

Algunas consecuencias de esta noción de democracia para la educación

¿Qué significa realmente la democracia? ¿Cuáles serían sus consecuencias en la compleja vida de hoy? Si pudiéramos contestar estas preguntas, entonces la siguiente sería: ¿Qué dirección debemos imprimir a la escolaridad para que se promueva la riqueza y la plenitud del modo democrático de vida en toda su extensión?

El estudio (...) de estos problemas es, a mi entender, en la actualidad la tarea más importante de la educación progresista.

Dewey, 1967a, p. 66.

En el segundo capítulo, después de haber abordado la relación existente entre la experiencia y el pensamiento, elementos que no solo se conjugan en el contexto de la investigación social, sino también en el contexto de la democracia y de la educación que en ella se lleva a cabo, se hizo una presentación de algunos valores del viejo liberalismo que además constituyen un pilar fundamental del sistema democrático; me refiero a la libertad y su relación con la autoridad y la igualdad. Posteriormente se hizo un recorrido, no solo de la génesis de la democracia desde la formación del público hasta la Gran Comunidad o comunidad democrática, sino también de algunos de sus elementos constitutivos más importantes, dentro de los cuales se destacó la comunicación y su relación con el método de la ciencia en la que se conjugan la experiencia y el pensamiento, y se describió cómo

la democracia, más allá de su expresión política, es una forma de vida y una condición previa que nos permite aplicar la inteligencia a la solución de los problemas sociales.

Con todo, surge la pregunta por las características que se le deben imprimir a la escuela para que se promueva la riqueza y plenitud del modo de vida democrático, es decir, se abordará la pregunta por las consecuencias que tiene para la educación el modo de vida democrático. Si la democracia exige un mayor grado de responsabilidad de sus ciudadanos, entonces, exige para ellos, un nuevo programa de formación que los prepare para asumir las “estrictas responsabilidades intelectuales y morales de la ciudadanía democrática” (Child, 1956, p. 105).

En una de sus obras más conocidas, *Democracia y educación*, Dewey aborda, no una educación cualquiera, sino un tipo particular de formación que modela el modo de ser, el tipo de hábitos, de pensamientos y de sentimientos que son requeridos por la comunidad democrática, y por eso dice en el prefacio de la obra señalada:

Las siguientes páginas representan un esfuerzo para descubrir y expresar las ideas contenidas en una sociedad democrática y para aplicar estas ideas a los problemas de la obra educativa. La explicación comprende una indicación de los objetivos y métodos de la educación pública considerada desde este punto de vista y una valoración crítica de las teorías del conocimiento y del desarrollo moral que fueron formuladas en condiciones sociales anteriores, pero que aún actúan en las sociedades nominalmente democráticas para dificultar la adecuada realización del ideal democrático. Como se verá por el libro mismo, la filosofía expresada en él relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en las ciencias, con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial, y aspira a señalar los cambios en las materias de estudio y los métodos de educación indicados por esos desenvolvimientos. (Dewey, 2004a, p. 11).

Como se puede ver, la tarea que se propone la filosofía de la educación es muy amplia, por lo que, en el presente capítulo, es imposible

desarrollarla en su totalidad. Por este motivo solo se abordarán algunas de sus consecuencias. Así pues, se comenzará explicitando de un modo muy general la relación que existe entre la democracia y la educación. En segundo lugar, se verán las diferentes características que identifican los fines de la educación en una sociedad democrática. En tercer lugar, se retomará la oposición que planteaba el antiguo liberalismo entre autoridad y libertad, para deshacer la oposición que existe entre libertad y disciplina. Además, se podrá ver cómo el control social hace explícita la autoridad colectiva en el ambiente educativo. Por último, al tener en cuenta que la democracia como forma de vida se sostiene en una actitud científica, se describirá el papel que la educación tiene con respecto a la enseñanza de la ciencia y al desarrollo del pensamiento reflexivo y se abordará cuál es el papel que el maestro cumple en este contexto.

Relación entre la democracia y la educación

Para Dewey la relación existente entre democracia y educación es recíproca; más aun, “la democracia constituye en sí misma un principio educativo, un modelo y una forma de educación” (Dewey, 1967a, p. 42). Una campaña política tiene un gran valor educativo en el país en el que se desarrolla, pues permite que los ciudadanos se den cuenta de lo que ocurre en la sociedad o comunidad a la que pertenecen, e identifiquen los principales problemas, las medidas y los procedimientos que se proponen para encarar las situaciones problemáticas.

Ahora bien, más allá de los símbolos y las expresiones externas de la democracia política tales como la urna electoral y la norma de la mayoría, es importante la oportunidad, el derecho y el deber que todo individuo tiene para formar y expresar sus propias convicciones desde el ordenamiento social en el que se encuentra. Esta característica perteneciente a cualquier contexto democrático también debe estar presente en una sana educación, pues en la escuela nos damos cuenta de que, en un tipo de enseñanza que desarrolle la inteligencia y el carácter, entra a jugar un papel central la oportunidad que cada individuo

tiene para contribuir de alguna manera con su experiencia personal, en un contexto en el que se da y se recibe, y en el que se intercambian experiencias e ideas. De este modo, los individuos no solo llegan a poseerse plenamente a sí mismos, sino que también se hacen capaces de contribuir al bienestar social de los demás.

La democracia constituye en sí misma un principio educativo, pero más allá de esto, también es bueno aclarar que la democracia no puede subsistir, y mucho menos desarrollarse, sin la educación que se ofrece en la familia y particularmente en la escuela, pues esta distribuye los valores y finalidades a los que tiende el grupo social en el que se lleva a cabo la educación. La escuela es, para Dewey, el más específico y principal medio para distribuir y hacer familiares los valores a los que tiende un grupo social y las finalidades que ese grupo social desea cumplir; en otras palabras, los valores, finalidades y tendencias de una comunidad democrática “deben ser objeto de una distribución tal que lleguen a formar parte del espíritu y de la voluntad de los miembros de la sociedad” (p. 45).

Dewey (1967a) cree que debemos tomar muy seriamente la preparación de los miembros de nuestra sociedad para que asuman las obligaciones y responsabilidades de la democracia, como lo hicieron los Estados de Europa que fueron antidemocráticos. Estos tomaron la formación del pensamiento, el espíritu y el carácter de sus pueblos en función de sus fines e ideales. Pero este hecho no significa que debamos monopolizar las escuelas, la radio y la prensa con el fin de inculcar un solo punto de vista suprimiendo todos los demás; significa, más bien, que debemos tomar en serio las escuelas democráticas y los métodos democráticos en las escuelas, educando a la juventud en la libertad para que participe de una sociedad libre.

Si tenemos en cuenta que la democracia se halla en una concepción precaria en todo el mundo, debido a que tenemos de ella una idea estática, como si constituyese una herencia dejada por testamento o una renta de la que se puede vivir, podemos concluir que hoy sigue siendo

una prioridad educar para la democracia. En oposición a una concepción estática de la democracia, debemos explorar continuamente la idea y el significado que tenemos de ella, pues, si las condiciones de la vida cambian, entonces el problema para mantener la democracia también se renueva. En este sentido, la democracia debe ser continuamente descubierta y redescubierta, rehecha y reorganizada, y también deben serlo sus instituciones, dentro de las cuales se cuenta la escuela, de tal manera que puedan hacerle frente a las nuevas necesidades generadas por los nuevos cambios y aprovechar los recursos que son pertinentes para satisfacer las nuevas necesidades.

