

Dewey y la universidad norteamericana. Una relación gramsciana

José Carlos Rothen*

El artículo investiga la relación entre el pensamiento de John Dewey sobre la enseñanza universitaria y el modelo ideal de universidad norteamericano forjado a finales del siglo XIX. A partir del marco teórico de Antonio Gramsci, se considera que las coincidencias registradas entre ambos modelos (la preocupación por formar ciudadanos para una sociedad democrática, el interés en que los estudiantes vivieran en la universidad y el énfasis en el conocimiento útil) son una consecuencia del carácter de Dewey como intelectual orgánico de las clases dominantes de la sociedad norteamericana en proceso de consolidación.

1. Introducción

El presente trabajo pretende demostrar que la propuesta de John Dewey para la educación superior norteamericana representa, en su origen, el “espíritu de la universidad norteamericana”. Esto quiere decir que la propuesta de Dewey encuentra inspiración en los mismos ideales que tuvieron los fundadores de este modelo universitario.

El análisis parte del presupuesto de que toda formación histórica de un tipo de universidad particular contiene en su base una concepción filosófica que se construye fundamentalmente junto con un marco epistemológico y ético.

Una propuesta detenta siempre un carácter normativo, una referencia al “deber ser”, en tanto que el relato histórico de la construcción de un estilo de universidad posee un carácter descriptivo, la pretensión de explicar el “cómo es”. Al comparar una propuesta con una narración histórica, existe la pretensión de establecer una relación entre “lo que es” con lo que “debe ser”. No se pretende afirmar aquí que la propuesta de Dewey tuviera una influencia pronunciada en la construcción de este tipo de universidades ya que, a pesar de haber sido contemporáneo a la fundación de las mismas, sus principales obras fueron elaboradas cuando el modelo ya estaba consolidado.

* Facultades Integradas María Inmaculada y Facultad de Ciencias Administrativas y Contables Santa Lucía, Campinas, Brasil.

Por otra parte, no existen indicios de que Dewey haya querido transformar su propuesta en una descripción de aquello “que es”, ya que no existe en sus escritos ninguna argumentación que buscara su validación en la descripción de las universidades concretas o en el sistema de enseñanza norteamericano.

Al demostrar la relación entre la propuesta educacional de Dewey y las universidades norteamericanas, aspiramos a contribuir a la comprensión de la estructura de este tipo de universidades. A pesar de que el análisis histórico resulta un aspecto imprescindible, es parcial, ya que no permite una comprensión profunda de las concepciones que dan fundamento a este modelo.

Al reseñar la constitución de las universidades norteamericanas se construirá un tipo ideal, lo cual significa que existe la posibilidad de otros modelos de universidad que no lograron arraigarse o que escapan al análisis sugerido por este tipo ideal. De tal modo, el análisis propuesto comenzará demostrando que Dewey puede entenderse como un intelectual orgánico de los ideales universitarios norteamericanos, y continuará con la exposición de algunos símbolos comunes a Dewey y a estos ideales: escuela progresiva, educación para la democracia, la construcción del ambiente escolar y la utilidad práctica del conocimiento.

2. Marco teórico

Teniendo en cuenta que Dewey no pretendía describir la forma que debían adquirir las universidades norteamericanas y que, por otra parte, este modelo no fue elaborado a partir de su propuesta, surge la dificultad de relacionar ambas propuestas. ¿Desde qué punto de vista se pretende relacionar los dos aspectos? Como solución al problema, este trabajo recurre a los conceptos de sociedad civil, hegemonía e intelectual orgánico, de Antonio Gramsci.

Según Gramsci (1959, p. 9) para que un grupo social dominante se mantenga en el poder, necesita por un lado instituir los elementos de coacción y, por otro, garantizar la adhesión espontánea del conjunto de la sociedad a sus intereses. La coacción es implementada por la sociedad política o el estado. El consenso espontáneo se logra a partir de entidades privadas que componen la sociedad civil. Cuando un grupo social posee el control global sobre la sociedad, decimos que es hegemónico.

