EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: APORTES DE JOHN DEWEY

Juan Carlos Geneyro*

No sé exactamente qué significa la democracia en la época actual, en el conjunto de relaciones concretas —políticas, económicas, culturales y domésticas— de la vida humana. Hago esta humillante confesión tanto más fácilmente porque sospecho que nadie sabe lo que significa en todos los particulares concretos. Pero estoy seguro, sin embargo, de que este problema es uno de los que exigen la más seria atención por parte de los educadores en la época actual. J. D.

77

La democracia, hoy por hoy, está sujeta a muchas dudas de distinto sino. Algunas, de ánimos totalitarios, están cargadas de escepticismos que ocultan sus creencias. Otras, que podemos denominar dudas empáticas, aceptan los valores comprensivos de la democracia. Al interior de estas últimas quizá se pueda diferenciar entre dudas conformistas (“es el sistema menos malo que tenemos”) o dudas activas, más interesadas en descubrir cómo se expresan e interrelacionan en realidades concretas dichos valores comprensivos. También,

* Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Juan Carlos Geneyro

cómo podrían ampliarse en su significación teórica y práctica. En Dewey sus dudas son, con respecto a la democracia, empáticas y activas. Mi interés por centrar este ensayo en *la educación como proceso vital y habitual* radica, precisamente, en que Dewey duda de cómo se realiza dicho proceso. Pero su ánimo dubitativo es, esencialmente, el mismo con el que afronta a la democracia como forma de vida y como moral. Lo habitual es sospechoso para él porque, expresado comúnmente a través de hábitos y procedimientos, puede anular la indagación, el descubrimiento y la innovación. Este sentido de lo habitual es especificado por Octavi Fullat de la siguiente manera:

Habitualmente los hombres existimos desde la seguridad y la certidumbre tanto al pensar como actuar. Esta confianza en nuestros pensamientos y en nuestros actos nos facilita la faena de vivir. Ahora bien; tal seguridad tiene mucho de animal por lo que encierra de parálisis y de entumecimiento. El progreso y el salto nacen de la duda, de la perplejidad y del apuro. Por esta razón, siempre será preferible el trabajo educativo a través del dubio y de la incertidumbre que el llevado a cabo valiéndose del dogma y del convencimiento.¹

78

Dewey, como veremos, no desdeña el conocimiento como elemento necesario en un proceso educativo, lo que en lenguaje técnico se denominan "contenidos"; pero éste no tiene carácter suficiente. Importan, de manera crucial, los hábitos y actitudes a través de los cuales se realiza dicho proceso. Si se promueven hábitos de indagación, de crítica, de reflexión, de argumentación fundada, entonces los conocimientos coadyuvarán a imaginar los posibles reales de esos valores comprensivos de la democracia. En esa perspectiva, los principios obvios o axiomas de la moral democrática demandan interrogarnos sobre sus formas de expresión y sus posibilidades de ser en diversos ámbitos socio-institucionales. Indagar en lo habitual es, por ello, un sugerente y vasto campo para la investigación educativa.

En una temprana obra de su dilatada producción, *Mi credo pedagógico* (1897), Dewey establece que la educación es un proceso social y que la

¹ Octavi Fullat, *Verdades y trampas de la pedagogía*, 1984, Barcelona, CEAC, p. 37.

APORTES DE JOHN DEWEY

escuela, como institución, es una de las formas de vida en comunidad: su proceso es un *proceso de vida*, más que un proceso para la vida adulta futura.² En la difusión de su teoría, especialmente en los ámbitos pedagógicos, este señalamiento ha pasado a ser una afirmación tópica. Sin embargo, interesa destacar aquí el *carácter vital* que asigna al proceso educativo y que ese carácter se expresa tanto en términos sociales como individuales, dentro de su teoría *de y para* la democracia.

La educación es un proceso vital para la sociedad porque a través de ella se transmiten los "hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, *la vida social no podría sobrevivir*."³ Es a partir de aquí que el autor establece que existe un vínculo primordial entre los términos *común*, *comunidad* y *comunicación*. Un elemento principal que distingue a una *comunidad* de una asociación meramente física, es el de tener creencias y valores en *común*, y esto es posible mediante la *comunicación*:

No sólo la vida social es idéntica a la comunicación sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o ampliado se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia.⁴

79

Como puede apreciarse, bajo esa textura comunicativa es que la educación, además, posibilita a los individuos su participación en una

² J. Dewey, *Mi credo pedagógico*, 1963, Buenos Aires, Losada, 5ª, p. 55 (publicado junto con *El niño y el programa escolar*).

³ J. Dewey, *Democracia y Educación*, (DE), 1982, Buenos Aires, Losada, 9ª, p. 11.

⁴ *Ibid.*, p. 13.

Juan Carlos Geneyro

“inteligencia común”, esto es, intersubjetiva. Por ello, la razonabilidad o, si se prefiere, la *frónesis* aristotélica, es o debe ser una *libertad civil*.

En el artículo primero de su *Credo pedagógico*, Dewey señala que la educación es el proceso de participación del individuo en la “conciencia social”, proceso que arranca de manera inconsciente prácticamente desde su nacimiento, “saturando su conciencia y formando sus hábitos.” En esta primera etapa de su producción, el autor discrimina y a la vez destaca la diferencia entre un proceso educativo vital, inconsciente e incidental y otro escolarizado, consciente y sistemático. En su *Democracia y Educación* (1916), es donde apunta tal discriminación.⁵ El punto importa porque, además y paralelamente, a través de su análisis establece criterios de lo que es o debería ser una comunidad democrática. En esta obra, que es un clásico de la filosofía de la educación, relativiza el poder de transmisión que tiene la escuela respecto de otras instituciones (familia, iglesias, partidos políticos, empresas, medios de comunicación, etc.), orientada como tal a formar “las disposiciones de los seres inmaduros”. Comparada con aquéllas, la escuela es “un medio superficial”. Además, en su crítica de la educación sistemática, acentúa la gravedad del hecho porque ella opera generalmente desde la transmisión como *impresión*, antes que por la transmisión como *comunicación*. Años más tarde calificará a la primera como educación “fonográfica”,⁶ en virtud de que a través de ella se imprime en el sujeto, cual si fuera un disco, un conjunto de hábitos y conocimientos que luego éste reproducirá con una fidelidad acrítica.

