

# Democracia y educación en clave deweyana: dos aspectos de un mismo proceso

Democracy and Education through Dewey's View:  
Two Aspects of the Same Process

Livio Mattarollo <sup>1</sup>

**Resumen:** *El propósito del trabajo es identificar y precisar algunas relaciones filosóficas entre las nociones deweyanas de democracia y educación, bajo la pregunta por el rol de esta última en el proceso de construcción del modo de vida democrático. En primer lugar, buscaré dar cuenta del complejo sentido de la democracia como ideal de vida comunitaria e identificar condiciones de orden filosófico -vinculadas a la conformación de un núcleo estable y compartido de valores- y también de orden político. En segundo lugar, recuperaré el diagnóstico que hace Dewey respecto del estado de apatía política generalizada, estado que plantea serios obstáculos al pleno desarrollo de la comunidad. En tercer lugar, explicaré por qué Dewey considera que la educación es el mejor camino para revertir la apatía política y, al mismo tiempo, por qué la democracia se instituye como marco de referencia e, incluso, como condición de posibilidad para el pleno desarrollo de la educación. Por último, intentaré dejar sentadas algunas líneas de indagación respecto de la importancia de incluir los contenidos actitudinales en la planificación de la enseñanza a efectos de llevar a la práctica algunos de los aspectos señalados desde el marco teórico deweyano.*

**Palabras clave:** *democracia, educación, valor.*

---

<sup>1</sup> Licenciado en Filosofía. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Miembro del Centro de Investigaciones en Filosofía del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata/CONICET). Docente en Colegio Nacional Rafael Hernández, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: livio.mattarollo@nacio.unlp.edu.ar; livio.mattarollo@gmail.com.

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVII, Nº 34, octubre 2019 - marzo 2020. Pág. 107-127.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17\(34\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(34)06) / Recibido: 23-05-2019 / Aprobado: 22-10-2019.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *The aim of the article is to identify and to specify some philosophical relationships between Dewey's ideas on democracy and education, considering the role played by the latter within the process of building a democratic way of life. Firstly, I will address the complex sense of democracy as an ideal of community life, identifying philosophical conditions -related to a common and shared core of values- as well as political conditions. Secondly, I will recover the diagnosis presented by Dewey with respect to the state of generalized political apathy, a state that poses serious challenges to the full development of the community. Thirdly, I will explain why Dewey considers that education is the best way to reverse political apathy and why, at the same time, democracy is a reference and a condition of possibility for the full development of education. Finally, I will state some ideas for future research about the central role of planning educational activities that include content about attitudes and values, so as to put some of Dewey's idée into practice.*

**Keywords:** *democracy, education, value.*

---

*"the relation between democracy and education is a reciprocal one, a mutual one, and vitally so".*  
- Dewey, 1938/1988a, p. 294 -

## **1. Introducción**

Una primera aproximación a la extensa obra de John Dewey permite identificar que democracia y educación son dos tópicos prácticamente omnipresentes en sus escritos. Más aún, no solo han sido objeto de su reflexión filosófica durante más de sesenta años, sino que aparecen inextricablemente vinculados entre sí, toda vez que -en su visión- la escuela es el principal agente para la adquisición del sentido de pertenencia en las actividades conjuntas y para el fortalecimiento del interés personal en las relaciones sociales, es decir, para la conformación de hábitos democráticos. Según Alison Kadlec, el interés *deweyano* sobre el rol de la educación en la búsqueda de una comunidad democrática representa la mejor expresión de la filosofía política del pragmatista (Kadlec, 2007, p. 66). En la misma línea, Sidney Hook, discípulo y amigo de Dewey, afirma que la educación ha sido el ámbito en donde la filosofía *deweyana* ha dado sus frutos prácticos más inmediatos (Hook, 2000, p. 127). En este contexto, el propósito del trabajo es identificar y precisar algunas relaciones de orden filosófico entre las referidas nociones de democracia y educación, bajo la pregunta por el rol de esta última en el proceso de construcción del modo de vida democrático.

En virtud del interés del trabajo, en primer lugar, buscaré dar cuenta del complejo sentido de la democracia como forma de vida o como ideal de vida

<sup>2</sup> "La relación entre democracia y educación es vitalmente recíproca y mutua" (traducción propia).

comunitario. Al respecto, si bien la preocupación de Dewey por la democracia es uno de los ejes vertebradores de su filosofía, es interesante recordar que -entre los años 1890 y 1930- hay un desplazamiento en sus reflexiones. Mientras que en sus escritos tempranos el pragmatista se concentra en el "individualismo" de la democracia en el marco de una concepción orgánico-teórica de notoria impronta hegeliana -cuya base es la confianza en que cada individuo encontrará la función adecuada para la cooperación social-, desde inicios del siglo XX, se acerca progresivamente a una noción de la democracia enfocada en la esfera pública<sup>3</sup>. Así, la idea de democracia ya no se fundamenta en términos éticos, sino políticos, lo que enfatiza el valor del procedimiento democrático como forma de cooperación reflexiva comunitaria (Honneth, 1999). Me concentraré, particularmente, en este segundo período para precisar el sentido de democracia como forma de vida, identificaré algunas condiciones de posibilidad de la democracia según la concibe Dewey y las presentaré bajo dos grandes rótulos: condiciones filosóficas y condiciones políticas.

En segundo lugar, reconstruiré el diagnóstico coyuntural realizado por Dewey respecto de la situación del público y del individuo en el contexto de la cultura pecuniaria, es decir, de una interpretación del Liberalismo realizada exclusivamente en términos económicos y competitivos que conduce a un estado de apatía política generalizada y que obstaculiza el pleno desarrollo político de la comunidad. Frente a este cuadro, surge la pregunta por el rol que puede jugar la educación en la reconstrucción de la democracia y el advenimiento de la *gran comunidad*. Es por ello que, en tercer lugar, me detendré en una serie de textos *deweyanos* dedicados a explorar los vínculos entre democracia y educación con la intención de identificar aquellos modos en que la educación es -efectivamente- un camino para revertir la situación política advertida por el autor y, al mismo tiempo, identificaré aquellos modos en que la democracia se instituye como marco de referencia e, incluso, como condición de posibilidad para el pleno desarrollo de la educación. En suma, intentaré indicar por qué, para Dewey, la relación entre democracia y educación es recíproca y vital, bajo la hipótesis de que el requisito más importante para propiciar el cumplimiento de las condiciones filosóficas de la democracia y extenderlas en todas las esferas de la vida pública es del orden educativo. Por último, ya en las conclusiones, arriesgaré una hipótesis respecto del rol que puede adquirir la planificación de la enseñanza de la dimensión actitudinal de los contenidos para la puesta en práctica del enfoque *deweyano*, para abrir así una línea para futuras indagaciones.

<sup>3</sup> El primer período de las reflexiones *deweyanas* sobre la democracia está centrado en el individuo en la medida en que la democracia se considera un modo de vida moral cuyo punto de partida es el desarrollo de las capacidades individuales y cuyos pilares son la responsabilidad personal y la iniciativa individual. Por supuesto, esto no implica que Dewey considere al individuo por fuera del entramado social. Por el contrario, y aquí radica la impronta hegeliana, el individuo es un ser social que se vincula con otros individuos mediante una voluntad común, aquella que la convierte en un organismo en el que sociedad e individuo participan en una relación recíproca (Dewey, 1888/1969, Westbrook, 1993, pp. 38-51).

