

Conclusiones

La persona que conozca la obra pedagógica de John Dewey caerá en la cuenta de la multiplicidad de elementos que entran en juego a la hora de describir las consecuencias educativas que se derivan de su concepción de la democracia. Dewey dice que los elementos que podemos abordar con respecto a los temas que atañen a la escuela se pueden sintetizar en los métodos, la materia de estudio, y la administración o gobierno; y afirma con respecto al método que este abarca muchos más elementos que el simple método de enseñanza en un salón de clase, pues, incluye “la arquitectura y la dotación de los edificios, la composición de los consejos escolares y el control de estos, las relaciones de los dirigentes con los profesores de clase, los métodos predominantes de disciplina (...) y el uso de la memoria, de los libros de texto y de las materias que se enseñan” (p. 93). Ante este panorama tan amplio se puede decir que, además de las consecuencias que tiene la democracia con respecto a los fines de la educación y a la labor que compete al maestro en el contexto escolar, solo se han abordado algunas de las consecuencias concernientes al método de enseñanza.

Ahora bien, es conveniente aclarar que Dewey está en desacuerdo con la tradicional separación entre el método y la materia de estudio, pues, de la misma manera que sería absurdo pensar que los hombres pueden comer sin comer algo, es absurdo realizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje una separación tajante entre el método y la

materia que se enseña. Cuando se habla del método, se hace referencia a la organización de la materia de estudio y al modo como esta se trata, por lo que el método no es antitético a dicha materia; es, más bien, la dirección efectiva de esta para alcanzar los resultados que propuestos.

Queda entonces, abierta la posibilidad para desarrollar en un nuevo trabajo, las demás características que se le deben imprimir a la educación cuando se pretenda formar hombres capaces de continuar la tarea de construir la democracia. Sin embargo, con los elementos vistos hasta el momento podemos preguntarnos: en últimas, ¿cuál es la consecuencia más relevante que tiene la educación con respecto a la formación de los seres humanos cuando esta se desenvuelve en un ambiente democrático? Me adelanto a afirmar que esta consecuencia es la formación de ciudadanos con una ética democrática, es decir, con unas maneras democráticas de ser o de actuar. Pero, ¿cuáles son las características de ese tipo de ética? Aunque podemos enumerar muchas, estas se pueden sintetizar en los hábitos y modos de proceder que exige el método científico, de la inteligencia o de la experiencia reflexiva, los cuales, a su vez, se corresponden con las características de la democracia entendida como una forma de vida.

Desde el punto de vista de Dewey, el desarrollo de la democracia es inseparable de la realización de la naturaleza humana individualizada; con todo, puesto que el problema de la naturaleza humana es moral, el problema de la democracia también es moral. La tradición democrática es moral desde sus comienzos porque tiene como base la fe en las capacidades de la naturaleza humana, fundada en el respeto y la consideración por otras personas y en la estabilidad social que se sostiene, no en la coerción, sino en la cohesión. El origen de la naturaleza humana individualizada hunde sus raíces en la interacción que esta tiene con el medio natural y social, motivo por el cual, para Dewey, toda moral es social.

La moral surge a partir de la interacción o transacción entre la naturaleza humana y el medio ambiente, e implica fines, medios, procedimientos, contextos y consecuencias de la acción humana en los que se crean, configuran y reformulan las categorías teóricas y los recursos

con los que el hombre se relaciona, no solo con otros hombres, sino también con su hábitat.

Dewey insiste en “airear” la moral con los aires benéficos de la ciencia, del mismo modo que subraya la necesidad de abrir los hábitáculos científicos a los benéficos planeamientos e interrogantes de la ética; sin embargo, no cae en la tentación de reducir la ética, o alguna de las ciencias sociales, a una ciencia normativo-predictiva. Por el contrario, advierte acerca de los peligros a los que se llega si se asimilan las ciencias humanas a las ciencias físicas, pues este hecho supone para Dewey una forma de absolutizar la lógica.¹

La moral democrática implica desarrollar la capacidad de juzgar lo que hacemos nosotros y lo que hacen los otros, además de comprender los juicios de los demás. De esta manera, la moral hace menos dependientes a los ciudadanos de la autoridad ajena, la rutina o el azar. Incluso, el núcleo de la democracia política consiste en resolver las divergencias sociales mediante el intercambio de ideas y la discusión, elementos que están a la base del método científico. El cambio social que es dirigido por el trabajo que se desarrolla en la acción experimental, constituye la base del procedimiento democrático. Adoptar una actitud científica en las cuestiones humanas implica un cambio revolucionario en la moral, la cual nos libera del pesado lastre que imponen los dogmas rígidos y los criterios externos que retardan y obstaculizan la consolidación del movimiento democrático.