Para Dewey lo que caracteriza o debe caracterizar a una educación democrática es la comunicación, en su significación pragmática, entendida como un proceso de compartir experiencias, hasta que éstas pasan a ser una posesión común. Pero como la vida misma, social e individual, siempre es continua reconstrucción y ajuste, puede decirse que la sociedad no sólo existe *por* la comunicación sino que existe *en* ella. El diálogo no agota la experiencia cuando ésta se hace común, ni aquél cesa entonces sino que, como acabamos de ver en un texto, la comunicación es dialéctica y reconstruye experiencia, es decir, *la inquieta*. De ahí el

⁵ *Ibid.*, p. 12-8.

⁶ J. Dewey, *La educación de hoy*, (EH), 1957, Buenos Aires, Losada, 2ª.

APORTES DE JOHN DEWEY

imperativo categórico deweyniano: "Obra de tal manera que aumentes el significado de la experiencia presente."⁷

Una comunidad, en tanto que democrática, no lo es sólo porque sus miembros trabajen para un mismo fin. Sólo lo será si ellos, todos y cada uno, han tenido oportunidad y condición de conocer, interesarse y consentir en ese fin o bien común. Y, al mismo tiempo, posibilidad de informar a los demás respecto de sus propios intereses y propósitos: "El consentimiento exige comunicación."⁸ Esta argumentación le mueve a señalar que en la sociedad hay un conjunto de *relaciones habituales* con un considerable poder efectivo en la configuración actitudinal (moral e intelectual) de los individuos, que no pueden ser consideradas como relaciones sociales democráticas. El diagnóstico que hace de las mismas, y que profundizará en términos socio-políticos en obras posteriores conviene reproducirlo *in-extenso*, porque es a partir de éste que asignará a la educación sistemática la finalidad de transformarlas:

... existen muchas relaciones que no son aún sociales ... Los individuos se utilizan unos a otros para obtener los resultados apetecidos sin tener en cuenta las disposiciones emocionales e intelectuales y el consentimiento de los que son utilizados. Tales usos expresan una superioridad física o una superioridad de posición, destreza, habilidad técnica y dominio de los instrumentos mecánicos y jurídicos. En tanto que las relaciones de padres e hijos, maestros y alumnos, patronos y empleados, gobernantes o gobernados, subsistentes en este plano, no constituyen un verdadero grupo social, por muy íntimamente que sus actividades respectivas

81

⁷ J. Dewey, *Naturaleza humana y conducta*, (NHC), 1975, México, FCE, 2ª, p. 258.

⁸ La idea de que el consentimiento exige comunicación está acompañada, al mismo tiempo, por algún tipo de negociación o acuerdo activo e inteligente que el hombre hace consigo mismo, con los otros o con la naturaleza: "La verdad absoluta requiere absoluta obediencia. El reconocimiento de la relación de las ideas filosóficas con las condiciones establecidas por la experiencia promueve, por el contrario, la intercomunicación, el cambio y la interacción. Mediante estos procesos se modifican las diferencias de opinión en el sentido del consentimiento. Son negociables." Ver *La ciencia de la educación*, (CE), Buenos Aires, Losada, p. 85.

Juan Carlos Geneyro

se conecten unas con otras. El dar y el tomar órdenes modifica las acciones y los resultados, pero esto no efectúa por sí mismo *una participación de propósitos ni una comunicación de intereses*.⁹

La función de toda institución social (económica, política, legal, familiar, religiosa) tiene (o debe de tener) la utilidad de “ampliar y perfeccionar la experiencia”. Sin embargo, en esta primera etapa del pensamiento deweyniano, ninguna —excepto la institución escolar— tiene como finalidad principal ese cometido, pues sus intereses son más limitados y, la mayoría de las veces, más directamente prácticos. La diversidad creciente de las actividades socioeconómicas y del propio conocimiento científico y técnico, junto a la moderna secularización, hace que la educación se configure más como un proceso vital, sistemático y consciente. Al punto que uno de los riesgos de este tipo de educación sea, para Dewey, engendrar una “separación indeseable” entre sus experiencias y aquéllas que se derivan de la vida cotidiana en otros ámbitos sociales. Pero, hemos visto también, según su diagnóstico, que en estos otros ámbitos predominan hábitos y pautas relacionales escasamente proclives a configurar una sociedad democrática. Quien debe favorecer el cambio de las mismas es la escuela; veamos como expresa esta primera versión “optimista” de la educación:

82

Toda sociedad está abrumada con lo que es trivial, con las ramas muertas del pasado y con lo que es positivamente perverso. La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella

⁹ DE, *op. cit.*, p. 13. En *El hombre y sus problemas*, (HP), 1969, Buenos Aires, Paidós, 2ª, Dewey establece dos ideas claves de la democracia: a) cada individuo debe ser consultado en forma activa y no pasiva, de modo tal que se haga partícipe por sí mismo del proceso de autoridad, de control social; al mismo tiempo, mediante esa consulta, que sus necesidades y deseos se tomen en cuenta, de modo que cuenten en la determinación de la política colectiva; b) la realización de la democracia implica que cada individuo cuenta como uno y sólo como uno, en igualdad con los otros, de modo que la voluntad resultante constituye una expresión cooperativa de muchas personas. Ver. p. 44-5. En el desarrollo de estas tesis, además de ser un derecho y un deber, Dewey destaca la necesaria oportunidad de la que todo individuo debe disponer para formarse sus propias opiniones.

