

LA DEMOCRACIA COMO MODO DE VIDA:
¿LA ÚLTIMA CRUZADA DEL SIGLO XX?:
Reflexiones a partir de la teoría moral de John Dewey (1859–1952).

Virginia GUICHOT REINA.
Universidad de Sevilla.

“Los que quieran tratar aparte la política y la moral no entenderán palabra de una ni otra”

Emilio. J.J. Rousseau.

1. INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN MORAL COMO GARANTÍA DEL IDEAL SOCIAL DEMOCRÁTICO.

“El concepto de democracia (...) es objeto de un enjuiciamiento que parece paradójico. En efecto, en la medida en que corresponde a un sistema político que procura conciliar, mediante el contrato social, las libertades individuales y una organización común de la sociedad, es indiscutible que ese concepto gana terreno y responde plenamente a una reivindicación de autonomía individual que se extiende por todo el mundo. Ahora bien, su aplicación –en forma de democracia representativa– topa al mismo tiempo con toda una serie de dificultades en los países que fueron sus promotores. (...)”

Así pues, el ideal democrático está en cierto modo por reinventar, o al menos hay que revivificarlo. En todo caso debe seguir siendo una de nuestras prioridades, pues no hay otro modo de organización del conjunto político y de la sociedad civil que pueda pretender sustituir a la democracia y que permita al mismo tiempo llevar a cabo una acción común en pro de la libertad, la paz, el pluralismo auténtico y la justicia social. El reconocimiento de las dificultades actuales no debe llevar en modo alguno al desaliento, ni constituir un pretexto para apartarse del camino que lleva a la democracia. Se trata de una creación continua que exige la contribución de todos. Esta será tanto más positiva cuanto que la educación haya inculcado en todos a la vez el ideal y la práctica de la democracia.”¹

La educación siempre ha tenido y tiene incidencia en la consolidación y desarrollo de todo régimen político. En concreto, la enseñanza democrática, en libertad y para la libertad, es condición imprescindible para que se consolide el régimen democrático.

La democracia no debe ser entendida sólo como una forma política, sino que implica, además, un estilo de vida, una manera de concebir la existencia que supone unos comportamientos, unas actitudes, que se constituyen a partir de un sistema de valores, en definitiva, de una convicción moral que les da significado. Sin este soporte ético, no existe una

1. DELORS, J. et al (1996): De la cohesión social a la participación democrática. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI (Informe Delors)*. Madrid. Santillana–UNESCO. pp. 57–58.

democracia real, de ahí que en el artículo 26 de la Constitución Española de 1978, en apartado primero, se exija que la educación capacite a todas las personas para participar efectivamente en la sociedad libre y en el artículo 9.2 se apueste por el compromiso en políticas futuras que permitan promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos.

Conscientes de la necesidad de asentar esa formación moral en los individuos con mejor garantía de una democracia real, alertados ante la aparición de movimientos contrarios a los valores que fundamentan la convivencia en libertad en países con una amplia tradición democrática, invitamos a reflexionar acerca de qué tipo de educación moral ha de procurarse para lograr esos sujetos críticos, reflexivos, comprometidos con el sentir democrático y responsables de sus acciones, a la luz del pensamiento ético de uno de los filósofos contemporáneos que más se han preocupado de esa relación entre ética, política y educación: John Dewey (1859–1952).

Su teoría de la investigación valorativa no puede ser entendida sin dedicar unas breves líneas a la antropología implicada. Luego, entraremos de lleno en sus planteamientos sobre la toma de decisión moral, viendo la íntima relación de lo social con lo moral y el papel de primer orden que juegan la inteligencia y la libertad. Por último, incluimos unas reflexiones donde insistimos en la importancia de buscar estrategias educativas que permitan forjar de individuos autónomos, capaces de emitir juicios prácticos asentados en el uso de métodos inteligentes, racionales, y que asuman su responsabilidad en el mantenimiento y continua renovación del sistema democrático.

2. ANTROPOLOGÍA DEWEYANA: BASE DE LA TEORÍA MORAL.

Toda teoría moral parte de una determinada concepción del ser humano. Es preciso, pues, antes de examinar el planteamiento deweyano de la investigación moral, dedicar unas líneas a trazar brevemente cómo es el sujeto-agente de la acción, es decir, el hombre.

Hay que partir de la base de que el ser humano nace con una serie de instintos, de impulsos, que vienen dados por su propia constitución genética, aspectos tales que podemos reunir bajo el epígrafe de “lo innato”. Sobre este caldo de cultivo, se van a ir forjando los hábitos, es decir, “lo adquirido”. La naturaleza humana posee una plasticidad que supera la de cualquier ser viviente: “lo innato” admite un amplio abanico de posibilidades de realización, característica que da sentido a la labor educativa. La tarea de la educación será encauzar ese caldo de cultivo en la línea del mayor desarrollo tanto individual como social en esas dimensiones que, según Dewey, nunca debieran estar enfrentadas. El ser humano no puede ser visto como una mónada leibniziana, aislada de cualquier influencia externa, sino que está en constante interacción con el ambiente que le rodea.

Los hábitos son muy resistentes al cambio y ello lleva a prestar una especial atención a forjar, desde la más tierna infancia, hábitos correctos a través de un cuidado sobre el ambiente, entendido en un sentido amplio, que rodea al individuo. Nuestra personalidad va a depender del proceso de socialización al que hallamos sido sometidos, tema que será tratado con mayor extensión en los siguientes apartados: nuestros conocimientos, nuestro

gustos, nuestras actitudes son adquiridos bajo la influencia de la cultura y de las instituciones de la sociedad, no son facultades ya hechas e inherentes:

“El hábito es el móvil de la acción humana, y los hábitos se forman, en su mayoría, bajo la influencia de las costumbres de un grupo. La estructura orgánica del hombre acarrea la formación del hábito, porque sea que lo deseemos o no, sea que lo admitamos o no, todo acto realiza una modificación de la actitud y del porte que dirige nuestra conducta futura. La formación de hábitos depende de aquellos hábitos de un grupo que constituyen las costumbres y las instituciones, y ello es una natural consecuencia de la impotencia de la infancia.”²

A lo largo de su experiencia vital, el ser humano se encuentra constantemente con situaciones inciertas o problemáticas, aquellas en las que no hay una única vía de acción sino que le ofrecen varias posibilidades que le impelen a realizar una elección. Entra en juego la libertad del hombre que, dirá Dewey, debería ir siempre unida a la inteligencia para poder hablar rigurosamente de libertad. Se trata de desembocar, ante los problemas, retos y desafíos, en un buen juicio y éste exige la posesión de unos hábitos (capacidad de observación, de análisis, flexibilidad, sentido crítico) que el sujeto tendrá que haber adquirido gracias a la socialización recibida:

“La tarea suprema que al hombre le plantean los incidentes de la experiencia no es otra que la formación de un buen juicio o gusto cultivado y efectivamente operante respecto a lo estéticamente admirable, intelectualmente aceptable y moralmente aprobable.”³

Para resolver los problemas, que podemos entender como la busca de seguridad, de continuidad en una conducta que ha sido interrumpida debido a la incertidumbre, al “no saber cómo actuar”, hemos de emprender una acción y ésta debe estar ligada al pensamiento el cual debe organizar y elaborar el plan de conducta, no dejando que sean los impulsos y los deseos los que se erijan como capitanes. Nos comportamos moralmente porque queremos solucionar satisfactoriamente el problema práctico en que de hecho estamos inmersos. Como indica M. Catalán, “un juicio de valor no es algo que uno pueda hacer o dejar de hacer desde una atalaya imaginaria, sino la respuesta a una pregunta que uno previamente se ha hecho, empujado por la precariedad de la existencia.”⁴

En el campo moral no hay recetas: cada situación es única e irreplicable y ello nos obliga a utilizar el arma del pensamiento como el método más certero de dar con la alternativa más correcta al problema, un pensamiento que tendrá que estar habituado a la investigación valorativa que examinaremos en el siguiente apartado:

“(..) no hay solución a ningún problema concreto que sea la solución correcta (..). Se tomará una dirección considerando todos los factores y después se verá si es satisfactoria. Por tanto, no hay vía regia en la toma de decisiones morales, sino sólo el probar y ver qué pasa propio del esquema observación-hipótesis-prueba.”⁵

2. DEWEY, J. (1958): *El público y sus problemas*. Buenos Aires. Agora. pp. 128-129.

3. DEWEY, J. (1952): *la busca de la certeza*. México. FCE. p. 229.

4. CATALAN, M. (1994): *Pensamiento y acción (la teoría de la investigación moral de J. Dewey)*. Barcelona. PPU. p. 135.

5. *Ibidem*. p. 135.