Al proponerse estudiar el rol del intelectual se debe buscar la relación del mismo con la sociedad en que vive. Siendo así, se intentará

identificar la función que el intelectual cumple a nivel social. Todo grupo social necesita de “uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función” (Gramsci, 1995, p. 3). Esto significa que los intelectuales funcionan como vínculos que unifican a la sociedad. La reflexión filosófica, además de sufrir la influencia de la sociedad civil, le devuelve a la misma su propia imagen. A partir de esta autopercepción, la sociedad se construye parcialmente.

Desde el momento en que un grupo social comienza a dominar el escenario económico, tiene la necesidad de dar vida a un nuevo tipo de intelectuales, a los cuales Gramsci denomina “intelectuales orgánicos”. Esta definición indica que son intelectuales comprometidos directamente con la implantación y conservación del nuevo orden. En oposición a los orgánicos, Gramsci denomina “tradicionales” a los intelectuales del orden social pasado.

En las sociedades capitalistas, los intelectuales orgánicos “elaboran la ejecución inmediata del plan de producción establecido por el estado mayor de la industria” (Gramsci, 1995, p. 12), en tanto que los tradicionales se preocupan por oficiar de puente que contacte a los “campesinos con la administración estatal o local” (Gramsci, 1995, p. 13). Los intelectuales tradicionales, a pesar de aparentar autonomía en relación con el momento histórico en el cual viven, se vinculan con el viejo orden. Por lo tanto, el grupo social fundador del nuevo orden necesita cooptar a los intelectuales tradicionales para mantenerse.

Al analizar la situación de los Estados Unidos, Gramsci observaba la existencia de una situación peculiar. Siendo una sociedad nueva, el surgimiento de intelectuales orgánicos se simplifica debido a que no existe la necesidad de combatir a los intelectuales de tipo tradicional.¹

[En los Estados Unidos] los inmigrantes anglosajones son también una élite intelectual, pero de carácter especialmente moral [...], continuaron desarrollando las fuerzas implícitas en su propia naturaleza pero con un ritmo incomparablemente más rápido que en la vieja Europa, donde existe toda una serie de frenos (morales, intelectuales, políticos, económicos, incorporados en determinados grupos de la población, reliquias de los pasados regímenes que no quieren desaparecer) (Gramsci, 1995, p. 19).

¹ Es sugestivo observar cómo Dewey en su obra carece de interés tanto en reconstruir los autores que cita como en citar aquellas fuentes de las que recibió influencia. Esto puede comprenderse como reflejo de una sociedad en construcción, en la cual no existe necesidad de combatir de forma explícita a los intelectuales orgánicos tradicionales.

El mismo Dewey afirmaba que su propuesta educativa se vinculaba con una sociedad específica, en este caso la sociedad norteamericana. Al considerar los objetivos de la educación, él situaba su reflexión históricamente:

Resulta particularmente cierto el hecho de que una sociedad, no solamente cambia, sino que para desarrollarse mejor, hace de ese cambio un ideal, tendrá normas y métodos diferentes de otra que solamente aspire a la perpetuidad de sus costumbres [...]. [N]os ocuparemos más detenidamente de la naturaleza de la presente vida social (Dewey, 1979, p. 87).

Otro aspecto que permite afirmar que el pensamiento de Dewey representaba el ideal de la universidad norteamericana se encuentra en el hecho de que éste no se constituyó a partir de una propuesta centralizada por el estado. Ello significa que la construcción de este tipo de universidades persiguió los intereses de la nueva sociedad en formación. Si bien el objetivo principal de este trabajo difiere de este asunto, creemos posible sugerir que Dewey fue un intelectual orgánico de las clases dominantes de la sociedad norteamericana.

La aceptación de una filosofía, según Gramsci, consiste en que la misma refleja determinado contexto social. Dice al respecto:

Crear una nueva cultura no significa apenas hacer descubrimientos individuales “originales”; significa también, y sobre todo, difundir verdades en forma crítica que ya fueron descubiertas, “socializarlas”, por decirlo así; transformarlas, por lo tanto, en la base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de un orden intelectual y moral (Gramsci, 1986, p. 13).