APORTES DE JOHN DEWEY

proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario.¹⁰

Para propiciar a este deber ser, Dewey propuso entonces que la escuela fuera una sociedad en miniatura; en parte reflejo de la sociedad adulta, pero descartando los hábitos y costumbres que exhibe el diagnóstico citado. Consecuentemente (y con una clara reminiscencia roussoniana), las jóvenes generaciones al acceder a esa sociedad adulta serían un factor importante para la transformación social, al no estar “contaminadas” por los hábitos rutinarios e imitativos. De la misma manera, bajo ese enfoque optimista, en *Mi credo pedagógico*, años antes de esta propuesta que plantea en *Democracia y educación*, había señalado que la educación escolarizada es “el método fundamental del progreso y de la reforma sociales.” Es bajo esta óptica que la educación sistemática y consciente constituye el método por excelencia para el progreso vital de la sociedad y del propio individuo. En resumen, en el primer período de su producción pedagógica, su tesis teleológica queda expresada de la siguiente forma: “En la escuela ideal (deber ser) tenemos la reconciliación de los intereses individuales y colectivos.”¹¹

Como bien señala Richard J. Bernstein, en un lúcido análisis interpretativo de Dewey, ese optimismo le valió la crítica de pensadores marxistas y que, respecto a este punto, Bernstein comparte en alguna medida.¹²

83

¹⁰ *DE, op. cit.*, p. 29. Más adelante, en la misma obra señala que “este ideal tiene que luchar no sólo con la inercia de las tradiciones educativas existentes, sino también con la oposición de los que se han atrincherado en el mando de la maquinaria industrial, y que comprenden que tal sistema de educación, si se generaliza, amenazaría su posibilidad de utilizar a los demás para sus propios fines. Pero este mismo hecho es el presagio de un orden social más equitativo y luminoso porque demuestra la *dependencia de la reorganización social respecto a la reconstrucción educativa.*” Ver. p. 337-8.

¹¹ *Mi credo pedagógico*, (CP), *op. cit.*, p. 64-5.

¹² Richard J. Bernstein, *Praxis and action - Contemporary Philosophies of Human Activities*, 1979, Madrid, Alianza Ed., p. 207-35, especialmente para el punto p. 234-5. Por lo demás este autor establece vínculos significativos entre Marx y Dewey, así como las influencias que recibió este último de Peirce. Análisis que, a nuestro juicio, es más acertado que el intento crítico hecho por A. Broccoli en *Ideología y Educación*, 1977, México, Nueva Imagen, p. 103-37.

Juan Carlos Geneyro

Vista la cuestión como hasta esos momentos la plantea Dewey (fines de la 2a. década de este siglo), la crítica es acertada, pero entiendo que es parcial, porque omite posteriores desarrollos y reajustes conceptuales donde él mismo relativiza ese optimismo y ahonda en las dificultades que afronta el quehacer democrático.

En *Education Today* (1940) Dewey produce un reajuste al decir que:

Es antirrealístico, en mi opinión, suponer que las escuelas pueden ser una institución 'principal' para producir los cambios de actitud y disposición de pensamiento y propósito que son necesarios para la creación de un nuevo orden social. Tal concepción, ignora la actuación constante de fuerzas poderosas fuera de la escuela que forman el espíritu y el carácter. Ignora el hecho de que la educación escolar no es sino una institución entre muchas y que en el mejor caso es, en algunos aspectos, una fuerza educativa menor. Sin embargo, aunque la escuela no es una condición suficiente, es una condición necesaria para mantener un orden social auténticamente cambiado. Ningún cambio social es más que un cambio externo hasta que es ayudado por y arraigado en las actitudes de los que lo producen y de los que son afectados por él.¹³

84

En otro trabajo¹⁴ he señalado que durante las dos últimas décadas de su producción, Dewey critica las creencias y prácticas de una sociedad con una democracia reducida y residual, así como sus caracteres concomitantes en una moral segmentada y reticente. Brevemente, la democracia es reducida en tanto y en cuanto se restringe a una expresión pública-formal y no está igualmente imbricada, sustantiva y procedimentalmente, en muchas otras instituciones y ámbitos sociales: especialmente el económico, aunque también en el científico, el doméstico y aún en el propio sistema educativo. Y es residual porque se satisface a través de unas pocas prácticas ritualizadas. En tanto, su moral es segmentada porque los sentidos y las prácticas de algunas actividades (conscientes o inconscientes), por ejemplo las económicas o las científicas, están des-

¹³ EH, *op. cit.*, p. 178-9.

¹⁴ Geneyro, J.C. *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*, 1991, Barcelona, Anthropos.

APORTES DE JOHN DEWEY

vinculadas o son muy diferentes (e incluso contradictorias) con las específicas de otros ámbitos: así el escolar, el familiar o, incluso, el ámbito político *público-formal*. Este último, a su vez, casi nunca se corresponde con el ámbito político *privado-sustantivo*. Esta moral fragmentada, de dualismos alimentados por una ideología “pseudoliberal”, es reticente a mezclar los asuntos de la economía o de la ciencia con los “altos principios” de su propuesta ética. Y, de la misma manera, es reacia a aceptar cambios en el “orden social”. Bajo esta perspectiva, se diluye la importancia que el proceso de secularización otorga a la escuela en su papel formador de una moral cívica asentada en los derechos y deberes del hombre como ciudadano, pues sus efectos prácticos son neutralizados por los de las “fuerzas mundanas”.¹⁵ De modo incipiente primero y taxativo después, en *The problems of men* (1946) Dewey establece como condición necesaria no sólo la transformación de hábitos y creencias a través de la educación escolarizada sino que, además, piensa que es menester hacerlo mediante una educación ejercida en y por toda institución social, reduciendo en cada caso su carácter incidental e inconsciente.

