



HISTORIAL DEL ARTÍCULO:

Recepción: 1 de mayo 2011

Aceptación: 14 de julio 2011

Recepción versión final: 28 de julio 2011

Accesible en línea: 26 de agosto 2011

**La democracia y la imaginación docente:
¿cómo nos hacemos ciudadanos?**

Rodolfo Rezola Amelivia¹

Resumen

Tal vez no todos los estilos de comunicación-educación en los grupos humanos sean igual de deseables para la continua reconstrucción del estilo de juego democrático. Para cultivar el ejercicio de la ciudadanía, consensuando los significados en el aula y en cualquier comunicación entre personas, puede resultar mejor usar nuestra *imaginación docente* para entrenarnos como *librepensadores* (con el estilo creador de sentido de la *estrategia Protágoras* y su pedagogía del *niño*), que para hacerlo como *personas-esponja* (imitando acríticamente, con la *estrategia Platón* y las pedagogías del *camello* y el *león*, las formas ya dadas por

¹ Profesor de Filosofía en Secundaria y creador de los proyectos cooperativos de I-A: *Oikos* (Ética), *Humán* (Filosofía), *Logos* (Hª. Fª.), *Prometeo* (CTS), *Personas* (Sociología) y *Fantástica* (Narratividad). Profesor-tutor de Didáctica de la Filosofía y de Técnicas de grupo; coordinador de grupos de investigación y formador de profesores en creatividad y metodologías de comunidades de investigadores. Ha publicado artículos sobre educación y las obras *¿Y si fuéramos una comunidad de investigadores?*, *El relato de Occidente* y *Rousseau*. Director de *Pensando*, *Revista Iberoamericana de Filosofía para niños*.

los metafísicos de la Verdad, que ahora es el Mercado). Las comunidades deweyanas de investigadores-narradores pueden ser el ámbito de juego preferible para nuestras comunidades morales, en las que aspiramos a formar a personas cultivando el discurso cosmopolita entre personas.

Palabras clave: Ciudadanía, Comunicación, Democracia, Espíritu, Imaginación, Librepensadores

Abstract

Maybe not all styles of communication-education in human groups are equally desirable for the continuous reconstruction of the democratic game style. In order to cultivate the exercise of citizenship, agreeing the meanings in the classroom and in any communication between people, could be better using our *educational imagination* to train us as *freethinkers* (with the style of strategy Protagoras and the *child's pedagogy*) that doing it as *sponge people* (imitating uncritically the forms already given by the Truth metaphysicians, which is now the Market, with the strategy Plato and the pedagogies of the *camel* and the *lion*). The deweyanas communities of researchers-narrators may be the best game environment for our moral communities, in which we aim to train people to grow the cosmopolitan discourse between people.

Key words: Citizenship, Communication, Democracy, Freethinkers, Imagination, Spirit

Desarrollo

1. La imaginación docente. ¿Para qué puede servirnos este relato sobre la imaginación docente? ¿Para qué creamos las técnicas de comunicación en las asociaciones humanas? ¿Cómo podemos cultivar la intención de continuar la conversación de la humanidad acerca de cómo educar ciudadanos en democracia? ¿Quizás familiarizándonos con el estilo narrativo y no epistemológico de los relatos

humanos? ¿Cultivando el cuidado de la fragilidad humana por medio de una vida reflexionada? ¿Interpretando *ser persona* como una metáfora de nuestra identidad como individuos, cuyo sentido deseable sólo puede construirse con el reconocimiento mutuo de todas las personas?

Te propongo, amigo lector, que conversemos sobre estos interrogantes con el estilo de juego narrativo de la *estrategia Protágoras* que surgió en el siglo V a.n.e., en la situación de la democracia ateniense con Pericles, y que puede resumirse diciendo que es *el arte para tratar el asunto de construir la convivencia con la técnica del uso del lenguaje que no remite a más autoridad, para saber a qué atenerse respecto de las relaciones entre personas, que a la de las humanas medidas que son nuestras narraciones del mundo.*

La hipótesis que vamos a compartir, como en una comunidad de investigadores o narradores que gustan de jugar a construir una convivencia reflexionada, nos invita a imaginar en qué medida este estilo de juego narrativo de la *estrategia Protágoras* (al que correspondería la *pedagogía del niño*), puede jugar a favor de la conversación democrática abierta en Occidente acerca de cómo educar en igualdad de derechos y deberes a ciudadanos libres; y hasta qué punto no será la *estrategia Platón* (con la autoridad no humana del estilo epistemológico de las pedagogías del *camello* y el *león*), un tipo de jugadas de éstas que traicionan dicho proyecto de sociedad abierta, ya sea con su nostálgica mirada de pasado absoluto o con su profética mirada de futuro también absoluto. Las tres pedagogías de las que hablo, toman su nombre del relato de las tres transformaciones del espíritu que nos cuenta Nietzsche².

