gobiernos de derecha y la constante demanda neoliberal de limitarse a resolver el presente absoluto, vale la pena reflexionar en cuanto al vínculo del actual capitalismo con el pragmatismo educativo tecnocrático de las escuelas nuevas. Se trata de presentar una crítica al borramiento histórico en la educación, al tiempo que se propone otra educación orientada a promover mayores niveles de colectivismo y transformación social.

De todas formas, es justo reconocer el pensamiento contestatario del primer Dewey ante los esencialismos educativos que afronta a través de su categoría innovadora de experiencia vital. Mediante esta experiencia se supera la idea de una educación en manos de la naturaleza y de los impulsos sensitivos. Amarra lo natural y sensitivo con lo social en sus fines democratizadores liberales. Para este Dewey joven, la educación requiere de alumnos activos que reflexionen y puedan desarmar la imposición en el vínculo pedagógico; esto despertó el interés de muchos pedagogos latinoamericanos por su propuesta. En ese movimiento teórico rechaza al mundo como dado o natural y le imprime al individuo una actitud activa sobre su entorno social.

En cuanto a la figura de la persona docente, aparece un costado híbrido en su posicionamiento. La categoría de *ambiente* utilizada tiene una polisemia que podría contribuir con la destitución del maestro como transmisor de conocimiento y de su autoridad, pero también da a entender que no es preciso borrar su presencia, sino su imposición. De todas formas, en su propuesta, esta polisemia conceptual no destaca a la instrucción como

función educativa relevante y, en ese sentido, se advierten diversas interpretaciones realizadas, entre ellas la de **Arendt (2018)** que denuncia su contribución al debilitamiento del maestro, o la de **Meirieu (2022)** que asiste a lo contrario.

El pragmatismo persigue lo posible, al resolver situaciones con los elementos disponibles a su alcance. En este marco, la ciencia de la comunicación para la educación cobra preeminencia, pero limita el análisis resolutorio de toda situación social a su procesamiento inmediato interpersonal. Esto da lugar al auge de perspectivas meritocráticas, instrumentalistas y conductuales como respuestas legítimas a los problemas sociales, al profundizar así los grados de individualismo y mercantilización de la vida. La contrapropuesta consiste en ligar la educación con el conocimiento histórico.

Frente a este panorama, la propuesta alternativa consiste en vincular la educación con el conocimiento histórico. La formación anamnética permite el acceso a lo colectivo, a las reglas sociales menos evidentes que nos constituyen y podemos transformar. Lo histórico es aquello que va más allá de uno mismo, en tanto que es un bien común. La función de la educación reside en democratizar su acceso mediante la enseñanza, permitir su continuidad o su transformación. La historia nos concede un lugar para hacer justicia con el pasado, evitar la repetición de daños sobre el bien común y crear nuevas modalidades de futuro. Educativamente, admite abandonar la idea de individuo pragmático que todo contabiliza y que se torna en sujeto de interés “como forma de voluntad, una forma de voluntad a la vez inmediata y absolutamente subjetiva” (**Foucault, 2021, p. 313**) para proponer una educación que provoque el interés en el conocimiento histórico (**Bárceña y Mélich, 2014; Herbart, 1912; Masschelein y Simons, 2014**). Del interés por la ganancia individual hacia un interés por el mundo, por la historia y por las generaciones futuras.



Referencias

- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática.
- Azevedo, D. (1984). Manifiesto dos pioneiros da escola nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65(150), 407-425.
- Ball, S. J. (comp). (1990). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Behares, L. (2015). Enseñanza y educación: la contribucion de Herbart a su distinción y sus relaciones. *Didáskomai*.
- Behares, L. (2012). *Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza*. Psicolibros Waslala.
- Benjamin, W. (2007). *Experiencia y pobreza en Obras, libro II/vol. 1*. Abada Editores (Obra original publicada en 1933).
- Biesta, G. J. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*. 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bordoli, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Revista Didáskomai*, 2, 93-105.
- Buenfil, R. N. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (comp.), *Discurso y educación* (pp. 77-122). UNSAM.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez: entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva. En A. Puiggrós (comp.), *Historia de la educación en la Argentina. Tomo III: Escuela, democracia y orden (1916-1943)* (pp. 98-160). Galerna.
- Caruso, M. A. y Dussel, I. (2009). Dewey en Argentina (1916-1946). Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva. *Encuentros sobre Educación*, 10, 23-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683155>
- Childs, J. L. (1956). *Pragmatismo y educación. Su interpretación crítica*. Biblioteca Nova.
- Crisorio, R. (2017). El sujeto de la educación. En R. L. Crisorio y C. Escudero (coords.), *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber* (pp. 17-23). UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>