## **2. Condiciones filosóficas y políticas para la gran comunidad**

Tal y como Dewey reconoce, los conceptos propios de la filosofía social y política suelen tener dos sentidos, uno descriptivo o *de facto* y uno normativo o *de jure*. Si bien -en principio- parecen dos sentidos contrapuestos, adquieren una relación de complementación, pues el estudio de las formas de vida en comunidad realmente existentes permite identificar sus rasgos deseables, cuestionar sus rasgos indeseables y sugerir su mejora, a fines de evitar tanto el riesgo de establecer una sociedad ideal impracticable como el riesgo de simplemente replicar rasgos efectivamente observados (Dewey, 1916/1998, p. 78). El concepto de democracia no escapa a estas observaciones, sino todo lo contrario: para Dewey "[l]a democracia es una palabra de múltiples significados" (1927/2004, p. 101), entre ellos y como mínimo, (I) la democracia como forma de gobierno en su sentido de facto y (II) la democracia como forma de vida o ideal de vida comunitaria en su sentido *de jure*.

El primer significado está constituido por las condiciones formales de la práctica política de selección de funcionarios y reglamentación de su conducta. En definitiva, se corresponde con una versión de la democracia sintetizada en los modos ordinarios de elección, sufragio y representación que dan cuerpo a la regla de la mayoría. En términos históricos, la democracia así entendida representa, para Dewey, la desarticulación de distintas formas de gobierno ordenadas en torno a factores irrelevantes e independientes de consideraciones políticas -dinastías de herencia familiar, gerontocracia, victorias militares-, por un lado, y la posibilidad de contrarrestar las tendencias a utilizar el poder político para fines privados y beneficios de clase antes que al servicio público, por el otro.

Ahora bien, Dewey no demora en advertir que "[u]na democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia conjunta comunicada." (Dewey, 1916/1998, p. 82. Traducción levemente modificada). Esta afirmación, una de las más citadas de toda la filosofía *deweyana*, habilita la pregunta por las condiciones que debe cumplir un modo de vivir genuinamente democrático. Desde mi punto de vista, es posible identificar dos grandes grupos de condiciones, que propongo denominar filosóficas y políticas, respectivamente<sup>4</sup>. Respecto de las condiciones filosóficas, la democracia como modo de vida debe caracterizarse por el reconocimiento por parte de los distintos grupos sociales de un núcleo de valores comunes y estables. Para que ello suceda, Dewey estipula (I) que, en el grupo, debe haber *numerosos y variados* intereses y valores conscientemente compartidos y libremente comunicados, cláusula que supone que todos los miembros deben poseer equitativa posibilidad de

---

<sup>4</sup> A diferencia de las distintas fundamentaciones normativas del concepto *deweyano* de democracia, como pueden ser la fundamentación epistémica elaborada por Hilary Putnam (1992) y por Axel Honneth (1999) o la fundamentación metafísica elaborada por David Fott (1991), las condiciones aquí presentadas se concentran en el desenvolvimiento mismo de la vida social y en qué debería suceder para que esa vida social fuera democrática. En este sentido, hay una diferencia notoria con la pregunta por la fundamentación, sin perjuicio de las distintas respuestas que se hayan elaborado al respecto.

compartir experiencias vitales para tener diversidad de estímulos novedosos y verse incitados a liberar sus capacidades personales, en la medida en que la variedad de intereses aporta novedad y esta última es una invitación a la reflexión y (II) que, entre los grupos, debe haber una interacción plena que propicie el enriquecimiento *recíproco* de sus intereses, en lugar de un estancamiento de ideales rígidos y egoístas, y que conduzca a un reajuste continuo debido a las nuevas situaciones producidas por el múltiple intercambio (Dewey, 1916/1998, pp. 80-81).

Una segunda condición de orden filosófico se vincula con una tesis que atraviesa a toda la filosofía *deweyana*, a saber: la continuidad e interdependencia entre medios y fines. En efecto, Dewey está en franca oposición a cualquier concepción de fin en sí mismo, es decir, de un fin que tiene valor independientemente de todas sus relaciones existenciales, sean condiciones o consecuencias, pues aquella idea de fin en sí mismo no es más que una parte arbitrariamente seleccionada de las consecuencias totales de la acción. Frente a esta concepción de fin en sí mismo, Dewey acuña el concepto de *fin a la vista* en tanto medio directivo, vínculo entre las condiciones con las consecuencias pretendidas o, dicho más sencillamente, plan hipotético de acción, fin que -en cuanto plan- se constituye como medio para dirigir la acción. El fin siempre es evaluado y reevaluado en función de la disponibilidad o el coste de sus medios, de modo que no hay un objetivo previo a la acción y completamente definido, sino que la coherencia entre medios y fines resignifica las condiciones de posibilidad de estos últimos y permite ampliar el conjunto de fines posibles. Sopesar varios fines a la vista alternativos, en función de los medios necesarios para su ejecución y de las consecuencias que generan, es -para Dewey- una instancia de deliberación que pone en relación el fin a la vista-en tanto hipótesis- con otras estructuras conceptuales. En este marco, no hay lugar para una divergencia entre medios y fines porque los primeros hacen a los segundos y estos últimos serán, posteriormente, medios para nuevos fines (Ver, entre otros, Dewey, 1938/2008).

A la luz de estas consideraciones, queda en claro por qué -para Dewey- todos los fines democráticos demandan métodos democráticos para su realización. Y no solo eso, sino que una genuina defensa de la democracia supone enfatizar al máximo los medios democráticos recíprocos con (y necesariamente conducentes a) fines democráticos. Tal concordancia aseguraría la obtención de consensos desde adentro por vías de la organización inteligente, sin ningún tipo de imposición externa, verticalista y arbitraria (Dewey, 1935/1996, pp. 173-174). Es por ello que, para Dewey, la democracia como modo de vida se construye diariamente, conforme a la elección de medios y fines que, por supuesto, responde a ciertos valores a los que adherimos o rechazamos. José Miguel Esteban (1996, p. 15) ofrece una excelente síntesis de este punto al afirmar que el liberalismo *deweyano* es un pragmatismo consecuente en tanto y en cuanto sigue una lógica experimental, meliorista y transformativa, se aleja de cualquier punto de apoyo trascendental o *a priori* y toma las ideas políticas como planes de acción, es decir, como fines a la vista revisables en función de sus consecuencias respecto de los valores de libertad, justicia e igualdad -enumeración a la que me permiti-

to sumar los compromisos políticos concretos de Dewey como parte central de su pragmatismo consecuente<sup>5</sup>.

Una tercera condición de tipo filosófica remite a la necesidad de comunicación libre, plena y sistemática de todos los asuntos que conciernen a la esfera política<sup>6</sup>. Dewey considera que el público son todas aquellas personas afectadas por consecuencias indirectas de ciertas transacciones, motivo por el que se ven involucrados en un interés común y por el que, a su vez, las acciones toman carácter público. El carácter "amplio y permanente" de esas consecuencias lleva a que las personas afectadas se ocupen sistemáticamente del control y regulación de esas acciones (Dewey, 1927/2004, p. 63-5). En este marco, la comunicación es condición indispensable para la formación de un público activo y competente en la medida en que este último debe disponer de la información necesaria para deliberar sobre las acciones a promover o restringir, de acuerdo a las consecuencias indirectas de cada caso. Dicho de otro modo, la comunicación de los resultados de la investigación social es el medio por el cual el público puede reconocerse como tal y proyectar instancias que regulen su acción efectiva, vale decir, es el medio para la formación de una genuina opinión pública. Asimismo, es la forma en que el individuo puede integrarse en ese todo cohesionado, reconocer problemas comunes e iniciar una deliberación conjunta sobre aquellas situaciones que lo involucran.

