

La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI

The validity of Hannah Arendt and John Dewey in the 21st century teaching action

Marc Pallarès Piquer

e-mail: pallarem@edu.uji.es

Universidad Jaume I de Castellón. España

Mari Carmen Muñoz Escalada

e-mail: carmetavallera@hotmail.com

España

Resumen: Frecuentemente, cuando se reflexiona sobre qué modelo de escuela queremos, el pasado se asocia a lo anacrónico y el futuro aparece como incierto. Este artículo presenta algunas reflexiones sobre el legado de Hannah Arendt y de John Dewey como base de una acción educativa que, partiendo de todo aquello referente a la teoría de la educación que se pueda aprovechar del pasado, involucre en la escuela a todas las acciones que preparen el camino de la construcción de saberes. La experiencia y el análisis del contexto en el que (con)vive el alumnado se presentan como aquellos elementos clave para la expansión de los contenidos didácticos que marcan los currículums académicos, y deben centrarse en adecuar y totalizar la información y los conocimientos que todo sistema educativo pretenda transmitir.

Palabras clave: teorías de la educación; experiencia; contexto social; revisión pedagógica; Hannah Arendt; John Dewey.

Abstract: When reflecting on which school model we want, the past is often associated to the anachronistic and the future appears uncertain. This article presents some reflections supported by the legacy of Hannah Arendt and John Dewey as the basis of a teaching action that starting from what regarding the Theory of Education can take advantage of the past makes the school get involved in the actions that pave the way for the construction of knowledge. The experience and the analysis of the context in which the students (co)exist are presented as those key elements for the expansion of didactical contents set by academic curricula, and must focus on adapting and aggregating the information and knowledge that any educational system is intended to convey.

Key words: Theories of education; experience, social context; pedagogical revision; Hannah Arendt; John Dewey.

Recibido / Received: 18/10/2015

Aceptado / Accepted: 17/02/2016

1. Introducción

Cualquier acción escolar es una práctica social basada en unas finalidades establecidas previamente (Schütz, 2003); constituye la convergencia del «mundo de la vida con las intenciones, los objetivos, las ideas y las teorías vinculadas a unos proyectos» (Monarca, 2011, p. 105). En el reciente siglo XX se desarrollaron un flujo de investigaciones e innovaciones metodológicas que pusieron de manifiesto que la permanente situación de crisis que vive la educación mantiene relación con la búsqueda de unas «formas de hacer» consideradas más válidas para llevar a cabo la acción educativa (López Herrerías, 2009).

Actualmente, aspectos como la irrupción imparable de las nuevas tecnologías, las modas efímeras en defensa de una teoría pedagógica concreta o de otra y el mundo de la globalización, entre otras variables, hacen que, muy a menudo, el profesorado no tenga claro a qué atenderse en el día a día de su práctica docente: la seguridad de hace décadas, asentada en una serie de valores y de fórmulas de actuación consensuadas, ha dejado paso a una pugna de modelos de innovación educativa y de corrientes pedagógicas que impiden responder a las demandas reales de la escuela del presente:

La dificultad se advierte en que lo nuevo requiere equilibrio y madurez para acertar a salir de lo establecido, pero al mismo tiempo no quedar dogmáticamente iluminado por modas más o menos inconsistentes que en algunos momentos puedan ofertarse en un horizonte poco contrastado y muy superficialmente analizado y valorado (López Herrerías, 2009, p. 91).

Durante el siglo XX las instituciones escolares habían «cumplido con su tarea socializadora de educar a las nuevas generaciones en un orden normativo-simbólico, establecido o institucional» (Mínguez, 2010, p. 44), y la disciplina de la *Teoría de la educación* impartida en la facultades ha seguido incidiendo en el guión de las enseñanzas de autores como Dewey, Ferrer y Guardia, Montessori, Piaget, Vigotsky, Illich, Freire, etc.

La pedagogía, al dar cuenta del ser humano y ocuparse de la descripción de los hechos sociales, encara siempre la construcción de discursos enriquecidos con valores y experiencias históricas (Colom, 1998). Sin embargo, la ciencia pedagógica debe entenderse en continua planificación, ya que ningún saber científico ni su contexto de aplicación es sempiterno: la práctica docente *real* no siempre «descansa» en la realización de las potencialidades que vivieron aquellos autores que encontramos en los manuales de Pedagogía:

Aparentemente estamos atrapados en una doble paradoja. Para comenzar, la teorización psicológica contemporánea sobre los procesos educativos que adoptan

personas-en-sus-contextos (comunidades, mundos de vida, ecologías) ha buscado, abierta o inconscientemente, reinstituír formas de educación que son características de pueblos históricamente extintos o contemporáneamente marginados. En la medida en que tienen éxito en ello, aparentemente tienen éxito en crear el tipo de aprendiz ampliamente educado y automotivado de por vida que los creadores de políticas educativas nos exigen a todos como norma nacional por cumplir o superar. Pero cuando vamos más allá de las pruebas de existencia que corroboran nuestras teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo, nos vemos enfrentados al incómodo hecho de que son muy difíciles de encontrar las ecologías sociales que soportarán las formas de educación que nos exigen nuestras teorías psicológicas. La forma básica de la educación que domina las aulas de Estados Unidos y todos los demás países industrialmente avanzados es inquietantemente similar a la forma de educación que se puede encontrar en la China o la Sumeria de la Antigüedad. El patrón general parece ser éste: las excepciones a lo que Rogoff llama el método de línea de ensamblaje de la educación masiva *puede* funcionar, pero las ecologías sociales, económicas y culturales que lo hacen posible son limitadas (Cole. 2011, p. 29)

Esta limitación de la práctica educativa no es ciertamente novedosa: el racionalismo moderno, tanto en su ámbito especulativo como en el empírico, ya mostró un choque entre la dualidad del método científico y filosófico por un lado y un «quietismo acrítico» (García Molina, 2003) en las actitudes hacia las instituciones socioeducativas por el otro.

De esta manera, el *ego cogitans* de Descartes dejó paso a una realidad práctica que se encontraba más en consonancia con el contexto del momento, por eso Hobbes afirmó que, en educación, el presente debe siempre marcar las pautas de nuestras actuaciones. Es por ello que estamos de acuerdo con Vilanou y Laudo (2014, p. 177) cuando afirman que:

Apostamos por la viabilidad de una Historia del Pensamiento Pedagógico que – sin olvidar los actores y las prácticas educativas, ni las instituciones, y menos aún los contextos sociales – remarque los conceptos, los discursos pedagógicos y las narrativas pedagógicas de medio alcance (...) y de largo alcance (meta-relatos). Se perfila así un reto incuestionable para la reflexión histórico-educativa que, a pesar de todos los avatares disciplinares, quizás no debiera haber roto de cuajo los lazos que la unían con su hermana mayor, esto es, la Historia de la Pedagogía, denostada en ocasiones un tanto arbitrariamente más por motivos ideológicos que por fundamentadas razones epistemológicas y metodológicas.