En este contexto, la causa de la democracia es la causa moral que aboga por la dignidad y el valor del individuo. Este hecho se concreta mediante el respeto y la tolerancia mutua, el dar, el recibir y el compartir experiencias. Este es el único camino que permite sacar adelante el más grande experimento en el que están empeñados los miembros de una democracia: vivir juntos y hacerlo de tal manera, que la vida

1 Dewey desarrolla ampliamente estos planteamientos en sus obras: *La reconstrucción de la filosofía*, *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción* y, *Lógica, teoría de la investigación*.

de cada uno sea a la vez provechosa para él mismo y útil para la construcción de la individualidad de los demás.

Una condición necesaria para que exista una democracia es la actividad asociada y conjunta en la que participan los seres humanos que conforman esa comunidad. Ahora bien, esa vida comunitaria no es solo física, sino también moral; es decir, se sostiene en un conjunto de hábitos y estructuras de comportamiento que se encuentran a mitad de camino entre lo racional y lo emocional, lo deliberativo y lo inconsciente. En este sentido, una sociedad desarticulada e irreflexiva solo puede llegar a constituirse como opinión pública por medio de la transformación de hábitos y valores que “empapen” la vida social, y no por medio de una política externa y neutral.

Los hábitos y valores de la comunidad democrática se deben sostener en una libre investigación social que esté fuertemente unida a una comunicación plena e intensa. Solo por medio de una comunicación que se encuentre impregnada de estas características, una sociedad se puede convertir en una comunidad democrática; sin embargo, para entender esta afirmación debemos tener presente que la comunicación no se da en el vacío: se encuentra inserta en el contexto de una investigación continua y sistemática de los elementos que entran en juego dentro de la comunidad. De ahí que lo verdaderamente importante con respecto a la democracia política, no sean precisamente los procesos electorales y las urnas, sino los debates y el ejercicio de persuasión que acompaña o antecede a dichos procesos. Lo central en la democracia política no es el gobierno de la mayoría, sino los medios de los que se vale esa mayoría para constituirse como mayoría: los debates, las modificaciones que se llevan a cabo con el fin de atender las solicitudes de las minorías, e incluso, la posibilidad que las minorías tienen de convertirse en mayoría.

Por esta razón, mejorar los métodos y las condiciones para persuadir, debatir y discutir se convierte en una verdadera necesidad, cuestión que implica, no solo liberar y perfeccionar los procesos de investigación y divulgación de las conclusiones, sino también la capacidad que la mayoría tiene para juzgar los conocimientos que los expertos

proporcionan acerca de los asuntos que les interesan a todos. Además, supone la comunicación y difusión de los conocimientos por medio de términos comprensibles, pues solo de este modo el conocimiento se puede obtener y verificar. De cualquier modo, esto no significa que la investigación y la divulgación de sus resultados constituyan la comunidad, estos elementos solo son herramientas, pues el auténtico público se alcanza en las relaciones directas de los hombres que conforman una comunidad: en las relaciones cara a cara.

De lo anterior podemos concluir que la totalidad de la idea de la democracia no se reduce a la democracia política y que la democracia como forma de vida antecede a la democracia política. Pero la democracia no es simplemente una forma de vida entre otras posibles formas de vida social. Es la condición que nos permite aplicar toda nuestra inteligencia a la solución de los problemas sociales. Si las instituciones democráticas son expresiones de nuestras propias actitudes y hábitos, significa que la democracia política es expresión de una moral democrática, es decir, es manifestación de la forma de vida democrática en la que el método de consulta, persuasión, negociación, comunicación e inteligencia cooperativa ocupa un lugar preponderante. Esta forma de vida se define bajo la creencia de que el hábito y la cooperación amistosa constituyen una valiosa contribución a la vida; incluso cuando los intereses, las necesidades y los fines difieran entre los individuos, y cuando por este motivo se puedan presentar conflictos, lo importante es que estos conflictos se resuelvan en el plano de la discusión y la inteligencia. La expresión libre de las divergencias no solo es un derecho, también es un modo de enriquecer nuestra propia experiencia; además, el contexto de cooperación en el que afloran las divergencias gracias a la libertad de expresión es uno de los elementos que caracterizan el modo de vida democrático y, a su vez, este se inspira y se sostiene en el proceso de la experiencia. Por este motivo, uno de los cometidos de la democracia es crear experiencias que sean a la vez más libres y más humanas.