Por supuesto, esto no quiere decir que el sentido *deweyano* de democracia aspire a invisibilizar el conflicto social producto de aspiraciones o intereses incompatibles, sino, más bien, a encontrar la mejor forma de resolverlo. En eso consiste justamente el "método de la democracia", según lo denomina el propio Dewey (1916/1996, p. 109). En pocas palabras, la apuesta pasa por situar los conflictos, razones y argumentos en un espacio público, a los fines de observar y estimar las pretensiones en el contexto de intereses más amplios que los representados por cada parte, lo que permite identificar, también, el interés social de la mayoría. La evaluación pública y científica de las pretensiones, las posibles consecuencias y los planes hipotéticos de resolución es, sin más, el método de la inteligencia cooperativa. Por tanto, el modo de vida democrático traería consigo una ampliación del grado y alcance limitado de la participación en procesos de intercambio común para tomar parte en las acciones conjuntas y públicas, vale decir, políticas. Así, la idea democrática -en su sentido más profundo- implica, desde el punto de vista de los grupos sociales, una liberación de las potencialidades de cada miembro en

---

<sup>5</sup> En cuanto a su labor política, vale indicar que, entre muchas otras acciones, Dewey ha sido pionero en la organización gremial de los profesores norteamericanos a través de la Unión de Profesores de Nueva York y, posteriormente, de la Asociación de Profesores Universitarios de Estados Unidos; que ha sido parte de distintos consejos y misiones políticas en China, Japón, Turquía y Sudáfrica; y que ha participado en el juicio a León Trotsky, tanto en la Comisión de Investigación en los Procesos de Moscú como en el proceso llevado adelante en México y en la elaboración del dictamen de exoneración.

<sup>6</sup> Este planteo aparece, fundamentalmente, en *La opinión pública y sus problemas*, obra de Dewey (1927/2004) que puede leerse como respuesta a los planteos de *Public Opinion*, libro publicado por Walter Lippmann cinco años antes respecto de la posibilidad de una democracia popular y de una opinión pública informada, competente y activa (Lippmann, 1998/1922). Las referencias explícitas e implícitas a la obra de Lippmann junto con la reseña de *Public Opinion*, que publica Dewey en *The New Republic* hacia 1922, son algunas de las fuentes del denominado "Debate Lippmann-Dewey".

armonía con los intereses y valores comunes; desde el punto de vista del individuo, una participación responsable según la capacidad para formar y dirigir las actividades de los grupos a los que pertenece, todo ello en consonancia con un núcleo de valores estables y compartidos (Dewey, 1927/2004, p. 137)<sup>7</sup>.

Esta interpretación de la democracia como forma de vida es lo que permite conectarla con la noción de comunidad. En efecto, "[l]a democracia, contemplada como una idea, no es una alternativa a otros principios de la vida asociada. Es la idea misma de vida comunitaria. [...] La clara conciencia de una vida comunitaria, con todas sus implicaciones, constituye la idea de democracia". (Dewey, 1927/2004, p. 138).

La democracia genuina excede al modo político y se refiere a un tipo de actividad conjunta que, como se adelantó, reconoce un núcleo de valores compartidos y estables, identifica sus problemas comunes, delibera para la promoción de consecuencias deseables bajo el modo de la acción inteligente y, en suma, da lugar a lo que Dewey denomina *gran comunidad*, "una sociedad en la que las consecuencias en expansión constante y complejamente ramificadas de las actividades asociadas se conozcan en el pleno sentido de esta palabra, de manera que surja un Público organizado y articulado" (1927/2004, p. 156)<sup>8</sup>.

Si las condiciones filosóficas para alcanzar un modo de vida democrático parecen desprenderse con fluidez de algunos rasgos centrales del pensamiento de Dewey, las condiciones de orden político permiten vislumbrar un costado de su perspectiva generalmente poco considerado. Más aún, algunas de sus afirmaciones son -incluso- sorprendentes, en particular para quienes aún mantienen una concepción del pragmatismo como expresión del ideal consumista estadounidense que reduce la democracia al modelo económico capitalista<sup>9</sup>. Sobre la base de su

<sup>7</sup> Entre 1916 y 1923, Dewey trabajó activamente para desarrollar una filosofía social pragmatista que incluya una teoría del conflicto entre grupos sociales. Una primera referencia de este proyecto es el último capítulo de *La reconstrucción de la Filosofía* (1920/1993), en donde argumenta que la filosofía social debería estar guiada por la investigación experimental inteligente aplicada a dificultades concretas en vez de apelar a teorías generales de pretendido significado universal. Dewey elabora su teoría del conflicto en las *Lectures in Social and Political Philosophy*, conferencias dictadas durante su estadía en China entre 1919 y 1921, aunque, hacia 1926, parece haber abandonado el proyecto completamente (Dewey, 1922/2015, Frega, 2015, Gronda, 2015, Wang, 2007, entre otros).

<sup>8</sup> Es importante aclarar, siguiendo a Ramón del Castillo (2004, p. 46), que Dewey no apunta a un retorno a la vida comunal, sino que defiende una reconstrucción y un restablecimiento de las formas de vida comunal. En el mismo sentido puede leerse la afirmación de Richard Bernstein (2010b, p. 234) respecto del llamado de Dewey a una revitalización de la vida pública en pos de una "comunidad de comunidades" que, si bien comienza por la vida comunal y local cara a cara como el primer espacio en donde desarrollar este nuevo modo de integración individual y social, no se mantiene aislada de las otras, sino que permite reinsertar al público en el contexto complejo y de escala planetaria al que está sometido.

<sup>9</sup> Esa última interpretación del pragmatismo es, en gran medida, deudora de la recepción y crítica alemanas. En efecto, desde las lecturas de Max Scheler hasta las de Marcuse y Horkheimer, parece haberse instalado un sentido filosófico común que lo identifica con la racionalidad calculadora o instrumental y lo acusa de haber limitado el conocimiento a la versión práctica, es decir, a un mero instrumentalismo orientado al éxito o utilidad de la acción. Según Hans Joas (1998, pp. 105 y 133), esto explica por qué los vínculos entre pragmatismo y teoría crítica resultaron casi completamente estériles y por qué, en el ámbito intelectual alemán, pocos pensadores han sido tratados con tanto desdén como Dewey. Precisamente Joas, tanto mediante estudios de corte historiográfico como mediante la revitalización de algunas tesis propias de los pragmatistas clásicos, es uno de los responsables de la grata reaparición del pragmatismo en la escena intelectual alemana e -incluso- europea.

formación inicial hegeliana y adscribiéndose a la tradición política estadounidense de Thomas Paine, Thomas Jefferson y Ralph Waldo Emerson, Dewey pretende desmarcarse de la interpretación economicista e individualista que adoptó el Liberalismo de su tiempo en favor de una concepción que enfatice el aspecto interpersonal y cooperativo de las relaciones<sup>10</sup>.

En este sentido, inmediatamente después de introducir su definición de democracia como experiencia conjunta comunicada, Dewey afirma que el aumento del número de individuos con intereses comunes con referencia recíproca de sus acciones y su concomitante extensión en el espacio "[...] equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad" (Dewey, 1916/1998, p. 82). El pasaje puede admitir una interpretación literal, de alcance limitado, por la cual (I) el fortalecimiento del núcleo de intereses comunes no es, sino que equivale a la supresión de las referidas barreras, y (II) ni siquiera sería equivalente a la supresión de todas las barreras, sino solamente de aquellas que impiden percibir la significación de las actividades. No obstante, pueden encontrarse ciertos comentarios que habilitan a pensar que la propuesta *deweyana* es más profunda, los cuales señalaré brevemente a continuación.