2. El contexto como elemento de referencia en la educación

Varenne y McDermott (1998) explican que los contextos sociales e institucionales y la dinámica de funcionamiento de cada escuela tienen un papel fundamental en la creación de los procesos que conducen a los éxitos o a los

fracasos educativos. La sociedad actual, vertiginosa, está sometida a constantes modificaciones, las instituciones escolares notan estos cambios y necesitan que su profesorado sea capaz de estimular al alumnado para que sienta la necesidad de tener ganas de recibir «aprendizajes para la vida» (Del Valle, 2009, p. 433). Niños y niñas deben aprender para la vida desde las aulas, por eso se hace necesario que el profesorado ofrezca un sentido diferente a los aprendizajes del alumnado del que se requería hace algunos años (Rodríguez, 2012).

Lave (1993, p. 65) argumentó, de manera rotunda, que el aprendizaje es un proceso que se encuentra siempre presente en la vida humana y que, por consiguiente, el profesorado tiene que conseguir «desarrollar una identidad que sirva al alumno para erigirse como miembro de una comunidad y para volverse hábil, pues los dos elementos son parte del mismo proceso en el cual lo primero motiva y da forma y significado a lo segundo, que lo subsume» (Lave, 1993, p. 65).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en pleno siglo XXI, el entorno en el que se inscribe el proceso educativo se ve frenado por una serie de obstáculos, consecuencia de unas transformaciones sociales derivadas, entre otros motivos, de la globalización. En este contexto, la transmisión del saber se encuentra sumergida en una evolución frenética y se subordina constantemente a cambios de rumbo relacionados con infinidad de informaciones y de nuevos conocimientos, que nos llegan mediante canales tan *amplios* como las tecnologías de la información y de la comunicación. En cierta manera, en la escuela del siglo XXI se produce un «desordenamiento de los saberes» (Martín Barbero, 2002) que implica que las prácticas educativas, si pretende que el alumnado siga adquiriendo conocimientos y destrezas dentro de las aulas, deban convertirse en el punto de convergencia entre los saberes y las narrativas que construyen la codificación oral, la escrita y la iconosfera digital a la que este alumnado está acostumbrado cuando sale del centro escolar. Y es desde integración de estas tres codificaciones desde donde, en el contexto actual, se puede lograr una transmisión efectiva del conocimiento (Fontcuberta, 2003).

Las estructuras simbólicas de todo «modo de vida» (Habermas, 2008) que la educación convierta en objeto de aprendizaje se reproducen bajo formas de tradición cultural, de integración social y de socialización. Y la mejor manera de que estos procesos puedan asimilarse y desarrollarse es mediante la aplicación práctica del mundo de las relaciones y de los condicionantes preexistentes en la vida cotidiana del alumnado actual, lo que Perrenoud (2012, p. 49) resume como «partir de la vida de la gente y no de los programas».

Leve y Wegner (1991) aluden a la denominación de «participación periférica legítima», es decir, hacen una petición para que los elementos del contexto del

alumnado sean la base a partir de la cual se construyan los aprendizajes. Educar es, en definitiva, hacerse cargo de un educando en su realidad concreta (Ortega, 2004), y aprender es, a la vez, recibir y expresar, una especie de prolepsis que despierta el ansia por los saberes y que moldea los condicionantes que deben ayudar a la asunción del conocimiento.

Así pues, el profesorado que entra en una aula podrá sacar provecho de la pedagogía aprendida en la facultad si es capaz de integrar al alumnado y a sus circunstancias personales en los contenidos que tendrá que enseñar (Pallarès Piquer, 2014a); también lo podrá hacer recopilando todas aquellas estrategias didácticas que no se sometan a ninguna tendencia unificadora. Esto le conduce hacia otra manera de enseñar: el desarrollo de una acción educativa que reivindique el derecho a tener en cuenta el contexto del alumnado como una parte fundamental de su proyecto educativo, por eso «el marco apropiado para plantear cualquier aspecto en educación (...) viene dado por la inevitable dinámica relacional que se instaura entre sujeto y entorno» (García y Mínguez, 2011, p. 274).

El nuevo graduado o graduada en magisterio y los pensadores del siglo XX no comparten la misma realidad: unos vivían en el cosmos, cuando para el otro –inmerso en esta era de la galaxia digital que es capaz de ofrecerle un millón de informaciones en 0,21 segundos sobre un tema con tan solo presionar una tecla–, en la tierra globalizada en la que reside incluso hay momentos en los que ha dejado de haber elementos específicamente diferenciados.

Los intentos de la psicología de reorganizar la enseñanza desde unos postulados que tengan más en cuenta el contexto han adoptado una gran variedad de actuaciones. Algunos incluyen la ejecución de estrategias pedagógicas que proporcionan a niños y niñas destrezas para organizar sus propios aprendizajes (Rogoff, Turkani y Bartlett, 2001); otros inciden en la importancia de que los docentes se impliquen personalmente con los «fondos de conocimiento» (González, Moll y Amanti, 2005); e incluso hay algunos que han optado por crear espacios de aprendizaje virtuales y modos de actividad pedagógica en pequeños grupos que buscan traer el mundo externo al aula (Barab *et al.* 2005).

Otros destacan las ventajas de las comunidades de aprendizaje (Escudero, 2009), puesto que derivan de planteamientos y experiencias aplicadas con éxito por escuelas de renovación pedagógica y por estudios empíricos de investigación-acción; lo más relevante es que, con esta propuesta, se pueden alcanzar logros óptimos en la formación del alumnado por parte de aquellos docentes interesados en fortalecer lazos intelectuales y sociales en la consecución de finalidades justificadas. También es una metodología que permite al alumnado compartir sus conocimientos, sus capacidades y sus conclusiones. Busher (2005, p. 461) afirma

que «donde haya un grupo de personas que aprenden juntos, que compartan sus capacidades para aprender algo nuevo y de modo conjunto, ahí es donde se da una comunidad de aprendizaje productiva».

Pero lo relevante no es siempre la elección de una actuación pedagógica concreta u otra, lo esencial es tener presente que hoy «la escuela está necesitada de algo más que la transmisión de unos conocimientos fríos y neutrales. Para que la escuela siga cumpliendo su función y no se convierta en algo insignificante con el paso del tiempo, nunca debe o debería abandonar la búsqueda de respuestas a preguntas fundacionales que abran el horizonte de niños y adolescentes hacia un futuro más esperanzador» (Mínguez, 2010, p. 58). Se trata de que la escuela sea capaz de traer la fuerza centrífuga de las ganas de aprender de su alumnado más allá de la vieja tematización husserliana: todo aquello que se explique dentro del aula debe ser reconocido por el alumnado como algo próximo a él e incluso anterior a la institución de unos contenidos curriculares cuyo dominio algún día el profesor le evaluará. La transmisión del saber se debe reorientar; el docente ya no es prioritariamente quien conoce los contenidos y los impone, sino aquel que se encuentra con una singularidad concreta, un grupo de alumnos y alumnas, a quienes ofrece su *yó*, por eso no pertenece ya al orden del ser superior que lo sabe casi todo; es responsabilidad, es adecuación del contexto que tiene enfrente a la acción educativa, es ética al servicio de la transmisión de los saberes.