3. LA INVESTIGACIÓN DE VALOR EN LA TEORÍA DE DEWEY: FASES.

Miguel Catalán, en su libro *Pensamiento y acción (la teoría de la investigación moral de John Dewey)*, distingue ocho fases dentro de la investigación del valor o valorativ entendiendo por tal, aquélla que realiza el ser humano acerca de los cursos de acción que debe emprender. Vamos a enumerarlas para, posteriormente, examinarlas con más detalle:

1. Situación original y condiciones del problema.
2. Situación problemática.
3. Necesidad práctica de acción.
4. Valoración.
5. Deliberación.
6. Elección.
7. Prueba.
8. Situación unificada o consumatoria.

En el primer apartado, en el contexto de la situación original o indeterminada, Dewey sitúa las condiciones biológicas, psicológicas y culturales que informan y orientan la elección. Es decir, con independencia del problema como tal, se ha de atender a que el sujeto inmerso en el proceso de formación del juicio práctico posee una determinada personalidad considerada ésta como la unión de temperamento y carácter, ha disfrutado de unas experiencias previas, arrastra una historia pasada donde se reflejan los rasgos de la cultura a la que pertenece, ha sufrido un proceso de socialización, que van a actuar como factores influyentes en la elección.

Llegamos entonces al problema, a una situación de incertidumbre, de duda, que nos impele a plantearnos el interrogante ético por excelencia: “¿Qué debo hacer?”. Existen deseos en pugna y bienes aparentes que constituyen un dilema. Necesitamos descubrir el curso más apropiado de la acción, el “bien verdadero”.

Dewey insiste en la enorme importancia del contexto, de la situación. No se puede formular una jerarquía apriorística de bienes o valores: el bien nunca es dos veces igual, “es único en cada una de sus presentaciones, pues señala la resolución de una distintiva complicación de hábitos e impulsos en competencia que nunca puede repetirse”⁶. Como, siglos atrás, señalara Heráclito, nadie se baña dos veces en el mismo río. En cada situación vital, incide una específica combinación de factores la cual difícilmente se reiterará. Dewey piensa que el bien, lejos de cualquier absoluto de raíces platónicas, “consiste en el sentido que se experimenta como perteneciente a una actividad cuando un conflicto y confusión de diversos impulsos y hábitos incompatibles termina en una acción unificada y ordenada que se pone en ejecución”⁷, viene a ser una recuperación de la continuidad dentro del campo de nuestro actuar, la cual se perdió en el momento en que se presentó ante nosotros el dilema, la situación problemática que nos hizo sumirnos en un estado de duda acerca del plan de acción a seguir. La moral interviene en toda actividad en que se presenten diversas posibilidades, ya que, al aparecer éstas, surge la diferencia entre lo mejor y lo peor. En virtud de la

6. DEWEY, J. (1966): *Naturaleza humana y conducta*. México. FCE. p. 196.

7. *Ibidem*. p. 195.

“inestabilidad de los valores”, se hace presente el pensamiento. Reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué camino es el mejor:

“En la deliberación y antes de la elección, ningún mal se presenta como tal; mientras no es rechazado es un bien en competencia; después de rechazado, ya no figura como un bien menor, sino que es lo malo de esa situación. Así pues, de hecho, sólo la acción deliberada, la conducta en que interviene la elección reflexiva, es distintivamente moral, ya que sólo entonces se presenta la cuestión de lo mejor y lo peor.”⁸

La duda crea un estado de agitación desagradable, incómodo: el sujeto tiende a disolverla, a resolver el problema, es una exigencia de su propio organismo, hay una necesidad práctica de actuar. Catalán, uno de los principales estudiosos del pensamiento ético deweyano, nos lo explica con las siguientes palabras:

“Aquí interviene el concepto-marco de ‘acción’: si superamos el estado de duda no se debe a que hayamos alcanzado una certeza que nos garantice su resolución de una vez y para siempre, sino a que perentoriamente tenemos que actuar al respecto. Actuamos en la dirección que nos parece más fiable y luego esperamos a ver qué ocurre. La base biológica del acto impide tanto la dilación indefinida como la pretensión intelectualista de infabilidad. El organismo ha de proseguir quiera o no con la investigación: un hombre sediento que duda entre beber o no beber de una fuente pública no puede prolongar indefinidamente el bloqueo del impulso con el argumento de que el agua puede ser insalubre; el propio impulso, que es un impulso vital (..), le “fuerza” a actuar en un sentido o en otro, y a reflexionar para encontrar una salida al bloqueo mediante una decisión.”⁹

Esta necesidad vital de eliminar la duda no conlleva que haya que desembarazarse cuanto antes de la vacilación. Precisamente, la diferencia entre las mentes disciplinadas —las mentes cultivadas en el método de la reflexión— y las “toscas” radica en el cuidado con que se mantiene el estado de duda hasta hallar la respuesta más adecuada. El espíritu cultivado constata que es preciso llevar a cabo una investigación: observar la conformación detallada de la situación, analizar sus distintos factores,...; investigación que —dirá Dewey— es inteligencia.

Entramos, de este modo, en la fase de la valoración, que representa la mediación intelectual. El valorar, en el sentido de tasar, denota la existencia de un juicio comparativo, de relación inteligente. En la teoría deweyana, el deseo es la fuerza impulsora de los seres vivientes. El impulso es primario, la inteligencia es secundaria y, en cierta manera, derivada. Sin embargo, el reconocimiento de este hecho exalta la inteligencia, ya que el pensamiento no es esclavo que cumpla los mandatos del impulso en los espíritus cultivados. Al impulso, cualquier cosa que lo consuma lo satisface; le da lo mismo una salida que otra, no discierne. La misión de la inteligencia, más que la de obedecer al impulso, es la de transformarlo en planes viables de acción; convierte los deseos en proyectos sistemáticos basados en el análisis reflexivo de la situación problemática:

8. *Ibidem.* p. 254.

9. CATALÁN, M. (1994): *Pensamiento y acción (la teoría de la investigación moral de J. Dewey)*. Barcelona. PPU. p. 71.

“Lo que la inteligencia tiene que hacer a favor del impulso, es actuar, no como su obediente siervo, sino como su esclarecedor y libertador. Esto no puede lograrse sino por medio de un estudio de las condiciones y de las causas, de las obras y de las consecuencias de la mayor variedad posible de deseos y combinaciones de éstos. La inteligencia convierte los deseos en planes, en planes sistemáticos basados en la recopilación de hechos, que informan sobre los acontecimientos a medida que ocurren, los registran y analizan”.