En primer lugar, Dewey indica que una separación entre clases privilegiadas y sometidas impide el libre intercambio de experiencias entre los grupos sociales ("endósmosis social", según la denomina) y, en consecuencia, impide la conformación de intereses y valores compartidos (1916/1998, p. 79). En segundo lugar, y considerando tanto la dinámica social cambiante como la reiterada tendencia a que los resultados de las actividades sociales -e incluso científicas- se orienten al interés de clase y al beneficio privado, Dewey afirma que las oportunidades intelectuales y educativas deben ser accesibles a todos, de forma equitativa y fácil, en virtud de promover el interés personal en las relaciones comunitarias, de facilitar la participación de todos los miembros de la sociedad en los bienes comunes, de asegurar el reajuste flexible de las instituciones y de evitar las imposiciones externas de control social (Dewey, 1916/1998, p. 91). En tercer lugar, Dewey reconoce explícitamente que el pleno desarrollo de las capacidades individuales sobre la base de una organización comunal tiene, como condición necesaria y apremiante, la seguridad material de las personas, vale decir, la garantía de sus medios de subsistencia, pues solo a partir de allí se podrá dejar de perseguir la estabilidad material/económica como un fin en sí mismo y se podrá participar en las esferas públicas, culturales e intelectuales -aquellas que enriquecen la experiencia de esos

---

<sup>10</sup> Más allá de las convicciones de Dewey, es posible ver en esa genealogía una operación de legitimación tanto de su propia posición como de la historia política estadounidense. No obstante, esa misma historia política puede matizarse si se apela, por ejemplo, a la lectura de Rancière (2004), quien señala que el carácter democrático de la democracia, dado especialmente por la noción de representación, fue cuidadosamente excluido por los Padres Fundadores de Estados Unidos en el origen mismo de esa forma política. De acuerdo con el francés, aquellos buscaron estrategias para mantener el ejercicio elitista del poder en nombre de un pueblo al que ya no le podían negar cierta instancia de participación. Así, plantea Rancière, la democracia nació -ante todo- como representación de minorías poderosas que tienen título para ocuparse de los asuntos comunes (2004, pp. 75-102).



individuos según sus particularidades (1935/1996, pp. 93-94). En este marco de condiciones filosóficas y políticas es que, a mi juicio, cobran plena dimensión las palabras finales de *Libertad y cultura*:

Nuestra primera defensa es comprender que solo puede servirse la democracia con la lenta y cotidiana adopción y contagiosa difusión, en cada fase de nuestra vida común, de métodos que sean idénticos a los fines que se quiere alcanzar. [...] Debemos saber que la dependencia de los fines en los medios es tal, que el único resultado *final* es el que se obtiene hoy, mañana, pasado mañana, y día tras día, en la sucesión de años y generaciones. (Dewey, 1939/1965, pp. 175-176)

Luego, se dibujan tres desafíos: (I) mantener ese ajuste de medios y fines en términos democráticos, es decir, construir la democracia como modo de vida en todos los aspectos y ámbitos de la vida; (II) extender su práctica a una mayor cantidad de ámbitos para resolver los problemas de modo inteligente y procurar las acciones cuyas consecuencias indirectas son beneficiosas para el colectivo y (III) llevar dicha práctica lo más cerca posible de aquel ideal. En la medida en que se trata de un fin que requiere cambios estructurales en las instituciones económicas, sociales, legales y culturales existentes, la democracia es, para Dewey, un fin radical, que no será un principio regulativo kantiano o un horizonte utópico, sino, antes bien, un fin a la vista (1935/1996, p. 174, Bernstein, 2010a, p. 295).

### 3. Eclipses y pérdidas en la gran sociedad

Hasta el momento, he señalado algunas de las condiciones para promover el advenimiento de la *gran comunidad*. No obstante, y el propio Dewey es plenamente consciente de ello, ni la sociedad estadounidense de las primeras décadas del siglo XX ni, por supuesto, la sociedad a escalas mayores han logrado acercarse a un modo de vida democrático, sino que apenas cumplen con las condiciones del significado político de la democracia. En lo que sigue, presentaré el diagnóstico filosófico-político que hace Dewey de su tiempo, en claro contraste con lo indicado hasta ahora. Como se adelantó, Dewey no considera que el criterio normativo deba ser una definición ideal abstracta, sino que se debe partir de las condiciones empíricamente observables para, desde allí, extraer aspectos deseables y emprender un trabajo de crítica y reconstrucción de la situación. Los textos políticos aquí abordados se inscriben en esa lógica, de modo que no solo proponen sentidos conceptuales normativos, sino que -también- constituyen un intento de comprender la coyuntura sociopolítica y ofrecen alternativas a la primera crisis de la sociedad capitalista norteamericana cuyo epicentro fue el *crack* financiero de 1929 y la posterior Gran Depresión.

Resulta interesante advertir que -para Dewey- las razones que han dado lugar a la democracia como forma de gobierno son las mismas que han provocado las condiciones que obstruyen el fortalecimiento de la democracia como forma de vida. Otro factor, tal vez determinante, ha sido el desarrollo tecnológico: si bien ha logrado facilitar la circulación rápida y fluida de opiniones e información,

no ha sido acompañado por una reconsideración de las instituciones, creencias e ideales tanto intelectuales como morales. El resultado de este hiato es la extensión y multiplicación exponencial del alcance de las consecuencias indirectas de las acciones y la imposibilidad de su reconocimiento por parte de un público que, por lo tanto, tampoco puede integrarse genuinamente como tal. Por el contrario, lo que se evidencia es una fragmentación en públicos diseminados que no logran cohesionarse durante un período significativo de tiempo, particularmente, debido a la falta de intereses y valores estables y compartidos. En consecuencia, la base de las relaciones no es comunitaria, motivo por el cual prima una mediocridad en términos políticos y una incapacidad institucional para integrar los públicos divididos, inarticulados y amorfos. En este sentido, leemos con Dewey que "[l]a indiferencia es la prueba evidente de la actual apatía, y la apatía es testimonio del hecho de que el público está tan confuso que no logra encontrarse" (1927/2004, p. 123). En pocas palabras, Dewey estima que el público está desorientado, inseguro, *eclipsado*.

Así como Dewey se encarga de mostrar las contradicciones entre el avance científico-tecnológico y la conformación de un público competente, también marca la contradicción entre las creencias y las teorías, por un lado, y su práctica en las instituciones, por el otro, en virtud de evaluar el impacto que esto conlleva a nivel individual.

En términos más específicos, Dewey denuncia la tensión entre el ideal de libertad individual e igualdad de oportunidades para todos y el avance de una economía orientada, casi exclusivamente, al beneficio privado. El progresivo corporativismo -no solo económico, sino mental y moral- ha asentado lo que Dewey denomina "cultura pecuniaria", que presenta al consumo como una obligación e, incluso, llega a justificar las desigualdades y opresiones de la mano de teorías económicas como la del *laissez-faire*.

Las consecuencias de esta primacía del dinero y de la búsqueda del beneficio privado se observan en la conformación de una nueva mentalidad americana que surge, fundamentalmente, de la impersonalidad. De acuerdo con Dewey, "[l]os signos y rasgos de esta despersonalización del espíritu humano son la cuantificación de la vida, con el correspondiente desprecio de la calidad; su mecanización [...]; y, finalmente, su estandarización" (1930/2003, p. 64). Todo ello conduce a una uniformidad de pensamiento y emoción, a una ausencia de actitud crítica, a una medianía intelectual y moral. Más aún, si la individualidad se afirma y estabiliza tanto por la adhesión a valores que proveen una perspectiva unitaria a su vida como por el desempeño en funciones socialmente reconocidas, la cultura del dinero hace que esos valores rectores sean cada vez menos definidos y que los individuos pierdan sus lealtades y fidelidades. Por último, Dewey apunta que la mentada pérdida de individualidad se evidencia, también, a nivel político. Otra vez, la apatía política es la consecuencia necesaria de este proceso de desintegración de la individualidad y de disolución de los valores y vínculos comunes. Por si fuera poco, la publicidad y propaganda invaden todo ámbito de privacidad y satisfacen la necesidad de acción y opinión conjunta. En suma, si -para Dewey- el público está eclipsado, también el individuo está perdido.