...supongo que cualquiera que reflexione sobre el asunto, admitirá que el modo en que se desarrollan las actividades sobre la mayor parte de las horas del día, y la manera en que la suerte de los individuos está implicada en cosas como ganarse la vida y alcanzar la seguridad material y social, constituyen factores de gran importancia en la formación de las disposiciones personales; en suma, en la formación del carácter y de la inteligencia. En el sentido amplio y fundamental, todas las instituciones son educativas, en cuanto que actúan en la formación de las capacidades, las disposiciones, aptitudes e ineptitudes que constituyen la personalidad concreta.¹⁶

85

No se trata de menospreciar la importancia de la educación sistemática escolarizada (que muchas veces no está exenta, en sentido y consecuencia, de hechos incidentales e inconscientes). Ni, tampoco, de sobrestimar en exceso ese otro tipo de educación informal que Dewey en su primer

¹⁵ La categoría de “fuerzas mundanas” es de C.B. Macpherson.

¹⁶ HP, *op. cit.*, p. 74-5.

Juan Carlos Geneyro

época había adjetivado como habitualmente incidental e inconsciente. Distinción que al fin de cuentas es dudosa porque por ejemplo, tanto en ámbitos públicos como privados los medios de comunicación apelan deliberadamente a procedimientos *conscientes* y *sistemáticos* para desarrollar actitudes de exacerbado consumo; donde los perjuicios del *parecer* que advirtiera Rousseau encuentran una manifestación neurálgica. Se trata, más bien, de concebir y operar un proceso educativo que, vital y habitual, indague y descubra los problemas que afrontan los hombres en múltiples ámbitos para hacer de la propia democracia una empresa realizante (participio presente que Dewey gustaba de utilizar para indicar tanto la direccionalidad como la apertura axiológica y procedimental que deben de caracterizar a las verdades en la acción humana). Una de las tantas características con que el filósofo que nos ocupa concibe a la democracia, es que ésta abiertamente reconozca la existencia de problemas y la necesidad de explorarlos como tales.¹⁷

86

Así como Durkheim se cuestionaba sobre la efectiva vigencia de los derechos del hombre en la sociedad francesa y señalaba que en muchos de sus ámbitos y grupos estaban fuertemente arraigados hábitos y creencias que los negaban de hecho y de derecho, también Dewey tuvo clara conciencia del peso específico de los hábitos, de lo “primitivo” en el hombre, en los procesos sociales e individuales. De ahí que advirtiera los riesgos de una “arteriosclerosis social” por la pervivencia de costumbres y hábitos rígidos.

Lo habitual puede referir a lo que es “natural”, a lo que siempre se ha hecho y por ende debe seguir haciéndose. Bajo esta perspectiva, lo

¹⁷ Esta característica de la democracia, estimamos, descansa en nuestra tesis de que la razonabilidad es una libertad civil, en la medida que supone en cada individuo la disposición de conocimiento que le permita información adecuada para analizar los problemas. Es así que Dewey plantea: “...la libertad de investigación, la tolerancia de diversos puntos de vista, la libertad de comunicación y la distribución a cada individuo como último consumidor intelectual de lo que se ha descubierto, están comprendidas en el método democrático, así como en el científico. Cuando la democracia reconozca abiertamente la existencia de problemas y se glorie de la necesidad de explotarlos como tales, relegará a los grupos políticos que se enorgullecen de rehusar admitir opiniones incompatibles a la oscuridad, que ya es el destino de grupos similares en la ciencia”. Ver *Libertad y cultura*, (LC), 1965, México, Uteha.

APORTES DE JOHN DEWEY

habitual supone lo irreflexivo y aquí la cuestión consiste en determinar si siempre ha sido y es irreflexiva esa habitualidad o si, por el contrario ella ha estado y está sujeta al interrogante, a la incertidumbre y a la indagación para enriquecer o incluso transformar los hábitos que la sustentan y la expresan. Por ejemplo, hoy es habitual hablar de democracias “consolidadas” o “endebles”. Sin embargo, en uno y otro caso, hay que preguntarse hasta qué punto las costumbres y los hábitos que operan en muy diversos ámbitos han estado y están sujetos al análisis crítico, a la indagación y a la inventiva. Creemos que es acertada la reiterada observación de que cuando comienza a ser habitual en sociedades e individuos la consideración de que los derechos humanos ya se hallan satisfechos, se emprende el camino de su depreciación o, incluso, de su omisión. Por cierto esta observación es discutible, pero éste es precisamente el espíritu dubitativo que irónicamente sustenta la “humillante” confesión de Dewey, al declarar que no sabe en qué consiste la democracia en todas sus manifestaciones concretas. Este mismo tipo de habitualidad se expresa también en un giro típico de la educación filial: “estate quieto”; giro al cual el “sentido común” le otorga una reconocida finalidad educativa y que, tenemos la sospecha cierta, se prolonga usualmente con mayor o menor sofisticación (pero con sentido semejante) en múltiples ámbitos y relaciones sociales; cuando, por definición, *la democracia es inquieta*.¹⁸ Podemos decir que para Dewey *la resignificación constante de lo habitual es vital para una sociedad democrática*. Y esta empresa no es sólo tarea de la escuela o, en el mejor de los casos del Estado, sino de todas y cada una de las instituciones sociales.

Vemos, en su aire filosófico, una original recuperación de proposiciones aristotélicas y socráticas. Por un lado, reconoce la importancia de las costumbres en la configuración de la moral y, además, sus particulares manifestaciones en las diversas instituciones sociales. Por otro, subraya la necesidad de exponerlas al diálogo crítico (diálogo consigo mismo y con los otros), a partir de las necesidades que tiene el hombre y de los conocimientos que dispone, con el fin de elegir cómo actuar responsablemente. Y esta disponibilidad cognoscitiva y axiológica alude, otra vez, a la intersubjetividad. Importa pues que discriminemos entre una habi-

87

¹⁸ Es con ese sentido que Dewey sostenía que la democracia no es una herencia que proporciona una especie de renta, de la cual se puede vivir.

