

Por una democracia creativa en educación superior: una tarea inacabada

 José Beltrán Llavador

Resumen

El propósito de esta contribución consiste en presentar argumentos a favor de un cambio de orientación en algunas de las tendencias dominantes que se están observando en la educación superior del siglo XXI. A una escala global, con efectos en el nivel local, las tendencias dominantes apuntan hacia una creciente despolitización de las universidades, cada vez más condicionadas por requerimientos y demandas externas procedentes del ámbito económico. Frente a esa deriva, lo que aquí se sostiene es la necesidad de repolitizar la educación superior o, dicho de otra manera, la necesidad de reevaluar, renovar y fortalecer su dimensión social, en pos de una democracia creativa. Para ello, prestaré atención a la obra del pensador y educador John Dewey, ofreciendo una interpretación contemporánea de algunas de sus ideas a partir de dos de sus obras.

Palabras clave

*democracia creativa
democracia radical
educación superior
política educativa*

...toda creación auténtica es dádiva
que se le hace al porvenir.

Albert Camus

No son pocos los analistas que, al realizar un diagnóstico sobre los cambios profundos que está sufriendo nuestro mundo, señalan que vivimos momentos de bifurcación (Teodoro, 2010: 87), o de encrucijada (Castoriadis, 1994). En los intentos de comprender y de mapear las nuevas configuraciones sociales (y sus contradicciones) y ante la complejidad y asimetrías de las mismas, se apela –como un recurso expresivo que pretende reforzar el trabajo explicativo– a metáforas como “sociedad del riesgo” (Beck, 2006), “sociedad-red” (Castells, 2006), “sociedad líquida” (Bauman, 2002), “sistema-mundo” (Wallerstein, 2006), “sociedad transparente” (Vattimo, 1990), “sociedad de la transparencia” (Byung-Chul Han, 2013), “sociedad del decrecimiento” (Latouche, 2008), “sociedad sin relato” (García Canclini, 2010), “sociedad del desprecio” (Honneth, 2011) o “sociedad educativa” (Delors, 1996). Estas configuraciones influyen de manera directa tanto en las estructuras como en las lógicas de acción de las instituciones de educación superior. En este sentido, en un artículo reciente, que en buena medida se puede considerar complementario a éste, sostenía lo siguiente:

“La universidad en el siglo XXI está siendo objeto de transformaciones profundas y aceleradas. Como institución central en la vertebración de las sociedades, es permeable a los cambios, contradicciones y efectos que se derivan de una desigualdad global, o si se prefiere, de una estructura de desigualdades que, no sólo afecta desde la Vieja Europa al Nuevo Mundo, sino que irradia al resto del planeta (Piketty, 2014). La desigualdad no es algo externo a nosotros, sino que penetra en nuestro propio mundo (Burawoy, 2015). Como parte de este mundo asimétrico, la universidad en la actualidad no es ajena ni a la dialéctica social ni a las nuevas reglas del juego social que se están configurando, y que alterando los marcos de comprensión y de acción habituales, permiten vislumbrar la emergencia de otros marcos de culturales y de sentido. Por tanto, la universidad no sólo explica la realidad social, sino que al pertenecer a ella, participa también en la construcción de la realidad, y lo hace desde andamiajes teóricos y desde la creatividad de la acción (Joas, 2013). Podría decirse, que la universidad se sitúa ahora mismo –en este milenio que Boaventura de Sousa Santos (2005) ha calificado como “huérfano”– en un momento y en un espacio de encrucijada, a caballo entre los requerimientos, cada vez mayores, de una razón instrumental y la exigencia, cada vez más necesaria, de la razón emancipadora” (Beltrán, 2015: 10).

Las palabras de Silvia Llomovatte, en el prólogo al estudio que dirigió dedicado precisamente a la vinculación universidad-empresa, muestran una concreción de lo que expresa el párrafo anterior: “la agenda oficial del siglo XXI para las políticas universitarias se encuentra activamente atravesada por las tendencias hegemónicas hacia la mercantilización del conocimiento.” Y advierte que “esta orientación que condiciona las políticas universitarias a los dictados del mercado fue dominante en los países centrales en las últimas décadas y está adquiriendo características particulares en América Latina y en Argentina, adaptándose a las nuevas condiciones negociadas entre los gobiernos y los organismos internacionales en el marco de la internacionalización de la educación superior” (Llomovatte, 2006: 15).

La idea principal que se apunta aquí sigue siendo básicamente la misma que en la reflexión que precede a ésta, a saber: “que la Universidad del siglo XXI ha de buscar su propia redefinición, su propia reinención, en una tarea que pasa por preservar y fomentar, pero al mismo tiempo recrear, una de sus funciones principales: la construcción de ciudadanía.¹ La universidad en este siglo y en los albores de este milenio sólo cobra sentido como universidad ciudadana” (Beltrán, *ibid*).

1. El autor ha abordado esta cuestión en trabajos anteriores, desde distintos enfoques, véase, por ejemplo, Beltrán (2002, 2004, 2009).

En la reflexión mencionada prestaba atención a una doble matriz –histórica y política– de la universidad. Ambas son complementarias y al mismo tiempo convergentes, puesto que ponen el acento en la dimensión social de la universidad y por tanto, en su carácter dinámico y cambiante. Dicho de otra manera: la universidad del presente –la que tenemos ahora– lo es en función de un pasado que la explica y de un futuro hacia el que se proyecta y que sirve a la vez de impulso y de horizonte. Apelando de nuevo al estudio de Llomovatte: “Actualmente, más que nunca antes en la historia de la modernidad, la Universidad en el mundo se ve compelida a transformar y ampliar sus puntos de vista en lo referente a su interdependencia con respecto a la sociedad donde se desarrolla” (Llomovatte, *op. cit.*: 21).

Precisamente atendiendo a la dimensión social de la universidad, lo que propongo aquí, variando y ampliando el enfoque respecto al artículo anterior, es añadir un nuevo vector, una nueva mirada. De modo que a la matriz histórica y política, añadido ahora la matriz democrática de la universidad, poniendo el acento en ella. El marco analítico del que me sirvo para ello, consiste en una suerte de recreación y actualización –una lectura o interpretación contemporánea– de algunas ideas inspiradas en la obra del educador y filósofo John Dewey (Burlington, Vermont, 1859-Nueva York, 1952). Esta propuesta también podría considerarse, si se prefiere, como una conversación

o diálogo abierto con el pensador estadounidense. Puedo imaginar a una lectora o lector de este artículo, preguntarse con alguna sorpresa, ¿por qué Dewey? ¿Por qué ahora? A la primera cuestión responderé con otro interrogante equivalente: ¿Por qué no Dewey? A la segunda, debo contestar diciendo que todo clásico –y nuestro autor se ha ganado el derecho a ser así considerado– hace honor a ese apelativo por el hecho de que su obra continúa vigente, sigue siendo iluminadora y sin duda merece seguir siendo leído o estudiado. Eso lo convierte, además de en un extemporáneo, en un contemporáneo. Pero ambas preguntas irán encontrando una respuesta más extensa a lo largo de la exposición que se irá desgranando en estas páginas. Ni qué decir tiene que esta contribución combina la recuperación de textos históricos con el propósito del cambio social, en la confianza fundada de que la crítica y la claridad que encierran los primeros pueden orientar al último.