Cada generación debe tomar sobre sí la tarea de realizar de nuevo la democracia, la cual por su naturaleza y esencia no es susceptible de ser transmitida por una persona o una generación a otra, sino que debe ser elaborada en función de las necesidades, problemas y condiciones de la vida social de la cual (...) formamos parte: una vida social que cambia con extremada rapidez de año en año. (Dewey, 1967a, p. 48).

Ninguna forma de vida permanece o puede permanecer estática: o progresa o retrocede hasta la muerte. Ahora bien, la democracia como forma de vida no escapa a esta dinámica y, por este motivo, “si quiere vivir, debe avanzar haciendo frente a los cambios presentes y futuros. Si no progresa, si trata de permanecer inmóvil, está ya encaminándose por la vía de regreso que conduce a la extinción” (p. 55). Por ello, la tarea de la escuela y el sistema educativo no se reduce a hacer una exposición de las ideas, esperanzas e intenciones de aquellos que construyeron un país, “sino en enseñar lo que significa una sociedad democrática en las condiciones actuales” (p. 48). Solo si en la escuela se aprende a comprender las fuerzas que operan en la sociedad, sus movimientos y el modo como se relacionan, concluiríamos diciendo que la escuela atiende al llamado que le plantea la democracia.

El problema de la construcción de los fines educativos en una democracia

Cuando abordamos el problema acerca de los fines democráticos de la educación, surgen una serie de interrogantes que piden respuestas: ¿Cuáles son estos fines? ¿Quién los determina? A lo largo del presente numeral iremos dando respuesta a estos y otros interrogantes. Por el momento, comencemos diciendo que a Dewey no le interesa encontrar fines de la educación que sean impuestos por determinadas elites sociales, expertos o dictadores, pues iría en contravía con la forma como nuestro autor entiende la democracia. Al respecto le interesa, más bien, el contraste que se da cuando los fines se construyen desde dentro del mismo proceso educativo por los diferentes actores de la comunidad educativa y la sociedad, de manera directa o a través de representantes elegidos democráticamente, y como fruto del desarrollo de su propia experiencia compartida a través de un proceso de una comunicación plena e intensa. Pero un elemento que es pertinente abordar antes es la cuestión sobre la naturaleza del fin, pues no tiene sentido hablar de la finalidad de la educación cuando los actos de los alumnos son ordenados por los maestros, cuando el único orden de esos actos procede de las lecciones asignadas y de lo que otros dicen acerca de lo que se debe hacer, o cuando en nombre de la autoexpresión espontánea las acciones se desarrollan de manera caprichosa y discontinua. Un fin implica prever la dirección que se le da a la actividad y supone una cuidadosa observación de las condiciones, las cuales nos permitirán, por una parte, prever los medios para alcanzar tal fin, y por otra, identificar los obstáculos que se pueden presentar. También implica un adecuado uso de estos medios y nos permite hacer una elección a partir de un posible abanico de alternativas. Estos elementos se hallan estrechamente relacionados entre sí, pues entre más adecuadas sean las observaciones más variadas son las condiciones y los resultados que se presentan, y mayor es el número de alternativas entre las cuales se puede realizar la elección. A su vez, cuanto mayor sea el número de posibilidades en una situación y mayor sea el número de alternativas

de acción, la actividad escogida poseerá más sentido y será más flexible y controlable. En síntesis:

Actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Prever el término de un acto es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades. (...) Dicho de otro modo, tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento. (Dewey, 2004a, pp. 94-95).

Ahora bien, en la educación no es suficiente tener fines, debemos tener buenos fines, pero ¿cuáles son esos criterios que nos permiten identificar buenos fines? En primer lugar, Dewey responde diciendo que un buen fin debe basarse en la consideración de lo que ya está ocurriendo, es decir, debe ser consecuencia de las condiciones existentes. En contraste con un buen fin, los fines que son impuestos por una fuente exterior se hallan fuera de nuestras actividades y de nuestra situación concreta y limitan nuestra inteligencia, porque, al ser impuestos por alguna autoridad externa, no le dejan a nuestra inteligencia más que una elección mecánica de los medios; en este caso, los fines no serían expresión del espíritu de previsión, observación y elección de las mejores alternativas posibles.

Aunque hasta ahora hemos hablado como si los fines fueran formados completamente antes de intentar realizarlos, el fin en un primer momento es un mero bosquejo aproximado que pone a prueba su valor al tratar de ser alcanzado. El fin se desarrolla constantemente en la medida en que es probado en la acción; en suma, es experimental. En este sentido, un fin debe ser flexible, es decir, debe ser capaz de alterarse frente a las circunstancias. Por este motivo, en el contexto educativo “un buen fin contempla el estado actual de la experiencia de los alumnos y, formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a su vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen” (p. 96). Por el contrario, el fin que se establece desde fuera es

un fin rígido que no se relaciona de manera activa con las condiciones de la situación concreta, por lo cual aquello que ocurre en el curso de la acción ni lo confirma ni lo refuta ni lo altera.

Por último, el fin siempre debe representar la liberación de actividades, es decir, el objeto que se ha de alcanzar solo es una fase para continuar la actividad con éxito. Para explicar esta característica, Dewey nos coloca un ejemplo: el blanco en los ejercicios de tiro. En este contexto, aunque el objeto es la marca o señal que se desea alcanzar, en sentido estricto el fin no es el blanco, sino dar al blanco que se tiene en frente, por lo cual, el fin se adquiere no solo por medio del blanco, sino también por la mira del arma. Ahora bien, los objetos en que se piensa también son medios que nos permiten dirigir la actividad. Así, cuando se quiere cazar un conejo, lo que se desea es un tiro certero, o si lo que se desea es el conejo, este se quiere en el contexto de la actividad. Por este motivo, el fin es hacer algo con la cosa, no la cosa aisladamente: se quiere comer el conejo o mostrarlo, se quiere hacer algo con él. De esta manera podemos ver que “todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá la actividad tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a la que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente” (p. 97). En contraste con este criterio, un fin impuesto desde fuera de la actividad, se concibe como algo fijo. Cuando tenemos la idea del fin, la actividad es un mero medio necesario para alcanzar el objeto y no tiene valor por sí misma. En síntesis: la idea externa de un fin nos lleva a separar los medios de los fines, pero si el fin se desarrolla desde dentro de una actividad, se convierte a la vez en fin y medio, por lo que nombrarlo de uno u otro modo solo se convierte en una distinción de conveniencia.