En este contexto, se trazan los rasgos de la *gran sociedad*, un entramado social que se apoya en relaciones instrumentales y físicas, marcada por las contradicciones entre valores e instituciones y las condiciones técnicas imperantes. Por supuesto, esta forma de asociación puede estar regida por un modo de gobierno democrático que se ajuste a elecciones periódicas, renovación de cargos, representatividad, etc., sostenida por un público orientado por la propaganda e interesado en política solo al momento de votar. Sin embargo, y en la medida en que no se modifiquen las condiciones de ese público eclipsado y de ese individuo perdido, la democracia no superará su mera instancia formal y la *gran sociedad* seguirá siendo "una sociedad que existe, pero que no está integrada" (Dewey, 1927/2004, p. 126)<sup>11</sup>.

Según se adelantó, una de las causas de la situación identificada por Dewey radica en una incorrecta comprensión del Liberalismo en cuanto exacerbación del individualismo y la competencia. La lectura de Dewey es clara: el Liberalismo, así entendido, trajo como consecuencia un desaforado espíritu de especulación, con terribles resultados a mediano y largo plazo, resultados que serán el costo por "haberse embarcado indulgentemente en una orgía de supuesta libertad económica" (1935/1996, p. 181). En su análisis político, y siguiendo la interpretación de Esteban (1996, p. 34), Dewey considera que, debido a la reducción de las acciones sociales a las instituciones de la democracia participativa, esto es, a la democracia como forma de gobierno, el Estado liberal se convirtió en gestor local de los grandes monopolios industriales, comerciales y financieros.

A esto, se suma la ya señalada concentración y usufructo de los resultados de las investigaciones científicas por parte de una minoría. En efecto, el Liberalismo -en su mera acepción económica, es decir, el capitalismo- es, para Dewey, responsable de que las conquistas de las ciencias experimentales no se hayan expandido y no hayan sido empleadas para mejorar las condiciones efectivas de la vida, es decir, no hayan sido empleadas con fines sociales. Los frutos de la Revolución Industrial quedaron concentrados en manos de una clase cuantitativamente pequeña, que contaba, también, con el amparo de las institu-

<sup>11</sup> Si se analizan estos argumentos de Dewey a la luz de su teoría de la experiencia, es posible concluir que el cuadro aquí presentado da cuenta de una experiencia, sea a nivel colectivo o a nivel individual, que nunca puede ser genuinamente tal, sino que se encuentra truncada. En efecto, se remarca el carácter contradictorio en el que vive el individuo y en el que se desarrolla su vida social, cada vez más permeable a interferencias que fragmentan la continuidad de su experiencia y que -por lo tanto- le impiden que se constituya como una experiencia. Si, además, la experiencia genuina surge como resultado de la transformación de interacción en participación y comunicación, y el panorama que plantea es el de una apatía política, un desinterés por lo público y una comunicación que no logra colmar en contenido aquellas potencialidades que ofrece la tecnología, el problema del individuo y del público es que no llevan adelante una genuina experiencia primaria. En efecto, para Dewey "[...] la democracia es el único [modo de vivir] inspirado y sostenido por la firme creencia en el proceso de la experiencia en cuanto fin y en cuanto medio. [...] todo modo de vida carente de democracia limita los contactos, los intercambios, las comunicaciones, las interacciones que estabilizan, amplían y enriquecen la experiencia" (1935/1996, p. 205). Esta observación, junto con los argumentos elaborados por Pappas (2008, p. 219 y ss.), según los cuales la democracia como estricto sistema político conduce a un modo no-estético y no-inteligente de vivir, permiten elaborar un argumento normativo experiencial en favor de la democracia.

ciones morales y legales vigentes. Como resultado, los empresarios industriales consiguieron la propiedad de los medios de producción e intercambio, desviaron los resultados de la productividad a sus propias arcas y, fundamentalmente, impidieron que la ciencia y la tecnología adquieran su sentido humano (Dewey, 1935/1996, p. 106).

El sistema competitivo es, según Dewey, "un estado de guerra apenas encubierto", pues aquellos que están instalados en el poder tienen a la violencia como recurso habitual. En este marco, no sorprende leer que "[d]onde quizá haya que insistir es en el control de los medios de producción por parte de una minoría que los posee legalmente y que los emplea como un potente instrumento para reprimir a la mayoría"(Dewey, 1935/1996, p. 98) o que, en caso de haber entrado en una dinámica de experimentación social que conduzca a grandes transformaciones, si "una minoría obstaculiza por la fuerza el desarrollo consecuente de la inteligencia como método de actuación, [entonces] cabe un uso inteligente de la fuerza que neutralice y desarme a la minoría recalcitrante" (Dewey, 1935/1996, p. 114).

No obstante, y más allá de estas afirmaciones, es reconocido que Dewey se opone enfáticamente al uso de la violencia como forma de cambio social, porque eso implica limitar el uso de la inteligencia disponible e ir en contra del principio de interdependencia de medios y fines<sup>12</sup>. Por el contrario, atento a que no hay ninguna base para considerar que un cambio económico global súbito producirá por sí mismo los cambios morales y culturales necesarios para la perduración de sus logros, dado el rol fundamental que juegan los hábitos de conducta y valoración en el curso de la experiencia, Dewey afirma que la principal tarea de reconstrucción de la democracia como forma de vida debe desempeñarse en el ámbito de la educación. En esta línea, corre la lectura de Juan Carlos Mougán Rivero (2016), para quien la primacía de los hábitos en la deliberación política -y no solo allí, sino en la propia constitución antropológica del ser humano- se traduce en la necesidad de una propuesta normativa de educación en función de orientar al ciudadano hacia la consecución de bienes democráticos por vías del cultivo de mejores hábitos y disposiciones. Bajo esta idea, en lo que sigue, abordaré algunos vínculos entre democracia y educación a los fines de señalar el rol que esta última puede cumplir en el proyecto social y político *deweyano*.

---

<sup>12</sup> Respecto de las críticas de Dewey al marxismo, es de sumo interés el intercambio que mantiene con Trotsky luego de finalizado el juicio en México, precisamente acerca del modo en que cada uno entiende la relación medios-fines. En su respuesta a *Their Morals and Ours*, de Trotsky (1938/1973), Dewey observa que aquel no es consecuente con su propia afirmación respecto de la interdependencia de medios-fines porque considera que los medios se deducen de una fuente independiente, a saber: la ley del desenvolvimiento de la historia por vías de la lucha de clases. De este modo, curiosamente, ya no es el fin -la liberación de la humanidad-, sino el medio -la lucha de clases- lo que queda hipostasiado, en la medida en que es visto como el único medio para alcanzar el fin y, por tanto, resulta exento de cualquier análisis crítico sobre la base de sus consecuencias efectivas. Por consiguiente, la referida deducción hace que las cuestiones morales respecto de los medios devengan sin sentido, por lo cual "por evitar un tipo de absolutismo, Trotsky se ha sumergido en otro tipo de absolutismo" (Dewey, 1939/1988b, p. 354).

#### 4. La relación recíproca entre educación y democracia

Dewey propone una definición técnica por la cual la educación es la reconstrucción o reorganización de la experiencia, cuyo fin es la transformación directa de la cualidad de la experiencia debida tanto a un aumento de su sentido, en cuanto resultado del reconocimiento de conexiones y continuidades no advertidas con anterioridad, como a un aumento en la capacidad del control y dirección de experiencias subsiguientes. En virtud del tema aquí abordado, es crucial observar que -para Dewey- esta reconstrucción de la experiencia no es solo individual, sino social, de modo que la educación bien puede ser comprendida como un procedimiento constructivo para mejorar la sociedad en dirección plenamente prospectiva (Dewey, 1916/1998, pp. 68-76). Como puede advertirse, el sentido *deweyano* de educación no se agota en la institución escolar, sino que abarca un espectro más amplio de actividades y de ámbitos de desarrollo. Sin embargo, la educación formal se instituye como condición necesaria para la formación de actitudes, disposiciones y hábitos en pos de una auténtica transformación del orden social (1935/1996, p. 194).