Al fin y al cabo, la educación puede marcarse como objetivo el hecho de ofrecer su aportación para la superación de la «crisis de la razón y el sujeto que ha imperado en el siglo XX» (Antich, 1993), aquel siglo en el que el arte, la literatura y la educación recogieron, en buena parte, una pérdida del sentido y del desconcierto con los que se enfocó la vida (Antich, 1993).

Ahora bien, mientras las creaciones artísticas y literarias consiguieron sintonizar en gran medida con la confusión de la cotidianidad, la acción educativa, en la mayor parte de los contextos socioeducativos, no fue capaz de evitar muchos monólogos apocalípticos y finiseculares, preocupándose más de reconocer su propio fracaso que de buscar alternativas.

Y, entonces, la inminencia de la frustración fue inevitable: la absoluta y consensuada dis-posición de la *totalidad* del docente, enfatizada desde diferentes sectores sociales en la ontología de exigirle la «ejecución» de una acción educativa que ayudara a paliar una parte de las carencias de la sociedad, condujo a su escepticismo más estricto; dentro de la comunidad educativa, cada agente pasó a ocupar su lugar, distanciado del otro, y empezó a desarrollar su papel en esta dinámica de aislamiento y desasosiego que generó una incertidumbre indefinida.

Se hace más necesario que nunca, pues, que la escuela marque la búsqueda de puntos de inflexión que abran sus estructuras, tan a

menudo cerradas sobre sí mismas en el ejercicio identificador de una autoconciencia presentada como la posible solución a todos los males. Y, a veces, estos mecanismos de inflexión se pueden localizar en algunos autores que, aunque vivieron en otra época, pueden *alcanzar* el presente con la pretensión de ofrecernos un poco de luz, alguna esencia que nos permita saber hasta qué punto la autonomía libre de los niños y niñas de hoy tiene competencias y capacidades para construir el mundo. Descubrir, en definitiva, los límites, los latidos y las propulsiones de la etología educativa.

3. *La crisis en la educación de Hannah Arendt y su relación con la escuela actual*

Hannah Arendt es una autora más conocida por sus teorías sobre el ámbito político que por sus aportaciones sobre educación. «Su obra es difícil de referenciar con alguna escuela o corriente del pensamiento político; le interesa la singularidad y la novedad que muestra el accionar y el pensar del hombre; desde esta perspectiva, se puede enmarcar a su doctrina dentro de la fenomenología, y en especial dentro de la fenomenología existencial de lo político¹» (Solórzano, 2009, p. 157).

Mostró poco interés en concretar definiciones exhaustivas de lo político, más bien quiso conocer aquellas características de la condición humana que son consecuencia de la política, para aplicarlas después a otras disciplinas (Bárcena, 2006).

El ser humano portador de libertad es para Arendt el ser político (Serrano, 1996), ya que es quien dispone de la facultad para desarrollar una *acción* a partir de la cual el ser humano entiende mejor el sentido de su existencia.

Así, lo político, interpretado como un ente convertido en espacio público, «debe contar con la pluralidad humana y con un ordenamiento mínimo común. Sólo a partir del reconocimiento de la pluralidad como un espacio público puede adquirir sentido, pues, la vida política, que sólo tiene posibilidad si cuenta con la diversidad, entendida como libertad política» (Solórzano, 2009, p. 160). De esta manera, la tarea educativa es aceptada por Arendt como una condición prepolítica ineludible (Sánchez Madrid, 2011).

En su *La crisis en la educación* (1989), avanzándose unos cuantos años al informe de la UNESCO, determinó de manera brillante las causas que explicaban los momentos de crisis y de transición hacia el camino incierto que inició la

1 Para Arendt lo político es la clave para reconstruir la praxi que se encuentra en los procesos de aprendizaje dialógicos, es decir, en aquello que puede mediar entre las realidades de la necesidad humana y la capacidad de reflexionar y actuar de forma autónoma.

educación del siglo XX, una educación que «ha dejado de lado decididamente todas las reglas de sentido común²» (Arendt, 1989, p. 12).

De la misma manera que la práctica política, a la que tanto aludió en sus obras, conlleva una intersubjetividad (en la que se concretan las maneras de actuar colectivas), el *sentido* de la educación, para ser universalmente válida, Arendt no la entiende como un elemento de integración a una realidad concreta. Para Arendt ese sentido necesita saber escoger su camino entre las diferentes alternativas dadas en las prácticas políticas. Al no existir para esta autora un modelo humano ideal y al cual seguir (Solórzano, 2009), la educación «necesita de las tres actividades [la labor, el trabajo y la acción] como una gradación que va desde la pura vida biológica misma, hasta la emancipación de esa ligazón biológica que representaría el proceso de culturización, de civilización» (Riera, 2011, p. 76).

Resumió el origen de la crisis por la que pasaba la educación en tres principios (Sanabria, 2008, p. 117):

- La defensa de un «mundo de los niños» autónomo y lanzado a ser emancipado del control de los adultos.
- La promoción de una pedagogía exenta de contenidos y de un docente centrado en los métodos de enseñanza antes que en la propia preparación en su área de conocimientos.
- La sustitución del acto de aprender por el hacer (el reemplazo del conocimiento por las habilidades) y del trabajo por el juego (el recambio del esfuerzo disciplinado por la actividad lúdica espontánea).

Estos tres principios se relacionan con «la visión pragmatista de las nuevas tendencias educativas surgidas con el naciente *Siglo del Niño* (como se llamó entonces al siglo XX), conforman en la actualidad un aspecto esencial de lo que es considerado *políticamente correcto* en educación» (Sanabria, 2008, 2010).

Los tres principios sugieren que la deriva de los sistemas de enseñanza, durante el siglo XX, no fue una emanación natural del contexto social del momento sino una ruptura. Subyace, pues, la idea de que esta ruptura no tuvo su origen en una evolución del *yo* de los niños y las niñas que acudían a los centros escolares, más bien se fue imponiendo y configurando una dinámica (que tomó la forma de lo que hoy conocemos como *sistemas educativos*) que alteraba sus planteamientos

2 Esta pérdida de sentido común no parece sino haberse acentuado, por eso «no es extraño que muchas personas pongan en cuestión el qué y el para qué de los procesos educativos, porque la realidad social muestra un evidente déficit en los medios de inserción de las nuevas generaciones, como también en los valores fundamentales que proporcionan viabilidad y coherencia a una convivencia cordial» (García y Mínguez, 2011, p. 265).

sin un rumbo preestablecido y que se alejaba de una parte de los intereses y de las motivaciones intrínsecas del alumnado³.