Las características que se acaban de exponer con respecto a los buenos fines muestran que no podemos hablar de fines en abstracto; quienes tienen fines son las personas, y en este aspecto los fines educativos no son la excepción. Por este motivo, la pregunta abstracta sobre los fines generales y específicos de la educación debe ser sustituida por una pregunta más concreta que aborde los procedimientos

que se deben seguir para la construcción de dichos fines. Un buen fin educativo posee otras características, además de las que acabamos de ver con respecto a los buenos fines. En primer lugar, debe basarse en actividades y necesidades intrínsecas del individuo que se quiere educar, dentro de las cuales se incluyen los instintos originales y los hábitos adquiridos. En segundo lugar, debe poderse traducir en métodos que cooperen con las actividades de los alumnos, es decir, debe sugerir el ambiente adecuado que se necesita para liberar y organizar las capacidades de los que son sometidos a instrucción. Por otra parte, no debe ser tan general que esté separado de un contexto determinado hasta el punto que sea abstracto o lejano y que tenga como consecuencia una desconexión entre fines y medios, pero a pesar de esto debe tener algún grado de generalidad, el suficiente que nos permita ampliar el horizonte y tener en cuenta más consecuencias, conexiones y relaciones, lo que a su vez nos facilita observar de una manera más amplia y más flexible los medios, y actuar de un modo cada vez más inteligente (pp. 98-99).

Para que se puedan plantear fines educativos que tengan alguna posibilidad de éxito, estos deben responder no solo a las necesidades de los educandos, sino también a sus capacidades potenciales, al mismo tiempo que se deben apoyar en los intereses que están en juego dentro de la comunidad a la que se pertenece. Estas características solo son posibles en una educación que tiene como contexto una comunidad democrática en la que los intereses son definidos a partir de la comunicación y participación de los individuos y a partir de las capacidades y la experiencia de la misma vida democrática.

Finalmente, debemos decir que la elaboración de los fines de la educación se constituyen en una empresa de la comunidad democrática, ya que solo en el contexto de una comunidad que tenga estas características tiene sentido plantear como problema público los fines sociales de la educación.¹ Esta postura es coherente con la concepción

1 En este contexto, los maestros no son vistos simplemente como miembros de la comunidad educativa que contribuye en la construcción de métodos y materiales que permitan el desarrollo de los fines educativos que la sociedad

deweyana de la educación, pues la elaboración de los fines de la educación no es una función de un determinado estrato social, de un organismo estatal o de un individuo aislado, sino un compromiso de la sociedad en su conjunto, la cual a su vez debe ser consciente de que el desarrollo de un modo de vida democrático depende del tipo de educación que se ofrezca.

La libertad educativa en el contexto de la democracia

En el segundo capítulo se describió cómo la ausencia del sentido histórico del antiguo liberalismo condujo a la aceptación de un aparente antagonismo entre la libertad y la autoridad. Ahora bien, este antagonismo también tuvo consecuencias en el contexto educativo y se concretó en dos escuelas de pensamiento con lemas opuestos. Una de ellas colocaba el énfasis en la libertad y la otra en la disciplina; sin embargo, el desarrollo de la argumentación que hemos adoptado nos muestra que las dos escuelas tienen conceptos equivocados acerca de lo que significa el principio que cada una profesa.

La disciplina, por ejemplo, en la escuela que pone el énfasis en este punto, se identifica con la ejercitación, y esta a su vez se concibe de dos maneras: o como una introducción representada mediante los golpes que se le dan a un objeto que está compuesto por una sustancia que opone resistencia, o como la rutina mecánica con la que se entrena a los nuevos reclutas en comportamientos y hábitos militares que les son ajenos; sin embargo, en el último caso, la llamada disciplina no se refiere a la disciplina mental, ni su objetivo consiste en formar hábitos de pensamiento, sino en crear modos de acción exterior que

democrática ha construido. Los maestros también deben ser agentes activos a la hora de construir dichos fines. En este sentido Dewey nos dice: “los principios democráticos requieren que cada maestro, directamente o a través de representantes elegidos democráticamente, pueda participar de modo regular y orgánico en la formación de fines, métodos y materiales del gobierno de la escuela que forma parte” (Dewey, 1967a, p. 73).

sean uniformes. En este caso, los maestros, al no preguntarse qué entienden por disciplina y cuáles son las consecuencias de este concepto, se conforman con creer que su principal tarea es disciplinar la mente de los alumnos cuando en realidad lo que hacen es crear aversión al estudio y generar desagrado frente a las actividades que implican la utilización de la mente (Dewey, 1989, pp. 87-88).

Para Dewey, por el contrario, la disciplina es positiva y constructiva, es el poder que se utiliza con el fin de alcanzar, evaluar y controlar los fines. En el caso de un pintor, por ejemplo, la disciplina consiste en la utilización eficaz de todos los elementos que entran en juego en su arte, es decir: en lo exterior, la paleta, los colores, el pincel, etc., y en el interior: su capacidad de visualizar e imaginar. En este contexto, la disciplina no se identifica con la mera repetición, sino como parte de un arte que pretende conseguir un fin deseado. Aquí, la disciplina es vista como un producto o un logro, no es algo que se impone desde fuera. Toda auténtica educación produce como fruto un tipo de disciplina que no se reduce a una repetición externa y mecánica, sino que involucra la mente en la actividad.

Estos elementos también nos capacitan para advertir el error del concepto de libertad en la segunda escuela educativa mencionada, porque la capacidad adiestrada que se identifica con la disciplina también se identifica con la libertad. La libertad es la capacidad de actuar con independencia de toda tutela exterior, pero no significa un mero ejercicio externo y sin obstáculos. Cuando el educador identifica la libertad con la espontaneidad y con la descarga más o menos casual de impulsos momentáneos, tiende a ofrecer una multitud de estímulos con todo tipo de materiales interesantes con el fin de mantener la actividad espontánea, pero descuidando algunos elementos esenciales que nos permiten formar una auténtica libertad. Una posición de estas es nefasta para educar en la libertad, porque cuando se cultiva una actividad externa, sin obstáculos e irreflexiva, en realidad lo que se promueve es la esclavitud, porque deja a la persona a merced de las circunstancias, los sentidos y los apetitos.

La libertad nos permite desarrollar la capacidad de autocontrol o el dominio de sí mismo, lo cual es muy importante si se tiene en cuenta

que uno de los fines de la educación es la creación del autocontrol; sin embargo, no podemos pensar que la mera supresión del control externo constituye una garantía para la creación del autocontrol o el auto-dominio, ya que es fácil escapar de una forma de control externo solo para encontrarse preso en otras formas más peligrosas de control exterior, como pueden ser algunas circunstancias accidentales, el humor o los caprichos inmediatos. De este modo, la persona estaría dirigida por fuerzas sobre las que no tiene mando y a la vez estaría creyendo ingenuamente que se encuentra libre. “Los impulsos y deseos que no están reglados por la inteligencia se hallan sometidos al control de circunstancias accidentales” (Dewey, 1945, p. 74).

Por otra parte, es un grave error suponer que se deben imponer tareas arbitrarias que creen perplejidad y dificultad de tal manera que se constituyan en una señal que promueve el arranque del pensamiento. Esta posición es errónea porque toda actividad vital en el curso de su desarrollo siempre se encuentra con obstáculos, por lo que no es necesario, e incluso es una tarea superflua, buscar problemas artificiales o externos. Los estímulos naturales que suscitan una investigación reflexiva pueden ser provocados por las dificultades que se presentan en el desarrollo de la misma experiencia, sin que el educador tenga necesidad de buscar problemas inexistentes. En este sentido, “la libertad no consiste en mantener una actividad ininterrumpida y sin obstáculos, sino que ha de conseguirse a través de la superación, por medio de la reflexión personal, de las dificultades que impiden el desbordamiento inmediato en la acción y el éxito espontáneo” (Dewey, 1989, p. 89).