² “Voy a hablaros de las tres transformaciones del espíritu: de cómo el espíritu se transforma en camello, el camello en león, y finalmente el león en niño. Muchas cargas soporta el espíritu cuando está poseído de reverencia, el espíritu vigoroso y sufrido. Su fortaleza pide que se le cargue con los pesos más formidables. «¿Qué es lo más pesado?», se pregunta el espíritu sufrido. Y se arrodilla, como el camello, en espera de que le carguen. / (...) Todas esas pesadísimas cargas toma sobre sí el espíritu sufrido; a semejanza del camello, que camina cargado por el desierto, así marcha él hacia su desierto. Pero en lo más solitario de ese desierto se opera la segunda transformación: en león se transforma el espíritu, que quiere conquistar su propia libertad, y ser señor de su propio desierto. / (...) ¿Cuál es ese dragón a quien el espíritu no quiere seguir llamando señor o Dios? Ese gran dragón no es otro que el tú debes. Frente al mismo, el espíritu del león dice: yo quiero. / (...) Hermanos míos ¿para qué es necesario en el espíritu un león así? ¿No basta acaso con el animal sufrido, que es respetuoso, y a todo renuncia? Crear valores nuevos no es cosa que esté tampoco al alcance del león. Pero sí lo está el propiciarse libertad para creaciones nuevas. Para crearse libertad, y oponer un sagrado *no* al deber –para eso hace falta el león. / (...) Más ahora decidme, hermanos míos: ¿qué es capaz de hacer el niño, que ni siquiera el león haya podido hacer? ¿Para qué, pues, habría de convertirse en niño un león carnicero? Sí, hermanos

Yo no sé muy bien si cabe considerar que pueda haber algo que merezca la pena para la vida entre personas que no sea susceptible de jugarse con un cierto interés. Más bien sospecho que lo desinteresado cae fuera del juego humano de la convivencia, y que tanto empeño, durante tanto tiempo, por poner en valor lo desinteresado como criterio de medida de lo deseable para los nexos sociales, sólo responde a un determinado interés, que no es otro que el de hacernos soñar cuentos que nos despersonalicen, que borren nuestro estilo de juego y que nos reduzcan a espectadores de la representación humana del mundo. Representación a la que deberíamos seguir contribuyendo, pero no ya como creadores de proyectos e intérpretes del sentido de las historias, sino como replicantes, como productores-consumidores, y como instrumentos al servicio de los grandes intereses, los de los grandes relatos que nos cuentan, al compás que marcan otros, cómo y para qué vivir.

Justamente esos relatos son los que juegan a favor de los intereses particulares de los intermediarios, esa clase de personas que saben lo que nos conviene, quienes controlan el juego social en beneficio propio y que casi siempre caen de pie, se mueva lo que se mueva en las conflictividades humanas. La actual situación de crisis económica provocada por los mismos especuladores y malversadores financieros: ¿sólo está contribuyendo a reducir la capacidad adquisitiva de la misma clase media de personas que con nuestros impuestos pagamos los despilfarros y las deudas de quienes siempre juegan en las redes de relaciones económicas en beneficio propio, nos cueste lo que nos cueste a los demás y produzca el sufrimiento que produzca a la mayoritaria parte de la población?³ Éste podría ser un ejemplo más de cómo se juegan los conflictos de intereses con las impunes estrategias de juego de la Metafísica económica del Mercado predominante hoy en Occidente, con unas jugadas que distan mucho de aproximarse a los intereses, proyectos y valores del estilo democrático de convivencia entre personas.

El interés educativo y, por lo tanto, político, de familiarizarnos con el estilo de

míos, para el juego divino del crear se necesita un santo decir «sí»: el espíritu lucha ahora por *su* voluntad propia, el que se retiró del mundo conquista ahora *su* mundo.” (Nietzsche, 1986: 41-43).

³ ¿Para qué otras cosas podría servir la crisis? ¿Quizás para cambiar las reglas de juego o el juego mismo...?

juego de la *estrategia Protágoras*, habita en el ejercicio de la *imaginación docente* como el arte cotidiano de transformación de las personas mediante las técnicas comunicativas con las que nos manejamos cuando coordinamos los extraordinarios, sorprendentes y polifacéticos procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, con todos sus vínculos emocionales y todos sus entresijos.

Me gusta imaginar mundos posibles como los que, gracias a la *estrategia Protágoras*, juegan a nuestro favor en tanto que personas o constructores de sentido, es decir, como *seres que prefieren que el otro también tenga razón*, multiplicando así la variopinta riqueza de enredos humanos con los que seguir consensuando la humana medida de todas las cosas. Imaginar, por ejemplo, que si transformamos las aulas en comunidades de investigadores que creen necesario reescribir el sentido de los relatos acerca de nuestros proyectos de vida; entonces, propiciaremos el deseo continuo de crecimiento personal a través de una vida reflexionada y vincularemos las experiencias vitales de los alumnos con el complejo y extraño mundo de conocimientos, afectos y reglas de convivencia del proyecto educativo que hemos asumido la responsabilidad de comunicar a las nuevas generaciones.

Este estilo de juego docente, con sus estrategias narrativas para la convivencia entre iguales⁴, supone una manera de contarnos quiénes somos, una forma de abrazar la vida que juega a favor del reconocimiento mutuo de las personas (de todas nosotras) con ese sentido cosmopolita que hace de toda multiculturalidad una oportunidad de diálogo, de inclusión y de enriquecimiento de la vida en común.

⁴ Iguales en el sentido de una *comunidad de diálogo*: en cuyo círculo simbólico ninguno de los participantes ocupa un lugar privilegiado en relación al resto y en la que todos reconocen a los demás como personas competentes en la construcción de las humanas medidas del mundo (como quería Jürgen Habermas, intentando sacar de su encierro solipsista el relato ilustrado kantiano de no aceptar que otros tutelén nuestra capacidad de pensar y decidir por nosotros mismos). Y también iguales en el sentido de compartir el más amplio espectro posible de *oportunidades vitales* entendidas como opciones para la toma de decisiones concretas (como querían Max Weber y Ralf Dahrendorf, continuando la conversación con Marx y los movimientos de justicia social a partir del siglo XIX). Kant, tras leer a Rousseau, expresó la idea de igualdad como un uso lingüístico para no utilizar a los demás como medios para nuestros fines (después de Marx hablaremos de *cosificación* y *alienación*), con la intención de considerar a cada ser humano como un *fin en sí mismo*, poniendo en valor la dignidad de cada uno de nosotros por el mero juego inclusivo de ser reconocidos por los demás como uno de los nuestros, como un integrante del proyecto cosmopolita de convivencia de personas entre personas. Así creo continuar la original constatación rousseauiana de que es imposible la libertad individual sin la igualdad, la identidad personal sin el reconocimiento social, ya que somos el resultado de cómo nos orientamos en las redes de relaciones en nuestro entorno, especialmente en el social (comunicación, cultura, educación, economía, política, etc.).