Juan Carlos Geneyro

tualidad que puede inhibir la indagación y el descubrimiento o, por el contrario, estimular y capacitar para estas actividades vitales que son constitutivas de la naturaleza humana. Dewey también apeló a categorías antinómicas: imaginación que “interviene” / imaginación que “sobreviene”; educación como “impresión” / educación como “comunicación”; experiencias “empobrecedoras” / experiencias “enriquecedoras”. De la misma manera, establece diferencias entre una habilidad que se limita a la repetición irreflexiva de actos anteriores, adaptados a condiciones pasadas, y aquella otra que es propicia a reajustarse según nuevas circunstancias.¹⁹ En este último sentido, la educación debería procurar que sea habitual la incertidumbre (y hay diferencias entre negar ésta, inducirla metódicamente o, desde nuestra tesis, favorecer su aceptación activa cuando se presenta). Pero, junto con ello, que también sea habitual la indagación inteligente, pues con ella se favorece la efectividad de la imaginación que interviene. La perplejidad, cruda expresión de incertidumbre, puede motivar aquéllas o, por el contrario, conducir a una pasividad soporífera. Si tal pasividad es predominante, advierte Dewey, legítima que los “hombres prácticos”, en una clara alusión a los que rigen las actividades esenciales del capitalismo, *piensen* por otros, que solamente trabajan.²⁰

88 Un código ético también puede ser habitual, en el sentido de “dado” y, por ello, bastar supuestamente para la conducta, si detalla con aceptable precisión los deberes y derechos. Dewey rechaza igualmente una habitualidad fundada en este supuesto, y conviene aquí reproducir su argumento:

Los hábitos rutinarios nunca alcanzan a corregir las cosas totalmente, sólo son efectivos cuando las condiciones permanecen iguales o se presentan una y otra vez de manera uniforme, los códigos morales rígidos que intentan establecer preceptos y prohibiciones definitivos para cada circunstancia de la vida, resultan de hecho ineficaces. Prolónguese el alcance de los diez manda-

¹⁹ Esta discriminación la establece en *NHC, op. cit.*, p. 71.

²⁰ Posible consecuencia, que reflejada también a juicio de Dewey en el dualismo teoría-práctica, plantea de manera persistente en su obra, p. e. en *NHC*, p. 72-3.

APORTES DE JOHN DEWEY

mientos o de cualquier otro número de ellos tanto como se quiera por medio de una ingeniosa exégesis, y todavía ocurrirán actos no previstos en ellos. Ningún estatuto legal puede prever las variantes de todos los casos ni evadir la necesidad de darles una interpretación *ad-hoc*. Los regímenes morales y legales que intentan lo imposible al tratar de llegar a una reglamentación definitiva, compensan su severidad explícita en unos aspectos con una lenidad implícita en otros. El único código verdaderamente severo es aquél que renuncia a la codificación, dejando la responsabilidad de juzgar cada caso a quienes intervienen en él e imponiéndoles la carga del descubrimiento y la adaptación.²¹

No es que su pragmática reniegue de toda proposición axiológica, ya que establece como necesario un cuadro de valores *comprensivos* de y para la democracia, pero éstos no se pronuncian con ánimo prescriptivo dogmático e insoslayable. Su significación teórico-práctica, como ya hiciéramos mención, es *relacional*. La razón moral categórica, desvinculada de la realidad concreta es siempre violenta, pues se basa en criterios *a priori*, de universalidad formal, ignorando que el hombre siempre es y debe ser en realidades concretas.

Dewey culmina su teoría con el análisis de su propuesta para la democracia, imprimiendo a ésta un *carácter radical*, que implica una ruptura con la tesis educativa que, respecto de los hábitos, mantuviera hasta las devastadoras consecuencias de la crisis de 1930. Hasta entonces, polemizando en particular contra el “determinismo” economicista de algunas posiciones marxistas y también contra el optimismo naturalista del *laissez faire*, había sostenido que los cambios económicos y políticos son menos reales de lo que inmediatamente puedan aparentar. A través de su argumentación pretende dar cuenta del peso específico que ostentan las tradiciones y hábitos en la configuración social e individual. De ahí, pues, la importancia de la educación sistemática en la creación de otros más reflexivos y dúctiles en las nuevas generaciones. Sin embargo, en escritos posteriores y especialmente en *The problems of men* (1946), sostuvo la necesidad de “un cambio radical” de las instituciones econó-

89

²¹ *Ibid.*, p. 102-3.

Juan Carlos Geneyro

micas y de los ordenamientos políticos que sobre ellas se basan.²² En nuestra opinión, ese carácter radical no deja de atribuir importancia a las tradiciones y hábitos como núcleo neurálgico a tener en cuenta para toda transformación sustantiva. Pero con este giro en su teoría de la democracia, entiendo que el autor pretende advertir que sin esos cambios radicales en las instituciones de las “fuerzas mundanas”, la educación escolarizada, por sí sola, no puede garantizar la construcción de una sociedad democrática. La educación como proceso vital y habitual demanda la concurrencia contemporánea de las diversas instituciones sociales.

En esta última propuesta suya hay un punto que nos ilustra sobre los sesgos que se pueden derivar de una educación cívica impartida por la escuela, si esta moral no se practica en el conjunto institucional social. Si bien el texto está dirigido en particular a la sociedad estadounidense, quiero reproducirlo porque considero que sus afirmaciones e interrogantes constituyen una fuente de reflexión nada desdeñable:

90

Sé que en muchas escuelas tenemos un hermosísimo juramento escolar, según el cual los niños de seis años, y más probablemente, se levantan y juran fidelidad a una bandera y a lo que ella significa —una nación indivisible, justicia y libertad. ¿Hasta cuándo vamos a permitir que un símbolo sustituya a la realidad? ¿Hasta cuándo los ciudadanos, legisladores y educadores van a tranquilizar su conciencia con la idea de que se instila en los niños un patrimonio genuino porque recitan las palabras de ese juramento? ¿Saben fidelidad y lealtad? ¿Qué quieren decir al hablar de una nación indivisible, cuando tenemos una nación que todavía se halla en cierta medida lacerada por la lucha de facciones y la división de clases? ¿Es ésta una nación indivisible, y el recitar un juramento verbal constituye una garantía educacional de la existencia de una nación indivisible?²³

En otras palabras, el “deber ser” transmitido rutinariamente, mediante prácticas y relaciones desvinculadas de la realidad social o incluso

²² HP, *op. cit.*, p. 148-9. En este punto diferimos del acuerdo de R. Bernstein a la crítica sobre una falta de radicalidad por parte de Dewey; ver R. Bernstein, *op. cit.*, p. 234.