Lo anterior nos permite afirmar que “la auténtica libertad es intelectual” (p. 90), es decir, se apoya en la capacidad de mirar las cosas deliberadamente para juzgarlas a partir de las evidencias y tomar una decisión, o en caso de no tener las evidencias, para saber en dónde y cómo se pueden buscar: “La única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio” (Dewey, 1945, p. 71).

Así pues, es un error identificar la libertad solo con su aspecto físico o externo, en otras palabras, con la libertad de movimiento, porque este aspecto no se puede separar del aspecto interno de la actividad,

esto es, de la libertad de pensamiento, deseo y propósito. Por este motivo, en el contexto educativo, la limitación que se coloca a la acción externa por medio de la organización rígida de filas y pupitres en el salón de clase, y de un régimen militar por medio del cual los alumnos solo se pueden mover después de que se les ha dado alguna señal, también impone una fuerte restricción sobre la libertad intelectual.

Ahora bien, si el simple aumento de la libertad de movimiento no resuelve el problema de la libertad, entonces ¿cuáles son las ventajas de la libertad exterior? Dewey respondería diciendo que la libertad exterior le permite al maestro conocer los individuos a los que trata; además, está en consonancia con la misma naturaleza del proceso de aprender, ya que sin una franca actividad corporal no puede existir una intensa actividad intelectual. En este contexto, los intervalos de tiempo que se dedican para la reflexión serena de cada alumno solo son auténticos cuando están relacionados con momentos de acción y “cuando se utilizan para organizar lo que se ha adquirido en los períodos de actividad en que se han usado las manos y otras partes del cuerpo además del cerebro” (p. 74). Por último, la libertad de movimiento también es importante como medio que permite mantener una buena salud física y mental. Dewey nos dice que debemos aprender de los griegos, los cuales vieron una clara relación entre un cuerpo sano y un espíritu sano. En los aspectos mencionados, la libertad de acción externa es vista como un medio para la libertad de pensamiento.

Para concluir este punto, se puede decir que, si bien, la libertad no es una idea abstracta y metafísica, sino que se refiere a un poder efectivo para actuar, ella también está ligada a la libertad de pensamiento, pues el aspecto físico o externo de la libertad no se puede separar de su aspecto interno. Es más, “ningún aspecto de la lucha que la sociedad lleva a cabo por realizar el contenido social de la libertad resulta más importante que la lucha por la libertad académica” (Dewey, 1967a, p. 90). La libertad de enseñanza y aprendizaje, tan importante a la hora de formar ciudadanos genuinamente libres, es necesaria para llevar a cabo las reformas sociales que exige la democracia, y por este motivo, negar la libertad de educación, la cual implica libertad de pensamiento y expresión, es un delito contra la democracia.

De la libertad al control social

Se ha visto que para Dewey, la posesión del poder de actuación se refiere a otro aspecto no menos importante de la libertad: la distribución de poder, motivo por el cual no se puede concebir la libertad como absoluta, ya que cuando hay libertad en un lugar hay restricción de la libertad en otro, es decir, las libertades que le permiten actuar a un individuo están en relación con lo que otros pueden hacer o dejar de hacer según las reglas de juego que se han acordado en el seno de la comunidad. Esta es una de las razones por las que se puede afirmar que la libertad es una noción social, y en este contexto, nadie puede negar que aun el buen ciudadano está sometido al control social y que gran parte de este control no es sentido como una restricción a la libertad personal. Incluso el teórico más anarquista, el cual, por su posición filosófica ve como un mal absoluto el control del Estado o del gobierno, piensa que deben operar otras formas de control social en el momento en que se dé la abolición del Estado político.

Por otra parte, apartándose de esta posición extrema, Dewey ejemplifica el control social a partir de los juegos infantiles, caso que es pertinente abordar en este capítulo, si tenemos en cuenta que es muy cercano al contexto educativo. Los juegos de los niños suponen reglas que ordenan su conducta. Por esta razón, los juegos no se realizan en una sucesión de improvisaciones o al azar. Incluso, en caso de disputas, hay un árbitro a quien apelar o discusiones en las que el grupo determina la forma de proceder. De otro modo se interrumpe y se termina el juego.

Existen diferentes aspectos del control social que Dewey (1945) no deja pasar desapercibidos y que continúa describiendo a partir del ejemplo antes mencionado. En un primer momento, nos muestra que las reglas son una parte del juego tan necesarias que, si no hay reglas, no hay juego; y si hay reglas diferentes hay juegos diferentes. Por este motivo, los jugadores no sienten que están sometidos a una imposición externa, sino que están jugando tal juego; en segundo lugar, nos muestra que normalmente los individuos no se oponen a las reglas, sino a lo que consideran una violación de ellas; y en tercer lugar, nos dice

que las reglas están claramente determinadas en los juegos, en lo que atañe a los procedimientos para elegir los sitios, las posiciones que se han de adoptar, los movimientos que se han de hacer, y en cierto sentido, la forma como debe desenvolverse el juego. Los que toman parte en un juego no sienten que están mandados por la voluntad de alguna persona superior externa a ellos. De lo anterior se concluye que “el control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante” (p. 60).

Con todo, el control social no solo se puede ilustrar con el ejemplo de los juegos. También se puede ver en actividades de cooperación en las que todos los individuos toman parte y en las que existe confianza mutua, como por ejemplo, la familia. Es así que el orden es establecido por el espíritu activo de todo el grupo y no por la imposición de una sola persona que establece el orden según su voluntad, lo que no quiere decir que el control social excluya a los individuos, ya que los individuos son parte de la comunidad. Tampoco quiere decir que en ocasiones la autoridad del padre no intervenga y ejerza un control directo; sin embargo, el número de veces que interviene es pequeño en comparación con el número de ocasiones en que el control es ejercido por las situaciones en las que todos toman parte. Y lo que es más importante: cuando en una casa bien tenida se ejerce la autoridad en cuestión, esta no es una manifestación de la voluntad meramente personal, “el padre o el maestro la ejerce como representante o agente de los intereses del grupo como un todo” (p. 62).

El control social o la autoridad colectiva en un contexto educativo

En el segundo capítulo se vio cómo en el mismo sentido en que es colectiva la autoridad en el ámbito científico, es colectiva en el contexto democrático; también se vio cómo este tipo de autoridad se puede ejemplificar en ámbitos cotidianos como el juego o la familia. Ahora bien, ¿cuál es el papel que cumple el maestro con respecto al control social o al ejercicio de la autoridad? Al respecto Dewey (pp. 61-62)

dice que el maestro reduce a un mínimo las ocasiones en las que ejerce su autoridad de un modo personal, y por este motivo, cuando es necesario hablar y actuar firmemente, lo hace en atención a los intereses del grupo y no como una exhibición de su poder personal. El maestro debe ser como un miembro de la comunidad, pero con la responsabilidad de discernir las condiciones más adecuadas de la experiencia, gracias a la mayor experiencia que posee. También debe ser responsable del conocimiento de los individuos y de las materias que facilitarán la selección de las actividades que lleven a una organización social.