En definitiva, se trata de invitarnos a imaginar cómo educar con procesos de enseñanza-aprendizaje que nos permitan usar el estilo de juego democrático que nos hace responsables de cómo estamos construyendo el sentido de nuestra vida en la red de relaciones sociales que habitamos, y que, al hacerlo de este modo, como comunidades de investigadores, juega a nuestro favor en tanto que personas entre personas.

2. Dos estilos de juego: estrategia Platón y estrategia Protágoras. ¿Cuál es la manera de interpretarnos como *personas entre personas* que juega a nuestro favor para sostener el estilo de juego en las redes de relaciones sociales que venimos llamando *democracia*? ¿Acaso cualquier juego lingüístico, uso narrativo o estilo de juego comunicativo, nos resulta igual de útil para poner en valor los usos de convivencia democráticos y para hacer que estén vigentes...? ¿Qué técnica de comunicación es mejor para hacernos ciudadanos demócratas?

En Occidente, hemos creado dos estilos de juego (que también son formas de educar y de hacer política) para hablar de nosotros como *personas*: la *estrategia Platón*, con un *estilo epistemológico* heredero del pensamiento mítico-mágico-religioso y su secuela metafísica, y la *estrategia Protágoras*, con un *estilo narrativo* con el que nos han hablado, entre otros muchos, Rousseau, Kant, Nietzsche, Vygotsky, Wittgenstein, Ortega, Dewey o Bruner. La hipótesis o conjetura que propongo que experimentemos en nuestros procesos educativos, dentro y fuera de las aulas, concibe que la educación de ciudadanos demócratas tiene sentido con la estrategia narrativa en la docencia a través de comunidades de investigación en el aula. En ellas, entrenamos nuestra responsabilidad ciudadana mediante el proyecto cosmopolita de cuidar de la multicultural fragilidad humana, cultivando el deseo de vida reflexionada en sociedad sin otra autoridad que el consenso de la humana medida. Pero este proyecto de convivencia democrática queda fuera del estilo de las jugadas epistemológicas que están vinculadas, de una manera o de otra, con alguna forma de autoridad no humana⁵ y con los intereses ocultos, o no, que

⁵ Entiendo por autoridad no humana cualquier instancia imaginada por nosotras, las personas, como una verdad absoluta ya dada, universal, necesaria e incuestionable, sin condicionantes, que nos haría de una forma tan definitiva y despiadada que no dejaría resquicio alguno para ejercer cierta plasticidad con nuestra libertad de

juegan a favor del beneficio privado de todos sus privilegiados intermediarios.

Para permanecer a lo largo del tiempo, toda sociedad precisa formar *personas-esponja* que repitan, copien e imiten sus reglas de juego o pautas de comportamiento, que mantengan sus instituciones, sus expectativas recíprocas de interacción, sus usos, costumbres, tradiciones y rituales. Sin embargo, la manera de vivir en las sociedades democráticas aspira también a educarnos como *librepensadores*, como creadores de una narración⁶ autónoma, crítica y reflexionada. El juego democrático de convivencia se sostiene sobre las nuevas generaciones que asumen las reglas de juego del reconocimiento mutuo entre todas las personas, y, a la vez, sobre la convicción y la capacidad de cada individuo para reescribir el relato de su sociedad, de manera que se cultive el deseo continuado de crecimiento de nuestras oportunidades vitales, en el juego abierto por la conversación de la humanidad para intentar tejer nuestro proyecto, o estilo de *ser personas*, con el sentido dialogado de lo deseable. El criterio de demarcación, el matiz que distingue el estilo de juego en las asociaciones democráticas, está en que lo que en ellas se espera de las nuevas generaciones es que vuelvan a aspirar a reescribirse con su consensuada humana medida del mundo.

Con el estilo de juego epistemológico de la *estrategia Platón*, se interpreta a los miembros del grupo en el que se convive como espejos de las formas ya dadas, bien por el mundo, bien por las generaciones anteriores. Las *personas esponja* son consideradas, de este modo, como receptores de contenidos ya elaborados, y se valora, como propósito deseable, que en las relaciones comunicativas que se dan en el grupo lleven a cabo un procesamiento acríptico de informaciones, normas,

acción, y que no sería una construcción lingüística en nuestro uso público del lenguaje en un entorno concreto. En este sentido, se utilizan determinadas versiones de divinidades, de patria, nación y Estado, de progreso, cambio, moda o modernidad, e incluso de ciencia y tecnología, como sinónimos de esa necesidad que es como un destino compacto que no deja un hueco, *un roto* para nuestra libertad. Kant calificó a esa infantilización o minoría de edad como *culpable incapacidad* y Sartre como *mala fe*; mientras que el mago Benedetti, a quienes “olvidaban poner el acento en el hombre”, les decía: “Quizá mi única noción de patria / sea esa urgencia de decir Nosotros / quizá mi única noción de patria / sea ese regreso al propio desconcierto.” (Benedetti, 1995: 44)
⁶ “(...) para averiguar la razón de nuestro ser o, lo que es igual, *por qué* somos como somos, ¿qué hemos hecho? ¿Qué fue lo que nos hizo comprender, *concebir* nuestro ser? Simplemente contar, narrar que *antes* fui el amante de esta y aquella mujer, que *antes* fui cristiano; que el lector, por sí o por los otros hombres de que sabe, fue absolutista, cesarista, demócrata, etc. En suma, aquí el razonamiento esclarecedor, la *razón*, consiste en una narración. Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (Ortega, 1984: 77)