Por lo que se refiere al segundo principio apuntado por Arendt, el impulso de una pedagogía liberada de contenidos, quedó marcada desde el inicio por las pautas del pragmatismo imperante en ciertos sectores de la época: la pedagogía, integrada en el ámbito de la educación en general, fue evolucionando hacia un refuerzo de la didáctica. Esta didáctica enfatizó los métodos de enseñanza y dejó de lado todo aquello referido a los contenidos. De esta manera, lo que sucedió fue que el profesorado pasó a ser entendido como alguien que tenía que estar capacitado para enseñarlo todo, y se infravaloró su formación en los campos específicos del saber.

Las reglas que regían gran parte de los conocimientos que desde aquella escuela se transmitía al alumnado procedían de una lógica ancestral del relato, de una forma simbólica que construye al ser humano incluso antes de nuestro nacimiento (Barthes, 1987), es decir, provenían de una descomunal esfera cultural de la que el alumnado no era ya más que un simple y aislado avatar. Y aquí Arendt detectó unos «mecanismos de sujeción» (Quintana, 2012) que cerraban a los niños y niñas sus posibilidades de estilización singular, sus opciones de conectar con el mundo, con *su* mundo –circunstancia que se agrava todavía más si cabe hoy, cuando muy frecuentemente los sistemas educativos ignoran a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías como herramientas del aprendizaje escolar (González y Gramigna, 2009; Rodríguez Romero, 2012).

Una parte de los factores influyentes en la evolución de la escuela como agente social durante la primera mitad del siglo XX, cuando Arendt empezó a hablar de crisis, no pertenecían ya al orden del condicionamiento que se le pide a todo agente de transmisión de conocimiento. En primer lugar, esto se debió a que, tal y como afirmaba Arendt, quien vive en la tierra y en su infancia acude a la escuela no es *el humano* en singular, sino *los humanos* en su pluralidad infinita (Finkielkraut, 1998, p. 127).

Esta reducción de los humanos y las humanas «al Humano» se fue convirtiendo durante el último tercio del siglo XX en la gran tentación permanente del pensamiento de quienes han ido reglamentando los cambios en educación. Estos cambios fueron imponiendo el triunfo de la solicitud pedagógica en detrimento de la solicitud de unas prácticas educativas más en consonancia con sus correspondientes contextos sociales. En segundo lugar, Arendt siente la necesidad de exigir que:

Los adultos recuperen el valor de educar y asumir la autoridad sobre los más jóvenes sin abandonarlos en su mundo en donde no serán capaces de tomar decisiones,

³ Se hace necesario resaltar que Arendt (1989, p. 27) defiende que «el papel de la escuela es el de enseñar a los niños qué es el mundo, y no a inculcarles el arte de vivir». Esta visión sí que difiere de la mayoría de teóricos de la educación actuales tales como Colom (1998), Perrenoud (2012), Jarauta (2012), etc.

pues su voluntad [en una educación que pasa por una crisis profunda] aún no ha sido forjada. Hay que educar para ayudar a los jóvenes a elegir y eso no es fácil cuando, por un lado, no estamos acostumbrados y cuando no tenemos valores que nos permitan apoyar nuestro pensamiento y dirigirlo; y, por otro lado, hemos sido formados en el pensamiento científico cuyo positivismo nos lleva a temer no hallar la respuesta verdadera, aún tras haber reflexionado, nos da miedo equivocarnos; pensar no es garantía de acierto (su maestro Heidegger, pensó y se equivocó) (Riera, 2011, p. 85).

Los profesores y las profesoras de hoy deben tener en cuenta que la realidad es diferente de la totalidad de los hechos (y de los teoremas matemáticos que enseñan en la clase de matemáticas, y de los textos predictivos de la clase de lengua, y de los tipos de invertebrados de la de ciencias naturales, etc.), la realidad «es más que la totalidad y, sin embargo, no puede ser determinada» (Arendt, 1989, p. 94).

Quien realmente dictamina aquello que la realidad *es* lo hace siempre a través de una explicación, de una historia, y, en esta historia, los hechos particulares (o el teorema matemático, o las características del texto predictivo) pierden una parte de su contingencia, aunque adquieran un significado humanamente comprensible. Y sobre esto recae una de las posibilidades de acción educativa más a tener en cuenta de cara al futuro: el cambio de la idea de los conocimientos como un corpus de preceptos, de representaciones y de prácticas propias de una comunidad determinada que, en realidad, solo servían para tener que ser después evaluadas⁴.

Las aportaciones de Hannah Arendt pueden servir al profesorado de hoy para entender que, frente a la desmotivación del alumnado (consecuencia de una naturalización de saberes plasmados en unos contenidos didácticos que en realidad en muchas ocasiones nada tienen que ver con su realidad) no basta con que «aquello que haya que enseñar sea reivindicado por el mero hecho de formar parte de un currículum: mientras los niños y las niñas tengan su sede en el cielo de la era digital, los libros de texto, la tiza y las clases magistrales irán alejándolos de la escuela» (Rodríguez, 2012).

El legado de Hannah Arendt nos permite entender que la transmisión de una vida sin esencia por parte de la escuela no es eficaz, porque es una vida desvinculada de la experiencia de los niños y niñas, una vida que ellos no perciben como el porvenir de la especie humana. Si la escuela se limita a seguir siendo un

⁴ Al respecto del sentido de la evaluación en la escuela, tema controvertido durante la última década, queremos hacer mención de una paradoja: vivimos en una época en la que todo es objeto de *evaluación* (Jarauta, 2012, p. 141) y, sin embargo, se suele aprender muy poco de tanta ansia evaluadora. Tal y como señala Stake (2006), la evaluación debería ser un mecanismo para la mejora de la acción educativa y, sobre todo, destinado a analizar a quien aprende, porque le ayuda a adoptar nuevas posturas y a comprometerse con aquellos aprendizajes que le todavía le esperan.

mero agente de transmisión de teorías, los contenidos que los alumnos reciben no serán el escenario de unos aprendizajes productivos (solo hay que consultar los resultados del alumnado español en los informes PISA⁵), más bien devendrán un proceso de fabricación de datos, una acción educativa concebida como arquitectura: ya no se consigue *hacer* sino obrar, es decir, se asimilan conceptos y teorías que después se olvidan.

Arendt abogaba por una acción educativa en la que *lo real* continuara siendo racional dentro de las aulas, puesto que, aunque algunos defienden que «lo irracional es necesario para la realización de la Razón» (Finkelkraut, 1998, p. 95), la escuela debe encontrar la manera de convertirse en algo muy cercano a la experiencia humana.

La escuela de hoy precisa una acción educativa eficaz y que supere la crisis que anunció Arendt, una acción educativa capaz de transmitir conocimiento de un humano a otro, todo el peso de una suma de experiencias que no se reduzcan únicamente a la *mentalidad ensanchada* (definida por Kant como la capacidad para transportarse con el pensamiento hacia otros lugares y puntos de vista) sino a una ampliación de la subjetividad inherente a un alumnado, que, inmerso en la era digital actual, por fin pueda (y quiera) aprender y administrar las cosas del mundo, es decir, todos los saberes que el currículum escolar determine.