Este modo de vida también se identifica con un conjunto de rasgos, más aun, la democracia debe sostenerse en cada uno de los aspectos

que tiene la cultura: político, económico, educativo, científico, artístico, religioso, etc., así como la moral y el conjunto de valores que los hombres estiman. Ahora bien, la ciencia, además de ser un elemento central en la ética de John Dewey, es uno de los elementos que constituye la cultura; pero del mismo modo que ocurre en el contexto de la ética, la ciencia no es vista como un cuerpo de conclusiones, sino como una actitud incorporada a nuestra disposición general, en la cual no solo empleamos determinados modos de observación, reflexión y prueba, sino que desarrollamos un conjunto de hábitos a partir de los rasgos distintivos que caracterizan a los procedimientos científicos.

De la misma manera que el modo de vida democrático, la difusión de la actitud científica, aunque está ligada a la alfabetización y a la publicación de libros, periódicos y revistas, es un problema básicamente educativo, pues, gracias a la educación entendida como un proceso en el que son formadas las actitudes fundamentales del pensamiento, imaginación y deseo, la actitud científica puede llegar a constituirse en un componente de la cultura. Es aquí donde tiene relevancia la educación en el contexto democrático, pues la democracia implica poseer y usar un conjunto de actitudes y hábitos inspirados por los procedimientos científicos, y solo se puede defender desarrollando estas actitudes en los seres humanos que la conforman. Este es uno de los principales elementos sobre el que se sostiene la relación que existe entre la democracia y la educación. Inclusive, la democracia misma se constituye en una forma de educación y en un principio educativo.

Lo dicho hasta el momento nos lleva a las consecuencias que tiene para la educación la democracia entendida como una forma de vida, es decir, las características que deben estar presentes en toda educación que forma hombres para la democracia en un contexto de libertad. En este caso, la libertad no debe ser entendida de manera antagónica con respecto a la disciplina, sino en una relación orgánica en la que la disciplina no se identifica con la mera repetición, sino como parte de un arte que pretende conseguir un fin deseado y que por lo tanto implica la libertad entendida como un poder o capacidad efectiva para hacer

ciertas cosas. Así, la libertad tanto en el contexto democrático como en el contexto escolar implica el autocontrol o el dominio de sí mismo y se apoya en la interioridad en la medida que posee un componente intelectual el cual consiste en la capacidad de valorar las evidencias para juzgarlas y tomar una decisión.

Por otra parte, tanto en la democracia como forma de vida como en el contexto escolar, la ciencia más allá de ser vista como un cuerpo de conclusiones debe ser entendida como una actitud incorporada en nuestra disposición general, lo que implica desarrollar en los educandos la capacidad de mantener las creencias en suspenso y dudar hasta obtener una prueba, la voluntad de ir hasta donde la evidencia lo exija dejando a un lado la tendencia de sacar conclusiones rápidas, la capacidad de usar las ideas como hipótesis y no como premisas que se deben defender y la competencia para disfrutar de nuevos problemas y nuevos campos de investigación, pues es preferible para el desarrollo de un modo de vida democrático que los estudiantes adquieran los hábitos y la visión del método científico y no que se reduzca la educación a la transmisión de los resultados que han obtenido los científicos.

Otra de las consecuencias para la educación en el contexto democrático es el desarrollo del pensamiento reflexivo el cual se lleva a cabo entre cinco herramientas o estados de pensamiento que también caracterizan al conjunto de hábitos que poseen los miembros de las comunidades que forman parte de los ámbitos científicos. Entre ellos podemos contar: las sugerencias, en las que la mente busca una posible solución; la configuración del problema que se va a resolver o la pregunta que se debe responder; el desarrollo de las sugerencias que son usadas como hipótesis o ideas conductoras en el momento de observar o recolectar el material objetivo; el razonamiento, entendido como deducción, en el que se elabora una idea mental o una suposición; y la comprobación o refutación de la hipótesis (Dewey, 1989, pp. 102-103).