creencias, valores y teorías. Ése es el resultado adecuado que se espera de los aprendices de persona, y lo importante en esta propuesta de juego, no lo olvidemos, son los resultados. Sería algo así como trasladar los *ladrillos epistemológicos* desde las mentes de los *anteriores* a las de los *aprendices*. Los primeros son los depositarios e intermediarios de la verdad, simbolizada, con frecuencia, en cualquiera de las múltiples versiones de la luz platónica que ilumina la medida absoluta, incuestionable, definitiva y despiadada, de los vínculos entre humanos en un entorno concreto. El lenguaje de las definiciones, con su poder estático de clasificación, resulta ser bastante adecuado para esta intención de dominio sobre el otro; y así, quien tiene *la razón*, el educador, el legislador, el representante de los usos y costumbres ya establecidos, está ocupado en resolver cómo transportarlas en tanto que bloques de conocimiento prefabricados en la trastienda social y política oculta. *Gracias* al prejuicio intelectualista de la estratégica premisa racionalizadora o dominadora, según la cual, para actuar sobre algo primero hay que saber qué es ese algo, o sea, que para saber cómo hacer en la práctica es imprescindible primero saber qué es en la teoría; las agrupaciones humanas quedan cerradas en el mundo conceptual de los parámetros ya dados de antemano, y el modo de comunicarse más ajustado a este proyecto de trasladar la sabiduría de unos a otros es la lección magistral que pone en marcha el ritual propicio para esos milagrosos mecanismos de traspaso de saberes. De lo que se trata es de tener siempre bien a mano las respuestas a todas las posibles preguntas: es una cuestión de miedo e inseguridad⁷.

Sin embargo, con el estilo narrativo de la *estrategia Protágoras*, se juega de otra manera y, por lo tanto, se vive, se comunica y se aspira a un mundo diferente. El propósito de educar *librepensadores* requiere otra técnica de comunicación, con un estilo de juego narrativo que entrene los usos lingüísticos como medidas provisionales, dialogables y consensuales, es decir, como relaciones humanas o construcciones simbólicas relativas a proyectos de crecimiento personal en el seno de las interacciones que tienen lugar en los grupos sociales. El problema que interesa investigar cuando lo que se considera es la formación de personas, trata

⁷ La voluntad de poder sobre los demás y el deseo de mantener los discursos dados y el orden social establecido: ¿no responden a esa misma emoción de *miedo* ante la vida?

acerca de cómo se comunican nuestras mentes (Bruner, 1999: 64), concibiendo a cada individuo como a un intérprete creador de formas, de mundos y de sentidos, en el tupido enredo de los usos simbólicos públicos en los que su vida se desenvuelve. Y así, los *aprendices* son valorados como intérpretes que experimentan su comprensión crítica de las relaciones con el entorno con los medios, los procesos y los recursos que les permiten cuestionarse las tesis ya establecidas por los *anteriores*, trayendo al escenario del debate público otras hipótesis o conjeturas para la investigación que abran nuevos puntos de vista, y reajustando nuestras expectativas con sueños reconstruidos de otros mundos posibles por imaginar. El *anterior*, en tanto que comunicador, está preocupándose por cuidar en la comunidad de investigadores, de la que se siente responsable, el entrenamiento en los usos lingüísticos y en las competencias de convivencia del *aprendiz*, que es quien ahora él prefiere que tenga razón, es decir, de quien espera que ejercite, y si puede ser con pasión, mejor, su propia configuración de las relaciones humanas. De lo que se trata es de buscar preguntas para las respuestas que siempre se tienen ya a mano: es una cuestión de creatividad y libertad.

Platón nos dice que no se puede educar o formar la razón de los individuos, sólo es factible sacar lo que ya se es, recordar la contemplación de las *Formas*. Así que resta confiar en que lo que somos nos permita el acceso a esa auténtica realidad del *mundo eidos* o de las *Ideas* vía participación del logos que todo lo gobierna (una versión del *milagro epistemológico* al que se refiere Dewey). Y de no ser ése el caso, lo que más nos conviene es dejarnos gobernar por los filósofos para que nos digan cómo orientarnos en los asuntos de la convivencia. Vamos, que se trata de darles el mando a quienes les corresponde por naturaleza. Ante esa necesidad de que las cosas sean así y no de otro modo, no hay nada que hacer, sólo aceptar con júbilo o resignación el papel secundario que nos ha tocado en suerte y en justicia (que en este caso coinciden y no por casualidad, sino por necesidad) tanto en la representación de la humanidad como en nuestra propia actuación. Esta renuncia nos señala directamente y nos descompromete de casi todo menos de nuestros deberes con la armonía del orden cósmico ya establecido, *amén*. La interpretación del ser humano como espejo de la naturaleza, como aspirante a imitar, copiar y repetir la verdad entendida como una autoridad no humana, nos

puede llevar a desear moldear a las personas de acuerdo con los conocimientos, los sentimientos y los valores que consideramos universales y necesarios porque son reflejo de la auténtica realidad, la misma que juega a favor de sus intermediarios epistemológicos en cualquier proyecto de sociedad cerrada.