El intelectual orgánico posee la función de representar teóricamente la práctica de los grupos sociales, o sea “conservar la unidad ideológica del todo social, que se fundamenta y unifica justamente por aquella ideología determinada” (Gramsci, 1986, p. 16). Según Gramsci (1986, p. 25) las masas difícilmente cambian de idea; por eso el proceso de difusión de nuevas teorías sólo es posible cuando encuentran el apoyo de los bloques sociales que sostienen las nuevas ideas.

Siguiendo una sugerencia propuesta por Ana María Fernández (1990, p. 26), en su análisis de la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia, este trabajo intentará identificar algunos símbolos presentes en el pensamiento de Dewey hallados también en el ideario que inspiró la formación de las universidades norteamericanas.

3. Educación tradicional vs. educación progresista

La formación intelectual de Dewey se produjo en un período de confrontación entre dos propuestas para las universidades norteamericanas. La primera estaba ligada a la necesidad de expansión de los valores protestantes, y de la cual resultaba una universidad que priorizaba la educación a partir de los clásicos. La segunda estaba ligada al énfasis puesto en la enseñanza práctica con miras a la formación ciudadana, en la cual se enfatizasen las ciencias prácticas. Este segundo modelo combinaba el utilitarismo norteamericano con el espíritu de investigación de las universidades alemanas. La confrontación entre estos dos modelos se puede comprender mejor a partir del cuadro siguiente, construido por Frederick Eby (1976, p. 502):

Ideal de la universidad	Ideal de la escuela tradicional
Principio de materias a elección	vs. Currículum fijo, idéntico para todos los estudiantes
Lenguas modernas y ciencias	vs. Lenguas clásicas y matemáticas
Especialización y formación	vs. Cultura general profesional
Método de conferencia y laboratorio	vs. Libros de texto y recitación
Instrucción mediante profesores	vs. Instrucción mediante tutores
Alojamiento voluntario en escuela	vs. Vida en recinto de las pensiones
Responsabilidad individual incluyendo concurrencia a clase	vs. Vigilancia de la conducta por autoridades de la escuela
Observancia religiosa voluntaria	vs. Religión Institucional
Trabajo inicial más amplio y de objetivos más avanzados	vs. Prescripciones fijas y restrictivas
Coeducación (hombres y mujeres juntos)	vs. Separación de sexos

Estos dos modelos coexistieron en el siglo pasado, incluso dentro de la misma universidad, por dos motivos. En primer lugar, porque el gobierno nacional tenía poca influencia en las decisiones internas de las

universidades, por lo que cada una se constituía de acuerdo con su voluntad. En segundo lugar, la estructura departamental de las mismas permitió que cada departamento en particular tuviese autonomía en relación a los demás. De esta forma, cada universidad y cada departamento era libre para recibir tanto las influencias de la comunidad local (por medio de donaciones, por ejemplo), como de la comunidad académica.

Habiendo obtenido Dewey su formación en la Universidad John Hopkins en los inicios de la década del ochenta del siglo pasado —donde se doctoró— recibió una fuerte influencia del “ideal de la universidad”. En este período obtuvo orientación de Herbert B. Adams, George S. Morris y Charles S. Pierce (Eby, 1976, p. 531). En esta universidad fue decisiva la influencia del modelo universitario alemán. Según Eby (1976, p. 503): “El verdadero mérito del desarrollo de trabajo de más nivel de erudición debe atribuirse a la Universidad John Hopkins, que se fundó [...] en 1876. Allí el ideal alemán de investigación y saber creativo tuvo sus inicios por primera vez, en ese país”.

En esa confrontación de modelos, Dewey se volcó en forma notoria al “ideal de la universidad” el cual llamaba en su propuesta pedagógica “educación progresista”. Ello no impidió la incorporación de elementos de la “escuela tradicional”, a la cual denominaba “educación tradicional”. Afirmaba que su propuesta educativa, a pesar de estar basada en una crítica a la “educación tradicional”, no debía reducirse solamente a la negación de la misma.

El hombre prefiere pensar en términos de oposiciones extremas, de polos opuestos. Acostumbra formular sus creencias en términos de “uno u otro”, “esto o aquello”, entre los cuales no reconoce posiciones intermedias. Cuando es forzado a reconocer que no se puede actuar sobre la base de posiciones extremas, se inclina a sostener que es correcto en teoría, pero en la práctica, las circunstancias confluyen hacia el acuerdo (Dewey, 1976, p. 3).