La moral, desde la concepción deweyana no es concebida como un catálogo de acciones ni como un conjunto de reglas que es preciso aplicar como recetas de farmacia o de libro de cocina. Lo realmente necesario en este campo, son métodos de investigación para localizar las dificultades, para trazar planes de los que nos serviremos como hipótesis de trabajo para afrontarlos. Dado el supuesto inicial de la irrepetibilidad de las situaciones vitales, que alejaba de la posibilidad de hablar de bienes absolutos, de la inexistencia de bienes y males “pese”, pues éstos están ligados a contextos concretos, nos encontramos con el enorme valor que Dewey atribuye al empleo del método reflexivo, a desarrollar métodos eficaces de investigación:

“La importancia pragmática de la lógica de las situaciones individualizadas, cada una de las cuales tiene su propio bien y principio irremplazables, estriba en trasladar la atención de la doctrina, desde el preocuparse de conceptos generales, hasta el problema de desarrollar métodos eficaces de investigación.”¹¹

Es quizás el momento de señalar que una de las grandes “obsesiones” de Dewey, uno de los temas reiterativos en su obra, es el de la necesidad de aplicar el método “científico” a las fases de la investigación que estamos comentando, al plano moral, al social. El progreso que él constata que se ha producido a nivel técnico, industrial, podría hacerse patente en aquello que más profundamente nos afecta. No podemos olvidar que, a lo largo de su vida, Dewey ha sufrido dos conflictos bélicos mundiales que llevaron a plantearse a la mayoría de los intelectuales —y, a nuestro entender, a todo ser humano consciente de tales acontecimientos— la necesidad de acudir a la educación para formar actitudes y hábitos que garantizaran la paz y la democracia:

“Let me return for the moment to my initial statement that the basic error of social idealist was the assumption that something called “natural law” could be trusted, with only incidental cooperation by human beings, to bring about the desired ends. The lesson to be learned is that human attitudes and efforts are the strategic center for promotion of the generous aims of peace among nations; promotion of economic security, the use of political means in order to advance freedom and equality; and the world wide cause of democratic institutions. Anyone who starts from this premise is bound to see that it carries with it the basic importance of education in creating the habits and the outlook that are able and eager to secure the ends of peace, democracy, and economic stability.”¹²

Llegamos a la fase de la deliberación, comparada por Dewey con un ensayo teatral,

10. DEWEY, J. (1966): *Naturaleza humana y conducta*. México. FCE. p.234.

11. DEWEY, J. (1970): *La reconstrucción de la filosofía*. (4ª edición) Buenos Aires. Aguilar. p. 234.

12. DEWEY, J. (1946): “Democracy and Education in the world of today “. En *Problems of Men*. New York. Philosophical Library Inc. p. 30.

que tendría lugar en nuestra imaginación, de diversas posibilidades de acción en competencia. El ensayo se inicia con la obstrucción de la continuidad de nuestro actuar causada por un conflicto creado entre hábitos e impulsos. Estos, que han sido afectados por la suspensión temporal de la acción manifiesta, van siendo probados:

“La deliberación es un experimento para averiguar cómo son en realidad las diversas líneas de acción posibles, y también para hacer diversas combinaciones entre elementos seleccionados de los hábitos e impulsos, con objeto de ver cómo sería la acción resultante si se la emprendiera. Pero la prueba se hace en la imaginación, no en el hecho real. Se continúa el experimento con ensayos tentativos mentales que no afectan a las realidades físicas externas al cuerpo.”¹³

A través de la escenificación mental de las consecuencias de un posible curso de acción, el pensamiento puede desarrollar funciones anticipadoras y previsoras, evitando errores y fracasos reales: un acto ensayado en la imaginación —a diferencia del ejecutado en la realidad— no es definitivo ni irremediable. Desde estos supuestos, Dewey distingue la deliberación irracional de la racional. En el primer caso, la pasión o el interés es tan absorbente que deforma la previsión de las consecuencias, de modo que la deliberación incluye sólo aquello que activa la ejecución de esa inclinación predeterminada (es ese dejarse llevar sólo por las pasiones). La deliberación es racional en el grado en que la previsión construye flexiblemente los objetivos y hábitos anteriores e instituye la percepción de nuevos fines y actos; en ella, la inteligencia convierte los deseos en planes sistemáticos, como señalábamos más arriba.

Es preciso aclarar que no hay que establecer antagonismo entre deseo y razón. La sensatez no es una facultad que se opone a los deseos sino una cualidad de relación efectiva entre ellos. “representa el orden, la perspectiva y la proporción que se alcanzan, durante la deliberación, a partir de una diversidad de preferencias antes incompatibles.”¹⁴ No se trata, pues, de eliminar el componente emocional a favor de la razón: Más pasiones —dirá Dewey— es lo que se necesita. El raciocinio es el logro de una armonía de funcionamiento entre los diversos deseos:

“La conclusión no es que la fase emocional y apasionada de la acción pueda o deba ser eliminada a beneficio de una razón fría e impassible. Más “pasiones”, no menos, es lo que se necesita. Para frenar la influencia del odio, debe haber simpatía, en tanto que para racionalizar la simpatía se necesitan emociones de curiosidad, cautela, respeto por la libertad de los demás, disposiciones éstas que sugieren objetos compensadores de los invocados por la simpatía, evitando que degeneren en un sentimentalismo lacrimoso o en una intromisión impertinente. El raciocinio (...) no es una fuerza a la que se recurra contra el impulso y el hábito, sino el logro de una armonía de funcionamiento entre los diversos deseos. “Razón” como sustantivo, significa la feliz cooperación de una multitud de disposiciones tales como simpatía, curiosidad, exploración, experimentación, franqueza, persecución hasta ver el final de las cosas, circunspección para examinar el contexto, etc.”¹⁵

13. DEWEY, J. (1966): *Naturaleza humana y conducta*. México. FCE. p. 178–179.

14. *Ibidem*. p. 182.

15. *Ibidem*. pp. 183–184.

Así pues, mientras que el impulso es el encargado del inicio del proceso, la razón se ocupa de aplazar la acción para reflexionar, para examinar, recordar, prever. Hay que evitar los vicios tanto de uno como de otra: Podemos, impelidos por el impulso, precipitarnos a actuar; asimismo, a veces estamos tentados a interesarnos demasiado en el placer de la reflexión, sentir temor a asumir la responsabilidad de una elección y acción decisivas. Los extremos son nefastos.

Mediante la deliberación, el sujeto se descubre a sí mismo, toma conciencia de su personalidad. Constata cuáles son sus preferencias, qué objetos le producen satisfacción, cuáles le desagradan. Se lleva a cabo el cumplimiento del famoso mandato del oráculo “conócete a ti mismo”. Cuanto más decisiva sea la respuesta en la que concluyamos a través de este proceso valorativo, cuanto más afecte a las relaciones que el sujeto mantiene con su entorno, más repercute en la constitución del propio yo, que nunca es una mónada, un yo aislado, sino en interacción continua con el medio:

“Para abreviar, lo que verdaderamente está en juego en cualquier deliberación seria, no es una diferencia en cantidad, sino la clase de persona en que se va uno a convertir, qué especie de ser está en formación y qué clase de mundo está haciendo. Esto es bastante claro en aquellas situaciones decisivas en que el curso de la vida se puede encaminar por canales muy diferentes, (...) La deliberación acerca de si se va a ser un comerciante o un maestro de escuela, un médico o un político, no es una elección de cantidades, sino exactamente lo que parece ser, una elección de carreras incompatibles entre sí, dentro de cada una de las cuales hay que efectuar inclusiones y exclusiones definitivas. Con la diferencia de carrera va una diferencia en la constitución de ser, en sus hábitos de pensar y sentir y en su acción externa. Con ella, se presentan profundas diferencias en todas las futuras relaciones objetivas. Nuestras decisiones menores difieren en agudeza y alcance, pero no en principio.”¹⁶