En este sentido, el poder del educador (Rezola, 2008) puede imaginarse como la planificación de un proceso de producción (*poiesis*) para fabricar, cosificar y reproducir humanos como si fueran un *algo*, en lugar de un posible *alguien*; como si la forma ya estuviera dada, tal y como Aristóteles nos invitaba a pensar que en la naturaleza no humana se daba el *eidos* que la dirigía hacia la finalidad intrínseca de su propio desarrollo. Si creemos que somos forma dada, nos crearemos como lo que ya éramos, como lo ya acontecido, es decir, como pasado absoluto que carga su peso de verdad ya dada sobre nosotros con la pedagogía del *camello*, o con su dialéctico reverso negativo de la pedagogía del *león* que hace del futuro absoluto la forma incondicionada de la creación *ex nihilo*⁸.

Por su parte, la *estrategia Protágoras* cuida nuestra confianza en que podemos educar, entrenando habilidades, ejercitándonos en el uso del lenguaje, de la retórica y de la argumentación, para convencer a los demás y para hacer que triunfe nuestro punto de vista, nuestras creencias, nuestra humana medida, que es el sentido que queremos dar a nuestro proyecto siempre abierto, continuamente sometido a debate y a la confrontación de maneras de interpretar diversas, contribuyendo a que continúe la conversación abierta en la humanidad acerca de lo deseable: lo que juega a nuestro favor para transformarnos en mejores personas entre personas. La comprensión de los humanos como constructores de sentido en los juegos del lenguaje y en las relaciones sociales que urdimos con sus mimbres, nos puede llevar a desear acompañar a las personas en la formación de su individualidad mientras se entrenan en la comprensión de las humanas medidas que hemos ido inventando, desechando o conservando, para relacionarnos con el

⁸ En ambas pedagogías se escamotea la relación, el momento de la comunicación entre el *anterior* y el *aprendiz*. En la del *camello*, la medida de todos los saberes la tiene el *anterior* y el *aprendiz* gira en torno a ese mundo de *deber* ya dado por una forma definitiva como verdad absoluta e incuestionable. En la del *león*, la medida la pondría el *aprendiz*, y el *anterior* giraría alrededor del *querer* de aquél, como si fuera posible y deseable construir un futuro exento de historia previa: una voluntad sin sus condicionantes no sería humana. ¿Sería voluntad...?

ambiente de la sociedad abierta en la que nos desarrollamos como seres orgánicos.

En este otro sentido, el poder del educador puede imaginarse para entrenar a las personas como constructoras de sentido entre personas, que son, a su vez, novelistas de sí mismos, de la manera en que quería Ortega (1984: 79) cuando abandonaba el relato griego de la *naturaleza* con sus formas ya dadas y proponía concebirnos como *historia*, como formas mentales en unas circunstancias, como relato de lo que proyectamos e inventamos ser, en tanto que somos según cómo nos narramos y no hay relato previo que cierre el tránsito vital con el que nos contamos. Si creemos que vamos siendo según cómo nos creamos con las redes de relaciones que estamos protagonizando en nuestro entorno (*praxis*), es decir, como presente continuo que reinterpreta su pasado y se proyecta en el futuro como la cuerda que tensa el arco del tiempo de la vida; estaremos creando nuestros propósitos con la pedagogía del *niño*⁹ que dice sí a la compleja urdimbre de vínculos sociales con los que mantenemos el deseo de vida reflexionada acerca de para qué servimos las personas cuando nos proponemos reconstruir las relaciones que hemos recibido. Continuaremos la conversación de personas entre personas acerca de qué es lo que hace que la vida merezca la pena ser vivida, en un diálogo abierto entre iguales que nos ayuda a discernir lo deseable de lo indeseable.

3. El sueño de Dewey: ¿cómo hacernos personas democráticas en las escuelas? Dewey continúa la *estrategia Protágoras* interpretando que *ser personas* supone creer en la narración de la propia libertad y de la de los demás (siguiendo en esto los planteamientos ilustrados de Rousseau, Kant y Hegel), es decir, que requiere actuar según una intención para relacionarnos con el medio.

⁹ En la pedagogía del *niño*, la medida de todos los saberes se construye en la relación, en la comunicación o convivencia entre ambos, el *anterior* y el *aprendiz*. De este modo, no es el pasado absoluto, o la naturaleza dada, lo que hay que sostener acriticamente, como hace el resignado camello del que nos habla Nietzsche. Tampoco es el futuro absoluto o la genial creación de una voluntad incondicionada la que gobernará el nuevo mundo desde la nada, a la que se reduciría cualquier tradición humana en el sueño ingenuo del león rebelde. Lo que mejor juega a favor del sostenimiento mutuo de personas entre personas son las relaciones de comunicación horizontal, en las que sentimos que *conformamos* nuestra humana medida del entorno continuando los relatos humanos, reescribiéndolos en la conversación que sostenemos para seguir aprendiendo a cuidar de nuestras variopintas fragilidades, con sus múltiples versiones que son la diversidad de culturas que entrenan cómo escucharse.

Entonces, ¿cómo *hacernos* personas democratas en las escuelas? Educar para hacernos personas en las asociaciones humanas, tanto nosotros como todos los otros, puede hacerse nutriendo el espíritu de cada cual con la convicción de que somos competentes para dar sentido a nuestras vidas, a nuestras experiencias, de acuerdo a un *para qué* construido en la situación y en las circunstancias del medio social en el que experimentamos el estilo de vida propio como una oportunidad de crecimiento y de transformación personales, es decir, como un relato de aventuras comunicado en el uso público de la convivencia. En definitiva, educar en democracia es acompañar, acoger y dar confianza a todas las personas para crear sentido compartido en una comunidad que está dispuesta a la reconstrucción continua de la experiencia, gracias a que se interesa por comprender las relaciones de las actividades a las que se dedican, y a que este aumento de sentido hace posible un empoderamiento adicional para dirigir y controlar el curso de la experiencia subsiguiente de un modo que juegue a favor de los proyectos, intereses y valores consensuados.