Con todo, que el profesor o la profesora que se inicie en la docencia conozca las causas que han provocado, y que provocan, la crisis de la educación no asegura que pueda disponer de los mecanismos necesarios para minimizarla.

La reacción del profesorado ante la realidad educativa *establecida* depende, en gran medida, de unas barreras que le vienen impuestas por la dimensión particular de la escuela como institución. Este hecho provoca que el profesional de la enseñanza no siempre pueda desarrollar prácticas educativas basadas en fuentes de conocimiento alternativas de las que marca el currículum, que son las que acaban convirtiéndose en marcos de referencia estructurales (aunque, a menudo, poco efectivos) para el alumnado de hoy. Así, aunque algunos defectos como el consumismo incontrolado o el materialismo sean *per se* perniciosos para determinadas situaciones en las que algunas necesidades instintivas y materiales habitualmente no están cubiertas, el papel mediador que desarrolla el profesorado no siempre puede generar actitudes positivas: a partir del conocimiento de las

5 No existe un consenso sobre la utilidad de los informes PISA como instrumentos que calibren la consecución de los objetivos de la escuela. De hecho hay quien incluso afirma que: «las únicas lecturas que se hacen de las pruebas PISA son los resultados, exclusivamente en términos de dominio de competencias, a menudo muy diferentes de los obtenidos por evaluaciones internas. (...) PISA podría ser mucho más útil si profundizara en todas las variables que influyen en los resultados de un sistema educativa e incluyera otras competencias de interés educativo que por ahora han sido relegadas a un segundo plano» (Barquín *et al.*, 2011, pp. 336-337).

limitaciones por las que atraviesa la sociedad en la que vive –como la actual crisis económica, por ejemplo– el análisis *prelimitado* de los herméticos currículums educativos se termina imponiendo sobre la energía de una acción educativa que encuentra demasiadas dificultades para transmitir ciertos valores y para establecer metodologías de aprendizaje activo. De esta manera, por muchas iniciativas que tenga el profesorado, la práctica educativa a veces se aleja de los postulados de la pedagogía activa, aquella que defiende que el alumnado debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de flexibilidad y la posibilidad de proporcionar respuestas rápidas a estos retos requieren de una capacidad descentralizadora de decisiones que hoy todavía es una utopía (Hargreaves, 1994⁶): hablamos de unas estructuras menos jerarquizadas y de una aproximación de papeles y límites que ya fue exigida por Arendt hace unas cuantas décadas.

Las obras y el pensamiento de Hannah Arendt deben hacer reflexionar al docente de hoy sobre su papel de agente, un papel en el que se concentra un entramado de fuerzas socioculturales con un objetivo pedagógico: incorporar a los niños y a las niñas a la corriente histórica de su grupo humano y transmitirles que, situada a un solo paso de todos los saberes, se encuentra la verdadera libertad, el auténtico conocimiento de las cosas y los hechos, los *contenidos didácticos*, que, siempre fluyendo en el apogeo de lo que queda por vivir, reaparecen un día sí y otro también, eternamente.

4. El legado progresista de John Dewey

Dewey es considerado un autor cuyo pensamiento sirve para abordar cuestiones de total actualidad (Santos, 2011; Guichot, 2010). Desde diferentes ámbitos sociales se continúa afirmando que su pensamiento sirve para afrontar muchos de los retos que demanda la escuela del presente (Hill, 2007; Guichot, 2003), ya que «el legado teórico de Dewey constituye, por su actualidad, originalidad y profundidad, una herramienta que todavía es útil para pensar y actuar en los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos» (Trilla, 2001, p. 36).

Según Carr (1995), podemos interpretar la mayoría de las obras escritas por Dewey como un ejemplo de situaciones de principios del siglo XX que ejemplifican lo que deben ser los proyectos educativos en las sociedades postmodernas de finales del mismo siglo XX.

6 Es significativo que hayan transcurrido más veinte años desde estas reivindicaciones de Hargreaves y que tengamos que seguir recordándolas, por eso Santos Guerra (2012, p. 94) demanda «la necesidad de adecuar el currículo a las peculiaridades del contexto. [...] Cada vez está más claro que hay que romper el componente asimilacionista y homogeneizador de la educación. Este hecho exige un grado notable de autonomía para adaptar el currículo a las peculiaridades de cada escuela».

Algunos autores como Horkheimer (2002) critican que los postulados pragmáticos de Dewey implicaban una visión cientifista de la educación, el cambio de la lógica de la verdad por la de la probabilidad, «la primacía de la predicción y del control y, en definitiva, una manera de pensar que forma pareja con el industrialismo moderno y la cultura mercantil» (Trilla, 2001, p. 33). De hecho, el pragmatismo se caracteriza por proyectar una manera dinámica de la inteligencia y del conocimiento e intenta ejemplificar y desarrollar evolutiva y teóricamente las relaciones sujeto-objeto e individuo-sociedad. Pero a Dewey hay que ubicarlo tanto en el ámbito de estas doctrinas pragmáticas como también en el de las específicamente educativas⁷ (Catalán, 1994).

El eje de las coordenadas educativas del norteamericano John Dewey es la noción de experiencia, que abarca todas las posibles aproximaciones del individuo a su entorno, esto es, a su medio (Bernstein, 2010). «Remite, pues, a la relación del hombre con su sociedad y también con el medio natural» (Santos, 2011, p. 122).

Sin experiencia, atendiendo a la manera de interpretarla que tiene Dewey, no hay conocimiento. Criticó los postulados clásicos sobre el conocimiento y los contrarrestó con su visión experimental y científica; defendió la concepción de una *educación progresiva* (su adaptación particular de la Escuela Nueva europea), en contraposición a la visión tradicionalista basada en las facultades, en la autoridad moral y mental y en una metodología de carácter autoritario. Para él, conocimiento y verdad se conjuntan con la actividad y con la acción del mundo, y no se desarrollan en un «lugar concreto» situado al margen de las experiencias (como planteaba Platón).

Así, para este autor la educación es «una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia» (Dewey, 2004, p. 31) y, por lo tanto, hay que entender la escuela como un espacio de reconstrucción social que supere las concepciones más tradicionales no solo en los principios de la teoría sino también en la propia práctica educativa; por eso Dewey proporciona en muchas de sus obras descripciones prácticas sobre las actividades que deberán desarrollar los modelos educativos que asuman estos principios. La finalidad principal de la escuela experimental es «enseñar al niño a vivir en el mundo real» (Colom, 1998, p. 63).