Dewey se esfuerza por aclarar la diferencia de su teoría con respecto a la utilitarista según la cual la deliberación consiste en el cálculo de los cursos de acción, basado en la utilidad y pérdida a que conducen. En la teoría deweyana, el dolor y el placer, el sufrimiento y el gozo, desempeñan un importante papel en la deliberación, pero no en forma de un cálculo aproximado de las futuras delicias y miserias —teoría utilitarista— sino por experimentación de las presentes. Algunos objetos al ser pensados, en ese ensayo mental al que hacíamos referencia, concuerdan con nuestro existente estado de actividad, nos agradan, no como cuestión de cálculo sino de un hecho experimentado. Otros, en cambio, nos resultan detestables, nos irritan. Sería imposible un cálculo objetivo y exacto de los placeres y penas futuros dada la influencia de dos factores independientes de la elección y del esfuerzo presentes: nuestro propio estado en el futuro y las circunstancias que prevalezcan en ese momento posterior. El juicio que un ser humano se forma de las futuras alegrías y tristezas es la proyección de lo que actualmente le satisface o molesta. En definitiva, “no pensamos en futuras pérdidas y ganancias; pensamos, a través de la imaginación, en objetos para cuya realización se seguirá algún curso de acción en el futuro, y nos sentimos **ahora** encantados o deprimidos, contentos o molestos con lo que se nos presente”¹⁷. Todo esto —como indicamos— nos ayuda a conocernos a nosotros mismos, nuestra forma de ser.

16. *Ibidem*. p. 201.

17. *Ibidem*. p. 188.

La teoría de la deliberación de Dewey queda resumida en las siguientes palabras de su libro *Naturaleza humana y conducta*:

“La deliberación no es el cálculo de futuros resultados indeterminados. El presente es nuestro, el futuro no, y no habrá sagacidad ni cúmulo de informaciones y conocimientos que lo haga nuestro; pero, por medio de una constante vigilancia sobre la tendencia de los actos, de una observación de las disparidades entre juicios anteriores y resultados actuales y de la localización de aquella parte de la disparidad que se debió a insuficiencia o exceso en la disposición, llegamos a conocer el sentido de los actos presentes y a guiarlos de acuerdo con él.”¹⁸

El proceso de deliberación culmina en la elección. Se trata de encontrar en la imaginación un objeto que proporcione el estímulo adecuado para la reanudación de la acción manifiesta. La deliberación es la búsqueda de una forma de actuar, no de un término final, su función es facilitar el estímulo. Se trata de recuperar la continuidad de la acción. Dewey señala que, en general, lo que ocasiona la deliberación no es la apatía o la carencia de gustos sino un exceso de preferencias: deseamos cosas que son incompatibles entre sí. La elección es una preferencia unificada que nace de las que están en competencia. Nuestro pensador expone esta fase de la investigación valorativa con una bella metáfora marina:

“Mientras la imaginación imagine escollos y bancos de arena o vendavales peligrosos en la ruta de un viaje en proyecto, continuará trabajando; pero, cuando los diversos factores en acción se unen armoniosamente, cuando se contempla un cuadro de mares abiertos, velas desplegadas y vientos favorables, el viaje se emprende definitivamente. Esta orientación decisiva de la acción constituye la elección.”¹⁹

Tras la elección, viene la fase de la prueba, donde, en términos generales, Dewey aplica su concepción del pragmatismo —la caracterización de las consecuencias como pruebas de las proposiciones— al problema de la decisión moral. Nuestro pensador no busca una prueba “definitiva” de que se actuó correctamente, sino sólo una regla provisional que nos permita ir corrigiendo nuestros errores a medida que los percibimos como tales. Lo que confirma el juicio, su prueba, va a ser la diferencia entre el fin buscado y anticipado y el fin conseguido. Catalán observa aquí una laguna en la teoría moral deweyana: ¿Cómo las consecuencias indican que una acción está probada?. Para éste, persiste una clara ambigüedad en este punto decisivo de la doctrina de Dewey que justamente discute la confirmación de los valores creados. La prueba constituye el talón de Aquiles de la teoría de la valoración:

“En resumen, Dewey suele limitarse a afirmar que en nuestra vida diaria “probamos” nuestras decisiones contrastando los resultados efectivos con los resultados intentados, pero no afronta el problema concreto de qué tipo de consecuencias han de aducirse como prueba de una valoración.”²⁰

18. *Ibidem*, pp. 192–193.

19. *Ibidem*, p. 181.

20. CATALAN, M. (1994): *Pensamiento y acción (la teoría de la investigación moral de J. Dewey)*. Barcelona. PPU, p. 93.

Señala Catalán que las consecuencias probatorias no dependen de ninguna sensación (satisfacción, placer), ni tampoco de ninguna convicción subjetiva (intuición). La satisfacción emocional puede acompañar la resolución de un problema, pero no constituye la verificación de la hipótesis —si empleamos una analogía con la investigación científica—.

El último paso de la investigación valorativa es el de la situación unificada o constatoria. Se da una experiencia de “cumplimiento” que elimina la duda y el deseo. Tal experiencia se puede calificar como de “satisfacción”, no tanto del individuo como del problema; en el sentido de que incluiría también al medio. Dicha satisfacción reconstruiría o reunificaría la situación problemática, restableciendo la continuidad perdida. Vendría a ser, según diferentes textos deweyanos, un reanudar la transacción entre el organismo y el ambiente bloqueada por un conflicto o una recuperación de la estructura estable por parte de los diferentes elementos implicados en el problema.

Dewey plantea esta última fase en el proceso de la investigación valorativa como un aumento o ampliación del sentido, un incremento de significado, que va a afectar a nuestro actuar. La moralidad se va a entender como un proceso continuo de crecimiento que haré equivaler con educación: es aprender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción. Todo juicio moral es experimental, está sujeto a revisión, no es una realización fija que pase a formar parte de ningún absoluto:

“Cuando observamos que la moral se encuentra en donde quiera que intervengan consideraciones sobre lo mejor y lo peor, estamos obligados a notar que la moralidad es un proceso continuo, y no una realización fija. Moral significa desarrollo del sentido de la conducta, significado por lo menos aquella ampliación del sentido que es consecuencia de la observación de las condiciones y resultado de la conducta. Es igual que crecimiento; éste y el desarrollo son el mismo hecho ampliado en la realidad o agrandado en el pensamiento. En el sentido más amplio de la palabra, moral es educación; es aprender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción. El bien, la satisfacción, el “fin” del desarrollo de la acción presente, en los matices de alcance de su sentido, es el único bien dentro de nuestro control y, por tanto, el único del que somos responsables. El resto se debe a la suerte, al azar.”²¹

Es importante prestar atención a la concepción deweyana de progreso. Este supone una complicación y extensión del significado que se halla dentro de la experiencia, una continua reconstrucción. Será así como entienda el proceso educativo, el cual debe capacitar al sujeto para seguir educándose, hacerlo más sensible y más hábil para aprovechar todas las condiciones, todos los factores que le permiten crecer como persona. La felicidad, para Dewey, es un avanzar, un ir adelantando, es un triunfar que es estar triunfando, lo que sólo se consigue con el poder de dominar los obstáculos, de eliminar las fuentes de lo defectuoso. La finalidad del vivir no es la perfección sino el proceso siempre en marcha del perfeccionamiento, del caminar hacia la madurez:

“El fin deja de ser un término o límite que hay que alcanzar: se convierte en el proceso activo de transformación de la situación existente. No es ya la perfección como meta final, sino el proceso siempre en marcha del perfeccionamiento, del refinamiento, del caminar hacia la madurez

21. DEWEY, J. (1966): *Naturaleza humana y conducta*. México. FCE. p. 256.

lo que constituye la finalidad en el vivir. La honradez, la industriosisdad, la templanza, la justicia, lo mismo que la salud, la riqueza y el saber, no son bienes que hemos de poseer en la misma forma que si expresasen fines fijos que deben ser alcanzados. Son ahora dirección de los cambios a introducir en la cualidad de la experiencia. El crecimiento mismo es el único “fin” moral.”²²

Dewey rechaza tanto el optimismo como el pesimismo porque los considera doctrinas paralizadoras. Respecto al primero, dirá que hace a quienes lo poseen ciegos e insensibles a los sufrimientos de los menos afortunados, o los inclina a atribuir las dificultades de los demás a sus malas condiciones personales. En cuanto al segundo, al proclamar que el mundo es totalmente malo, hace vanos los esfuerzos por descubrir las causas remediables de los males concretos, y, de esta forma, destruye en su raíz toda tentativa de mejorar el mundo y buscar una mayor felicidad. Apuesta por lo que él denomina “mejorismo”, que consiste en la creencia en la posibilidad de optimización, de mejoramiento —valga la redundancia— de la situación dada. Esta doctrina estimulará a la inteligencia a que encuentre los medios positivos de realizar el bien y eliminar o reducir los obstáculos que impiden esa mejora de las condiciones.

Para terminar con este apartado, nos parece interesante presentar cuáles serían, a juicio de Dewey, las consecuencias de aplicar este tipo de investigación, el método experimental o reflexivo al campo de los valores, tal como se señalan en su obra *La busca de la certeza*. El mismo aclara que dichas consecuencias no las puede señalar con detalle, porque iría en contra de su idea fundamental de que conocemos únicamente después de haber actuado y por los resultados de la acción, pero formula algunas sugerencias²³, muy atractivas desde el punto de vista educativo:

- a) Los seres humanos pensarían de sí mismos como agentes y no como fines. Los fines se encontrarían en el goce experimentado de los frutos de una actividad transformadora.
- b) Los criterios, principios, reglas y creencias sobre el bien/bienes serían considerados como hipótesis. Serían tratados como instrumentos intelectuales que tienen que ser puestos a prueba y modificados, en su caso, según qué consecuencias acarrea el ponerlos en práctica.
- c) Se colocan los métodos y medios en el mismo plano de dignidad que en el pasado se atribuyó sólo a los fines. Estos son ejes orientadores en acción. Son los medios de los que la actividad presente se vale para adaptarse pues, de otra manera, sería ciega y desordenada, o para tener un sentido ya que de no ser así sería maquina. Esta idea se refleja también en *Naturaleza humana y conducta*:

“En sentido estricto, una meta es un medio en la acción presente; la acción presente no es un medio para alcanzar un fin remoto. Los hombres no disparan porque existen blancos, sino que ponen éstos para que la acción de disparar sea más efectiva y significativa.”²⁴

22. DEWEY, J. (1970): *La reconstrucción de la filosofía*. (4ª edición). Buenos Aires. Aguilar. p. 241.

23. DEWEY, J. (1952): *La busca de la certeza*. México. FCE. p. 241.

24. DEWEY, J. (1966): *Naturaleza humana y conducta*. México. FCE. p. 209.

En suma, un fin es un instrumento del que se sirve la inteligencia para orientar la acción y que ayuda a liberar y armonizar tendencias perturbadas y divididas.

Concluyendo, diremos que Dewey propone el ideal de una ética empírica que tome en consideración los hechos de la experiencia al determinar los valores. Su teoría, como resume Joseph Blau²⁵, supone un reto a la inteligencia para modificar el ambiente y cambiar los hábitos. Para Catalán²⁶, una de las virtudes de la teoría de la valoración de Dewey a la hora de mantener un control teórico de las decisiones es que permite entender como intersubjetivamente valiosa aquella consecuencia individual y públicamente aceptada en pro de la conservación o ampliación de los bienes iniciales, siempre que se siga de una deliberación inteligente. Ambos aplauden la aplicación del pensamiento reflexivo, de la inteligencia, de la mediación racional, dentro del campo ético. Se trata de que seamos seres responsables y comprometidos en la práctica, coherentes con nuestras decisiones morales.

4.LO MORAL Y LO SOCIAL: DOS TERMINOS PARA UN MISMO FIN. LIBERTAD E INTELIGENCIA COMO FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION CIVIL-CO-MORAL.

A través del recorrido por las fases de la investigación valorativa, hemos podido apreciar el papel fundamental que juega la inteligencia, entendida como pensamiento reflexivo dentro de la teoría deweyana. Tanto la inteligencia como la conciencia, entendida como eje de la moralidad tienen para nuestro autor un claro origen social. En su formación, va a actuar con notable fuerza todo un proceso de socialización, unas experiencias vitales a las que el sujeto está expuesto desde el momento de su nacimiento y que van moldeando su personalidad. Ello nos debe llevar a reflexionar sobre la enorme importancia que concederá Dewey al ambiente educativo que rodee al niño: sea en el hogar familiar, sea en la escuela, sea en su comunidad inmediata de vecinos y amigos, habrá que buscar condiciones que forjen aquellas cualidades que estimamos como deseables: responsabilidad, sentido crítico, flexibilidad de pensamiento, solidaridad,...

Para Dewey, pues, nuestra inteligencia está ligada, en lo que concierne a sus materiales, a la vida de la comunidad de la que formamos parte: sabemos lo que ésta nos comunica y de acuerdo con los hábitos que crea en nosotros. Análogamente ocurre con la conciencia. Tenemos que dar cuenta a otros de las consecuencias de nuestros actos y ellos hacen recaer sobre nosotros su agrado o desagrado. La aprobación y la desaprobación son maneras de influir en la formación de hábitos y objetivos, o sea, en los actos futuros. Al individuo se le **hace** responsable de lo que **va** a hacer. Según Dewey, las personas aprenden por imitación, lentamente, a sentirse responsables, y la responsabilidad se transforma en un reconocimiento voluntario y deliberado de que los actos son propios y de que sus consecuencias derivan de uno mismo. La valoración de nuestras conductas por parte de los otros es interiorizada,

25. BLAU, J.L. (1952): *Men and Movements in American Philosophy*. Nueva York: Englewood Cliffs, p. 351.; ed. traducida:(1957): *Filósofos y escuelas filosóficas*. México D.F. Reverté.

26. CATALAN, M. (1994): *Pensamiento y acción, (la teoría de la investigación moral de J. Dewey)*. Barcelona. PPU. p.111 y ss.

de modo que la comunidad exterior se convierte en un tribunal interno en que se juzgan las diversas líneas de acción mientras que aún están desarrolladas como hipótesis.