Éste es el significado pragmatista del sueño político y de la imaginación docente de Dewey (1998: 91): el sueño de la democracia como el medio social que permite educar a todas las personas como individuos libres que comparten la búsqueda de propósitos comunes por medio de un reajuste o cambio continuo en los hábitos y usos sociales, dando sentido a la experiencia vital (lo que sabemos por absorción del medio) desde la educación sistemática con el método experimental a través de símbolos en las escuelas (lo que sabemos conscientemente). Educamos a las personas según cómo nos relacionamos con ellas en las prácticas sociales comunes en las que vivimos, con los hábitos y usos compartidos en una comunidad aprendemos cómo jugar a *ser personas*.

Para John Dewey, la reconstrucción del empoderamiento filosófico con el estilo de juego de la *estrategia Protágoras*, pasaría por experimentar, con los usos lingüísticos en los procesos educativos, acerca de cómo formar hábitos mentales y morales que nos sirvan para habérmolas, según nuestros intereses comunes, con las dificultades de la vida social que compartimos. Su sueño de sociedad democrática cuestiona cómo podemos usar las técnicas de comunicación docente para aprovechar las propias experiencias microsociales en las aulas como campos

propicios para la experimentación; investigando, actuando e innovando en el aula para continuar con el proceso abierto de contarnos las relaciones humanas que estamos dispuestos a crear porque las consideramos deseables para crecer como personas que usan con destreza sus habilidades para hacer efectivo todo aquello que ponen en valor.

Se trata de tener bien en cuenta que toda sociedad es y sobrevive por continuidad, por la transmisión o comunicación simbólica de sus intereses, proyectos y valores. La sociedad, la educación y las personas somos un tupido tejido de relaciones y los educadores sus comunicadores: socializamos según cómo educamos, educamos según cómo comunicamos, comunicamos según como somos, y somos según las redes de relaciones en las que aprendemos las pautas de comportamiento que se convierten en hábitos, costumbres y usos vigentes, en actitudes vitales. Así, de acuerdo a cómo usamos el lenguaje en nuestras relaciones con el entorno, estamos dando continuidad a un tipo de persona, sociedad y educación u otro.

Dewey nos invita a considerar que los humanos, como el resto de seres vivos, nos conservamos por renovación de la existencia, pero que en nuestro caso la transmisión genética nos ofrece la posibilidad, y la necesidad misma, de la transmisión simbólica que permite la renovación del grupo social y la continuidad de sus experiencias a través de la educación con la que comunicamos y recreamos las creencias y las prácticas, con todos sus hábitos de hacer, pensar y sentir. Socializamos y transmitimos educando y comunicando: lo que somos las personas es el resultado de nuestras relaciones con el entorno, especialmente con el entorno social. En las sociedades democráticas modernas, el problema es cómo dar sentido a la experiencia vital (lo que sabemos por absorción del medio) desde la educación sistemática a través de símbolos en las escuelas (lo que sabemos conscientemente), con el propósito de dar continuidad a la capacidad individual para interpretar el mundo y reconstruir las prácticas sociales. Se trataría, pues, de una cuestión técnica: cómo hacer posible que las experiencias humanas se abran al poderoso método experimental. De esta manera, según cómo eduquemos estaremos experimentando o jugando con un estilo de convivencia u otro. Con diferentes prácticas de comunicación social estaremos manteniendo o

transformando los usos del lenguaje con sus respectivas construcciones de sentido, con sus humanas medidas del mundo. Ya no se trata de interpretar la teoría en oposición a la práctica o con un cierto distanciamiento de la situación que nos complica demasiado acertar a saber cómo conectar con las situaciones concretas desde su universalización abstracta y conceptual. Ahora toda experiencia es interpretada como un experimento en la medida en que se la reconoce como un acontecimiento eminentemente práctico, es decir, relacional, ubicado en la situación que lo hace conflictivo, cuestionable y, en este mismo sentido, replanteable. Lo racional se convierte, de este modo, en una cuestión de uso, de eficacia, de competencia social, de habilidad para manejarnos con los recursos por los cuales las actividades humanas cobran sentido, es decir, se orientan según las sugerencias de los proyectos personales que con sus intenciones miden el éxito y el fracaso de las empresas humanas. *Los educadores somos los emprendedores de la humana medida del mundo.* Y ésta se construye experimentando la vida como una aventura en la que lo que está en juego es ella misma entendida como juego, como estilo de convivencia, como humana manera de vivir.

Por eso, cuando nos cuestionamos acerca de cómo funciona el lenguaje humano en los nexos sociales, lo que estamos haciendo es considerar cómo funciona la educación, que no es sino cómo funciona la renovación de las redes de relaciones sociales establecidas en la comunicación. La renovación democrática extiende la negociación de los significados a la comunidad educativa en sus interacciones cotidianas y cuida el efectivo empoderamiento filosófico que podemos lograr con el deseo de crecimiento personal que acompaña a toda vida reflexionada. Éste, y no otro, parece ser el sentido democrático de los, ahora abandonados, *Proyectos Educativos de Centro*: una oportunidad para continuar conversando acerca de nuestros usos lingüísticos, con su correspondiente estilo de juego o de convivencia. Se trata de una técnica política de hacer posible lo que parecía imposible, con una práctica deliberadamente dirigida a experimentar acerca de cómo vamos a renovar los relatos construidos en nuestra cultura, en qué cierta medida estamos dispuestos a mantenerlos y en qué otra cierta medida preferimos cambiarlos por nuevas metáforas, por otras jugadas o vínculos con el entorno.