Como consecuencia de este planteamiento de reconstrucción de la experiencia en interacción permanente y creativa con el medio social, algunos autores (Popkewitz, 1998; Reich, 2007; Satinen, 2008) piensan que Dewey puso los pilares de lo que después sería la pedagogía constructivista (en la que se enfatiza el papel de las personas interactuando con un medio al que asignan significados),

7 Hay que tener presente que para Dewey toda acción educativa presupone una especie de análisis estructural «casi-causal» (Allen y Torres, 2003, p. 101), que debe intentar iluminar los efectos restrictivos de las realidades socioculturales.

por eso su pensamiento pedagógico tiene todavía vigencia (Guichot, 2003), ya que sus ideas representan una base teórica para la tan necesaria comprensión transversal y comunicativa de la educación actual⁸ (Wahlstrom, 2010).

Su aportación principal a la pedagogía se basa en que el alumnado, que siempre debe sentir dentro del aula que la acción educativa es un proceso permeable, aprende a partir de la experiencia: así, el ejercicio docente tiene la misión de fomentar la inclinación natural de preguntar, indagar y cuestionar.

Gintis y Bowles (1975) explican que Dewey otorga tres funciones básicas a la educación: el desarrollo personal, el favorecimiento de la igualdad de oportunidades y la integración laboral en el entramado económico. Tal y como puede observarse, se trata de tres funciones totalmente necesarias y que, la sociedad de hoy, desgraciadamente, todavía siente la necesidad de tener que reclamar. En el fondo de las tres funciones subyace la misma idea: que la institución escolar necesita estar conectada con la vida en general, que tiene que proporcionar herramientas para minimizar las diferencias de clase social y que debe inspirar un modelo educativo que dote a todos y todas de las mismas oportunidades en la sociedad (Santos, 2011).

Si la concepción sobre la educación de Dewey es válida tantas décadas después seguramente es porque hay tres revoluciones en marcha que provocan la gran incertidumbre educativa del siglo XXI (Fontcuberta, 2003): la irrupción de la interactividad, la revolución cognitiva y la gestión de los sistemas educativos. Si Dewey continúa siendo un referente, pues, es porque no se ha conseguido el objetivo principal que él demandaba: la escuela todavía no se ha convertido en un espacio donde el alumnado somete la realidad a una continua reflexión crítica.

La revaloración cognitiva de la visión de la experiencia que defendía Dewey pasa hoy por un proceso que proviene de la crisis de la representación que examinó Foucault en su día en *Las palabras y las cosas* (1997). Nuestro alumnado vive inmerso en un «nuevo sensorium urbano» (Martín Barbero, 2002), y la experiencia del flujo de las vivencias de su «realidad digital» (Rodríguez, 2012) desdibuja gran parte de los conocimientos que el profesorado le intenta transmitir –fragmentados en asignaturas–, confundiendo lo nuevo, los contenidos didácticos que debe aprender, con lo fugaz, aquello que se le escapa rápidamente de las pantallas.

Esto se debe a que el alumnado que acude hoy a las aulas pertenece a una generación que «no se construye a partir de identificaciones con figuras, estilos o

8 Aunque conviene apuntar que no faltan aquellos que detectan que a Dewey le faltó determinar una teoría adecuada de la dominación psicológica social y de la crisis de la sociedad (Bernstein, 1971; Paringer, 1990). Para una reafirmación polémica de la relevancia de Dewey en la conexión entre la teoría democrática y educativa y las reformas se puede consultar Steiner (1994)

prácticas, sino a partir de la conexión/desconexión con los aparatos» (Fontcuberta, 2003, p. 104). La comprensión transversal y comunicativa que reclamaba Dewey sigue teniendo validez: los videojuegos, Internet, los móviles y la televisión designan un nuevo *sensorium* (Walter Benjamín), nuevas posibilidades de recibir aprendizajes, otras maneras de percibir la relación de los alumnos con el espacio y el tiempo educativos.

La complicidad con el «dominio técnico del mundo» (Santos, 2011, p. 125) que siempre defendió Dewey se relaciona con los vaticinios heideggerianos de la rendición de la modernidad a lo técnico (Post, 2007), pues, en su fin último, John Dewey reproduce un modelo positivista que otorga trascendencia al progreso científico y que simplifica el debate estéril entre lo conveniente y lo perjudicial (que equivaldría al que se produce hoy en muchos foros de educación: ¿son o no los medios de comunicación y las nuevas tecnologías herramientas educativas tan válidas como los libros de texto?); Dewey reduce este debate entre lo conveniente y lo perjudicial a aquellos elementos que puedan resultar verdaderamente eficaces; la manera con la que se van imponiendo aquellas pautas que demuestren que mejoran la educación no tiene por qué responder a ninguna *verdad* de los preceptos de reconstrucción impuestos por agentes sociales externos a la propia educación.

Los progresos que se produzcan en materia educativa no deben prejuzgarse con desafíos preteóricos (Pallarès Piquer, 2014b); la evolución de la acción educativa de cada época va ligada a una experimentación *real* de sus prácticas educativas: las cuestiones morales, que en otros ámbitos sociales se pueden valorar bajo el umbral de la capacidad de universalidad de intereses (económicos, productivos, etc.), se diferencian aquí de las cuestiones evaluativas, que se acotan en un terreno menos general como cuestiones de la «vida buena» (Habermas, 2008). Esas cuestiones morales también se distancian de la autorrealización de una práctica educativa que sirva para mejorar la sociedad, y que solo serían racionalmente integrables *dentro* del horizonte de una forma vital históricamente concreta, o de un modelo social-educativo ampliamente consensuado.

Dewey ya dejó claro que la educación puede concebirse asimilando el pasado o como un intento de prever las tendencias del futuro, pero que lo más relevante es tener en cuenta el presente. Su idea de la educación como reestructuración experiencial utiliza todo lo que el presente le proporciona y exprime las experiencias que el individuo va viviendo. Y, este individuo, tiene que estar capacitado para saber actuar de la misma manera ante cualquier circunstancia, esto es, debe ser capaz de dar sentido a la experiencia y asentarla como un valor a partir del cual guiar las experiencias posteriores. Reclama, por lo tanto, un uso práctico del relativismo que, en definitiva, pueda convertirse

en un éxito de categorización que valide tanto el *presente* como todo aquello que este presente pueda aportar para mejorar las prácticas educativas (Horkheimer, 2002). Por ejemplo:

La propuesta de que la educación democrática ha de servir a la comprensión ciudadana de las fuerzas sociales imperantes y comprometidas con la lógica de la dominación que marcha a costa de la mutilación de gran parte de la humanidad, conlleva reflexiones curriculares para el debate siempre presente de la reforma escolar. Por ello, caben preguntas tan relevantes como, ¿qué pasa con la educación para la comprensión crítica de los medios de comunicación social? (Seoane, 2008, p. 117).