Las principales críticas de Dewey a la “educación tradicional” fueron que la misma se basaba en la “rutina en que planes y programas arriban del pasado” (Dewey, 1976, p.17) y que los contenidos y habilidades no estaban volcados hacia las necesidades futuras del estudiante (Dewey, 1976, p. 41); todos sus contenidos estaban “tan desligados de la experiencia, que no reflejan las condiciones reales de la vida” (Dewey, 1976, p. 42). De esta forma, la “educación tradicional” “tendía a ignorar la importancia del impulso y del deseo personal como dinamizadores de la acción” (Dewey, 1976, p. 70).

De tal modo, uno de los más importantes símbolos en la propuesta de Dewey, el combate a la “educación tradicional”, resultaba asimismo un símbolo del ideal universitario norteamericano. Su propuesta educativa se vinculaba con el bloque social que consideraba que la enseñanza debía formar al ciudadano norteamericano y poseer una connotación de utilidad práctica.

4. La educación y el ideal democrático

Al analizar la relación entre el pensamiento de Dewey y la conformación de las universidades norteamericanas surge el interrogante acerca del papel de la educación. Más aún, la función social de la educación. Dewey respondía a ello diciendo que la educación cumple el rol de transmisora de los ideales de la sociedad. Afirmaba que “toda la educación suministrada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización dependen de los hábitos y aspiraciones del grupo” (Dewey, 1979, pp. 88-89).

Por ejemplo, las sociedades democráticas poseen la preocupación de educar a todas los individuos, en tanto que las sociedades divididas en castas buscan educar sólo a la clase dominante (Dewey, 1979, p. 93). Para reafirmar esta tesis, Dewey analizó lo propuesto por Platón, el individualismo de Rosseau y el nacionalismo alemán. Platón había concebido una sociedad ideal y su propuesta educativa fue elaborada con miras a la estabilidad de la sociedad (Dewey, 1979, pp. 94-98). A su vez, Rousseau entendía al ser humano como asocial y su propuesta educativa tendía a generar recursos para liberar al individuo de las relaciones sociales (Dewey, 1979, pp. 98-99). El nacionalismo alemán, influido por la filosofía hegeliana confundió los objetivos sociales con los objetivos del estado germano; de esta forma todo el proceso educativo fue sometido a los intereses del estado (Dewey, 1979, pp. 100-106).

Para Dewey, el objetivo social norteamericano era por un lado la democracia y, por el otro, el cambio. La función principal de la educación debía ser la socialización de los estudiantes en los valores de la sociedad democrática y preparar a los ciudadanos para vivir en una sociedad en cambio continuo.

Al sostener a la democracia como uno de los objetivos de la sociedad norteamericana, Dewey poseía la preocupación de apartar de la esfera gubernamental el rol de establecer las metas y los métodos de la educación. Afirmaba que “una democracia es más que una forma de gobierno. Es, fundamentalmente, una forma de vida en

sociedad, de experiencias comunes y mutuamente relacionadas” (Dewey, 1979, p. 93).

Esta concepción de Dewey coincide con que las universidades norteamericanas que sobrevivieron fueron las que lograron atraer donaciones filantrópicas (Curti y Nash, 1966, p. 60). Lo que resulta notable es que las donaciones más importantes estaban vinculadas con el desarrollo de determinadas ciencias (Curti y Nash, 1966). Así, desde el comienzo, las universidades tuvieron la preocupación de considerar los anhelos de la comunidad, tanto de los donantes como de los estudiantes (Bok, 1998, p. 28). Esta posición tenía su origen en los valores norteamericanos “profundamente enraizados en la cultura nacional: una gran desconfianza del gobierno y una fe invaluable en la competitividad” (Bok, 1988, p.19).