En lo que sigue, el presente texto se estructura, básicamente, en tres apartados: en el primero de ellos, se ofrecerá de manera muy sucinta una aproximación a la recepción de la obra de Dewey en Argentina. En el segundo apartado se pondrá el foco de atención en los dos textos del autor elegidos que harán de hilo conductor de estas páginas: *Mi credo pedagógico* (1897) y *Democracia creativa: la tarea ante nosotros* (1939). Apelando al recurso que Nietzsche denominó como “ficción útil”, estos textos serán reinterpretados “como si” el autor los hubiera escrito pensando en la educación superior. No es así exactamente, pero tampoco esta interpretación es inverosímil, puesto que Dewey definía la educación en un sentido muy amplio como una forma de vida social, con expresiones y concreciones diferentes. Por último, a modo de conclusiones abiertas, de la mano de Dewey, subrayaré la importancia de que para ser consecuentes en la renovación y materialización de la idea de democracia educativa en educación superior, es necesario asumir esta idea como tarea por delante y como exigencia radical.

La recepción de Dewey en Argentina

El nombre de Dewey, lejos de ser objeto de una recepción uniforme en Latinoamérica en su conjunto y en Argentina en particular, ha sufrido no pocos altibajos a lo largo del siglo pasado. Considerado como un representante del liberalismo educativo y como un claro defensor de la democracia educativa, su pensamiento ha sido objeto de reconocimiento pero también ha sufrido esa forma de desprecio que viene dada por la ignorancia. Entre uno y otro, lo cierto es que el pensamiento de Dewey ha pasado por algunas instrumentalizaciones asociadas con el propio devenir social y político de la historia del país.

La cronología que Manuel Caruso e Inés Dussel dedican a la producción de una lectura selectiva de Dewey en Argentina en el período de 1916 a 1946 nos proporciona el telón de fondo para comprender mejor las “apropiaciones” de su obra. Así, siguiendo a los autores: “Una de las situaciones más llamativas e inesperadas donde su nombre fue evocado para la polarización de propuestas educativas fue una concentración política en un clima enrarecido preelectoral unos días antes de las elecciones de 1946 que dieron la victoria a Juan Domingo Perón. Durante este acto que tuvo lugar en el Luna Park de la ciudad de Buenos Aires, el director del Instituto Nacional de Formación del Profesorado, Jordan Bruno Genta, un conocido ideólogo fascista, proclamó frente a 25.000 maestros que habían acudido al evento bajo amenaza de despido: ‘La influencia perniciosa de John Dewey [...] debe ser erradicada de las escuelas argentinas [...] La escuela nueva debe ser reemplazada por la escuela tradicional’” (Caruso y Dussel, 2009: 25). Lo importante era que en ese contexto y en aquél momento, en el que posiciones pro y anti-norteamericanas articulaban una oposición política, la referencia a Dewey se utilizaba, más que en un sentido académico, como una suerte de “enemigo útil” que podía procurar algún tipo de

cohesión interna. En efecto, esa apelación “ilustra el poder del nombre de Dewey para movilizar patrones locales de sentido y acción”, puesto que “la referencia a la obra de Dewey implicaba para muchos contemporáneos conceptos y posiciones relacionados a prácticas de recepción de saberes y modelos ‘extranjeros’ así como también a prácticas de autoafirmación”. De manera que “la obra de Dewey no podía ser ignorada durante el período de entreguerras pero, al mismo tiempo, su conocimiento no implicaba una recepción general favorable de sus posiciones y tesis centrales” (*Ibid.*: 25-26).

Caruso y Dussel cuestionan que Argentina, después de España, hubiera sido el país más receptivo a la influencia de Dewey en las primeras décadas del siglo XX, como sostienen Nubiola y Sierra (2001: 116). Pero de lo que no cabe duda es que la influencia de Dewey se debió principalmente, en el marco de su dilatada obra filosófica, a su perspectiva educativa. Una perspectiva a la que no permaneció ajena la Universidad de la Plata, puesto que Alejandro Jascavech, graduado en esta institución y alumno de Dewey, había traducido *Psicología del pensamiento* de 1910 (Dewey, 1917), con prólogo de Ernesto Nelson, director del Consejo escolar de la escuela secundaria experimental que dependía de esta institución, y formado durante cuatro años (1902 a 1906) en la Universidad de Columbia en Nueva York. Nelson admitía que “el sistema filosófico de Dewey, aunque fuera una fuente de inspiración fundamental para reformas educativas, era más que una filosofía educativa, y citaba al propio Dewey que había expresado que la filosofía no era más que una ‘teoría educativa generalizada’. Para Nelson, el tiempo en el cual educación y democracia tenían que convertirse en términos correlativos había llegado definitivamente a América Latina” (Caruso y Dussel, *op. cit.*: 28).

El diagnóstico de Nelson no se cumplió. En su cronología, Caruso y Dussel describen dos escenarios en los que se produce una marginalización y rechazo general de Dewey. El primero de ellos tiene lugar en la década de 1930. En este período fue acusado desde algunas posiciones conservadoras por defender una doctrina pragmatista, entendida de manera equívoca como aquella que hacía de la utilidad el fin último de la filosofía; pero también fue criticado desde algunas posiciones antagónicas, izquierdistas, por representar un modelo de racionalización capitalista de la enseñanza. El segundo escenario tiene lugar a partir de las lecturas de Dewey por parte del movimiento magisterial, que se habían iniciado en 1920 y perduraron hasta 1946. Las ocasionales referencias a Dewey en publicaciones como *La Obra o El Monitor* revelan un “patrón de lecturas didactizantes y pedagogizantes –en todo caso, despolitizadas– de la obra de Dewey” que no se limitó al trabajo de este educador, “sino que afectó a los modos de recepción de la totalidad de la escuela nueva” (*ibid.*: 34). La popularidad que pudo alcanzar Dewey a partir de la década de 1940, en parte promovida por la recuperación y difusión de una parte importante de su obra educativa por el exiliado español Lorenzo Luzuriaga, encontró su reacción en las palabras que Genta pronunció en su mencionada alocución dirigida a los maestros en 1946.