Con este planteamiento, Dewey concluye que la **moralidad es social**. Nuestra conducta está condicionada por la sociedad, por las reacciones que nuestros actos provocan en los demás:

“El hecho de que el juicio y la responsabilidad moral sean el trabajo ejecutado en nosotros por el medio social, significa que toda moralidad es social, no porque **debamos** tener en cuenta el efecto de nuestros actos en el bienestar de los demás, sino por los hechos reales. Los demás **lle-**van cuenta de lo que hacemos y responden de acuerdo con nuestros actos. Sus reacciones **afec-**tan realmente el sentido de lo que hacemos, y la significación que así aportan es tan inevitable como el efecto de la influencia mutua en el medio físico.”²⁷

“Hay una peculiar incongruencia en la idea general acerca de que la moral **debería** ser social. La introducción del concepto “debería” en la idea contiene una aceptación implícita de que la moral depende de algo separado de las relaciones sociales. La moral **es** social.”²⁸

Una constante en la obra de Dewey es la estrecha ligazón de los aspectos sociales y morales. Para nuestro pensador, la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás. Ello equivale a hablar de la totalidad de nuestros actos ya que cualquiera de ellos modifica las disposiciones, las inclinaciones y deseos, establece o fortalece ciertos hábitos. Es imposible decir cuándo estos cambios pueden tener una influencia directa y perceptible sobre nuestras asociaciones con los demás. Para Dewey, las cualidades morales y sociales de la conducta son idénticas entre sí.

Podemos extraer una serie de consecuencias educativas. En *Democracia y Educación*²⁹ Dewey nos indica ciertas condiciones que debe satisfacer la escuela para una buena formación moral y sobresalen dos: ser una comunidad de vida y estar conectada estrechamente con el mundo exterior. Respecto a la primera, nuestro autor concibe la escuela como un grupo social en miniatura en el cual se intentará favorecer aquellas experiencias que suponen intercambio, comunicación y cooperación, de ahí el gran valor que concede a los campos de juego, los talleres, las salas de trabajo, los laboratorios,.. En cuanto a la segunda, resalta la necesidad de que existan numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales de dentro y de fuera de la escuela, que ésta no sea esa torre de marfil alejada de la vida cotidiana de la comunidad social a la que pertenecen los alumnos.

Dewey defiende que todos los fines y valores deseables en la educación son en sí mismos morales: la disciplina, el desarrollo natural, la cultura y la eficiencia social son rasgos morales, caracteres de una persona que es un miembro valioso de la sociedad que la escuela tiene por misión desarrollar. El ser humano —dirá Dewey— debe ser bueno para vivir como un miembro social de modo que lo que obtiene de vivir con los demás, se equilibre con lo que él contribuye. Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en

27. DEWEY, J. (1966): *Naturaleza humana y conducta*. México. FCE. p. 286.

28. Ibidem. p. 288.

29. DEWEY, J. (1995): *Democracia y Educación*. Madrid. Morata. p.298-300.

la vida moral es social. El interés por aprender todos los contactos de la vida es el interés moral esencial.

Enlazamos esta disertación con el tema de la libertad ya que, para Dewey, la esencia de la demanda de libertad es la necesidad de condiciones que permitan al sujeto prestar su propia contribución especial a un interés de grupo y a compartir sus actividades de tal modo que la guía social sea un asunto de su propia actitud mental. Libertad y comunidad aparecen estrechamente unidos, uno y otro se complementan:

“La libertad es esa segura liberación y realización de las potencias personales que tienen lugar solamente en una asociación rica y múltiple con otros: la facultad de ser un “yo” individualizado que hace una distintiva contribución y que goza en su propia manera los frutos de la asociación.”³⁰

La libertad no se identifica con ausencia de dirección social o con la falta de coerción meramente física del movimiento. Significa “la iniciativa personal, la independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas.”³¹ Apreciamos su estrecha relación con la inteligencia, que se convierte en la clave de la libertad de acción: el camino a la libertad se encuentra en el conocimiento de los hechos que nos capacite a emplearlos en relación con los deseos y fines. Sirvan estas palabras como ejemplo de la postura deweyana:

“La inteligencia es la clave de la libertad de acción. Nuestras probabilidades de proceder con éxito están en relación directa con el grado en que hayamos estudiado las condiciones y formado un plan que permita aprovechar su cooperación voluntaria. No podemos permitirnos desdeñar la ayuda gratuita de las circunstancias imprevistas. La suerte, mala o buena, siempre estará con nosotros, aunque tiende a favorecer al inteligente y a volver la espalda al estúpido. Los dones de la fortuna, cuando llegan, son fugaces, a menos que se les sujete por medio de una inteligente adaptación a las condiciones. En circunstancias neutras o adversas, el estudio y la previsión son los únicos medios de despejar de obstáculos el camino de la acción.”³²

El control sobre las posibilidades futuras es el factor esencial de nuestra libertad, esa facultad de prever las futuras alternativas objetivas y la capacidad de escoger una de ellas por medio de la deliberación, valorando gracias a la inteligencia, sus consecuencias. “Somos libres en el grado en que actuamos sabiendo en qué nos hemos metido.”³³ El hombre libre —dirá Dewey— se caracteriza por la iniciativa, la innovación, el alejamiento de la rutina, la experimentación, .: “El individuo que se plantea un problema que, siendo realmente tal para él, instiga su curiosidad, que alimenta su avidez de información que le ayudará a resolverlo y que tiene a su disposición un equipo que le permite satisfacer esos intereses, es intelectualmente libre.”³⁴

Individualidad y libertad se dan la mano. Se es mentalmente un individuo sólo cuando

30. DEWEY, J. (1958): *El Público y sus problemas*. Buenos Aires. Agora. p. 122.

31. DEWEY, J. (1995): *Democracia y Educación*. Madrid. Morata. p.254.

32. DEWEY, J. (1966): *Naturaleza humana y conducta*. México. FCE. p. 276.

33. DEWEY, J. (1952): *La busca de la certeza*. México. FCE. p. 218.

34. DEWEY, J. (1995): *Democracia y Educación*. Madrid. Morata. p. 256.

se poseen propósitos personales y se realiza un pensar propio, es decir, cuando uno lleva a cabo ese proceso de reflexión que indicamos anteriormente dentro del ámbito de la investigación valorativa. Únicamente en un contexto donde se permita la observación, la formación y comprobación de hipótesis, de sugerencias,.. se respetará la individualidad, evitando una dócil sumisión a la opinión de los demás o un desarrollo anárquico de las ideas. Dichas consideraciones deberán ser tenidas en cuenta por los educadores, a lo que hay que añadir que, entre los sujetos, hay variaciones del punto de vista de la atracción de los objetos y del modo de abordarlos, de manera que hay que huir de la implantación de un modelo único de método de estudio que suele destruir gradualmente la originalidad, minar la confianza en nuestra propia cualidad de actividad mental y forjar un pensamiento acrítico.

La libertad no es sólo un principio abstracto. Es un poder efectivo para hacer cosas específicas, a ello apuntan las demandas y reivindicaciones de libertad. El sistema de libertades que existe en un momento dado está relacionado con el sistema de controles que está en vigor, de ahí que, para Dewey, la libertad es siempre una cuestión social: la libertad de cualquier individuo depende de la distribución de poderes existentes. Para nuestro autor, mientras no exista igualdad de oportunidades, unas condiciones socioeconómicas que la garanticen, siempre que el control económico, legal, político,... esté sólo en manos de unos pocos, nunca se podrá hablar de que exista una libertad real.