Todo lo anterior configura la labor que el maestro tiene con respecto a los estudiantes y las características del rol que debe cumplir, pues de la misma manera como sucede en el ámbito científico, la autoridad

no se impone desde el exterior sino que se ejerce de manera colectiva y cooperativa. Así se hace evidente que la actividad educativa está centrada tanto en el estudiante como en el maestro, y que en el contexto del pensamiento de John Dewey la democracia y la educación constituyen dos caras de la misma moneda, en la medida que ambas implican el bien común y el progreso personal de los ciudadanos involucrados en ellas a través del desarrollo del espíritu científico (Van der Ploeg, 2016, p. 145).

Referencias

- Axtelle, G. E. (1971). John Dewey y el genio de la civilización norteamericana. En D. Lawson, y A. Lean (Edits.), *Visión e influencia de un pedagogo* (pp. 59-97). Buenos Aires: Novoa.
- Bausola, A. (1960). *L'etica di John Dewey*. Milano: Società Editrice Vita e Pensiero.
- Beltrán, F. (2000). La educación intencional. En *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Cisspraxis.
- Camps, V. (1986). Más allá de los fines y los medios: la pragmática de la política. *Sistemas: Revista de Ciencias Sociales* (70), 63-76.
- Child, J. (1956). *Pragmatismo y educación*. (J. Osorio, y A. Aisenson, Trans.). Buenos Aires: Novoa.
- Childs, J. (1996). Las funciones civilizadoras de la filosofía y de la educación. En D. Lawston, y A. Lean (Comps.), *John Dewey: visión e influencia de un pedagogo* (pp. 13-28). Buenos Aires: Novoa.
- Copleston, F. (1979). *Historia de la filosofía* (Vol. III). Barcelona: Ariel.
- Del Castillo, R. (2003). El amigo americano. En J. Dewey, *Viejo y nuevo individualismo* (pp. 9-50). Barcelona: Paidós.
- Del Castillo, R. (2004). 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. (1916). *Essay in experimental logic*. Chicago: Chicago University.
- Dewey, J. (1917). *Creative intelligence*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1943). *The Child and the curriculum and the school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1950). *Lógica, teoría de la investigación*. (E. Imaz, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

- Dewey, J. (1952). *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1959). *La reconstrucción de la filosofía*. (A. Ros, Trad.). Buenos Aires: Aguilar.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta*. (R. Castillo, Trad.). México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1965). *Libertad y cultura*. (R. Castillo Dibildox, Trad.). México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Dewey, J. (1967a). *El hombre y sus problemas*. (E. Prieto, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1967b). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. (L. Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1972). The Reflex Arc Concept in Psychology. En J. Dewey, *The Early Works, 1882-1898* (pp. 96-109). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1979). Professional spirit among teachers. En J. Dewey, *The Middle Works 1899-1924* (Vol. 7, pp. 109-112). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981). The need for a recovery of philosophy. En J. Dewey, y J. J. McDermott (Ed.), *The philosophy of John Dewey* (pp. 58-97). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1985a). Organization in american education. En J. Dewey, y J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works 1899-1924* (Vol. 10, pp. 397-411). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1985b). Science and Society. En J. Dewey, *The later works of John Dewey 1925-1953* (Vol. 6). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1986). La influencia del darwinismo en la filosofía. En M. Gardner, *El escarabajo sagrado y otros grandes ensayos sobre la ciencia* (Vol. 1, pp. 21-33). Barcelona: Salvat.
- Dewey, J. (1988). Underground burrows. En J. Dewey, y J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works 1899-1924* (Vol. 13, pp. 197-203). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1991). From Absolutism to Experimentalism. En J. Dewey, *The Later Works, 1925-1953* (Vol. 5, pp. 147-160). Illinois: Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. (M. Esteban, Trad.). Valencia: Alfons el Magnànim.
- Dewey, J. (1998). The Development of American Pragmatism. En J. Dewey, *The essential Dewey* (Vol. 1, pp. 3-13). Indiana: Indiana University Press.
- Dewey, J. (2000). El concepto de arco reflejo en psicología. En J. Dewey, *La miseria de la epistemología: ensayos de pragmatismo* (pp. 99-112). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Dewey, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. (I. García Adánez, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004a). *Democracia y educación*. (L. Luzuriaga, Trad.). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004b). *La opinión pública y sus problemas*. (F. Roc, Trad.). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (s. f.). *El desarrollo del pragmatismo americano*. (D. Pineda, Trad.). S. l.: inédito.
- Esteban, M. (1996). Pragmatismo consecuente: Notas sobre el pensamiento político de John Dewey. En J. Dewey, *Liberalismo político y acción social y otros ensayos* (pp. 9-46). España: Edicions Alfons el Magnànim.
- Feinberg, W. (1992). Progresive education and social planning. En T. J. E. (Ed.), *John Dewey: Critical assessments* (Vol. 2, pp. 169-190). London: Routledge.
- Geneyro, J. C. (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona: Antropos.
- Gordon, M. (2016). Why Should Scholars Keep Coming Back to John Dewey? *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1077-1091.
- Guichot Reina, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hook, S. (2000). *Dewey, John. Semblanza intelectual*. (L. Arenas, Trad.). Barcelona: Paidós.
- James, W. (1975). *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. (L. Rodríguez, Trad.). Barcelona: Orbis.
- James, W. (1966). *El significado de la verdad*. (L. Rodríguez, Trad.). Buenos Aires: Aguilar.
- Kant, E. (1964). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Ateneo.
- Kant, E. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza Editorial.
- Karier, C. J., y Jogan, D. (1992). Schooling, education and the structure of social reality. En J. Tiles (Ed.), *John Dewey: Critical assessments* (Vol. 2, pp. 109-130). London: Routledge.
- Kurtz, P. (1972). *Filosofía norteamericana en el siglo veinte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leroux, F. (1995). Democratie et experience: introduction a la democratie creatice de John Dewey. *Horizons-Philosophiques*, 5(2), 20-40.
- Luzuriaga, L. (1967). La pedagogía de John Dewey. En J. Dewey, *El niño y el programa escolar* (pp. 7-22). Buenos Aires: Losada.
- Nathanson, J. (1956). *John Dewey. La reconstrucción de la vida democrática*. (Seoane, y L. F., Trads.). México: Guaranda.
- Olimpo Suárez, J. (2003). John Dewey: la apuesta pragmática por la democracia deliberativa. En F. Cortés, y L. Carrillo (Edits.), *Los clásicos de la filosofía política* (pp. 240-257). Medellín: Universidad de Antioquia.