En sus consideraciones finales, Caruso y Dussel concluyen que “las lecturas de Dewey en el contexto argentino fueron tributarias tanto de las tradiciones, de las intenciones, como de las situaciones de sus lectores. Estas tres dimensiones configuraron los patrones de significado que redujeron la complejidad de la obra de Dewey a cuestiones casi técnicas, cuando no era considerado como incompatible con la realidad nacional”. (*ibid.*: 36-37). En definitiva, la obra de Dewey sufrió una serie de reduccionismos y tergiversaciones que acabó en una clara despolitización, toda vez que quedó desvinculada de aquello que precisamente le otorga su mayor valor: su estrecha relación con las controversias políticas y sociales del momento, y con aquellas que se sucederían después, hasta nuestros propios días.

No se puede entender a Dewey, en consecuencia, sin hacer una profunda y renovada lectura política de su obra. Lo que aquí se propone, entonces, es una relectura política

en una doble clave: por un lado, en clave contemporánea, como si Dewey fuera un autor de nuestro propio momento, y por otro lado, en clave hermenéutica, interpretando a Dewey como si nos estuviera proporcionando un programa heurístico para la reforma de nuestras instituciones de educación superior.² Ambas claves sólo pueden ser aceptadas desde la convicción más profunda en la necesidad de trabajar por la materialización de una democracia radical: una tarea de reconstrucción social permanente, y por ello mismo, una tarea todavía inacabada.

Algunas notas sobre pragmatismo y educación

A John Dewey se le reconoce como uno de los principales difusores del pensamiento pragmatista, junto con Charles S. Peirce y William James. Precisamente este último declara en el prefacio de su obra de 1907 *Pragmatismo* (2007) su deuda hacia Dewey porque representó la base de la teoría pragmática. En su dilatada vida entre dos siglos y en una época de cambios sociales, culturales y políticos tan significativos como profundos, la noción de pragmatismo supuso una cristalización y una explicación sistemática de algunos de esos cambios que inevitablemente iban a resituarse al mundo occidental en general ante un nuevo horizonte. Ciertamente, vivimos en la modernidad, heredera de la Ilustración, cuyo proyecto histórico sin embargo, en expresión de Habermas (sin duda, inspirado, entre otros por Dewey), sigue estando inacabado, sigue siendo una “tarea pendiente” (Habermas, 1988: 265-283).

Si tomamos en cuenta el amplio espectro de sus preocupaciones, la figura de John Dewey excede con mucho la etiqueta de filósofo. Siendo, sin duda, un pensador singular de reconocimiento merecido en el ámbito de la filosofía, también puede considerarse como educador y pedagogo (o teórico de la educación), psicólogo, crítico de la política y de la cultura. Y todo ello queda reflejado en una producción tan extensa como compleja, cuya compilación en obras completas ha dado lugar a un corpus de 35 volúmenes divididos en tres períodos, el de sus obras tempranas (en 5 volúmenes que abarcan de 1882 a 1889), el de las obras intermedias (en 15 volúmenes de la producción de 1889 a 1924), y el último período (en 15 volúmenes desde 1924 a 1953).

La reciente recuperación de Dewey pasa por el esfuerzo, más allá de toda tentación reduccionista, de “reconstruir” su propia filosofía, como él mismo propugnó en una conocida obra bajo ese mismo título, desde una mirada contemporánea. Esa recuperación del pensamiento de Dewey requiere una lectura dinámica de su obra a la luz de los nuevos referentes que presenta nuestro mundo, aunque sin olvidar el marco en que se alumbraron sus ideas. Esa labor no puede ignorar que Dewey puso su mayor empeño en impulsar y dotar de energía a la democracia que se iba configurando a partir del reconocimiento de los derechos (civiles, sociales, políticos) de la ciudadanía.

Sin duda, Dewey fue un testigo y un actor privilegiado en un país, Estados Unidos, que protagonizó una gran transformación en el avance hacia la escolarización de masas. Ahora bien, Dewey supo darse cuenta de que más (escuela) no necesariamente era garantía de mejor (ciudadanía) – pensemos sin ir más lejos en la función adoctrinadora de la escuela en regímenes autoritarios –, y que por tanto el signo de la cantidad no se correspondía con el signo de la calidad. Esta reflexión suponía para Dewey la constatación de una nueva separación, esta vez entre progreso técnico y desarrollo económico, por una parte, y toma de conciencia o avance moral, por otra. La superación de esta división sólo será posible a través de una cultura educativa de la democracia, que permita la plena y consciente participación de los actores sociales en la construcción de una sociedad democrática. La superación de esa escisión consiste en recobrar la experiencia de la *continuidad*, la *unidad* orgánica y el sentido de *comunidad*.

2. Esta suposición no es descabellada. El valenciano José Medina Echavarría (Castellón de la Plana, 1903-Santiago de Chile, 1977), exiliado en México, que fue propuesto inicialmente para traducir algunas obras de Dewey para el Fondo de Cultura Económica, estuvo influido por las ideas del pensador norteamericano, que quedaron plasmadas, entre otras, en sus reflexiones acerca de la reforma universitaria en Latinoamérica. (Detalles sobre este asunto quedan recogidos de manera exhaustiva en Del Castillo (2014a y 2014b). Como recoge Juan José Morales Martín en su tesis doctoral acerca del jurista e intelectual valenciano, en el año 1962 Medina Echavarría viajó a Brasil y a Argentina. En la Universidad de Buenos Aires impartió una serie de conferencias de sociología de la educación que fueron publicadas en “La Universidad Latinoamericana y el desarrollo económico” (véase Medina Echavarría (1963: 407-430) y Morales Martín (2012: 609-610)).