²³ En HP, *op. cit.*, p. 52-3.

APORTES DE JOHN DEWEY

contradictorias con su direccionalidad axiológica, no redime por sí mismo dicha realidad. De ahí su crítica a una educación cívica que, además, proporciona tanto un conocimiento “anatómico” del sistema político-democrático, como “fisiológico” de los procedimientos fijados para éste. Se estudia así, casi de memoria, el *es* de una democracia supuestamente ya realizada y se presta escasa o nula atención a sus problemas y a cómo más podría ser. No se trata, pues, de alabar (o atacar) a la democracia en general; lo que necesita consideración es el análisis de “la calidad del gobierno popular, no el hecho de que [éste] exista”. Al mismo tiempo, el análisis de la democracia está íntimamente ligado a la calidad de las ideas e informaciones que circulan y que sustentan las creencias habituales. “La producción en masa de la opinión”, no favorece el mejoramiento cualitativo del análisis y, a su vez, constituye un indicador —axiológico y procedimental— de pérdida de calidad de los valores democráticos. Las “perplejidades de la vida moderna” pretenden abordarse generalmente con materias de conocimiento desactualizadas o, en el otro extremo, mayores dosis de conocimientos científicos segmentados. De esta manera, persiste un “analfabetismo” no menos pernicioso: la incapacidad para una lectura comprensiva de la realidad habitual y la formación de juicios propios, reflexivos y discriminativos. La consecuencia, arguye, es que se propicia la “balandronada social y política”. Sucede que en la formación cívica suele partirse de un erróneo supuesto: de que cuando más indiscriminadamente se idealiza la historia de la nación y las instituciones propias, mayor es la probabilidad de que se formen “patriotas leales” y ciudadanos bien preparados. Esta idealización, confrontada por los jóvenes con la realidad, puede fácilmente inducir al cinismo, del que derivan transacciones que paradójicamente socavan la calidad del consenso activo que caracteriza (o debe caracterizar) un régimen democrático. Con una figura provocativa, que homologa a la escuela con el púlpito, señala cuál es la consecuencia si, desafortunadamente, el niño o joven no tuviera manera de confrontar la información impartida con la realidad social:

91

Si el alumno corriente quedara aislado de toda idea o información desde su salida de la escuela, entraría en posesión de las responsabilidades de la comunidad social en completa ignorancia de que existen problemas sociales, males políticos y defectos industriales. Estaría convencido de que el camino está abierto para todos y de que la

Juan Carlos Geneyro

única causa de un fracaso en los negocios, en la vida familiar o en la vida cívica se debería a alguna deficiencia personal en el carácter del fracasado. La escuela está mucho más empeñada que el púlpito —lo que ya es decir— en aceptar francamente los males sociales. Y como el púlpito, compensa este negarse a discutir las dificultades sociales insistiendo sentimentalmente en los vicios personales.²⁴

Decíamos que es un lugar común en la interpretación de la teoría deweyniana que la educación es un proceso de vida centrado en el niño, antes que un proceso para la vida adulta. Sin embargo, en términos filosófico-sociales, Dewey señaló taxativamente que la escuela debe capacitar para la participación cívica responsable de las nuevas generaciones. Es decir, puso como condición necesaria una formación en valores y conocimientos que, articulada con la que se imparte en otras instituciones sociales, prepare para la vida adulta. Recuperando una inquietud de Horace Mann, se interroga sobre si la escuela, además, debería educar a los niños con referencia a un “sí mismo” centrado en intereses privados o, por el contrario, hacerlo —y así lo entiende— con referencias a los deberes y prerrogativas sociales que tendrá que afrontar como adulto.²⁵

92

En relación con este punto, hay otro que atañe a su concepción educativa como un proceso de la directividad a la autodirectividad. R. Bernstein acierta, cuando destaca que Dewey fue un crítico de los excesos de una educación inicial que exagera el papel de la autodirectividad en la determinación del proceso educativo. Para este autor, los reparos deweynianos tienen que ver con sus pertinentes planteos respecto de la inteligencia y la investigación, y éstos son sus argumentos:

La educación debe ser un proceso continuo de reconstrucción que dé juego a un movimiento progresivo desde la experiencia inmadura del niño a una experiencia que se hace cada vez más pregnante en significación, más sistemática y controlada. (...) El objeto de

²⁴ *EH, op. cit.*, p. 89.

²⁵ *HP, op. cit.*, p. 56, 60, 62. Hasta ahora, y creemos que por mucho tiempo más, las sociedades modernas no han renunciado a la educación cívica a través de un “fondo común de verdades”. El problema, y las diferencias, surgen al indagar cómo se configuran, se significan y se practican “relacionalmente” dichas verdades.

APORTES DE JOHN DEWEY

la educación es el desarrollo de una inteligencia crítica, pero debemos tener presente el significado característico que encierra este concepto para Dewey. La inteligencia no debe ser identificada con el concepto estrecho de razón considerada como habilidad de extraer inferencias y conclusiones de premisas establecidas explícitamente. La inteligencia consiste en un conjunto complejo de hábitos de flexibilidad creciente que implican sensibilidad; pericia en discernir las complejidades de las situaciones; imaginación ejercida en descubrir nuevas posibilidades e hipótesis; voluntad de aprender de la experiencia; firmeza y objetividad a la hora de enjuiciar y evaluar opiniones y valoraciones conflictivas; el coraje de modificar nuestros propios puntos de vista cuando lo requieren las consecuencias de nuestros actos y las críticas de los otros. Toda educación es moral, si entendemos 'moral' en el amplio sentido implicado en una valoración inteligente.²⁶