Según Eby (1976, p. 475) los ideales norteamericanos tienen como una de sus bases el presupuesto de que la igualdad de condiciones educativas es lo que permitiría que la sociedad sea realmente democrática, de tal modo que la verdadera educación sería aquella que prepara al individuo para su actividad profesional. Existe aún la caracterización de que la educación está bajo la responsabilidad de la comunidad local; de esta forma habría garantía de libertad. En el mismo sentido de valorar la diversidad social, Dewey afirmaba:

Una sociedad dividida en castas necesita preocuparse únicamente de la educación de la casta dirigente. Una sociedad móvil, repleta de conductos que distribuyen los cambios ocurridos en todas sus partes, debe tratar de lograr que sus miembros sean educados de forma que posean adaptación e iniciativa individual (Dewey, 1979, p. 94).

Por lo tanto, la educación, como una de las bases del proceso de democratización, es uno de los símbolos que se halla tanto en la estudiada obra de Dewey como en el ideal universitario norteamericano. Ello muestra, como diría Gramsci, que Dewey tuvo conciencia del rol histórico de su propuesta educativa en la formación de la sociedad norteamericana y que, por el mismo motivo, estaba vinculada con el ideal democrático norteamericano.

5. Los “colleges”

El modelo de la universidad norteamericana surgió con la creación de “colleges” fundamentalmente por parte de sectas protestantes (Weber, 1989, p. 75), inspiradas en las experiencias de Oxford y Cambrid-

ge. Éstas tenían el objetivo de preparar a los futuros predicadores calvinistas (Kerr, 1982, p. 25). Según Max Weber, los *colleges* norteamericanos poseían el interés tanto en la ciencia y la erudición, como en la formación de ciudadanos adultos que se transformarían en los pilares de la sociedad. Según Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1969, pp. 64-65), los *colleges* se fundaron sobre la base del esfuerzo de las comunidades, que veían en la educación una forma de transmitir sus valores. Además, los *colleges* tenían como función estructurar formas de autogobierno.

A pesar de que en el ideal de universidad norteamericana existía una oposición a que las residencias estudiantiles estuvieran controladas por las instituciones de enseñanza, éstas se tornaron uno de los símbolos de este sistema universitario.² Uno de los signos de esta proposición es la crítica que le hicieron a Bok los estudiantes de Harvard: que era el único presidente de esta universidad que, a pesar de haber estudiado en la institución, nunca había vivido en la residencia universitaria (Bok, 1988).

La estructura de los *colleges*, donde los estudiantes vivían dentro de las instituciones de enseñanza, fue una de las influencias que Dewey recibió de la “educación tradicional”. Éste afirmaba que uno de los roles de la escuela era generar un ambiente natural en el cual el estudiante obtuviera “la oportunidad de escapar a las limitaciones del grupo social en que nació”, además de “eliminar al máximo los aspectos desventajosos del ambiente común, que ejercen influencia sobre los hábitos mentales” (Dewey, 1979, p. 22). Al alterar el ambiente en el cual el estudiante vivía se facilitaba su desarrollo moral y mental (Dewey, 1979, p. 216).

Por lo tanto, la propuesta educativa de Dewey, así como el ideal universitario norteamericano, incorporaban el mismo aspecto de la “educación tradicional”, que resultaba en el intento de ofrecer al estudiante, dentro de los *colleges*, una sociedad natural. Este aspecto refuerza la idea de Dewey como intelectual orgánico, pues según Gramsci (1986, p. 25) la difusión de nuevas concepciones del mundo consiste, “en forma frecuente, en una combinación entre lo nuevo y lo viejo”.

6. Conocimiento útil

Otro símbolo de la universidad norteamericana es que la educación debe ser útil, tanto a los alumnos como a la propia nación. En el pensa-

² Véase el cuadro comparativo de escuelas tradicionales versus el ideal universitario.

miento de Dewey este símbolo se transformó en un punto clave de su concepción en torno a que la educación debe estar íntimamente ligada con los procesos de vida (Dewey, 1976, p. 8). Esto significa que el ser humano está situado en el mundo y que por eso mismo interactúa con él (Dewey, 1976, p. 36). De ello se deduce que la educación debía estar vinculada a esta situación. La pregunta que surge es, ¿cuál tipo de educación corresponde a la realidad norteamericana? Abbot Lawrence (un rico comerciante del siglo XIX), responde: “la aplicación de la ciencia a las artes prácticas transformó, hacia la última mitad del siglo, las condiciones y las relaciones en el mundo” (Curti y Nash, 1966, p. 75).