Las razones por las que Dewey reserva ese lugar a la escuela son varias. Por un lado, y teniendo en cuenta que el ambiente social incide inevitablemente sobre las disposiciones emocionales e intelectuales de los individuos, la escuela ha sido formada como un medioambiente especial con la finalidad de mantener cierto control en la formación de dichas disposiciones. Así, la escuela ofrece un ambiente simplificado que selecciona y ordena progresivamente aquellas relaciones de la vida social en función de comunicar su sentido y permitir al educando la participación en ella con vistas a formar parte de su propia disposición. Ofrece, también, un ambiente purificado de los rasgos indeseables del ambiente social general y, de modo inverso, refuerza aquello que considera lo mejor de este último. Finalmente, ofrece a cada individuo la posibilidad de liberarse de las limitaciones del grupo social al que pertenece, de ponerse en contacto con un ambiente más amplio y con una mayor variedad de intereses y de coordinar, dentro de sus disposiciones, las diversas influencias de cada grupo social, punto clave para la conformación del sentido de democracia como forma de vida. Es por ello que la escuela se conforma como un ambiente equilibrado y controlado, capaz de contrarrestar las fuerzas diversas -y muchas veces contradictorias- de los distintos grupos de la esfera pública (Dewey, 1916/1998, pp. 28-30).

Por otro lado, Dewey considera que, a pesar de ser un medio especial, la escuela refleja, de hecho, el orden social y es la principal agencia de distribución de los valores sociales, cualesquiera sean; de modo que la pregunta no es si la escuela debe tomar partido en la formación de una nueva sociedad, sino cómo debe hacerlo, en términos de sus medios y de sus fines. En este sentido, y de acuerdo con la interpretación de Westbrook (1993, p. 173), la escuela representa la arena de la práctica filosófica *deweyana*, punto de encuentro entre su concepción del conocimiento -en tanto empresa fundamentalmente práctica- y su intención de extender a todos los ámbitos posibles el método experimental. De hecho, la extensión del método experimental en las escuelas es un punto central del proyecto educativo *deweyano*, porque trae consigo la formación de una disposición

abierta e inquisidora y un sentido de la educación que no está asociado a la elección entre opciones ya formuladas, sino a un genuino descubrimiento por vías de la investigación inteligente y controlada (Dewey, 1916/1980, p. 123)<sup>13</sup>.

Ahora bien, tal y como el mismo Westbrook señala, las escuelas no solo deben ser comunidades de investigación, sino comunidades democráticas de investigación. En este sentido, es de suma importancia señalar que el progresismo educativo de Dewey, a tono con toda su filosofía, no consiste en transmitir valores dados de antemano (en este caso, mediante la escuela), sino en proporcionar medios para adquirir "más y mejor experiencia", con el objetivo de desarrollar "una sociedad dueña de sí misma, una sociedad que lograra controlar los recursos industriales y especialmente las tecnologías comunicativas que transformaron para siempre la vida privada y la opinión pública desde inicios de siglo XX" (del Castillo, 2003, p. 10). La pregunta es, por tanto, cómo se constituye una educación democrática.

En este punto, es preciso recordar el papel central que juega la comunicación, incluso en los ordenamientos colectivos más básicos, habida cuenta de que una sociedad continúa existiendo no solo por la comunicación, sino en la comunicación, vector necesario para compartir hábitos, creencias, intereses y para participar en una inteligencia común. De este modo, la formación de una comunidad supone necesariamente comunicación entre sus miembros. La educación formal, esto es, la escuela, es una sistematización de la comunicación, que se torna indispensable para la transmisión de recursos y adquisiciones en una sociedad de tal complejidad en la que ya no es posible aprender por participación directa (Dewey, 1916/1998, pp. 15-19).

Asimismo, la educación formal no solo tiene esta función de renovar la vida social por la transmisión indirecta, sino también de permitir que cada individuo participe en las actividades de la comunidad en la que vive, donde se suscitan los intereses, emociones e ideas que los vinculan, y comparta un sentido de responsabilidad por alcanzar los objetivos comunes. En este marco, cada individuo participará plenamente del proceso educativo en la medida en que tenga una oportunidad de contribuir desde su propia experiencia y el enriquecimiento común será resultado del intercambio de experiencias e ideas (Dewey, 1938/1988a, p. 296). La participación es, entonces, una función político-educativa por excelencia, pues implica modificar y ampliar la experiencia propia, considerar los puntos de contacto entre la vida propia y la de los demás y, en definitiva, fortalecer las experiencias

---

<sup>13</sup> Esta apuesta de Dewey por introducir y expandir la aplicación del método experimental en la educación se enmarca en su discusión con aquellas filosofías de la educación como las de Robert Maynard Hutchins y Mortimer Adler, para quienes el conocimiento es fundamentalmente fijo y estanco. Según Dewey, estas lecturas son aliadas de la distinción entre clase trabajadora/clase ociosa y herederas de las dicotomías teoría-práctica e -incluso- inmutable-corruptible (Dewey, 1916/1980, p. 122 y Westbrook, 1993, p. 173). Se evidencia así el estrecho vínculo entre la filosofía de la educación de Dewey y el conjunto de su entramado teórico. Como señala Hook (2000, p. 126), "[d]e ninguna filosofía de la educación es más cierto que de la de Dewey aquello de que su importancia y relevancia puede ser captada solo a la luz de sus ideas sobre el conocimiento, la mente, la naturaleza humana, la experiencia, el valor y la democracia".

comunes. En suma, tal y como afirman Višnovský y Zolc (2016, p. 69), la idea *deweyana* de democracia participativa proporciona el enlace fundamental entre la escuela y la sociedad. No en vano Dewey afirma que, a diferencia de las concepciones democráticas tradicionales, la *gran comunidad* recuperará el sentido de la lógica como diálogo, participación y comunicación, sentido que, según se desprende de lo dicho hasta aquí, encuentra en la educación -y especialmente en la educación formal/institucional- su lugar de referencia y crecimiento (Dewey, 1927/2004, pp. 173-174).

Si hasta ahora he afirmado que la educación es motor de la democracia, es central advertir que la democracia se constituye como un marco de referencia para la educación, en dos sentidos principales.

En primer lugar, a tono con la tesis de la reciprocidad de medios y fines democráticos, si la educación es condición para el desarrollo de la democracia como forma de vida, entonces, las escuelas, los diseños curriculares y las actividades deben estar organizadas a partir de principios democráticos (Višnovský & Zolcer, 2016, p. 65). Dicho de otro modo, sería absurdo, en el contexto teórico *deweyano*, pensar que las escuelas y todo lo que a ellas concierne, en cuanto agente o medio de la democracia, no estuvieran democráticamente estructuradas. En este sentido, y en referencia a la dinámica de la práctica áulica, Dewey considera que la participación conjunta y activa de los educandos a la hora de extraer conclusiones y formar actitudes es crucial para aquello que denomina experiencias educativas (1935/1996, p. 194-195)<sup>14</sup>. Aparece, entonces, un nuevo punto estructural que vincula educación y democracia, pues ambas implican la participación individual y voluntaria en las actividades conjuntas, más específicamente en la tarea de tomar decisiones y llevarlas adelante. En consecuencia, "el proceso educativo es un proceso social de participación de la experiencia [de modo que] la educación que se orienta con un criterio democrático estará buscando el desarrollo de cada uno de sus miembros en cooperación con los demás" (Romo López, 2006, p. 64). De este modo, la educación y, en su marco, la formación de disposiciones emocionales e intelectuales que habilitan el crecimiento y el pleno desarrollo individual -junto con la comunicación de intereses que propician el sentido compartido y el control de la dirección de la experiencia social- son un vector indispensable para la construcción de experiencia conjunta comunicada, vale decir, para la constitución de la democracia como forma de vida. En palabras de Dewey, "el *problema* de la educación, por lo que a la dirección del cambio social respecta, coincide prácticamente con el *problema* de averiguar el significado de la democracia en todas sus aplicaciones concretas: económicas, domésticas, internacionales, religiosas, culturales y políticas" (Dewey, 1935/1996, p. 196).