En el marco de las teorías pragmatistas, Dewey sostiene la necesidad de considerar el pensamiento como un proceso natural. Los procesos lógicos, corresponden a las actividades vitales que suponen la duda y la investigación. Afirma Dewey que la investigación experimental es de carácter práctico, y la separación artificiosa entre pensamiento y acción es tan errónea como peligrosa. Estas ideas, una lucha constante contra el dualismo y la gran división que ha caracterizado buena parte de la historia del pensamiento occidental, constituirán un tema recurrente en la reflexión de Dewey referida al ámbito de la educación y a la defensa de la democracia. Así, por ejemplo, en lo que se refiere a la educación resulta notable su empeño en superar las diferencias entre la cultura de la élite intelectual y la cultura “técnico-profesional” de las masas populares. Por otra parte, en el terreno de la política y de la reflexión moral, uno de sus argumentos más persistentes es la necesidad de no separar fines y medios, logros y valores. Ambas preocupaciones, de carácter político y educativo, forman parte de un mismo proyecto y quedan reflejadas a lo largo de su prolífica obra, y mostrando un *continuum* de sus intereses filosóficos y un ejemplo de coherencia a la hora de superar las dicotomías esencialistas de teoría y práctica, especulación y acción, pensamiento y compromiso público.

Efectivamente, John Dewey supo combinar sus tareas académicas con una permanente intervención en la arena pública. Esa participación en la esfera pública supuso, en su momento, un posicionamiento “liberal” y una decantación izquierdista, cuando decir “liberal” significaba entonces remitirse a un término de viejo cuño heredado por la mejor tradición americana y no se confundía con su acepción más restrictiva de “liberalización económica”.

Siguiendo a Nubiola y Sierra, “hay un creciente interés por el pragmatismo en Latinoamérica que (...) quizá está también relacionado con el descubrimiento de esa peculiar afinidad entre el pragmatismo y la tradición hispánica” (Nubiola y Sierra, *op. cit.*: 118), un interés que ya había registrado Munizaga (1960) cuatro décadas antes. Nubiola y Sierra apelan al juicio de Gregory Pappas, según el cual la filosofía de Dewey está más próxima a los valores estimados entre los latinoamericanos que entre los norteamericanos. “Si supierais –señala– lo que Dewey quería decir con democracia, estaríais de acuerdo en que su patria es el último lugar donde buscar un ejemplo de democracia en América. No hay mejor filosofía para criticar a los Estados Unidos que la filosofía de Dewey. Quizá es por esto principalmente por lo que continúa siendo ignorado en los Estados Unidos” (Pappas, 1999: 2).

Dos manifiestos : el poder de la educación y el poder de la democracia

En la obra de Dewey la esfera educativa y la esfera política son indisociables. Para el objeto de esta reflexión, he seleccionado dos breves escritos de Dewey que, a modo de manifiesto (en el sentido de declaración de principios y programa de acción), conforman una suerte de díptico y compendian buena parte de sus convicciones sociales. El primero de ellos, *Mi credo pedagógico* (a partir de ahora MCP), fue publicado por primera vez en 1897,³ si bien buena parte de sus principios ya quedaron recogidos en “el Plan de Organización de la Escuela Primaria en la Universidad” (1895), que le serviría como documento programático para poner en marcha la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago un año más tarde. Esta escuela constituyó un “experimento pedagógico” para probar la importancia de educar en democracia, desde la convicción de que la educación es la condición necesaria para la reforma y el progreso de la sociedad. Con esta iniciativa, Dewey mostró dos cosas al mismo tiempo: el compromiso de la universidad con la sociedad a la que pertenecía, y la propia exigencia radical (individual, como ciudadano, e institucional, como miembro de la comunidad

3. Por lo que se refiere a España, Nubiola y Sierra constatan el resurgir de Dewey en las últimas décadas de transformación democrática en el país. Y, entre el renovado interés, señalan que “resulta un buen símbolo de esto que recientemente haya sido publicado de nuevo *My Pedagogic Creed* en una edición bilingüe por la Universidad de León” (Nubiola y Sierra, 2001: 119). Se refieren a la edición que aparece en la bibliografía, realizada con ocasión del centenario de la publicación original. Esta edición cuenta con la traducción al castellano de Fernando Beltrán y con una introducción de José Beltrán y de Francisco Beltrán. Una parte del presente epígrafe actualiza y adapta fragmentos de la sección de la introducción de la que soy autor.

universitaria) con una forma de democracia creativa. El segundo “manifiesto” fue un breve artículo, publicado en 1939, cuatro décadas después del credo, titulado “Democracia creativa: la tarea ante nosotros” (Dewey, 1996a: 199-205), y en el que me detendré más adelante.

Así pues, la pretensión integradora de Dewey encontrará su reflejo en sus convicciones educativas y, en particular, *Mi credo pedagógico* es un buen exponente de esa visión, como se puede apreciar en algunos fragmentos: “Creo que los aspectos psicológicos y sociales están orgánicamente relacionados y que la educación no puede ser considerada como una solución intermedia ni como el predominio de unos sobre los otros.” (MCP: I.5). “En suma –afirma Dewey en otro párrafo– creo que el individuo que se ha de educar es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos.” (MCP: I.7).

Para comprender ese afán relacional de Dewey que conecte los más variados procesos de interacción entre los seres humanos y su mundo, es necesario insistir en la enorme fractura que la filosofía occidental abrió casi desde su misma fundación. Esa división asentada en la creencia en un reino superior (ideal, contemplativo, puro, inmutable, propio del conocimiento) y en un reino inferior (material, contingente, imperfecto, perecedero), da origen a una filosofía que se basa en la búsqueda de la certeza absoluta. Esa búsqueda encuentra su correspondencia con una nueva dicotomía: el divorcio entre fines y medios, que es al mismo tiempo la separación radical entre hombres libres y esclavos, superiores e inferiores. Ese tipo de filosofía, hegemónica en buena parte de Occidente, sostiene que la función del conocimiento consiste en ser el “espejo de la naturaleza” (Rorty, 1983), esto es, el espectador de un objeto de conocimiento, de una realidad que permanece fija con independencia del acto de investigación que pudiera provocar algún tipo de cambio. Frente a esa visión individualista de la inteligencia y fundamentalista del conocimiento, Dewey afirma que las cosas que conocemos son “interrogaciones”, cuestiones que plantean problemas, desafíos. De manera que al encontrarnos con las causas, con la naturaleza, no solo la contemplamos, sino que la modificamos. Para Dewey el conocimiento de la realidad no consiste en una representación o copia de la misma, sino en su experimentación, interpelación y problematización. Si alguna característica define los propósitos de la educación superior, y los fines de la investigación dentro de ella, es precisamente su anhelo de certeza. La advertencia de Dewey nos recuerda que muchas de las certezas obtenidas son precarias y provisionales, y ello es precisamente lo que les presta valor (por quedar sometidas a contrastación y a discusión) y les confiere responsabilidad (por los efectos que puedan tener).