A pesar de lo anterior, Dewey no es tan romántico como para suponer que todos los jóvenes o niños responderán en toda ocasión. Con respecto a este punto nos dice que seguramente se presentarán algunos casos en los que el niño o el joven, en el momento de ingresar a la escuela, ya son víctimas de condiciones perjudiciales para este tipo de interacción social, por lo que pueden comportarse tan pasivos y tan dóciles que no puedan contribuir a la acción, o actuar de una manera engreída, desordenada e incluso rebelde; sin embargo, esto no significa que el control social sea abandonado en tales casos o que se pueda establecer una regla general para tratar casos semejantes. Tampoco piensa que esta sea una justificación para oponer la voluntad del alumno a la del profesor, o que se permita a los alumnos desordenados o no participantes poner constantemente dificultades a las actividades educativas de los demás; y aunque la exclusión puede llegar a ser la única medida disponible en un momento dado, no considera que esta sea la solución, ya que tal medida puede incluso fortalecer las mismas causas que han producido la actitud antisocial.

Entonces, ¿qué debe hacer el maestro? Debe descubrir como mejor pueda las causas de las actitudes recalcitrantes. Dewey no cree que la debilidad del control social en la escuela nueva nazca de casos excepcionales. Es mucho más probable que surja por fallas en la organización de un tipo de trabajo en el que se creen situaciones que por sí mismas no puedan ejercer el control sobre lo que los alumnos hacen y sobre la forma como lo hacen. En otras palabras, el fracaso del control social en el contexto educativo hay que atribuirlo con mayor frecuencia a la falta de un suficiente planeamiento reflexivo o a la preparación

de planes tan rígidos e intelectualmente tan inflexibles que terminan convirtiéndose en una imposición adulta. Esta es la razón por la cual se debe subrayar que la mayor madurez del maestro, además de su mayor conocimiento del mundo y de las materias de estudio, debe estar encaminada a disponer las condiciones que lleven a una actividad en comunidad y a una organización que ejerza el control sobre los impulsos individuales, en el contexto de los proyectos colectivos que se realizan en la escuela. Por este motivo, el maestro debe estudiar las capacidades y necesidades de las personas con quienes está tratando y, al mismo tiempo, imponer las condiciones que ofrezca la materia de estudio para facilitar experiencias que satisfagan y desarrollen las capacidades de los individuos. En conclusión, se puede decir que el plan del maestro debe ser lo suficientemente flexible para permitir el libre juego a la individualidad de la experiencia, pero también, lo suficientemente firme para dar dirección al continuo desarrollo de las capacidades de los educandos.

El desarrollo de la actitud científica en la cultura como tarea de la educación en la democracia

Según Ramón del Castillo (2004) la forma de vida democrática desarrollada por John Dewey se apoya en procesos de asociación y modos de convivencia entre los cuales se deben tener en cuenta las costumbres, los valores, las creencias, los modos de actuar y de sentir. En ninguno de sus grandes trabajos se encuentra una explicación precisa del tipo de instituciones económicas, jurídicas y políticas que corresponden a una sociedad democrática, pues, aunque hacer este trabajo no es de poca monta, ello “sería como poner el carro delante de las mulas” (p. 30). La vida democrática, en realidad, antecede no solamente a procedimientos técnico-administrativos, sino también a mecanismos como el sufragio universal, la separación de poderes y el sistema electoral, porque la democracia se sostiene en fuerzas materiales y culturales. Al respecto Dewey nos dice:

Las relaciones que existen entre personas, fuera de las instituciones políticas, relaciones de industria, de comunicación, de ciencia, arte y religión, afectan a las asociaciones cotidianas, y por ello afectan profundamente a las actitudes y hábitos expresados en las reglas del gobierno y la ley. Si es verdad que los factores político y legal reaccionan para configurar las demás cosas, más verdad es que las instituciones políticas son un efecto, no una causa. (Dewey, 1965, p. 4).

La democracia social se sostiene en formas de vida o modos de conducta que son producidos por un tipo específico de cultura; es más, “la democracia tiene que sostenerse en tantos frentes como aspectos tiene la cultura: político, económico, internacional, educativo, científico, artístico y religioso” (p. 174). El engranaje de múltiples factores dentro de los cuales los más sobresalientes son “la ley y la política, la industria y el comercio, la ciencia y la tecnología, las artes de expresión y comunicación, así como la moral, o los valores que los hombres estiman y sus modos de evaluarlos” (Dewey, 1965, p. 21), se pueden resumir en la palabra “cultura”.

Ahora bien, si la democracia depende de la transformación y organización de fuerzas no políticas, entonces “lo que se necesita es que esas fuerzas no políticas se organicen para transformar las estructuras políticas existentes” (Dewey, 2004b, p. 126). En este sentido, si los problemas que tiene la democracia hunden sus raíces en nuestras propias instituciones y actitudes, estos problemas solo pueden superarse mediante la aplicación del método democrático en el que se incluye el “método de consulta, persuasión, negociación, comunicación e inteligencia cooperativa” (Dewey, 1965, p. 175), es decir, incorporando a las disposiciones de los individuos las actitudes que constituyen el método científico, pues hasta ahora “la ciencia ha sido poco utilizada para modificar los actos fundamentales del hombre y sus actitudes en los aspectos sociales” (Dewey, 1985b, p. 58). Pero, ¿es posible que la actitud científica llegue a convertirse en un componente de la cultura hasta tal punto que ella pueda dar forma a los deseos y propósitos de los seres humanos? En la respuesta a esta pregunta comienza a tener

un papel relevante la educación, la cual es entendida en su más amplio sentido como el proceso de formación de actitudes fundamentales del pensamiento, la imaginación y el deseo, y se relaciona estrechamente con la cultura (Dewey, 2003, p. 145). Pero antes de responder a esta pregunta, Dewey aclara lo que significa la ciencia como elemento cultural. Para él, aunque se ha considerado a la ciencia como un cuerpo de conclusiones, no ha sido tomada en cuenta como una actitud incorporada en nuestra disposición general, la cual nos permite emplear determinados modos de observación, reflexión y prueba. La significación de la ciencia adquiere otro color cuando la vemos como un elemento de la cultura.

Por ciencia se entiende, (...) aquel conocimiento que es el producto de los métodos de observación, reflexión y comprobación que se adoptan deliberadamente para obtener una materia establecida y asegurada. Supone un esfuerzo inteligente y persistente para revisar las creencias corrientes con el fin de limpiarlas de lo que es erróneo, de contribuir a su precisión y sobre todo de darle tal forma que pueda hacerse lo más evidente posible la recíproca dependencia de los diversos hechos. (Dewey, 2004a, p. 189).

Es un hecho que determinado número de seres humanos, aunque no sean muchos, tienen una motivación en la investigación científica que se encuentra al margen del logro de intereses exclusivamente personales. Esta actitud ha fomentado unos hábitos que tienen sus propios rasgos distintivos como son la capacidad de mantener las creencias en suspenso y de dudar hasta obtener una prueba que sea evidente, la voluntad de ir hasta donde nos lo exija la prueba dejando a un lado la tendencia que se tiene de sacar conclusiones rápidas, la capacidad de usar las ideas como hipótesis en vez de usarlas como dogmas que se deben defender, y la capacidad de disfrutar de nuevos problemas y de nuevos campos de investigación.