Así que, quizás, lo que parece oportuno considerar en todo gran consenso social acerca de la educación son las creencias o usos del lenguaje acerca de *ser personas* que estamos dispuestos a defender y sostener con nuestros relatos, ya sean éstos los de la epistemología o los de la narratividad. Si para crear (*personas*) hay que creer (tener un propósito, una intención sobre qué es *ser personas* y para qué servimos), y, viceversa, si para creer hay que crear, entonces: ¿cuáles son las creencias-creaciones o usos del lenguaje acerca de *ser personas* que nos llevan a utilizar el poder como educadores para hacer al otro y fabricarlo (*hacer algo de alguien*), y cuáles las que nos llevan a orientar nuestro poder para nutrir su autonomía, su libertad y su responsabilidad (*hacer alguien de algo*)?

Dewey, apuesta por la *estrategia Protágoras* como uso del lenguaje con el que cultivar nuestras creencias acerca de lo que somos los humanos, y llamamos a este estilo de juego *pragmatismo*. Nos propone que entendamos la educación institucionalizada, la escolarización, como el arte de insertar a los humanos inmaduros en el mundo que hemos venido construyendo. Para él, el arte de *hacer alguien de algo* es la habilidad de la educación en las sociedades democráticas, y el arte del lenguaje (cómo funciona el lenguaje con el uso que hacemos de los símbolos en situaciones concretas) es el valioso instrumento con el que transmitimos las creencias, los conocimientos y las prácticas que hemos venido construyendo con nuestro saber cómo generar vínculos afectivos entre las personas que se sienten miembros de una red de relaciones sociales en vista a fines y propósitos puestos en común: educamos cuando acogemos en nuestro medio y en nuestras reglas de juego a los seres que ingresan en nuestro mundo, cuidando mutuamente de nuestras débiles fragilidades. Los educadores que estamos imaginando tenemos esta responsabilidad: somos transmisores, comunicadores, intermediarios entre las diversas generaciones, estamos ocupados en la actividad de procurar la continuidad de las relaciones sociales que llamamos democráticas¹⁰. Dewey llama nuestra atención sobre la idea de concebir al *espíritu* como el método de control social por excelencia (1998: 39), de modo que

¹⁰ Para ello, contamos con mejores recursos o técnicas cuando abandonamos las epistemológicas pedagogías del *camello* y del *león* y las vamos sustituyendo por el uso de la técnica comunicativa narrativa de la pedagogía del *niño*.

al crearse aquél en las redes de relaciones sociales, con sus usos vigentes y sus significados compartidos, que son los que orientan nuestros proyectos y las conductas concretas en las circunstancias cotidianas, resulta que el intelectual es el medio más efectivo de control en tanto que supone la intervención en los usos lingüísticos con los que entrenamos nuestros hábitos de comprensión y, de esta manera, nuestra capacidad para dirigir el curso de la experiencia. Toda convivencia educa, manipula, orienta de una u otra manera el sentido de nuestra vidas, por eso decimos que es normativa. De esta forma, toda educación, o todo auténtico proceso de comunicación en el que entran en relación los usos lingüísticos de las personas, es reguladora, genera expectativas de comportamiento, hábitos mentales y usos compartidos para la convivencia.

Por eso, resulta grotesco y confuso escuchar a quienes dicen que el Estado no debe regular en la educación pública ninguna manera de formación en valores, argumentando que ésa es una tarea privada y exclusiva de los individuos en el ejercicio de su libertad. Pero la privacidad, de suyo, es una creación del Estado de Derecho y sólo puede ser puesta en valor como una regla de convivencia compartida, es decir, tal y como quería Wittgenstein, la privacidad y el reconocimiento de la autonomía de las personas en tanto que consideradas como individuos, como subjetividades, son usos que se juegan en común con la conciencia relacional, y todo lenguaje es una realidad pública y supone un estilo de juego o una manera de establecer relaciones entre personas. No hay más posibilidad de libertad que la que es compartida en las interacciones con el medio, por eso crecen más y mejor nuestras libertades como personas en la igualdad de oportunidades vitales de todas las personas, en el juego público de expectativas compartidas en la convivencia. Nuestras creencias y nuestras intenciones, lo que pensamos, esperamos y nos proponemos, nuestros conocimientos y nuestras actitudes, todo ello existe en la singularidad de las personas individuales como resultado de la asociación y de las relaciones en las que habitamos. Por supuesto que la democracia, con su estilo de juego narrativo, es el reino de la individualidad, en la que cada cual puede crear su punto de vista o su juego narrativo, pero no conviene olvidarnos de que nuestra conciencia es relacional, como lo es todo sentido, uso del lenguaje o narración humana. Cualquiera de las medidas

humanas, como interacciones que son a la vez causa, resultado y consecuencia, conviven en un juego de relaciones con el entorno configurando las ideas, los sentimientos y las conductas, tanto las deliberadas como las que nos nacen espontáneamente

Todo medio social ejerce un control de las personas y una cierta manipulación de las mismas. De lo que se trata es de *para qué* consideramos preferible utilizar esa capacidad de control situada en unas circunstancias que, como condicionantes, funcionan a favor del éxito o del fracaso de nuestros modos de actuar, de nuestras maneras de vivir. Los usos epistemológicos sirven para cultivar *personas esponja* con la *pedagogía del camello* que hace algo de alguien y que juega a favor de los privilegios de unos pocos a los que se presenta, bien como superiores por naturaleza, bien como mejores por haber alcanzado el éxito social con sus capacidades o con su buena suerte. Los usos narrativos se pueden utilizar para cuidar *librepensadores* con la *pedagogía del niño* que hace alguien de algo y que juega a favor del cosmopolita reconocimiento mutuo de las personas entre personas, como novelistas o narradores del sentido de los vínculos con el mundo. Las tres pedagogías, las del *camello*, el *león* y el *niño*, cuentan con sus técnicas de comunicación entendidas como recursos para la formación del espíritu, espíritu que no es sino el poder para comprender las cosas según cómo las usamos y que, por esta razón, es él mismo el empoderamiento para actuar con sentido, según un fin, plan o propósito, considerando la situación, el entorno con sus condiciones. El espíritu es un saber cómo hacer para que el mundo juegue a nuestro favor, o no, como personas entre personas; es una habilidad, una competencia, una interacción simbólica, un estilo de juego: el del *camello* recibe, el del *león* se rebela, y el del *niño* afirma la vida como proceso de comunicación abierto.