Pero la tarea de Dewey no es sólo *de-constructora*, sino fundamentalmente *re-constructora*, intentando salvar con su proyecto el abismo entre hechos y valores, entre fines y medios, entre seguridad y cambio, entre la experiencia humana y la naturaleza. Se trata, efectivamente, de recobrar la continuidad entre la experiencia y la naturaleza, de manera que la experiencia suponga el único procedimiento válido para controlar la naturaleza a la vez que ésta alimenta el desarrollo de la experiencia. Para Dewey, la experiencia pertenece a la naturaleza, puesto que lo conocido a través de ella es la misma naturaleza. Piénsese, en este sentido, hasta qué punto Dewey supo anticipar lo que hoy forma parte del discurso común de la ecología y de los principios de sustentabilidad. La experiencia, en ese sentido, es experiencia de cosas que pasan, de acontecimientos. Y el pensamiento es él mismo acción, el acto de experimentar, de poner a prueba. Mediante este acto, que es conocimiento en tanto que práctica con éxito, nuestra experiencia se enriquece. El conocimiento no es, entonces pura contemplación, sino relación.

La experiencia es la piedra de toque que le permite a Dewey reestablecer la conexión entre hacer y pensar, entre hechos e ideas, entre ciencia y moral. Tal proceso relacional entre los polos de esta serie de dualidades es lo que para Dewey significa una

reconstrucción filosófica y lo que confiere significado al término “pragmatismo”. Un significado, como vemos, que nada tiene que ver con la comprensión al uso como una suerte de “utilitarismo”. Traslademos ahora estas ideas al ámbito de la educación superior. Sin duda, Dewey se mostraría preocupado, si no abiertamente enfrentado, con el cambio de “cultura académica” (Naidorf, 2006: 91) que está sufriendo la universidad sometida a exigencias de carácter empresarial.

Para Dewey, en definitiva, la reconstrucción de la filosofía forma parte de un vasto proyecto de reconstrucción social y educativa para dotar a las acciones de un sentido de consciente valor humano y de un sentido de comunidad. Vivir, viene a decir Dewey, es aprender. Y aprender es aprender a pensar. El sentido de las acciones humanas es moral y social a un tiempo. Y ello tiene consecuencias inmediatas para la educación, ya que decir moral es decir educación, y decir educación es aprender de la experiencia. Al fin y al cabo, la educación es una “forma de vida social” (MCP: II.1.). Como también, cara y cruz de la misma moneda, “la democracia no es sólo una forma de vida social entre otras formas factibles de vida social: es la condición previa para la aplicación plena de la inteligencia a la solución de los problemas sociales.” (Putnam, 1994: 247)

La siguiente declaración vertebró la línea de reflexión de Dewey. “Creo, finalmente, que la educación debe ser concebida como una continua reconstrucción de la experiencia, que el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa” (MCP: III.1.7). Desde aquí, Dewey lanza una recomendación, que constituye todo un desafío, a cuantos se dedican a la enseñanza, a partir de su convencimiento de que la educación significa aprender unos de otros, recordándonos que nuestra tarea se orienta “no simplemente al adiestramiento de los individuos, sino a la formación de una vida social justa.” (MCP: V. 3).

Hasta aquí la primera parte del díptico que conforman los dos textos de Dewey escogidos. ¿Cuál es la conexión directa entre la educación y la democracia? Richard Bernstein, en su monografía titulada *Filosofía y democracia: John Dewey*, ofrece un enlace entre ambas dimensiones: “Toda educación es educación moral, entendiendo moral en ese amplio sentido que implica la evaluación inteligente. Otra manera de decirlo sería que la función de la educación es la de hacer posible la realización efectiva del espíritu científico en todas las fases de la vida humana. Tal cosa sólo se puede alcanzar cuando los criterios o parámetros requeridos por la investigación científica se hacen parte de la vida compartida de una comunidad –la comunidad democrática–. En nuestras instituciones formales educativas debemos crear el tipo de comunidad que fomente el desarrollo de esta inteligencia científica.” Ahora bien, advierte, “Dewey no está defendiendo una aquiescencia con el *statu quo* o el ajuste a las instituciones existentes, tal como algunos de sus críticos han sostenido. Es precisamente porque la escuela [léase las instituciones educativas] puede llegar a ser el medio más efectivo de reforma social, haciendo una sociedad más inteligente y más humana, por lo que Dewey le asigna esta importancia.” Y añade, para desmentir un equívoco extendido y coincidiendo con el juicio de Pappas al que me he referido antes, que “se ha puesto de modo crítico la educación estadounidense por haber estado excesivamente influida en el último medio siglo por las ideas de Dewey. Pero sería más exacto decir que, puesto que nuestras escuelas han fracasado a la hora de desarrollar hábitos tenaces de inteligencia, no han logrado verse influida por lo que es el rasgo más básico del concepto que Dewey tiene de la función de la educación en una sociedad democrática.” (Bernstein, 2010: 178-179).

Si Dewey expresó y sintetizó sus convicciones educativas más profundas en su “credo pedagógico”, también expresó y sintetizó sus auténticas convicciones democráticas, entre otros textos, en ese otro credo que constituye el artículo “Democracia creativa: la tarea ante nosotros”, que escribió cuando tenía 80 años. Convicciones que pudieron plasmarse en acciones cívicas concretas, algunas de las cuales tuvieron relación directa con su papel en la institución universitaria. Así, tomando como centro de acción la

ciudad de Chicago, Dewey no sólo dirigió el laboratorio pedagógico y agrupó a la Escuela Pragmatista de Chicago, sino que se unió a un foro de discusión política en el que también participaron, entre otros, G. H. Mead, Thorstein Veblen y E. Bemis. El magnate Rockefeller, mecenas de la universidad de Chicago, provocó la renuncia de Bemis a su plaza universitaria por sus posiciones radicales, pese al apoyo prestado por Dewey. Este apoyo se enmarcaba en su defensa pública de la libertad de cátedra, a la que en 1936 dedicó el artículo “Significado social de la libertad académica” (Dewey, 1996b: 147-151).

Sin duda, el tema de la libertad ocupa un lugar central en la concepción deweyana de la democracia creativa. En ésta, siguiendo a Esteban Cloquell en la introducción a la antología del pensador norteamericano *Liberalismo y acción social y otros ensayos* “el principio de igualdad de oportunidades se plasmaría en el libre acceso de los investigadores a un *corpus* de conocimiento generado socialmente y en la libre discusión crítica de sus resultados. La libertad científica sería ajena al *laissez-faire* individualista, o al *anything goes* del relativismo pos-positivista pues la libre creatividad personal se nutre en un acervo cognitivo socialmente acumulado y se valida por métodos no privados, en los que la acción pública es la prueba de fuego del pensamiento: la inteligencia se muestra en la medida en que aceptamos la responsabilidad social de sus consecuencias. Esta socialización de la inteligencia significa una distribución más igualitaria del conocimiento, cosa que afecta, claro está, a la distribución del poder existente.” (Esteban Cloquell, 1996: 32).