Todos los rasgos que acabamos de describir están en contra de algunos de los impulsos humanos más comunes. Para la mayoría

de los seres humanos, la incertidumbre suele ser desagradable, e incluso muchas veces se prefiere un resultado desafortunado a soportar la ansiedad que genera un prolongado estado de duda. Por este motivo, los seres humanos han creído generalmente lo que desean creer, exceptuando las ocasiones en las que una prueba muy convincente se los impedía. A falta de una actitud científica se han dejado llevar por conjeturas que más tarde han convertido en dogmas. Ahora bien, teniendo en cuenta estas consideraciones se puede estar agradecidos de que, hasta cierto punto, en algunas personas la ciencia ya ha creado una nueva manera de proceder y unas nuevas actitudes, es decir, ha posibilitado una nueva moral, lo que a su vez ha generado nuevos deseos y nuevos fines. “La existencia, aun en escala relativamente reducida, de una moral de ecuanimidad, de integridad intelectual, de voluntad para subordinar la preferencia personal a los hechos comprobados y de compartir con otros lo que se descubra, en vez de usarlo en beneficio personal, es un reto de los más severos” (Dewey, 1965, p. 148), pero es al mismo tiempo una tarea urgente, pues el fortalecimiento de la democracia como forma de vida tiene una estrecha relación con la construcción de la actitud científica en la manera de ser u obrar que caracteriza a los ciudadanos; además, este es el único modo que hay para formar una opinión pública suficientemente inteligente que enfrente los problemas sociales que se presentarán.

Dewey creyó explícitamente que el método científico (o de la inteligencia) aplicado a las cuestiones humanas, podría mejorar la comunidad y la democracia. Él también creyó explícitamente que, dado que tal método afirmaría los valores democráticos, el mayor alcance del consenso democrático dependerá del mayor número de personas que puedan usar este método. (Feinberg, 1992, p. 169).²

2 Feinberg, W. (1992). “Dewey explicitly believed that the scientific method (or intelligence) applied to human affairs would work to enhance community and democracy. He also explicitly believed that, beca use such a method would support democratic values, the greater the number of people capable of using it, the greater the scope of democratic consensus”. (Traducción del autor).

La difusión de esta actitud, además de estar ligada a la alfabetización y a la influencia que tiene la imprenta a través de libros, periódicos y revistas,³ también es un problema de la educación. Al respecto Dewey hace notar que las escuelas han preferido impartir la información ya obtenida, pues se considera que, si comenzamos a partir de lo que han dejado los investigadores competentes, se le puede ahorrar tiempo y energía al ser inmaduro y se le puede proteger de errores innecesarios. En este contexto, los alumnos comienzan el estudio de la ciencia a partir de textos en los que el contenido de las materias está organizado por temas, de acuerdo con el orden que le ha dado el especialista. Desde el comienzo se enseñan las leyes al igual que los conceptos técnicos y las definiciones, y en el mejor de los casos se ofrecen unas pocas indicaciones acerca de la manera como se ha llegado a ellas; sin embargo, la consecuencia de esta posición es el aislamiento de la ciencia con respecto a la experiencia. “El alumno aprende símbolos sin la clave para su interpretación. Adquiere una masa técnica de información sin la capacidad para describir sus conexiones con los objetos y operaciones con que está familiarizado; con frecuencia adquiere simplemente un vocabulario peculiar” (Dewey, 2004a, p. 190). Los alumnos aprenden unos contenidos a los que llaman “ciencia”, en vez de aprender la manera como la ciencia trata el material familiar de la experiencia ordinaria, y por este motivo, los métodos usados no desarrollan la destreza para investigar y sopesar las opiniones, sino que embotan la curiosidad innata y sobrecargan las facultades de observación y experimentación con una masa de material inconexo. Pero, “mientras lo que ha de enseñarse y la forma de hacerlo no se establezca, procurando la formación de una actitud científica, la llamada labor

3 Con relación a los medios impresos de difusión, Dewey nos aclara que aunque eran considerados como medios seguros para hacer progresar la causa de la democracia, hoy en día son medios que pueden crear una opinión semipública y minar la democracia desde el interior, ya que los representantes de estados totalitarios, los cuales, como generalmente ocurre, serán los primeros en negar la libertad de palabra, prensa y asociación, usan astutamente estas libertades ofrecidas por los países democráticos para socavar los cimientos de la democracia. (Feinberg, 1992, pp. 148-149).

educativa de las escuelas es una peligrosa cuestión de acertar o errar en lo que a la democracia concierne” (Dewey, 1965, p. 150).

Del mismo modo, aunque la formación de esta actitud supone una aparente pérdida de tiempo, este hecho queda compensado por “la comprensión superior y el interés vital alcanzados” (Dewey, 2004a, p. 190). En este contexto, el alumno no solo comprende lo que aprende, sino que también continúa en conexión con los problemas que han sido seleccionados a partir del material del conocimiento diario, y con los métodos por medio de los cuales los científicos han alcanzado su conocimiento y han obtenido el poder y la capacidad para tratar el material que se encuentra a su alcance, evitando la confusión mental y el disgusto intelectual que produce el estudio de una materia cuyo sentido solamente es simbólico.

Aunque se sabe que la mayoría de los alumnos nunca se convertirán en especialistas científicos, es preferible que adquieran una visión de lo que significa el conocimiento científico, que reducir la enseñanza a la difusión de los resultados que han logrado los científicos. En este contexto, aunque los estudiantes no vayan tan lejos en el “camino recorrido”, serán seguros e inteligentes en lo que recorran y, con mucha seguridad, los pocos que lleguen a ser expertos en la ciencia estarán mejor preparados para ella que si hubieran sido saturados con una gran masa de información impartida de un modo técnico y simbólico; sin embargo, los ejercicios de laboratorio y el contacto con las cosas suponen una gran mejora frente a los métodos de educación que se centran únicamente en los libros de texto, aunque no constituyen por sí solos el método científico, pues las formulaciones científicas o formas lógicas también implican el uso de signos y símbolos, como sucede con el uso de cualquier tipo de lenguaje. En la lengua vernácula, los signos se proponen representar las cosas y los actos, pero en el ámbito científico tienen un uso adicional, ya que están destinados, no para representar las cosas directamente en el uso práctico de la experiencia, sino para colocarlas en un sistema cognoscitivo. Por ejemplo:

... los átomos, las moléculas, las fórmulas químicas, las proposiciones matemáticas en el estudio de la física, todo esto tiene primariamente un valor intelectual y solo indirectamente un valor empírico. Representan instrumentos para la prosecución de la ciencia. Como ocurre con los demás instrumentos, su significación solo puede aprenderse por el uso. No podemos procurarnos la comprensión de su sentido apuntando a las cosas, sino solo apuntando a su labor cuando se emplean como parte de la técnica del conocimiento. (p. 192).