La vinculación de la educación con la necesidad práctica podía llevar a un tipo de educación donde los contenidos se vincularan meramente a la práctica; y que no necesariamente hubiera una expansión del conocimiento. Con todo, la exigencia utilitarista confluyó con la influencia del modelo universitario alemán. Según Eby:

Veían en la actividad académica de las universidades alemanas el ideal de enseñanza superior y esperaban infundir este espíritu nuevo en la vieja escuela [...], dar un lugar a la búsqueda entusiasta del saber, determinada por el interés y la resolución del estudiante (Eby, 1976, p. 498).

En el pensamiento de Dewey, el concepto de “experiencia” sintetizaba el conocimiento práctico y el espíritu de investigación alemana. Los datos de la experiencia por sí solos no resultan suficientes para generar conocimiento, es necesario una reflexión activa sobre los hechos vividos (Dewey, 1979, p. 26). La experiencia sólo se transforma en conocimiento cuando ofrece respuestas para los acontecimientos futuros (Dewey, 1979, p. 27). Ello sólo resulta posible si la educación es un “proceso activo y constructivo” (Dewey, 1979, p. 41). Podemos decir que en el pensamiento de Dewey, la experiencia educativa pasa por tres momentos que están íntimamente ligados entre sí: lo vivido, la reflexión/investigación y la acción.

El proceso educativo supone una interacción entre las condiciones objetivas y las condiciones internas del sujeto (Dewey, 1976, p. 34). Esta interacción sólo se logra gracias a la inmadurez de los seres humanos. Contiene, a su vez, dos aspectos fundamentales: la *dependencia* y la *plasticidad* (Dewey, 1979, pp. 44-45). La *dependencia* significa que el niño, debido sus incapacidades físicas, depende del medio social para vivir. Este aspecto vincula el proceso educativo a los procesos existenciales. La *plasticidad* significa la capacidad que se tiene de aprender con las situaciones vividas. Luego, la experiencia posee una

condición externa y otra interna. En palabras de Dewey: “1) La experiencia es, primeramente, una acción activo-pasiva, no es cognitiva. Pero, 2) la medida del valor de una experiencia reside en la percepción de las relaciones o continuidades a que nos conduce” (Dewey, 1979, p. 153).

Con la misma intención de relacionar las condiciones internas con las externas, Dewey definía el acto del pensamiento: “Pensar es el esfuerzo intencional para descubrir las relaciones específicas entre una cosa que hacemos y la consecuencia que resulta, de modo de establecer continuidad entre ambas” (Dewey, 1979, p. 159).

Para justificar la proposición de que el proceso educativo debía estar ligado a la práctica, Dewey buscaba un argumento en el desarrollo de la ciencia y otro en la motivación del estudiante hacia el conocimiento. En palabras de Dewey, se observaba la justificación ligada al proceso de producción de la ciencia:

La palanca, la rueda, el plano inclinado, etc., figuran entre los primeros grandes descubrimientos intelectuales de la especie humana y no son menos intelectuales por haber sido hechos cuando se buscaban medios para la realización de fines prácticos (Dewey, 1979, p. 221).

Para mostrar que la motivación para el aprendizaje reside en las actividades prácticas, Dewey afirmaba que

Es sólo el deseo de ver completo su trabajo lo que mantiene a las personas en sus actividades. Si el fin fuese intrínseco a la acción, sería el fin de ésta —una parte de su propia dirección—. Por ello, ese deseo brinda al esfuerzo un estímulo muy diferente de aquel que surge de la idea de resultado, que nada tiene que ver con la actividad manifiesta (Dewey, 1979, pp. 225-226).

De la misma forma que la educación y la ciencia debían partir de la vida cotidiana, su resultado también tenía influencia práctica en las actividades económicas. Dewey afirmaba: “Si el progreso algo demostró, fue que no existe lo que se llama verdadero conocimiento y comprensión fecunda, excepto como resultado del qué hacer práctico” (Dewey, 1979, p. 302).