“Well, in the first place, liberty is not just an idea, an abstract principle. It is power, effective power to do specific things. (..). If one wants to know what the condition of liberty is at a given time, one has to examine what persons **can** do and what they **cannot** do.”³⁵

“*The system of liberties that exists at any time is always the system of restraints or controls that exists at that time. No one can do anything except in relation to what others can do and cannot do.*”³⁶

“The democratic ideal that unities equality and liberty is (..) a recognition that actual and concrete liberty of opportunity and action is dependent upon equalization of the political and economic conditions under which individuals are alone free **in fact**, not **in some abstract metaphysical way.**”³⁷

Todas estas reflexiones repercuten directamente en la escuela. Trasladándolas al tema que constituye nuestro centro de atención, la necesidad de fomentar una cultura democrática desde la escuela, ésta ha sido defendida por diversos autores. Se trata de que la democracia se conciba como un estilo de vida, es decir, la idea apuntada por Freinet³⁸, de que la democracia de mañana se prepare con la democracia en la escuela, de modo que educación cívica y moral estén intrínsecamente unidas. Ello conlleva el lograr que en nuestras instituciones educativas se den una serie de condiciones que posibiliten la formación de valores necesarios para alcanzar el bienestar social y el total desarrollo individual, los cuales, bajo la mirada deweyana, nunca deben ser antagónicos sino complementarios.

35. DEWEY, J. (1946): “Liberty and Social Control”. *Problems of Men*. New York. Philosophical Library, Inc. pp. 111–112.

36. *Ibidem*. p. 113.

37. *Ibidem*. p. 116.

38. FREINET, C. (1996): *Las invariantes pedagógicas*. Madrid. Morata.

La democracia implica una determinada antropología. Se basa en una fe en la capacidad humana para adoptar una dirección inteligente. Se tratará de que, a través de la educación, se fomente dicha capacidad. La libertad —como ya tuvimos ocasión de plantear— tiene que ser tanto de pensamiento como de acción y ambas deben ser estimuladas en todo contexto educativo, en particular, en la familia y en la escuela, instituciones las que Dewey da la máxima responsabilidad en la formación de actitudes.

“The foundation of democracy is faith in the capacities of human nature; faith in human intelligence and in the power of pooled and cooperative experience. It is not belief that these things are complete but that, if given show, they will grow and be able to generate progressively the knowledge and wisdom needed to guide collective action.”³⁹

Para concluir este apartado y como resumen, resaltar la idea de la educación como garantía de bienestar y democracia, de libertad de pensamiento y de acción. Para ello debe formar actitudes y conectar conocimientos (en el sentido de asimilación de información) con métodos y recursos. Ha de promover la acción inteligente y huir del adoctrinamiento fomentando la comprensión y reflexión sobre los hechos.

5. CONCLUSIONES: DEMOCRACIA Y EDUCACION, UNA APUESTA POR UN MUNDO MEJOR.

Es el momento de extraer las principales conclusiones de los apartados precedentes e incardinarlas en su relación con el establecimiento y sostenimiento de la sociedad democrática.

Parece obvio que la democracia no puede ser entendida únicamente como una forma de gobierno: para ser real, para ser auténtica, debe significar un estilo de vida, afectar todos los modos de relación humana. Desde el punto de vista del individuo, la idea democrática consiste en tener una participación responsable conforme a la capacidad de formar y dirigir las actividades de los grupos de los cuales uno es miembro y contribuir a la realización de valores fundamentales, que nosotros podemos ver reflejados en la Declaración de los Derechos Humanos; desde el punto de vista de los grupos, ella demanda liberación de las potencialidades de los miembros de un grupo en armonía con los intereses y los bienes que son comunes⁴⁰. Dado que todo sujeto es miembro de muchos grupos, esta especificación no puede ser cumplida excepto cuando diferentes grupos interactúan flexible y enteramente en relación con los otros. Un buen ciudadano halla que su conducta, por ejemplo como miembro de un grupo político, enriquece y se enriquece mediante su participación en la vida familiar, en el medio laboral, en asociaciones artísticas, científicas,.. La idea de democracia, para Dewey, es la idea de vida comunal misma, entendida dicha asociación como moral, esto es, sostenida emocional, intelectual y conscientemente.

La democracia aparece como principio educativo: la escuela —junto con la familia— es un lugar esencial en la formación de las actitudes y valores democráticos. Estos no se

39. DEWEY, J. (1946): “Democracy and Educational Administration”. *Problems of Men*. New York. Philosophical Library In. p. 59.

forjan con lecciones teóricas sino con prácticas, idea que frecuentemente nos encontramos en educadores de la talla de Ferrière quien en su obra *L'autonomie des écoliers* (1921)⁴¹ piensa que la educación política de los pueblos es la única salida que a la larga puede conducirlos al progreso; para ello no reclama manuales de instrucción cívica, sino la creación de experiencias variadas y fructíferas (autonomía de los escolares, autogobierno escolar,...) dado que a su entender la moral se aprende con la práctica. Freinet, en *La educación moral y cívica* (1972)⁴², escribe que la moral no se enseña, se vive; ésa es la razón para que mantenga que la primera necesidad para el educador es trabajar en dos frentes, cambiar el propio medio escolar y también el medio social, estableciendo primordialmente en ambos los principios de la ayuda mutua, la cooperación y la colaboración. Faure, en *Aprender a ser* (1973)⁴³, indica que el individuo adquiere la plenitud de sus dimensiones sociales mediante el aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad y, cuando es preciso, mediante el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas. Para no eternizar la línea de autores, baste recordar que la UNESCO y el Centro de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en colaboración con la Comisión Canadiense para la UNESCO organizaron el Congreso Internacional sobre la Educación en Derechos Humanos y en Democracia (Montreal, 8–11 de marzo de 1993). En el curso del Congreso se elaboró una importante declaración donde se introdujo de manera decidida la referencia a la democracia en la que se leía:

“—los valores democráticos son un requisito para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y es conveniente, por tanto, conceder una atención particular a la educación en derechos humanos y en democracia.

—el proceso educativo debería ser democrático en sí mismo, basado en la participación y concebido de tal manera que permitiera a los individuos y a la sociedad civil mejorar su calidad de vida.”⁴⁴

La educación cívico–moral no puede hacerse mediante lecciones, reglas aprendidas o simple enunciado de principios: se puede conocer, por ejemplo, el funcionamiento de las instituciones y ser un ciudadano deplorable. Lo necesario es desarrollar la práctica social. La educación ha de contribuir a la transmisión, comprensión y reflexión sobre las normas legales que regulan la vida en convivencia, pero, sobre todo, también debe encargarse de la apropiación por los ciudadanos de las normas éticas, con la interiorización y aceptación personal de los fundamentos de la conducta moral, basada siempre en la autodeterminación. En este sentido, Alejandro Mayordomo resalta la necesidad de una intervención pedagógica hecha de diálogo, reflexión y experiencia personal y comunitaria. Para él, como para Dewey, la democracia es una obra educadora en sí misma:

40. DEWEY, J. (1958): *El Público y sus problemas*. Buenos Aires. Agora. p. 121 y ss.

41. FERRIERE, A. (1997): *L'autonomia dels escolars. L'art de formar ciutadans per a la nació i per a la humanitat*. Vic. Eumo Editorial.