Para Dewey, la libertad es una de las condiciones necesarias de la democracia. Pero la definición y la consecución de la democracia pasa por la estrecha vinculación entre fines y medios. Dos años antes de “Democracia creativa”, John Dewey sostiene en “La democracia es radical” que “no hay contradicción alguna entre la búsqueda de medios liberales y democráticos combinada con la defensa de fines socialmente radicales.” Por eso, “*el fin de la democracia es, por sí mismo, de naturaleza radical. Pues se trata de un fin que jamás ha llegado a lograrse en ningún país ni en ninguna época.* Es un fin radical por cuanto requiere grandes cambios en las instituciones existentes, en instituciones sociales, económicas, legales y culturales” (Dewey, 1996c: 174). Y no ha llegado a lograrse porque la democracia, a la par que ofrece un marco de referencia, constituye un objetivo y un ideal, señala Dewey en “Educación y cambio social” (Dewey, 1996d: 195).

Si la libertad es una de las condiciones para la democracia, la participación es otro requisito. Por eso, “hablamos de una idea y de un ideal que suponen al menos la necesidad de una participación personal y voluntaria en el proceso de tomar decisiones y ejecutarlas, tesis absolutamente opuesta a la idea de adoctrinamiento.” (*Ibid*, 195).

En “Democracia creativa: la tarea ante nosotros” (DC, a partir de ahora), Dewey ofrece –desde su prolongada experiencia humana– una visión de largo alcance que va desde el pasado reciente hasta el futuro por venir. El tono del escrito, lejos de ser crepuscular, transmite la pasión y la vitalidad de quien se ha entregado, con intensidad y de manera inquebrantable, a una fe particular. Si en 1897 había elaborado su “credo pedagógico”, este texto ofrece, sin lugar a dudas, su “credo sociológico”. Como aquél, también este comparte su plena vigencia, su actualidad. Hasta el punto de que, si hacemos abstracción del momento en que fue escrito, podríamos pensar que se trata de un artículo publicado en nuestros propios días. La noción de democracia creativa, sin duda, ha resultado inspiradora para autores de tradiciones y propuestas tan dispares como Richard Rorty, Hannah Arendt, Noam Chomsky o Paulo Freire (sobre la influencia en este último, véase, entre otros, Betz: 1992). Recientemente ha sido retomada por Hans Joas para examinar las dinámicas entre creación y actividad colectiva, incorporándola a su propia teoría sobre la responsabilidad colectiva en contraposición con las tesis de la acción racional (Joas, 2013).

Como ahora mismo, Dewey comienza apelando a una crisis que si entonces “reclamó inventiva política, hoy exige en mayor medida nuestra creatividad humana”. Y ello porque “el presente estado del mundo nos recuerda seriamente que hemos de emplear todas nuestras energías y demostrar ser dignos herederos de nuestro legado. Hacer en las críticas y complejas condiciones de hoy en día lo que los hombres del pasado hicieron en condiciones más simples constituye todo un desafío”. La insistencia en la necesidad de creatividad se debe a que “durante mucho tiempo hemos actuado como si nuestra democracia fuera algo que se perpetuara en automáticamente; como si nuestros antecesores hubieran logrado montar una máquina que resolviera el problema del movimiento perpetuo en la política.” (DC: 200).

Lejos de tener una naturaleza mecánica, la democracia tiene una naturaleza orgánica: no es materia prima, es materia viva. “La democracia es una forma de vida”. O dicho de otro modo: “La democracia es un modo de vida orientada por una fe práctica en las posibilidades de la naturaleza humana”, y esta creencia es uno de los puntos principales del “credo democrático” (DC: 201). Un credo que significa “creer que todo ser humano, independientemente de la cantidad o del nivel de sus dotes personales, tiene derecho a gozar de las mismas oportunidades que cualquier otra persona para desarrollar cualesquiera aptitudes que posea” (DC: 202). Por eso, esta creencia es “universal” puesto que busca “adentrarse en lo universal”, en la expresión que Barry Clarke (1999: 51) emplea para referirse a las características de la ciudadanía plena.

“En más de una ocasión –apunta Dewey– se me ha acusado desde distintas posiciones de abrazar una fe impropia, utópica, en las posibilidades de la inteligencia y en la educación en cuanto correlato de ésta. Sea como fuere, no fui yo quien inventó esa fe. La adquirí en mi entorno, en la medida en que ese entorno estaba infundido de un espíritu democrático.” (DC: 202).

Ser consecuentes: la tarea por delante

Cuando Dewey se pregunta por el sentido de esa fe, podemos deducir fácilmente que quien responde es el pensador de fondo y el profesor comprometido que pudo desarrollar su fecunda actividad teórica y su amplio compromiso social desde su pertenencia al espacio de la universidad pública: esto es, desde la experiencia de la política universitaria en combinación con la práctica de la libertad académica. Desde esta pertenencia, la cuestión que plantea Dewey y cómo la plantea, cobra además de toda su actualidad, su pleno sentido: “¿Pues qué es la fe en la democracia, en su papel de consulta de discurso, persuasión, discusión y formación de opinión pública, que a la larga se autocorriga, salvo la fe en la capacidad de la inteligencia del ser humano común para responder con sentido común al libre juego de hechos e ideas, asegurado por las garantías efectivas de la investigación, la asamblea y la comunicación libres?” (DC: 202). ¿Y qué no es la educación superior, sino el espacio en el que se renueva el mundo (Arendt, 1996: 208) gracias “al libre juego de hechos e ideas” aseguradas por la investigación y por la docencia llevadas a cabo en “la asamblea” del aula y mediante la “comunicación libre”? ¿Y qué otra cosa no debería ser la educación superior sino el estímulo para “cooperar, dejando que las diferencias puedan cobrar libre expresión” como “algo inherente al modo de vida democrático”? (DC: 204).