En segundo lugar, la democracia es, también, un marco de referencia en cuanto condición de posibilidad para el cumplimiento de los fines de la educación. En efecto, si el fin de la educación es, para Dewey, la "capacidad continuada para el

<sup>14</sup> Respecto del ordenamiento del currículum y de la actividad docente en clave *deweyana*, ver Romo López (2006, pp. 69-133).

desarrollo", no podrá ser alcanzado por todos los miembros de la sociedad hasta tanto no haya un intercambio mutuo entre todos los individuos y no se tomen las medidas necesarias para la reconstrucción de hábitos e instituciones sociales por vías de una "amplia estimulación que surge de intereses equitativamente distribuidos", es decir, hasta tanto no haya una sociedad democrática cuyos fines no surjan sino de su propia experiencia (Dewey, 1916/1998, p. 92). Además, la práctica democrática es, para Dewey, en sí misma educativa, pues atribuye al individuo la responsabilidad de considerar cuáles son los problemas, qué es lo que se necesita y cómo pueden ser resueltos sobre la base de la actividad cooperativa. De esta manera, el autor señala que ha llegado el momento de reconocer que tres de las ideas centrales de la democracia, a saber, la oportunidad, el derecho y el deber de cada individuo de formar y expresar sus convicciones y el hecho de que la voluntad colectiva será resultado de la expresión cooperativa de las ideas de cada uno de los individuos, son la base de toda educación sólida (Dewey, 1988a, pp. 295-6).

En virtud de lo referido, la relación entre democracia y educación es recíproca, mutua y vital. Por un lado, las escuelas -en cuanto medio especial- y la educación -en su sentido más amplio- son ámbitos de promoción del modo de vida democrático en la medida en que (I) sistematizan el proceso de comunicación, (II) propician un sentido de participación en las actividades conjuntas en las que cada miembro pueda desarrollarse plenamente y (III) permiten un encuentro e intercambio de intereses y valores en un ambiente simplificado y forman las disposiciones emocionales e intelectuales de los educandos en una dinámica democrática, esto es, preparan individuos libres para que participen inteligentemente en la esfera pública. De esta manera, la inteligencia se constituye como valor central, medio y fin de un modo de experiencia que enriquecerá la cualidad de experiencias ulteriores en ámbitos más amplios que el escolar (Hook, 2010, p. 130). Por otro lado, la democracia (I) es en sí misma educativa, pues permite al individuo ubicarse en perspectiva comunal y (II) es el marco de referencia de la educación, pues unifica el objetivo de esta última y permite la expansión de su fin en términos de crecimiento. Por lo tanto, la educación y la continua construcción de la democracia pueden entenderse como dos aspectos de un mismo proceso.

## **5. Conclusiones**

En el presente trabajo, he intentado señalar algunos vínculos teóricos entre las concepciones *deweyanas* de democracia y educación. En primer lugar, he intentado clarificar el sentido de democracia como forma de vida o ideal de vida comunitaria mediante la identificación de condiciones de orden filosófico y político. Las primeras remiten a la consolidación de un núcleo de valores e intereses compartidos por los distintos grupos sociales, consolidación dada por la libre participación individual de los miembros de dichos grupos en sus dinámicas, por la relación interdependiente entre medios y fines democráticos en cualquier actividad o empresa social y por la libre comunicación de los asuntos públicos. Las segundas remiten a la necesidad de asegurar las condiciones de subsistencia material de los individuos para permitir su pleno desarrollo, de acortar las distancias entre clases,



toda vez que una sociedad estratificada es fatal para la democracia, y de asegurar un acceso equitativo a la educación. Ambos tipos de condiciones son puntos de partida para el advenimiento de lo que Dewey denomina *gran comunidad*.

Una vez identificadas estas condiciones, he reconstruido el diagnóstico de Dewey respecto de su contexto político-social. En pocas palabras, Dewey advierte que, dada la fragmentación de intereses, el público no puede identificarse como tal, sino que está eclipsado. Además, denuncia la primacía de una interpretación del Liberalismo orientada exclusivamente al beneficio pecuniario, interpretación que desarticula los lazos sociales y que termina por decretar el carácter perdido del individuo. Bajo estas condiciones, no hay posibilidad de desarrollo de la democracia como forma de vida, sino que apenas se vive en el marco de una *gran sociedad*.

Presentado este diagnóstico, he buscado dar cuenta del rol que puede jugar la educación en la reconstrucción del modo de vida democrático. A este respecto, he señalado que existe una retroalimentación entre ambas, pues la escuela, como medio especial, es un vector para la formación de ciudadanos democráticos con sus respectivas disposiciones emocionales, intelectuales y sociales, al tiempo que la democracia no solo funciona como marco de referencia y condición de posibilidad para el pleno desenvolvimiento del rol de la educación en el proceso de cambio social, sino que ella misma es educativa. Luego, la escuela fortalece la pertenencia en las actividades y experiencias comunes, consolida intereses y valores por vías de la comunicación, extiende el método experimental para la resolución de problemas y valora el sentido distintivo de la individualidad en el contexto colectivo. La educación formal es uno de los ámbitos en los que se puede revertir el carácter eclipsado del público y el carácter perdido del individuo. Allí radica, en síntesis, su principal valor para la tarea de reconstrucción de la democracia como forma de vida.

Para finalizar, quisiera dejar planteada una reflexión en torno al modo de poner en práctica estas relaciones entre educación y democracia en las instituciones escolares. Es bien conocida la centralidad de Dewey en el desarrollo de la perspectiva crítica de la Escuela Nueva a partir de sus cuestionamientos, tanto a la educación tradicional como a la educación progresista, planteados ya en *El niño y el programa escolar* (1902/1944) y cristalizados en *Experiencia y educación* (1938/1958). Por otro lado, la perspectiva del pragmatista también ha sido retomada en el enfoque práctico de la teoría del currículum, en particular de la mano de Schwab (1974) o Stenhouse (1991), quienes cuestionan la pedagogía por objetivos mediante una crítica a la noción instrumental de racionalidad y adoptan una visión de la relación medios-fines que asume la tesis *deweyana* de la continuidad a efectos de sostener que el currículum no es un mero medio para un objetivo externo. Sin embargo, y más allá de lo dicho al inicio del presente trabajo respecto del carácter transversal de las reflexiones sobre democracia y educación en la filosofía de Dewey, es posible encontrar algunas críticas a su planteo. Por ejemplo, Oelkers (2000) ha indicado que el pragmatista es poco claro al momento de explicitar las relaciones entre ambos elementos; Stone (2008) ha observado que hay un eslabón perdido entre la idea *deweyana* de democracia y su consideración de la educación y, espe-

cialmente, del trabajo en las escuelas y Briesta (2019) ha sugerido que la relación entre democracia y educación no es tanto empírica, sino -ante todo- conceptual, de modo que Dewey terminaría ofreciendo poco al momento de señalar cómo debería ser una educación para la democracia.