Pensaba Dewey que una sociedad democrática dependía, en buena medida, de nuestra capacidad para elaborar planes de estudio con criterios que fueran ampliamente humanos, y que podemos lograr humanizar el material de estudio cuando conseguimos relacionarlo con los intereses cotidianos de las personas en sus relaciones con otras personas. Para él, una sociedad sólo podía considerarse democrática *en la medida en la que* facilitaba la participación en sus bienes de todos sus miembros en igualdad de condiciones, y también *en la medida en la que*

aseguraba la posibilidad de cierta flexibilidad en el replanteamiento de sus instituciones a través de la interacción de las distintas formas de vida asociada de las personas. La democracia se concibe, de esta forma, como una de las posibles humanas medidas de las relaciones sociales entre personas, justo aquella medida de cómo estamos aprendiendo a desear ejercitarnos con el uso de nuestra libertad personal en igualdad de oportunidades vitales con las demás personas, que estamos continuamente dispuestos a replantearnos con la intención de que no deje de jugar a favor de lo que consideramos más deseable para las personas cuidándonos entre personas.

El saber hacer, educar o formar *librepensadores* para convivir con los usos democráticos, es el saber de la imaginación docente que incrementa nuestro empoderamiento filosófico para reconocernos como personas. Por eso, la historia de Prometeo que nos contaron los antiguos es ahora el relato del poder narrativo de la imaginación de los educadores. Los relatos sobre Prometeo de Hesíodo, de Protágoras (en la versión que nos da Platón en su diálogo homónimo) y de Mary Shelley, con su relato *Frankenstein o el moderno Prometeo* en plena efervescencia del romanticismo, nos hablan del poder de saber cómo inventarnos en tanto que personas entre personas. ¿Cómo cuidar de nuestra capacidad de organizar la convivencia y establecer vínculos humanos de un tipo u otro? Es una tarea de todos, ésta del respeto y la justicia, porque en la sabiduría política cultivada con la educación en los usos del lenguaje, precisamente allí, en ese saber cómo tratar a los demás, es donde cultivamos la humana medida que nos hace ser como somos y que nos reclama e implica a todas las personas en tanto que nos consideramos recíprocamente como tales.

Delegar el peso de nuestros actos en otros es una traición a los relatos humanos y el mejor ejemplo de cómo jugar en contra de uno mismo cuando a lo que se está aspirando es a aprender a hacerse persona entre personas. Sería como renunciar a ser reconocidos por los demás como iguales, algo que escandalizaba y hería profundamente la sensibilidad de Rousseau, para quien era demencial encontrarse con seres humanos que aspiraban a escapar de su libertad y se sometían al gobierno de los demás a cambio de una supuesta garantía de seguridad ante la manifiesta vulnerabilidad de toda vida humana en un mundo fluctuante y, con

demasiada frecuencia, hostil. Pero difícilmente se puede cuidar de aquel a quien no se le considera persona, es decir, a quien no se le interpreta como novelista de sus sueños y como hacedor de mundos, porque no se le reconoce como a uno de los nuestros, como a uno de los humanos narradores del sentido del mundo, sino que se le concibe como un monstruo, como alguien con quien no sabemos qué hacer y cómo tratar, o bien porque se le considera siervo del orden social establecido en beneficio privado de unos pocos. Y en realidad, bajo esa seductora promesa de seguridad que toda sociedad cerrada parece ofrecernos, suele esconderse el *gran engaño* de la cesión del derecho a la propia narración a favor de otros, quienes sabrán, o no, cómo administrar en beneficio propio tanta ansiedad y tanto temor humano. Sólo podemos cuidar de las personas reconociéndolas como tales, educándolas, formándolas en procesos de convivencia con técnicas lingüísticas que les capaciten para investigar sus vidas reflexionando sobre ellas y sobre la situación en la que habían aprendido a desenvolverse acriticamente.

Mi convicción, como educador y comunicador, es que si no extendemos el deseo de transformar las aulas en comunidades de narradores-investigadores estamos estrechando, reduciendo, dificultando y olvidando el sueño de la convivencia democrática ¡Atrévete a creer en la ciudadanía para crear democracia! ¡Atrévete a crear una sociedad cosmopolita abierta para poder creer en ti!

¿Qué pasaría si ejercitáramos el arte de buscar el presente continuo de los vínculos sociales, abriéndolos a los nuevos mundos que están siendo soñados por comunidades de investigadores-narradores de personas entre personas...? ¿Qué pasaría si consensuáramos la humana medida del mundo con la imaginación docente?

Referencias Bibliográficas

- Benedetti, M. (1995) **Antología poética**. Alianza Editorial. Madrid.
- Bruner, J. (1999) **La educación, puerta de la cultura**. Editorial Visor. Madrid.
- Dewey, J. (1998) **Democracia y educación**. Ediciones Morata. Madrid.
- Nietzsche, F. (1986) **Así habló Zaratustra**. Planeta-Agostini. Barcelona.
- Ortega y Gasset, J. (1984) **Historia como sistema**. Sarpe. Madrid.

Rezola, R. (2008) “La paradoja de Frankenstein y el poder del educador”. En: Revista Filosofía para niños, Año 3 (1), CD, Valencia.