Tanto esta pregunta como otras muchas pueden iniciar unos debates que contribuirían a ir construyendo la escuela del futuro. Las preguntas que se han hecho desde diferentes ámbitos «reclaman como respuesta un estrecho nexo entre ética, política y ciencia al modo que lo concibió Dewey» (Seoane, 2009, p. 117). En primer lugar, el profesor que empieza a ejercer la profesión puede retomar de Dewey su idea de convertirse en un mediador de otros actores, generar puentes, colaborar en la tan necesaria tarea de la configuración de fuerzas sociales, «pueden comenzar en sus propias clases enseñando ricas discusiones sobre conjeturas científicas y sus modos de resolverlas pública y críticamente. Pueden, en otras palabras, exaltar la ciencia como proceso, como creación, como arte de la concepción» (Seoane, 2009, p. 118). Y, en segundo lugar, le será útil la idea central del activismo deweyano: el contacto de la educación con la experiencia personal. La pedagogía de Dewey nos conduce a cuestionarnos cada día «¿qué han aprendido nuestros alumnos?», ya que vivir implica crecimiento, desarrollo, en definitiva, mayor educación (Guichot, 2010).

Al fin y al cabo, tal y como argumentaba el estadounidense, el profesorado tiene la responsabilidad más importante en el proceso de aprendizaje (Colom, 1998): su tarea principal es transmitir unos saberes y perpetuar unas funciones sociales sobre las que, en realidad, tiene poca (o ninguna) capacidad de decisión, por eso su acción docente implica un desarrollo de actividades y unas necesidades básicamente heterónomas; pero lo que sí que puede hacer es convertir los contenidos curriculares en algo propio y próximo al alumnado, reproducido, modulado y fortificado por las condiciones de su buen quehacer como docente, cosa que para Dewey significaba reflexionar sobre sus propias experiencias.

También tiene que (auto)imponerse un cambio en las metodologías y en las estrategias educativas siempre que los resultados no sean los esperados. Lo relevante, tanto si hablamos de un aula de principios del siglo XX como si lo

hacemos de una del siglo XXI, es promover una enseñanza basada en la acción y en el interés productivo de los niños y las niñas, y que el profesorado sea capaz de conseguir que estos niños y niñas se identifiquen con los aprendizajes y que se encuentren a sí mismos cuando se despierte su ansia y su satisfacción por aprender.

5. Conclusiones

El conjunto de la información sobre la infancia y la adolescencia que tiene a su disposición el profesorado es resultado de un largo proceso, constituido en una disciplina en la que se han superpuesto diferentes estratos de experiencias, teorías y reglas del sentir educativo de diferentes épocas, la *Historia de la educación*.

Algunos pensadores y pedagogos del siglo XX quisieron dotar a la humanidad de una idea más clara de sí misma, pero una parte de los clichés que sus teorías mantienen son las que, hoy, a menudo *oscurecen* el entendimiento entre niños y niñas y la escuela del siglo XXI. Agente socializador que discurre por viaductos de incertidumbre, la escuela actual desencanta y aleja una parte del mundo a sus alumnos (Jacquinot, 2003; Pallarès Piquer, 2014c; Pallarès Piquer, 2014d); con demasiada frecuencia, los saberes ya no residen en las cosas ni en los hechos con la intención de convertirlos en materia de aprendizaje. Los saberes da la sensación que se han evaporado de las aulas, «no es que el lugar escolar haya desaparecido, pero las condiciones de existencia de ese lugar están siendo transformadas radicalmente, no solo porque ahora tienen que convivir con un montón de saberes-sin-lugar-propio, sino porque el aprendizaje se ha desligado de aquellos elementos que lo pueden tornar continuo» (Martín Barbero, 2002, p. 19).

Este artículo ha tratado de justificar la vigencia de una parte de los pensamientos de dos autores que, aunque vivieron en el siglo XX, apuntaron ya una diseminación del conocimiento si la acción educativa no tenía en cuenta ni la experiencia (Dewey) ni el acto mismo de aprender (Arendt).

La base de la pedagogía deweyana es su noción de «experiencia». La «experiencia» incluye «los diferentes tipos de tanteo del individuo con su medio ambiente» (Santos Gómez, 2011, p. 121) que son los otros individuos, el medio social o la naturaleza (Bernstein, 2010, pp. 113-125). Dewey destaca, pues, la relación del humano con su sociedad y también con el medio natural.

Hannah Arendt asegura que los adultos debemos recuperar el valor de educar y también tenemos que «asumir la autoridad sobre los más jóvenes sin abandonarlos en su mundo, en donde no serán capaces de tomar decisiones, pues su voluntad aún no ha sido forjada» (Riera, 2011, p. 84). Desde esta perspectiva, la educación no puede ser entendida sino desde el anhelo por situarse en la búsqueda de la

mejora escolar, que debe centrarse en la optimización de estructuras y procesos que sustancien la enseñanza eficaz y el aprendizaje sostenible⁹.

El legado de estos dos autores sirve a la Pedagogía de hoy para aceptar que la implicación de un centro educativo en su comunidad ensancha los confines de la mejora escolar. Más que una estrategia de cambio, es un modo distinto de enfocar la prosperidad educativa, «es un proceso que se teje en el interior de la escuela pero que dialoga con su contexto más inmediato» (Murillo y Krichesky, 2014, p. 82). De hecho, como ya afirmara Arendt «la educación es el punto en el que decidimos si queremos suficientemente al mundo como para asumir una responsabilidad hacia él y así salvarlo de la ruina que, si no es por la renovación, si no es por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inhabitable» (Arendt, 1996, p. 208).

La mayoría de las reformas llevadas a cabo en las últimas décadas no han logrado optimizar la calidad educativa porque no han conseguido «impactar en aquello que sucede dentro del aula de clases en todas y cada una de las escuelas» (Murillo y Krichesky, 2014, p. 87). En este sentido, tanto Dewey como Arendt defendieron que las políticas de mejora son útiles o fracasan en la medida en que son capaces o no de desarrollar la capacidad de los centros escolares de ejecutar su práctica pedagógica y de extender una organización alrededor de ideas relacionadas con el aprendizaje.

A la postre, el objetivo final de todo proceso de mejora escolar debería ser el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Como apunta Epstein (2011), seguramente no hay una única estrategia de mejora, puesto que la más eficiente es implementar varias de manera complementaria, que se apoyen y se refuercen mutuamente. En este sentido, tanto Dewey como Arendt fueron dos autores muy relevantes, por eso su legado nos sirve para (re)afirmar que, en lugar de considerar a la escuela como un ente de imposición normativa en cuanto a *los cambios*, tiene que entenderse como núcleo de proyectos y de programas particulares: el aprendizaje permanente, las relaciones entre profesionales, la colaboración de las administraciones educativas y la implicación de las familias son elementos claves a la hora de afrontar el reto de mejorar un sistema educativo en su conjunto.