Incluso, cuando se hace referencia al círculo, al cuadrado y otras figuras geométricas, lo hacemos de un modo cuando estamos en un contexto familiar, y de otro cuando estamos en un tema avanzado de ciencia matemática, caso en el que es mayor el alejamiento frente a las cosas empíricas y cotidianas. En este sentido, engendrar el hábito científico en la educación implica la emancipación de una rutina que se sostenga exclusivamente en procedimientos empíricos.⁴

4 En este contexto, Dewey aclara que la palabra “empírico”, en su uso ordinario, no significa unido con experimentos, sino más bien lo tosco e irracional. Esta palabra surgió bajo las condiciones que se crearon en un contexto en el que no existía la ciencia experimental, en las que era propio de todas las filosofías dominantes del pasado oponer la experiencia a la razón y a lo que se consideraba como verdaderamente racional. De esta manera, cuando se hablaba de conocimiento empírico se hablaba de un conocimiento acumulado por una multitud de casos pasados pero sin un conocimiento inteligente de los principios de ninguno de ellos. Por ejemplo, cuando se decía que la medicina era empírica significaba que no era científica sino que se basaba en las observaciones acumuladas de las enfermedades y de remedios usados más o menos al azar, por lo que hasta cierto punto su práctica era fortuita y dependía de la suerte. (Dewey, 2004a, p. 194).

El desarrollo del pensamiento reflexivo en el contexto de la educación democrática

En el segundo capítulo se expuso por qué la democracia como forma de vida se sostiene en un conjunto de actitudes y hábitos entre los que se cuentan la capacidad de “consulta, persuasión, negociación, comunicación e inteligencia cooperativa” (Dewey, 1965, p. 175); y se mostró que todas estas disposiciones también pertenecen al método científico. Además, se dijo que la educación cumple un papel relevante en el desarrollo de todas estas actitudes hasta el punto de afirmar que el objetivo de la educación en un contexto democrático consiste en formar un conjunto de “hábitos y de modos de ser, de pensamiento y de sentimiento, imprescindibles en una sociedad democrática” (Axtelle, 1971, p. 97). Así, se pudo decir que la educación es un instrumento fundamental de la democracia.

Por otra parte, se encontró que uno de los elementos centrales en la filosofía de la educación presentada por Dewey es el desarrollo del pensamiento reflexivo,⁵ el cual, al igual que el procedimiento científico,⁶ parte de una situación desconcertante, problemática o confusa y llega a una situación clara, unificada y resuelta. Si además se tiene en cuenta que, entre estos dos extremos, el pensamiento reflexivo se desarrolla entre cinco herramientas o estados de pensamiento en los que 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

5 El pensamiento reflexivo es definido por John Dewey como “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey, 1989, p. 21). En otras palabras, podemos decir que el pensamiento reflexivo está constituido por “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25).

6 Al respecto, George Axtelle afirma que para Dewey, el método democrático, el método de la ciencia y el método de la educación son sinónimos (1971, p. 97).

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); entonces se puede concluir que el desarrollo del pensamiento reflexivo forma en el educando un conjunto de hábitos científicos, que, como se vio, constituyen el presupuesto más importante en el modo de vida democrático. Por este motivo, si la educación tiene un papel relevante en el desarrollo de las actitudes democráticas, y estas, a su vez, corresponden a las actitudes que desarrolla el pensamiento reflexivo, entonces este cumple un papel central en el contexto de la educación dentro de una sociedad democrática.

Es posible describir a grandes rasgos diferentes formas de pensamiento, pero para Dewey, “la mejor manera de pensar (...) se denomina pensamiento reflexivo” (p. 21), pues libera de cualquier tipo de actividad que esté dominada por el impulso y la rutina, capacita para prever las actividades que vamos a dirigir y para planificarlas de acuerdo con fines que tenemos a la vista o los objetivos que deseamos hasta que logremos alcanzarlos. Además, permite prever las consecuencias de las diferentes líneas y modos de acción, e incluso, saber cuáles son los elementos puramente apetitivos, ciegos e impulsivos en la acción inteligente (p. 33).

El pensamiento reflexivo exige ir en contravía de algunas de nuestras actitudes más comunes, pues la suspensión del juicio y la búsqueda intelectual pueden producir malestar, e incluso algunas veces se considera la duda como prueba de inferioridad mental, por lo que se prefiere llegar directamente a las conclusiones sin examinar y comprobar las ideas, o hacer generalizaciones o afirmaciones amplias partiendo de uno o de pocos hechos que ni siquiera son suficientemente examinados. Incluso, no caemos en la cuenta de la excesiva influencia que tiene el entorno social en la formación de nuestras actitudes, ya que este puede hacer que una persona caiga con mucha facilidad en los mismos errores que tienen los demás o puede debilitar la independencia de criterio, llegando inclusive a considerar como desleal el hecho de cuestionar las creencias del grupo al que se pertenece.

Por causa de estos hechos, Dewey (1989) nos dice que para el desarrollo del pensamiento reflexivo no es suficiente ofrecer información acerca de cuál es la mejor manera de pensar o cuáles son los mejores métodos de investigación o comprobación: se deben desarrollar diferentes actitudes que aseguren la adopción y el uso del pensamiento reflexivo. Al respecto habla de tres actitudes, las cuales son a la vez cualidades personales o rasgos de carácter, pero aclara que estas no son las únicas que interesan a la hora de construir esta forma de pensamiento. En primer lugar, menciona la mentalidad abierta, caracterizada no solo por la ausencia de prejuicios, partidismos o cualquier tipo de hábitos que limiten la mente o impidan considerar nuevos problemas o asumir nuevas ideas, sino también por el deseo de escuchar a las diferentes partes que están implicadas en un conflicto, de prestar atención a las diferentes alternativas y de reconocer el error incluso en las creencias que apreciamos más. En segundo lugar habla del entusiasmo, con el que nos lanzamos de todo corazón sobre un objeto o una causa digna de defender. En este caso, el individuo queda absorbido por el problema, el tema lo arrastra, las preguntas surgen espontáneamente del mismo modo que las sugerencias y se realizan nuevas investigaciones sin que se oponga resistencia. Por último, habla de la responsabilidad intelectual por la cual conocemos las consecuencias que se desprenden razonablemente de una posición previamente asumida (p. 44), por lo que no es suficiente estar a favor de la democracia y los diferentes valores que se relacionan con ella, tales como la tolerancia y la solidaridad. Hay que obrar de acuerdo con estos ideales, o todos nuestros deseos de construir la democracia caerán en saco roto (Guichot Reina, 2003, p. 194).⁷

7 La responsabilidad intelectual también es denominada por John Dewey como “plenitud intelectual”, pues la responsabilidad intelectual implica ver una cosa en su totalidad (Dewey, 2004a, pp. 156-157).

Hacia la configuración de la función del docente en la construcción de la democracia

A lo largo del presente capítulo se han abordado algunas de las características que debe tener la educación que pretenda formar a los ciudadanos para la democracia, pero además, se ha podido ver cómo se ha venido configurando la labor que el educador tiene con respecto a la formación de este tipo de ciudadanos. Se ha visto que en la democracia la autoridad no se impone desde el exterior del grupo ni desde arriba, sino que es colectiva y está cooperativamente organizada de la misma manera que lo está en el ámbito científico. Por este motivo, el maestro no debe imponer su autoridad teniendo como parámetro simplemente sus propios criterios, sino que cuando actúa y habla, lo debe hacer en función de los intereses del grupo. También se vio cómo el maestro en su afán por construir una auténtica libertad social, la cual se caracteriza no solo por la libertad de acción, sino también por la libertad de pensamiento, debe, supuesta la superación de las dificultades por medio de la reflexión personal, y gracias a su mayor experiencia, moldear las actividades que le permitan a los educandos tener más y mejores experiencias.