Curti y Nash, cuando analizan la importancia de la filantropía para el desarrollo de la universidad norteamericana, afirman que junto al interés religioso, una de las grandes motivaciones que llevaron a las grandes donaciones fue el hecho de que los donantes percibieron que había sido importante una sólida formación al comienzo de sus pro-

pías actividades profesionales. Estas donaciones estaban condicionadas a la utilización para la enseñanza práctica.

Por lo tanto, la exigencia reiterada en la obra de Dewey de que la educación estuviera vinculada a la enseñanza práctica, nos sugiere que sus ideas encontraron respaldo en el bloque social que sostenía el pragmatismo norteamericano.

7. Conclusiones

En el presente trabajo se intentó demostrar que el pensamiento de Dewey refleja las propuestas del “Ideal de Universidad Norteamericano”. Es posible interpretar a Dewey como un intelectual orgánico del modelo de “universidad norteamericana”. Ello se debe a que vivió en el momento en que la misma se conformaba y porque introdujo su obra en el choque entre dos modelos de universidad: uno preocupado en reproducir modelos clásicos de enseñanza y otro con un espíritu de investigación aplicado a las necesidades prácticas. Finalmente, porque su propuesta educativa coincidía con el bloque social que financió, mediante donativos, la implantación de un nuevo modelo de universidad.

Tanto para Dewey como para los ideales universitarios, la enseñanza debía tener el objetivo de formar al ciudadano que estaba inserto en la sociedad. Esto se vislumbra tanto en los objetivos que Dewey proponía para la educación como en el interés de las diversas comunidades locales norteamericanas por tener su propia universidad.

Uno de los aspectos más notables de las universidades norteamericanas es que los estudiantes viven en la propia universidad. Es un aspecto heredado de la influencia protestante, que tenía como preocupación la formación del individuo. Dewey recibió también esta influencia de la “educación tradicional”. Para él, era competencia de la escuela crear un ambiente natural en el cual los defectos de la sociedad fueran dejados de lado, permitiendo, así, que el estudiante pudiera desarrollar a la perfección sus capacidades.

El último símbolo analizado fue el de la utilidad práctica de la educación combinada con el desarrollo de nuevos conocimientos. El nexo entre la escuela y la vida práctica era uno de los conceptos máspreciados para Dewey, tanto para la motivación de los alumnos hacia el estudio, como también para el desarrollo de las ciencias.

Con el trabajo realizado aquí no pretendemos agotar todas las relaciones que existen entre el pensamiento de Dewey y el ideario que fundamentó la construcción del modelo norteamericano de universi-

dad. Apenas intentamos mostrar los principales símbolos comunes de ambos. En futuros trabajos, además de profundizar en esta relación, existe la posibilidad de realizar un estudio negativo, o sea, mostrar en qué puntos existen discrepancias. □

Bibliografía

- Bok, Derek (1988), "O sistema americano de educação superior", en *Ensino superior. Forense Universitária*, pp. 17-46.
- Curti, Merle y Nash, Roderick (1966), *Filantropia: a mola propulsora das universidades norte-americanas*, San Pablo, Record, pp. 49-93.
- Dewey, John (1979), *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*, 4a. ed., San Pablo, Nacional, Atualidades Pedagógicas, vol. 21.
- Dewey, John (1976), *Experiência e educação*, 2a. ed., San Pablo, Companhia Editora Nacional.
- Eby, Frederick (1976), "Construindo o sistema escolar norte-americano", en *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*, 2a. ed., Porto Alegre, Globo; Brasília, INL, 1976, pp. 474-506.
- Fernandes, Ana Maria (1990), *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*, Brasília, UNB, CNPq, AMPOCS.
- Gramsci, Antonio (1986), "Alguns pontos preliminares de referência", en *Concepção dialética da história*, San Pablo, Civilização Brasileira, pp.11-31.
- Gramsci, Antonio (1995), *Os intelectuais e a organização da cultura*, 9a. ed., Río de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Kerr, Clark (1982), *Os usos da universidade*, Fortaleza, EFC.
- Ribeiro, Darcy (1969), "A universidade norte-americana", en *A universidade necessária*, 3a. ed., Paz e Terra.
- Weber, Max (1989), "Universidades norte-americanas e universidades alemãs", en *Sobre a universidade; o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*, San Pablo, Cortez, Coleção pensamento e ação, vol. 1.