9 No hay que olvidar que *lo educativo* se engloba dentro de lo social, y, para Arendt, lo social supone un espacio en el que las diferencias deben ser tenidas en cuenta y tienen que ser fomentadas; para Arendt, lo social implica (y demanda) también un espacio intermedio entre lo privado y lo público (Urabayen, 2014). Y también hay que tener presente que la esencia de la educación, nos recuerda Arendt, es la natalidad: «el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos» (Arendt, 1996, p. 186). La natalidad hace referencia a los nacimientos, pero no como un mero elemento biológico sino en su disposición como acontecimiento, de irrupción de lo nuevo y de *lo vivo* en el mundo humano. Se trata de una separación y al mismo tiempo de una inscripción en una estructura preestablecida: la inscripción simbólica de un sujeto. La natalidad, por lo tanto, es inherente al propósito de la acción humana como elemento renovador del mundo (Sanabria, 2008).

6. Referencias bibliográficas

- Allen, R., & Torres, C. A. (2003). *Llegint freire i Habermas*. Valencia: Denes.
- Antich, X. (1993). La crisi en l'educació. In *El rostre de l'altre*. Valencia: Tres i quatre.
- Arendt, H. (1989). *La crisi de la cultura*. Barcelona: Pòrtic.
- Arendt, H. (1996). *Entre el parado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2006). *Una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Barquín, J., Fernández, M., Gallardo, M., Sepúlveda, M. P., Serván, M. J., & Yus, R. (2011). Todos queremos ser Finlandia. *Revista teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 12(1), 320-339. Recuperado el 3 de julio de 2015, de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7835/786.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, R. (1971). *Praxis and action*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.
- Busher, H. (2005). The project of the other: developing inclusive learning communities in schools. *Oxford review of education*, 31(4), 459-477.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. In AA.VV., *Volver a pensar la educación* (pp. 96-111, vol. 1). Madrid: Morata/Paideia.
- Catalán, M. (1994). *Pensamiento y acción (la teoría de la investigación moral de John Dewey)*. Barcelona: UPP.
- Cole, M. (2011). Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 23-32.
- Colom, A. J. (Coord.). (1998). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Del valle, Á. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 432-442. Recuperado el 11 de junio de 2015, de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2009_14_29.pdf.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dill, J. S. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of moral education*, 36(2), 221-237.

- Escudero, J. M. (2009). *Comunidades de aprendizaje, formación del profesorado, desarrollo de los centros y mejora de la educación* (Conferencia). ICE de la Universidad de Murcia.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships*. Nueva York: Westview Press.
- Finkielkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 95-118.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García del Dujo, A., & Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285.
- Gintis, H., & Bowles, S. (1975). Las contradicciones de la reforma liberal en la educación. In Feinberg, W., & Rosemont, H. (Comps.), *Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la educación estadounidense* (pp. 102-154). Buenos Aires: Las Paralelas.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities and classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- González, J. C., & Gramigna, A. (2009). Comunicación joven: a propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 336-349. Recuperado el 11 de febrero de 2015 de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_gonzalez_gramigna.pdf
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guichot, V. (2010). Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey. In Sanchidrián, C., & Ruiz Berrio, J. (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Jacquinet, G. (2003). Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿choque o cultura? In Morduchowicz, R. (Coord.), *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.

- Jarauta, B., & Imbernón, F. (2012) *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). Situating learning in communities of practice. In Resnick, L., Levine, J., & Teasley, S. (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington: American Psychological Association.
- López Herrerías, J. A. (2009). Del yo moderno al yo metamoderno. *Revista Bordón*, 61(2), 77-91.
- Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Madrid: Norma.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-61.
- Monarca, H. (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 103-115. Recuperado el 2 de julio de 2015, de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_10.pdf
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE*, 13(1), 69-102.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Pallarès Piquer, M. (2014a). *¿Teoría de la Educación o Educación de la Teoría?* Benicarló: Onada.
- Pallarès Piquer, M. (2014b). La educación ante las nuevas miradas: la era mediática y la educomunicación del conocimiento como claves del éxito de la escuela. *Pulso: Revista de Educación*, 37, 273-290.
- Pallarès Piquer, M. (2014b). Los medios de comunicación y tecnológicos como ejes de canalización y gestión del conocimiento. *Educar*, 50(1), 207-229.
- Pallarès Piquer, M. (2014c). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 59-76.
- Paringer, W. A. (1990). *Dewey, John and the paradox of liberal reform*. Albany: State University of New York Press.
- Popkewitz, Th. S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, 35(4), 535-790.

- Post, J. R. (2007). The productionist metaphysics: the hearth of the Dewey/Heidegger debate. *Journal of Philosophical Research*, 32, 349-361.
- Reich, K. (2007). Interactive constructivism in education. **Education and culture: the journal of the John Dewey society for the study of education and culture**, 23(1), 7-26.
- Riera, P. (2011). El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2(2), 75-94. Recuperado el 6 de febrero de 2013 de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/riera/index.html
- Rogoff, B., Turkanis, C., & Barlett., L. (2001). *Learning together: children and adults in a school communit*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rodríguez, N. (2012). *Educación niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Sanabria, Á. (2008). Hannah Arendt: crisis de la autoridad y crisis en la educación. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 108-123.
- Sánchez Madrid, N. (2011). Educación, cultura y Estado-nación en Hannah Arendt y Teodor Adorno. Dos lecturas de los orígenes del totalitarismo. *Ontology Studies*, 11, 65-85.
- Santos, M. (2011). Limitaciones de la pedagogía de John Dewey. *Bordón*, 63(3), 121-130.
- Santos Guerra, M. A. (2012). Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado. In Jarauta, B., & Imbernón, F. (2012) *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI* (pp. 83-99). Barcelona: Graó.
- Sasha, B., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R., & Tuzun, H. (2005). Making learning fun: quest atlantis, a game without guns. *Educational Technology Research and Design*, 53(1), 86-107.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Seoane, J. B. (2009). Ecos de Dewey: a propósito de la educación entre educación, ciencia y democracia. *Foro de Educación*, 11, 103-121.
- Serrano, E. (1996). *Consenso y conflicto*. México: Interlínea.
- Solórzano, G. A. (2009). El ideal de justicia en Schmitt y Arendt. *Foro de Educación*, 11, 145-165.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Steiner, D. M. (1994). *Rethinking democratic education*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

- Sutinen, A. (2008). Constructivism and education: education as an interpretative transformational process. *Studies in philosophy and education*, 27, 1-14.
- Quintana, L. (2012). Singularización política (Arendt) o subjetivación ética (Foucault): dos formas de interrupción. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 50-62.
- Rodríguez, N. (2012). *Educación niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Romero, N. (2012). El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 220-245.
- Urabayen, J. (2014). La autonomía de lo político frente a lo personal y lo social-económico en la obra de Arendt. *Revista de Filosofía*, 39(1), 7-27.
- Varenne, H., & Mcdermott, R. (1998). *Successful failure: the school american builds*. Boulder: Westview Press.
- Vilanou, C., & Laudo, X. (2014). La historia conceptual en la historiografía de la educación: Hacia una historia del pensamiento pedagógico. *Encounters/ Encuentros/Rencontres on Education*, 15, 161-180.
- Wahlstrom, N. (2010). Learning to communicate or communicating to learn? A conceptual discussion on communication, meaning, and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 42(4), 431-449.