- Pérez de Tudela, J. (1990). *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid: Cincel.
- Pineda, D. (2012). *El individualismo democrático de John Dewey*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Putnam, H. (1994). *Cómo renovar la filosofía*. (C. Laguna, Trad.). Madrid: Cátedra S. A.
- Redondo, I. (s. f.). *The public and its problems: opinión pública y comunicación en la obra de John Dewey*. Recuperado el 15 de enero de 2007, de file:///C:/Users/User/Downloads/OpinionPublicaComunicacion.pdf
- Robert, H. (2001). John Dewey. En L. Strauss, y J. Cropsey, *Historia de la filosofía política* (L. García, D. L. Sánchez, y J. J. Utrilla, Trads.), pp. 799-815. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scheffer, I. (1974). *Four pragmatists: A Criticar Introduction to Peirce, James, Mead an Dewey*. London: International Library of Philosophy and Scientific Method.
- Schilpp. (1990). *The philosophy of John Dewey*. Illinois: The Library of living philosophers.
- Sleeper, R. (1985). *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's conception of philosophy*. Chicago: Yale University Press.
- Van der Ploeg, P. (1 de julio de 2016). Dewey versus 'Dewey' on democracy and education. *Education, citizenship and social justice*, 11(2), 145-159.



Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula y
papel book cream de 60 gramos para las páginas internas.
Tipografía de la familia Sabón. Impreso por Digiprint.
2017.

La importancia de la democracia en la sociedad actual no se reduce a las jornadas electorales en las que los ciudadanos eligen a sus representantes al colocar su voto en una urna: son igualmente importantes los ejercicios de debate y persuasión que se dan en torno a estos procesos, los cuales nos permiten ver que la democracia también hace referencia a una forma de vida. En este sentido, el presente libro describe, de manera contextualizada y desde la perspectiva de John Dewey, algunas razones por las cuales la democracia, más allá de sus elementos políticos, debe ser entendida como una forma de vida. Además, establece algunas consecuencias que tiene para la educación esta manera de entender la democracia, no solo en relación con la función del maestro, sino también con el ejercicio de la libertad que debe caracterizar a las instituciones educativas.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
VILLAVICENCIO