Por otra parte, se vio cómo formar a un ciudadano para que participe en un contexto democrático implica el desarrollo de la actitud científica, lo que a su vez solo se puede lograr si se desarrolla en los alumnos el hábito del pensamiento reflexivo y las actitudes que lo promueven; pues de la misma manera que sin la libertad de expresión los métodos de investigación social no pueden llevarse a cabo (Del Castillo, 2004, p. 23), sin el desarrollo del pensamiento reflexivo, la actitud científica y, por lo tanto, la forma de vida democrática, tampoco podría desarrollarse. Ahora bien, además del desarrollo de la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad intelectual, ¿qué otros elementos debe tener en cuenta el maestro con el fin de desarrollar en el educando el hábito del pensamiento reflexivo?

El maestro debe promover los recursos innatos del educando, pues solo se puede construir este hábito a partir de las tendencias innatas

originales. No se puede desarrollar la capacidad de pensamiento en alguien que no piense ya espontáneamente (Dewey, 1989, p. 47). Al respecto Dewey aborda tres tendencias que operan en todo individuo. En primer lugar está la curiosidad, característica que se da de un modo particular en los niños, pero que no se reduce a una simple capacidad de exploración, sino que también abarca la capacidad de apelar a la experiencia de los otros para complementar su propio acervo de experiencias, hasta convertirse en curiosidad intelectual, en la medida que encuentra respuestas a sus preguntas en el contacto con los otros. En segundo lugar está la capacidad de generar sugerencias o ideas que son insinuadas de un modo espontáneo por una situación experiencial. Pero la sucesión de ideas o sugerencias no constituyen el pensamiento reflexivo y por este motivo es necesario un tercer elemento: el orden. “Solo cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada y conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo” (p. 56).

Pero el maestro no debe ser solo un estudioso de las tendencias innatas del educando, que permiten desarrollar el pensamiento reflexivo; también debe abordar las condiciones del ambiente que modifican la dirección de las capacidades individuales, es decir, ha de reconocer todos aquellos elementos que pertenecen al clima y la dirección de la escuela y que influyen de una u otra manera en la curiosidad, la generación de ideas y la actividad ordenadora de los niños. En este sentido, el buen maestro es aquel que estudia inteligentemente, no solo las operaciones mentales individuales, sino también los efectos de las condiciones escolares sobre los educandos. Ahora bien, en el contexto de estas condiciones, dentro de las cuales podemos contar la planta física, el material didáctico, las materias de estudio y los compañeros, el maestro juega un papel central, particularmente por la influencia que tiene en la formación de los hábitos del educando, no solo por la identificación que muchas veces realiza el niño entre el profesor y la materia de estudio, sino también por el tipo de objetivos e ideales que tiene el maestro con relación a la formación de sus alumnos.

“Todo lo que el maestro hace, así como el modo en que lo hace, incita al niño a responder de una y otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del niño en uno u otro sentido” (p. 66). Esta afirmación de Dewey nos lleva a reconocer que la personalidad del docente está íntimamente unida al tema, pues el niño no separa una cosa de la otra, por lo que puede desarrollar la sensación de agrado o desagrado hacia una materia teniendo como criterio el grado de simpatía o aversión que siente frente a un profesor. Ahora bien, el maestro también puede influir en la formación de los hábitos intelectuales. Porque si un profesor acepta opiniones sin fundamentación razonable y con descuidos en el lenguaje, respuestas literales y carentes de imaginación, y deducciones perezosas, inspira el mismo comportamiento en sus alumnos.

Con respecto a la influencia que tienen los objetivos e ideales en relación a la formación del pensamiento reflexivo, Dewey critica la tendencia que existe de juzgar la educación teniendo como parámetro los resultados, en vez de hacerlo desde el desarrollo de las actitudes y los hábitos personales. Esta tendencia se manifiesta tanto en la instrucción como en la formación del comportamiento. Con respecto a la instrucción, la importancia de los resultados externos se deja ver en la relevancia que se le da a la “respuesta correcta” y en la correcta recitación de las lecciones; en la medida en que este fin se vuelve dominante, el desarrollo del pensamiento reflexivo se convierte en una cuestión incidental y secundaria. En lo que respecta al plano del comportamiento, lo que se busca es la conformidad de los actos con los preceptos y las reglas. Pero contra la tendencia a juzgar la educación a partir de este tipo de resultados, Dewey le da prioridad a la formación de una actitud mental, en la que los hábitos de indagación activa y deliberación cuidadosa ocupan un lugar relevante a la hora de afrontar problemas de conducta que sean importantes y vitales (p. 71).

Esta preferencia por la formación de hábitos de indagación y deliberación hunde sus raíces en la necesidad de formar un ciudadano que participe de una mejor manera y haga más productiva la acción comunicativa, lo que incluye no solo la libertad de expresión y discusión –elementos que deben estar presentes en el contexto escolar–,

sino también el proceso mismo de discusión, persuasión e intercambio de ideas, como elementos indispensables en el desarrollo de la comunicación y de la forma de vida democrática (Dewey, 2004b, p. 147).

Como hemos visto hasta ahora, la tarea que John Dewey encomienda a los profesores se encuentra fuertemente relacionada con una de sus mayores preocupaciones: el logro de la verdadera democracia, lo que apunta no simplemente a la construcción de la democracia política, sino que va mucho más allá: formar un determinado estilo de vida. En este sentido, Dewey (1979) piensa que hay dos rasgos que son centrales a la hora de identificar cuáles son los verdaderos educadores. El primero consiste en mantener una actitud investigativa y de búsqueda de nuevas estrategias y recursos que le permitan mejorar su trabajo como docente. Tales educadores no se apoyan en recetas infalibles ofrecidas por expertos externos a la institución escolar y, en este sentido, no deben ser artesanos, sino artistas. El segundo rasgo de profesionalismo supone asumir la responsabilidad que tienen en la formación de la opinión pública. El educador debe ser una persona comprometida con la realidad social en la que se encuentra, debe ser “un servidor social destinado a mantener el verdadero orden social y a asegurar el desarrollo social acertado” (Dewey, 1967b, p. 66). Pero la labor educativa que realiza el maestro frente al niño se desarrolla en un contexto: la escuela. En este sentido, Dewey deposita la máxima responsabilidad, junto con la familia, en la escuela.

Quando la escuela introduce y forma a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, llenándolo con espíritu de servicio y proporcionándole los instrumentos para su autonomía efectiva, entonces tendremos la mejor y más profunda garantía de una sociedad más amplia, la cual es valiosa, amorosa y amistosa. (Dewey, 1943, p. 29).⁸

8 Dewey, J. (1943). “When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction,

Aunque lo dicho hasta ahora no alcanza a describir todos los elementos con relación a la función que tiene el docente frente a la tarea de formar ciudadanos para la democracia, nos permite decir a manera de síntesis que la filosofía pedagógica de John Dewey está tan centrada en el alumno como en el profesor, hasta el punto que, para desarrollar un tipo de ciudadano que sea capaz de actuar según la forma de vida democrática, no confía tanto en la espontaneidad del niño como en la capacidad de los profesores para crear un entorno con las características de la democracia (Beltrán, 2000, p. 50); para lo cual, a su vez, también es necesario que el trabajo de los profesores en la escuela esté impregnado de procedimientos democráticos (Dewey, 1967a, pp. 66-80).

we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious". (Traducción del autor).