“La democracia –observa Dewey– sólo tiene realidad por cuanto forma parte de la vida diaria” (DC: 204). Palabras que brotan directamente desde la experiencia de una vida dilatada y plural, de múltiples tramas, evaluada por un viejo y lúcido profesor de universidad, que mira hacia el futuro por venir con esperanza y lucidez. Palabras de un demócrata consecuente: “El demócrata cree que el proceso de la experiencia es más

importante que cualquier resultado particular, de manera que los resultados concretos tienen verdadero valor si se emplean para enriquecer y ordenar el proceso en curso.” (DC: 204). Y a continuación, unas palabras que deberían estar presentes en las aulas de todo docente, en el laboratorio de todo investigador, en el despacho de todo administrador educativo, en la agenda de todo responsable de política educativa, y en el corazón y en la cabeza de todo ciudadano: “Ya que el proceso de la experiencia puede ser un agente educativo, la fe en la democracia y la fe en la experiencia y la educación, son una y la misma cosa.” (DC: 204). Con estas palabras Dewey está lanzando un mensaje a las generaciones venideras, a un futuro que es nuestro presente, y del que formamos parte quienes ocupamos algún lugar en la esfera pública y en la esfera de la educación: “En este contexto, la experiencia significa la libre interacción de los seres humanos con el entorno y sus condiciones. (...) Tal interacción transforma las necesidades y satisface los deseos por medio del aumento del conocimiento de las cosas.” De manera que “la necesidad y el deseo –de donde nace el fin y la dirección de la energía– van más allá de lo que existe, y por tanto del conocimiento, de la ciencia. Abren continuamente el camino hacia un futuro inexplorado e inalcanzado.” (DC: 205) ¿Y qué otra misión le corresponde a la educación superior sino preservar y compartir democráticamente el conocimiento y perseverar en la búsqueda imperecedera de nuevos conocimientos? ¿Qué mejores palabras para defender la necesidad de una democracia creativa en educación superior que aquellas con las que finaliza el pensador y educador su reflexión y que nos comprometen a recoger su testigo y a asumir, sin excusas ni coartada, “la tarea ante nosotros”?

“Frente a otros modos de vida, la democracia es el único inspirado y sostenido por la firme creencia en el proceso de la experiencia en cuanto fin y en cuanto medio, en la experiencia que puede generar ciencia, única autoridad fehaciente para la dirección de ulteriores experiencias, y que libera emociones y deseos hasta traer al ser cosas que no existieron en el pasado. Porque todo modo de vida carente de democracia limita los intercambios, las comunicaciones y las interacciones que estabilizan, amplían y enriquecen la experiencia. Esa liberación y el enriquecimiento son una tarea que debe acometerse en el día a día. Puesto que esa tarea no puede tocar fin hasta que la experiencia misma finalice, el cometido de la democracia es y será siempre la creación de una experiencia más libre y más humana, en la que todos participemos y a la que todos contribuyamos.” (DC: 205).

Doce años antes, en 1927, Dewey ya había anticipado esta concepción de la democracia en *La opinión pública y sus problemas*. En el capítulo titulado “En busca de la gran comunidad”, había señalado, de manera muy enfática, que “la democracia, contemplada como una idea, no es una alternativa a otros principios de la vida asociada. Es la idea misma de vida comunitaria. Es un ideal en el único sentido inteligible de la palabra: es decir, la tendencia y el movimiento de algo que existe llevado hasta su límite, considerado en su totalidad y perfección. Dado que las cosas no cumplen esta condición (...) la democracia en este sentido no es un hecho ni nunca lo será. Pero en este sentido, tampoco existe ni ha existido nada que sea una comunidad en su completa medida.” Ahora bien, prosigue, “donde quiera que exista una actividad conjunta cuyas consecuencias se juzguen buenas por todas las personas particulares que intervienen en ella, y donde la consecución de ese bien produzca un deseo firme y un esfuerzo decidido por conservarlo justamente como lo que es, como un bien compartido por todos, donde quiera que ocurra esto –digo– habrá una comunidad. La clara conciencia de una vida comunitaria, con todas sus implicaciones, constituye la idea de democracia.” (Dewey, 2004: 138).

Así pues, ¿qué corolario se desprende de la convergencia entre educación y democracia? Cuando Dewey apela al espíritu de la investigación científica como modelo de comunidad –y aquí cabe pensar, no solo pero también, en la comunidad universitaria y en la

comunidad educativa en su conjunto– está tratando de reforzar su idea de democracia educativa, de democracia radical. Siguiendo a Ramón del Castillo: “así como la comunidad científica intenta dar con teorías que nos permitieran vérnoslas con el mundo, una sociedad democrática –diría Dewey– podría concebirse como una comunidad que intenta descubrir mejores modos de vida, más satisfactorios, más provechosos.” Sin embargo, “no hay método fijo para determinar qué forma de vida es más satisfactoria, sólo hay experiencia, historia.” Por eso, para Dewey, “si la democracia podía inspirarse en la ciencia no era porque ésta encarnara un ideal abstracto de conocimiento, sino porque su progreso dependía de un esfuerzo común para adquirir más y mejor experiencia” (Del Castillo, 2004: 27-28).

La materialización de la democracia creativa en educación superior es un proyecto de matriz histórica –arraigado en un esfuerzo común y continuo para su desarrollo– y de matriz política –entrelazado con los mimbres de una vida pública basada en un idea compartida, participada, de bien común.

Por ello, la democracia creativa en educación superior pasa por la responsabilidad de emprender una profunda y renovada reconstrucción de sus instituciones. Una reconstrucción alimentada por la inteligencia y por el deseo colectivos, pero también y sobre todo, por la necesidad de asumir una profunda reforma de nuestro entendimiento, y por tanto de nuestras acciones, sobre la realidad a cuya transformación y mejora queremos contribuir. Pues no se trata tanto de buscar la verdad, sino de captar la realidad a la que pertenecemos y en cuyo cambio podemos intervenir. La conciencia y la experiencia de una vida pública, en comunidad y para la comunidad, constituyen las fuentes de sentido de una democracia creativa. El horizonte de esa democracia nos mueve a la acción creativa, con medios que se vuelven fines y fines que se vuelven medios, exigiéndonos un compromiso radical en sus objetivos y en sus consecuencias.

CODA: He comenzado este texto con una cita de Albert Camus tomada de su ensayo “El artista y su tiempo” (Camus, 1981a: 435). Finalizaré con otro breve apunte del mismo autor, en “Creación y revolución” que pretende ser una ilustración y al mismo tiempo una provocación. Afirma Camus: “La rebelión se completa y se perpetúa en la verdadera creación (...). La revolución, por su parte, no puede afirmarse más que en una civilización, no en el terror o la tiranía.” Pero también advierte a continuación: “La sociedad de la producción es solamente productora, no creadora.” (Camus, 1981b: 807). La sociedad de la producción es otra metáfora expresiva para describir uno de los patrones de sentido que definen esta era decisiva de encrucijada. Precisamente Dewey había señalado, como observa Chomsky en su conferencia “Democracia y educación”, que “el objetivo último de la producción, no sea la producción de bienes, sino la producción de seres humanos asociados entre sí en términos de igualdad” (Chomsky, 2002: 45). Podemos sustituir la noción de producción por otras metáforas, que además de descriptivas, resulten propositivas y ofrezcan alternativas: democracia creativa es una de ellas, que a quienes trabajamos en educación superior debería servirnos como lección y como inspiración.