- da Cunha, M. V. (2017). John Dewey no manifesto dos pioneiros da escola nova. *Cadernos de História da Educação*, 16(2), 474-486. <https://doi.org/10.14393/che-v16n2-2017-9>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Bacon Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (1939). *Experiencia y educación*. Losada.
- Dogliotti, P. (2022). Educación y enseñanza en el plan de 1966 de la formación del profesor de educación física en Uruguay. *Contextos Educativos*, 29, 107-133. <https://doi.org/10.18172/con.5117>
- Dogliotti, P. y Torrón, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. *Dossier: En torno a la obra de Johann Friedrich Herbart*. *Revista Didáskomai*, 39-52. https://www.academia.edu/44122373/ALGUNAS_NOTAS SOBRE EL CONCEPTO DE INSTRUCCION EN HERBART
- Emiliozzi, V. M. (2014). *El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del diseño curricular de educación física* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. FaHCE-UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1004/te.1004.pdf>
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Ariel.
- Foucault, M. (2021). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)* (H. Ponds, Trad). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2004). https://monoskop.org/images/d/d2/Foucault_Michel_El_nacimiento_de_la_biopolitica.pdf
- Foucault, M. (2015). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. La marca.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo veintiuno.
- Frechtel, I. (2021). *La construcción de una sociabilidad pedagógica renovadora en la primera mitad del siglo XX en Argentina. Conflictos, disputas y negociaciones en la circulación de la Escuela Nueva a través de la revista La Obra* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires] Filo Digital: Repositorio Institucional. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16101>



- Geneyro, J. C. (1995). Educación y democracia: aportes de John Dewey. *Estudios*.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Gramsci, A. (1963). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>
- Herbart, J. F. (1912). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. De la Lectura.
- Hlebovich, L. (2014). *Crítica de la vivencia y caída de la experiencia: Un estudio sobre la noción de cuerpo en la filosofía de Walter Benjamin* [Ponencia]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. <https://www.academica.org/000-099/553.pdf>
- Jesuualdo, S. (1945). *Diecisiete educadores de América. Los constructores, los reformadores*. Pueblos Unidos.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Murillo, S. (2011). Estado sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal. *Revista de la Carrera de Sociología Entramados y Perspectivas*, 1(1), 91-108. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/23>
- Nassif, R. (1968). *Dewey. Su pensamiento pedagógico*. Centro Editor de América Latina.
- Pini, M. (2009). *Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal*. En M. Pini (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 27-41). UNSAM.
- Popkewitz, T. S. (2003). Dewey y Vygotsky: ideas en espacios históricos. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (pp. 359-400). Pomares.
- Rettich, J. (2017). *Cuerpo, experiencia y naturaleza en la didáctica de Comenio: Implicancias para la Educación Física* [Ponencia]. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10126/ev.10126.pdf
- Rorty, R. (2000). *El pragmatismo, una versión. Antiautoritarismo en epistemología y ética*. Ariel.

- Rousseau, J. J. (2003). *El contrato social o principios del derecho político*. La Página-Losada.
- Rousseau, J. J. (1895). *Emilio o la educación*. Garnier Hermanos.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 13. <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>
- Southwell, M. y Boulan, N. (2022). Análisis político del discurso e investigación educativa: estudios sobre la interpelación y la performatividad del currículum de formación docente. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1-15. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15019/pr.15019.pdf
- Southwell, M., Romano, A. y Behares, L. (Coords) (2013). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. UNIPE. Editorial Universitaria.
- Staroselsky, T. (2015). X Jornadas de Investigación en Filosofía. *Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin*. Bibhuma.
- Taylor, X., Arredondo, A. y Padilla, A. (2016). John Dewey en México. Una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2) 33-63. https://www.redalyc.org/pdf/4774/Resumenes/Resumen_477455338003_1.pdf
- Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 78-154). La Piqueta.