Sin duda, es ésta una buena síntesis del espíritu pragmático que caracteriza la pedagogía deweyniana. Cabe agregar que esa necesaria directividad debe estar muy atenta a la naturaleza humana individualizada. Importa sí, en términos sociales, tomar de cada quien según sus capacidades, pero con base en una "igualdad de las condiciones exteriores" (tal como lo propuso Durkheim), apreciar en cada quien sus originalidades como individuo. Es cierto que éstas se expresan activamente en el trabajo, *proceso vital* del hombre como especie y como individuo; pero que además es, o debería ser, un *proceso habitual*, es decir, el trabajo como virtud. Dewey no dejó de inquietarse por los problemas que encierra la "enseñanza" de la virtud, que habían merecido la atención por parte de Platón.²⁷ Recuerda que para Platón, el conocimiento de la virtud era el proceso de "entrar en religión"; es decir, *una experiencia personal y una realización vital*. En este sentido, el trabajo no es un medio para conseguir el bien sino que debería ser un bien en sí mismo. En buena medida, el problema radica en que el trabajo como actividad vital y expresiva de la naturaleza humana individualizada está permeado por la

93

²⁶ R. Bernstein, *op. cit.*, p. 228.

²⁷ Ver *EH*, *op. cit.*, p. 62-3 y *NHC*, p. 139-43 y 248-52.

Juan Carlos Geneyro

necesidad de adquirir bienes, antes que por expresarlos. La conversión de su valor en dinero distorsiona no sólo la actividad sino el consumo como necesidad vital, que conlleva la propia expresión del trabajo, sesgado a la adquisición de objetos materiales (en el espectro que va desde la subsistencia a la opulencia). Conviene aquí exponer un párrafo de su pensamiento:

¿A qué clase de felicidad debemos apuntar? También sé que se insiste sobre la capacidad para aumentar las ganancias que se deriva de una mejor educación industrial. Muy bien. Pero, ¿significa esto nada más que los trabajadores deben aumentar su habilidad para aumentar los beneficios de sus patronos evitando pérdidas, obteniendo más de sus máquinas y materiales, en los que participaran como si se tratara de un producto secundario incidental, o se trata de que el aumento de la inteligencia y capacidad industrial del trabajador, para su propio adelanto individual, ha de ser el factor preponderante?²⁸

94

La educación es un proceso vital para una sociedad democrática en tanto y en cuanto cada individuo se realiza a sí mismo como persona y, a la vez ella se beneficia de sus originales aportaciones. Premisa que no se agota en el ámbito económico sino que por todo lo expuesto, se irradia a los diversos ámbitos sociales. Pero, además hay que decir, para invalidar el juicio mediocre que la categoriza como excéntrica, que Dewey entendía que la originalidad de la naturaleza humana individualizada, debe estar expuesta a “duras pruebas experimentales” y a la argumentación que, siendo forma comunicativa, es dialéctica. En otras palabras, la originalidad requiere de la transacción cognoscitiva y ética.

No es extraño encontrar interpretaciones sobre Dewey que caracterizan su filosofía como “instrumentalista” o, incluso, que reducen su pragmatismo a una racionalidad técnica, lindante con un relativismo exacerbado. Siendo así, el conocimiento sólo tendría valor por la acción que persigue una inteligencia “práctica”. Ciertamente, estas versiones apuntan a algunos de los rasgos de la filosofía en cuestión, pero se quedan

²⁸ EH, *op. cit.*, p. 75.

APORTES DE JOHN DEWEY

cortas con sus análisis.²⁹ A diferencia de Marx, con quien en todo caso compartía sus críticas a las filosofías “racionalizadoras”, Dewey recuperó para el quehacer filosófico una visión crítica y deliberada sobre los vínculos que existen, tanto en la vida asociada como en la individual, entre el conocimiento y los valores que determinan los propósitos y aspiraciones fundamentales del hombre.³⁰ De esta manera, todo intento reflexivo que indaga sobre los usos y valores que norman uno u otro conocimiento es filosófico en cuanto se realiza. Ahora bien, así como la ciencia descubre y constituye conocimiento especializado (técnico), también la filosofía, en su sentido disciplinario, se interesa por indagar en “los fines y valores que los hechos y principios conocidos ofrecerían”. Dentro de este planteamiento, y por eso nos interesa, el autor señala que la filosofía no tiene como principal contrincante a la ciencia, sino a *la rutina*, a las creencias estereotipadas, a la influencia de ejemplos y preceptos no críticos, o la “acomodación sumisa” a las exigencias insti-

²⁹ Así p. e. Broccoli, *op. cit.*, p. 105 y 135, especialmente, afirma que el problema del conocimiento es dejado de lado por parte de Dewey. Contrariamente, tanto R. Bernstein, *op. cit.*, p. 207s., como A. Granese en *Introduzione a Dewey*, (1981, Roma, Laterza) p. 89s., destacan el interés de Dewey por el tema, y cómo las cuestiones epistemológicas cierran el conjunto de su obra. También T.W. More, en *Introducción a la teoría de la educación*, (1987, Madrid, Alianza, 3ª), critica la corta apreciación de Dewey sobre los aspectos “espirituales de la experiencia”, sin tener en cuenta los planteos deweynianos de *Una fe común*, por ejemplo. De la misma forma, señala que éste sólo consideró importante el conocimiento científico. Juicio que podemos confrontar con la advertencia de Dewey: “Los objetos de conocimiento, una vez alcanzados ejercen, como ya se ha dicho, la función de control sobre otros contenidos. Por esto los últimos dependen, respecto de su situación y valor, del objeto de conocimiento....Pero esta interpretación de la dependencia es estrictamente funcional; en lugar de comenzar por aislar el objeto de conocimiento o juicio, erigiéndolo luego así aislado como medida de la realidad de las otras cosas, vincula el objeto científico, genética y funcionalmente con las otras cosas, sin echar sobre éstas la desdolorosa mancha de un menor grado de realidad.” Ver *HP*, *op. cit.*, p. 242-3.