Bibliografía

- » Arendt, H. (1998). “La crisis en educación”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, pp. 185-208.
- » Barry Clarke, P. (1999). *Ser ciudadano*. Madrid, Sequitur.
- » Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Madrid, FCE.
- » Beck, U. (2006). *Sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- » Beltrán, J. (1997b). “El pensamiento filosófico de John Dewey”, en John Dewey, *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León, pp. 9-18.
- » ——— (2002). *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.
- » ——— (2004). *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Alzira, Germania.
- » ——— (2009). “Contar la vida: un viaje pedagógico”, en Arenas Dolz, F., Gallegos Salazar, D. (ed.), *El ciudadano democrático. Reflexiones para una educación intercultural*. Madrid, México, Plaza y Valdés, pp. 249-270.
- » ——— (2015). “Por una Universidad histórica y política: El regreso de la ciudadanía”, *Universidades, UDUAL*, México, LXVI, n. 64, abril-junio, pp. 9-22.
- » Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona, Herder.
- » Betz, J. (1992). “John Dewey and Paulo Freire”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 28, pp. 106-126
- » Burawoy, M. (2015). “Facing unequal world”, *Current Sociology*, vol. 63, núm. 1, pp. 5-34.
- » Camus, A. (1981a). “El artista y su tiempo”, en Albert Camus, *Ensayos*, Madrid, Aguilar, pp. 435-439.
- » ——— (1981b). “Creación y revolución”, en Camus, A., *Ensayos*. Madrid, Aguilar, pp. 807-811.
- » Caruso, M., Dussel, I. (2009). “Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva”, *Encuentros sobre Educación*, vol. 10, Otoño, pp. 23-41.
- » Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid, Alianza.
- » Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.
- » Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona, Crítica.
- » Del Castillo, R. (2004). “Érase un vez en América”, en Dewey, J. (2004), *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Morata, pp. 11-55.
- » ——— (2010). “Derivas pragmatistas”, en Richard Bernstein, *Filosofía y democracia: John Dewey*, Barcelona, Herder, pp. 9-33.
- » ——— (2014a). “Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica made in USA” (primera parte), *Diánoia*, volumen LIX, número 72, pp. 131-153.

- » ——— (2014b). “Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica made in USA” (segunda parte), *Diánoia*, volumen LIX, número 73, pp. 113–133.
- » Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- » Dewey, J. (1917). *Psicología del pensamiento*. Boston, D.C. Health and Co. [Versión al castellano de *How We Think* (1910) por A. A. Jascalevich, con prólogo de Ernesto Nelson].
- » ——— (1996). *Liberalismo y otros ensayos*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim.
- » ——— (1996a). “Democracia creativa: la tarea ante nosotros” en *Liberalismo y otros ensayos*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, pp. 199-205.
- » ——— (1996b). “Significado social de la Libertad Académica”, en John Dewey, *Liberalismo y otros ensayos*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, pp.147-151.
- » ——— (1996c). “La democracia es radical”, en John Dewey, *Liberalismo y otros ensayos*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, pp. 171-175.
- » ——— (1996d). “Educación y cambio social”, en John Dewey, *Liberalismo y otros ensayos*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, pp.187-197.
- » ——— (1997). *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.
- » ——— (2004). *La opinión pública y otros problemas*. Madrid, Morata.
- » Esteban C., Miguel, J. (1996). “Pragmatismo consecuente: notas sobre el pensamiento político de John Dewey”, en Dewey, J., *Liberalismo y otros ensayos*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, pp. 9-46.
- » García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato*. Madrid/Buenos Aires, Katz.
- » Habermas, J. (1988). “La modernidad, proyecto inacabado”, en *Ensayos políticos*. Barcelona, Península, 265-283.
- » Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, Herder.
- » Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Barcelona, Trotta.
- » James, W. (2007). *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid, Alianza.
- » Joas, H. (2013). *La creatividad de la acción*. Madrid, Trotta.
- » Latouche, S. (2008). *La apuesta por el decrecimiento*. Barcelona, Icaria.
- » Llomovatte, S. (dir.) (2006). *La vinculación Universidad-empresa: miradas críticas desde la Universidad pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Medina Echavarría, J. (1963). “La Universidad Latinoamericana y el desarrollo económico”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, año VIII, n. 34, julio-diciembre, pp. 407-430. [Este artículo se publicó como documento de trabajo en ILPES, en junio de 1964, como “La reforma de la Universidad Latinoamericana”, 28 pp.].
- » Morales Martín, J. J. (2012). *José Medina Echavarría: vida y sociología*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- » Munizaga Aguirre, R. (1960). “John Dewey, filósofo de América”, *Santiago, Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile*, n. 9, pp. 187-198.
- » Naidorf, J. (2006). “Antecedentes de la vinculación Universidad-Empresa desde la perspectiva del cambio en la cultura académica (1955-1984)”, en Llomovatte, S. (dir.), *La vinculación Universidad-empresa: miradas críticas desde la Universidad*

pública. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 91-113.

- » Nubiola, J., Sierra, B. (2001). “La recepción de Dewey en España y Latinoamérica”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año VI, n. 13, pp. 107-109.
- » Pappas, G. (1999). “The Reception and Future Role of John Dewey’s Philosophy in Latin America”, *Proceedings of the XIV Interamerican Congress of Philosophy*. México.
- » Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- » Putnam, H. (1994). “Una reconsideración de la democracia de Dewey”, en *Cómo renovar la filosofía*. Madrid, Cátedra, pp. 247-271.
- » Rorty, R. (2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 2ª ed.
- » Sousa Santos, B. de (2005a), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- » Teodoro, A. (2010). *Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- » Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- » Wallerstein, I. (2006). *Análisis del sistema mundo*. México, Siglo XXI.

José Beltrán Llavador

Doctor en Filosofía. Profesor titular y director del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se enmarcan en Teoría Sociológica y en Sociología de la Educación. Dentro de éstas, su producción académica se centra en cuestiones sobre sociología de la educación, política educativa, educación a lo largo de la vida y formación del profesorado. Contacto: jose.beltran@uv.es