Más allá de la atención que merecen estas críticas, me interesa notar algunas relaciones entre el marco teórico *deweyano* y la teoría de los contenidos elaborada por Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), para esbozar alguna respuesta y, sobre todo, para iniciar futuras indagaciones. El núcleo de la referida propuesta indica que los contenidos no son solo conceptos, sino que, también, incluyen tanto procedimientos y habilidades, por un lado, como actitudes, valores y normas, por el otro. En este marco, los valores se entienden como principios que sustentan el orden democrático, mientras que las normas son patrones de conducta compartidos en un grupo social. Además de estos valores sociales, las instituciones educativas también incluyen otro tipo de valores respecto del ideal educativo que inspira su actividad y que se identifican mediante el análisis de aquello que se espera de los estudiantes, del funcionamiento del aula, etc. (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 1992, pp. 140-141). Un aspecto crucial de este planteo es que el tratamiento de los conceptos, los procedimientos, las actitudes y los valores no implica diseñar actividades de enseñanza diferenciadas y orientadas a desarrollar cada tipo de contenido, sino que estos deben ser trabajados de forma interrelacionada -es por ello mismo que suele preferirse la denominación "dimensión conceptual / procedimental / actitudinal de los contenidos" antes que presentarlos como tipos de contenidos independientes.

A la luz de la perspectiva de Dewey, la referida teoría de los contenidos cobra, a mi juicio, renovada importancia. En efecto, los valores forman parte de los contenidos actitudinales y, en tanto que contenidos, son pasibles de ser enseñados y propician, a su tiempo, una instancia de construcción de comunidad o socialización -esta última es expresión de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992, 154 y ss.). Si se tiene en cuenta que una de las conclusiones obtenidas del análisis de la perspectiva de Dewey es la centralidad del valor de la comunicación y la participación a efectos de integrar intereses y fortalecer los aspectos comunitarios desde la práctica educativa, entonces, la enseñanza de ese tipo de valores en el marco de los contenidos actitudinales debe ocupar un rol privilegiado en la planificación de la enseñanza. Esto tiene dos efectos: por un lado, consolida la configuración democrática de las instituciones escolares, habida cuenta de la multiplicidad de relaciones que ellas contienen y, por el otro, fortalece la propia democracia en cuanto marco de referencia de la educación. Desde aquí, se podría forjar el eslabón perdido entre democracia, educación y escuelas en la medida en que estas últimas devengan un ámbito de enseñanza planificada de valores y actitudes democráticos. Tomando una expresión del mismo Dewey, este es el desafío ante nosotros, educadores.

## Referencias bibliográficas

- Bernstein, R. (2010a). Dewey's Vision of Radical Democracy. En M. Cochran, *The Cambridge Companion to Dewey* (pp. 288-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernstein, R. (2010b). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Traducción de A. García Ruiz. Barcelona: Herder.
- Briesta, G. (2019). Education and Democracy Revisited: Dewey's Democratic Deficit. En G. Briesta, *Obstinate Education. Reconnecting School and Society* (pp. 112-129). Leiden, The Netherlands: Brill Sense.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza, aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Del Castillo, R. (2003). Introducción. El amigo americano. En J. Dewey, *Viejo y nuevo individualismo* (pp. 9-50). Barcelona: Paidós.
- Del Castillo, R. (2004). Estudio preliminar. Érase una vez en América. John Dewey y la crisis de la democracia. En J. Dewey, *La opinión pública y sus problemas* (pp. 11-55). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1902/1944). *El niño y el programa escolar*. Traducción de L. Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1938/1958). *Experiencia y educación*. Traducción de L. Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1936/1965). *Libertad y cultura*. Traducción de R. Castillo Dibildox. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Dewey, J. (1888/1969). The Ethics of Democracy. En *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. The Early Works, 1882-1898* (Vol. 1, pp. 227-249). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/1980). Experiment in Education. En *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. The Middle Works, 1899-1924* (Vol. 10, pp. 121-123). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938/1988a). Democracy and Education in the World of Today. En *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works, 1925-1953* (Vol. 13, pp. 294-303). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939/1988b). Means and Ends. Their Interdependence, and Leon Trotsky's Essay on "Their Morals and Ours". En *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works, 1925-1953* (Vol. 13, pp. 349-354). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1920/1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Traducción de A. Lázaro Ros. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.

- Dewey, J. (1935/1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Traducción de J. M. Esteban. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Dewey, J. (1916/1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Traducción de L. Luzuriaga. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1930/2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Traducción de I. Adánez. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1927/2004). *La opinión pública y sus problemas*. Traducción de R. del Castillo. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1938/2008). *Teoría de la valoración. Un debate con el positivismo sobre la dicotomía de hechos y valores*. Traducción de M. A. Di Berardino y Á. Faerna. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1922/2015). Lectures in social and political philosophy. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 7(2), 1-39. Recuperado el 21 de abril de 2019 de: <https://journals.openedition.org/ejpap/404>.
- Esteban, J. M. (1996). Estudio preliminar. Pragmatismo consecuente. Notas sobre el pensamiento político de John Dewey. En J. Dewey, *Liberalismo y acción social y otros ensayos* (pp. 7-46). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Fott, D. (1991). John Dewey and the philosophical foundations of democracy. *The Social Science Journal*, 28(1), 29-44. Recuperado el 18 de abril de 2019, de [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90042-3](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90042-3)
- Frega, R. (2015). John Dewey's Social Philosophy. A Restatement. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 7(2), 1-27. Recuperado el 20 de abril de 2019, de <https://journals.openedition.org/ejpap/410>.
- Gronda, R. (2015). What Does China Mean for Pragmatism? A Philosophical Interpretation of Dewey's Sojourn in China (1919-1921). *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 7(2), 1-24. Recuperado el 20 de abril de 2019, de: <https://journals.openedition.org/ejpap/406>.
- Honneth, A. (1999). Democracia como cooperación reflexiva. Traducción de C. Rendón & S. Muñoz. *Estudios Políticos*, 15, 81-106.
- Hook, S. (2000). *John Dewey. Semblanza intelectual. Introducción de R. Rorty*. Traducción de L. Arenas Llopis. Barcelona: Paidós.
- Joas, H. (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Traducción de I. Sánchez & C. Rodríguez Lluesma. Madrid: Siglo XXI.
- Kadlec, A. (2007). *Dewey's Critical Pragmatism*. Lanham, Md: Lexington Books.
- Lippmann, W. (1998). *Public Opinion*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Mougan Rivero, J. C. (2016). Dewey: el significado democrático de la primacía de los hábitos. *Daímon*, 68, 85-100. Recuperado del 20 de abril, de <https://doi.org/10.6018/daimon/212671>.

Oelkers, J. (2000). Democracy and Education: About the Future of a Problem. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 3-19.

Pappas, G. (2008). *John Dewey's Ethics. Democracy as experience*. USA: Indiana University Press.

Putnam, H. (1992). A Reconsideration of Deweyan Democracy. En H. Putnam, *Renewing Philosophy* (pp. 180-202). Cambridge: Harvard University Press.

Rancière, J. (2004). *El odio a la democracia*. Traducción de E. Pellejero. Madrid: Amorrortu.

Romo López, A. P. (2006). *La educación democrática en John Dewey. Una propuesta pedagógica de transformación social en México*. Navarra: Universidad de Navarra.

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Traducción de A. Farhat de Sánchez Paya. Buenos Aires: El Ateneo.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Traducción de A. Guerra Miralles. Madrid: Morata.

Stone, L. (2008). Speculation on a Missing Link: Dewey's Democracy and Schools. *Journal of Educational Controversy*, 3(1), Article 3. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol3/iss1/3>

Trotsky, L. (1973). *Their Morals and Ours: The Class Foundations of Moral Practice*. New York: Pathfinder Press.

Višnovský, E. & Zolcer, Š. (2016). Dewey's Participatory Educational Democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 55-71. Recuperado el 18 de abril de 2019, de: <https://doi.org/10.1111/edth.12152>.

Westbrook, R. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

Wang, J. C. S. (2007). *John Dewey in China: to teach and to learn*. Albany: State University of New York Press.