³⁰ También M.F. Sicacca, en *El problema de la educación*, desde la vereda opuesta a la de Broccoli, ve ese “instrumentalismo” deweyniano como la versión americana de las tesis marxistas y advierte que su teoría niega que existan “esencias, substancias o principios inmutables”, 1962, Barcelona, Míacle, 2ª, p. 776-7, 872-5.

Juan Carlos Geneyro

tucionales y a las tradiciones existentes. Porque la ciencia misma, en cuanto actividad teórica, tampoco desconoce el valor de la indagación y de la reflexión sustraídas de fines utilitarios e inmediatos. Una de las principales diferencias que tuvo con el utilitarismo fue, precisamente, la escasa o nula importancia que éste otorga al cuestionamiento de los fines. No en vano, en una de sus múltiples formas de caracterizar a la democracia, indica que ésta

...será una farsa a menos que el individuo sea preparado para pensar por sí mismo; para juzgar independientemente; para ser crítico, para ser capaz de discernir las propagandas sutiles y los motivos que la inspiran. La producción en masa y la reglamentación uniforme se han desarrollado hasta tal grado que la oportunidad individual ha disminuido. Ha de revertirse la corriente. El *motto* debe ser: Aprender a actuar con y para los demás, mientras se aprende a pensar y juzgar por sí mismo.³¹

96

Por otra parte, Dewey otorgó explícitamente un valor “en sí” al conocimiento (de índole científica o filosófica) y aclaró que el ánimo de su propuesta no perseguía reducir ésta a fines utilitarios, a un pragmatismo deformado. En su pedagogía como teoría-práctica, plantea que favorecer los hábitos de conocimiento implica o debería implicar que los mismos operan en circunstancias diversas de la acción humana, donde lo sustantivo y lo procedimental configuren la textura de la razón pragmática. El valor del conocimiento, aunado al de la imaginación que “interviene” es lo que permite al hombre, dialécticamente, trascender lo incidental, transformarlo y generar verdades operantes antes que verdades *adorativas*. (Dewey irónicamente dice que la verdad no es una “compañía de seguros”.) Es a través de estas verdades que la praxis adquiere ese carácter transformador y, al mismo tiempo, se enriquecen como tales o son sustituidas por otras. Decir que el hombre no opera con verdades absolutas y definitivas equivale a decir que el hombre no es Dios, y precisamente por no serlo, es moral.

Conviene aquí exponer las principales proposiciones que pueden derivarse para la educación de los textos de Dewey analizados:

³¹ LC, *op. cit.*, p. 88.

APORTES DE JOHN DEWEY

La educación institucionalizada tiene un papel preponderante en la formación de actitudes que propicien y expresen los valores compresivos de la democracia: esas actitudes deben de configurarse en el proceso mismo de transmisión y adquisición de conocimientos, en las relaciones educativas y en los modos de interrelacionar lo cognitivo y lo axiológico en el análisis crítico y propositivo de la democracia. Sin embargo, el protagonismo que tiene la escuela en ese cometido no implica desconocer que hay otras instituciones sociales que también son determinantes para dicha configuración actitudinal. En ese sentido, *todas las instituciones son educativas*. Una actuación segmentada de las instituciones específicamente educativas respecto de aquellas específicas de los ámbitos políticos, económicos y administrativos, desmerece la calidad misma del quehacer democrático y el propio desarrollo integral de los individuos.

Los hábitos arraigados, rutinarios y ajenos a un análisis reflexivo —que Dewey denomina “lo primitivo” del hombre— obstaculizan la innovación y la creatividad. Vale la pena recordar una sentencia de J.S. Mill: “Quien hace algo porque es la costumbre, no hace elección alguna.” Muchas veces, la programación de las actividades escolares se concibe y se realiza bajo el agobio de ese tipo de hábitos que se nutren de los estereotipos burocráticos. La secularización en el campo educativo contribuyó en sus inicios a privilegiar la *autonomía* del docente, favoreciendo el compromiso con su quehacer y también su capacidad de indagar, de innovar, de motivar. A medida que se expanden los servicios educativos, que se instituyen normas y se establecen estándares de logros para el proceso educativo, el docente se va transformando en un *operador* que rige su actividad por dichas normas y estándares. El desafío consiste ahora en regresar ese protagonismo al docente, sin que por ello haya que renunciar a todo marco normativo y a buenos resultados. Como bien se sabe, la autonomía implica —entre otras cuestiones— responsabilidad en su ejercicio.

97

Las escuelas, colegios, universidades, deben de considerar al proceso de la democracia como materia de estudio, de análisis crítico

Juan Carlos Geneyro

y de proposición, como una forma principal de relacionar la teoría y la técnica con la práctica, vgr.: La identificación de problemas (políticos, económicos, administrativos, culturales en general), el análisis y la discusión sobre los mismos, la búsqueda de soluciones posibles. En suma, la comunicación entre alumnos y maestros puede coadyuvar significativamente para una mejor realización de la democracia tanto en términos procedimentales como axiológicos.

Una moral cívica, necesariamente tiene que estar asentada en un conjunto de deberes y derechos; pero éstos deben estar expuestos al análisis, a la contrastación con experiencias y situaciones de los distintos actores y ámbitos sociales. De su revisión y enriquecimiento depende su propia legitimidad.

Quiero finalizar este ensayo con un pensamiento deweyniano que condensa esa íntima relación entre educación y democracia:

98

El punto positivo ... es que el ideal democrático, en su significación humana, nos proporciona un punto de referencia. No supongo que éste sea tan claro y definido que podamos mirarle como un viajero puede mirar a un mapa y decir dónde va a ir hora por hora. Más bien indicaría que el *problema* de la educación en su relación con la dirección del cambio social es idéntico al *problema* de *descubrir* lo que la democracia significa en todo el radio de sus aplicaciones concretas: económicas, políticas, domésticas, internacionales, religiosas, culturales.³²

³² EH, op. cit., p. 180.