42. FREINET, C. (1972): *L'educació moral i cívica*. Barcelona. Laja. 43.

43. FAURE, E. (1973): *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid. Alianza–Editorial. UNESCO.

44. FAURE, E. (1973): *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid. Alianza–Editorial. UNESCO.

“(..) la **democracia** cumple un interesante papel educativo, quizá ella misma pueda plantearse como una obra esencialmente **educadora**, si la entendemos en la consideración de que debe ser una idea nueva (...); y si la queremos como un sistema de convivencia que se impone a sí mismo el ser un obligado estímulo para el aprendizaje de lo democrático, si la postulamos como un cultura y no como un simple mecanismo.”⁴⁵

La democracia no es, pues, un concepto meramente político, sino moral y necesita una instancia ética, de ahí la importancia que adquiere la educación en valores y en actitudes y que, para abordarla, hayamos examinado la teoría moral de Dewey. La ciudadanía se basa en un conjunto de vínculos, de compromisos con los social, y se hace indispensable el aprendizaje y ejercicio de unas ciertas disposiciones. Jaume Sarramona⁴⁶ señala cinco notas constitutivas de la concepción de democracia: participación, pluralismo, libertad, respeto mutuo y justicia. Nuestras estrategias educativas deben ir dirigidas a que se conviertan en criterio: que guíen todas nuestras acciones, a que las asumamos en un auténtico compromiso de vida. Magníficas palabras las de Alejandro Mayordomo cuando, refiriéndose a la labor del educador, comenta:

“La propuesta de un educador debería ofrecer es la de alentar a emprender un camino de búsqueda, de pelea y de esperanza. es la de hacer creer y querer a alguien algo parecido a esto: Puedo ser libre, debo ser yo mismo, he de ser con los demás.”⁴⁷

El objetivo central del aprendizaje cívico será:

“la adquisición o mejora de conocimientos, actitudes, capacidades y prácticas que ayuden a entender, apreciar, elegir y asumir los hechos y valores de la comunidad y la convivencia; contribuyendo de ese modo a conformar la autonomía, libertad y compromiso que (...) caracterizan esencialmente al civismo.”⁴⁸

Merece la pena reseñar que las condiciones que se intenta crear en la escuela para fomentar el logro en los discentes del pensamiento crítico, reflexivo, de aquellas actitudes básicas para que la democracia sea un auténtico estilo de vida, deben también procurarse en el profesor, en el educador. Dewey, siempre perspicaz, advierte que el docente tiene que gozar en su propio trabajo de autonomía, libertad, responsabilidad, participar en la política escolar, .. ¿cómo, si no, va a ser capaz de transmitir realmente este modo de vida a los alumnos?:

“(..) it must be said that the democratic principle requires that every teacher should have some regular and organic way in which he can, directly or through representatives democratically chosen, participate in the formation of the controlling aims, methods and materials of the school of which he is a part.”⁴⁹

45. Vd en SANCHEZ FERRIZ, R. JIMENA, L. (1995): *Lu enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona. Ariel.

46. MAYORDOMO, A. (1998): *El aprendizaje cívico*. Barcelona. Ariel. pp. 115–116.

47. SARRAMONA, J. (1993): *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona. CEAC.

48. MAYORDOMO, A. (1998): *El aprendizaje cívico*. Barcelona. Ariel. p. 126.

49. Ibidem. p. 138.

Ahora, con la puesta en marcha de la LOGSE, se ha hecho un notable esfuerzo por dotar de mayor autonomía a los centros y a los docentes. Se intenta que las decisiones se adopten de manera colectiva, buscando el consenso, fomentando la participación de toda la comunidad educativa en las cuestiones básicas que afectan a la vida de la institución. Sin embargo, nos preguntamos si lo que con frecuencia falla, es que los distintos miembros de esa comunidad educativa no están formados en esa cultura democrática, si no la asumen como un estilo de vida. En reuniones, por ejemplo, de coordinación entre los diferentes componentes de un Departamento, en las interdepartamentales, en los claustros, a menudo uno se encuentra con la apatía o la dejadez hacia el compromiso de formar entre todos un proyecto educativo, halla la falta de respeto ante las opiniones de los otros, la carencia de argumentación para defender determinadas posiciones, el descuido a localizar la información necesaria sobre los temas que se estén tratadas y que permita formar una opinión inteligente..., en definitiva, un abandono de esa investigación valorativa que nos propone Dewey. No queremos ser catastrofistas, ni caer en ese pesimismo que nuestro autor calificaba de paralizador. Pensamos únicamente que aún hay que recorrer un gran trecho para que esas “virtudes democráticas” se consoliden, pero, como recordaba el poeta: “Se hace camino al andar”.

A este respecto, López Sánchez⁵⁰ apunta algunas ideas, contenidos y procedimientos que tendrían que ser desarrollados y adaptados a cada centro y etapa escolar para fomentar la autonomía y el bienestar. Entre ellas, podemos citar:

- *Participación frente a pasividad*: Todos los miembros del sistema son actores eficaces que se involucran en su funcionamiento y en formas de aprendizaje activo.
- *Consenso frente a imposición*: En el centro, los ciclos, los cursos y las clases se consensuan las convenciones necesarias a su funcionamiento.
- *Disciplina inductiva frente a disciplina autoritaria*: Las normas son razonadas y pueden ser apeladas y discutidas.
- *Resolución de conflictos de forma pacífica y justa frente a violencia o arbitrariedad*. Para ello, pueden estar previstos mediadores y mecanismos finales en la toma de decisión que oigan a ambas partes, les ayuden a tenerse en cuenta y encuentren soluciones constructivas.
- *Sistemas de evaluación que sean percibidos como eficaces para el proceso de enseñanza y como justos, en cuanto sancionadores*. Deben, por otra parte, ser recurribles.
- *Los profesores como modelos aceptables y como educadores frente al profesor como técnico*.
- *La diversidad frente a la uniformidad o racismo*. Las diferencias de sexo, etnias, religiones, clases, tipo de familias de procedencia, ideología, figura corporal, minusvalías, gustos, etc..., deben ser aceptadas y respetadas.

Educar es enseñar a vivir en el sentido más completo de la palabra, formar individuos que sean sujetos responsables, que, ante la necesidad que tendrán en el futuro de tomar

50. DEWEY, J. (1946): “Democracy and Educational Administration”. *Problems of Men*. New York. Philosophical Library In. p. 63.

decisiones, se pregunten siempre “qué es lo que debo hacer “. Señala Victoria Camps⁵¹, que eso es la ética y la responsabilidad; la ética que no sólo está de acuerdo con unos principios, que pueden ser más o menos rígidos, sino que ante las situaciones sabe flexibilizar los principios, adaptarlos a las mismas y preguntarse “qué debo hacer “, dando respuesta de esa decisión que se ha tomado. Camps, que apuesta por los derechos fundamentales y valores tales como la justicia, la solidaridad, la paz, la tolerancia,.. insiste en la necesidad de que los sujetos tengan claros sus criterios de actuación, es decir, lo difícil no es apostar, por ejemplo, por la tolerancia, sino saber decir qué significa ser tolerantes hoy, con quien hay que ser tolerantes, etc. Tener criterios para decidir esto es lo que supone ser autónomo.

En este sentido, podemos enlazar con la teoría deweyana. Una y otra vez, él ha insistido en la irrepetibilidad de las situaciones, en la imposibilidad de un recetario de moral. Su apuesta está en la línea del empleo del método inteligente, reflexivo, que nos permita desembocar en decisiones racionales. En nuestro mundo contemporáneo, cobra un papel de primer orden el cultivo de la capacidad crítica, la necesidad de que la educación se ocupe — como defiende Dewey— de la formación del juicio. Medio siglo separa el *Informe Delors* de la vida de nuestro pensador, John Dewey, pero probablemente él aprobaría las siguientes palabras:

“Para que uno pueda comprender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita, en primer lugar debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico frente a las corrientes de información. La educación manifiesta aquí más que nunca su carácter insustituible en la formación del juicio. Favorece una verdadera comprensión de los hechos más allá de la visión simplificadora o deformada que a veces dan los medios de comunicación, e idealmente debería ayudar a cada cual a convertirse un poco en ciudadano de este mundo turbulento y cambiante que está naciendo ante nuestros ojos.”⁵²

Nuestra mejor garantía de democracia es contar con unos individuos educados en los valores que conlleva, unos ciudadanos que estén formados en una cultura participativa, que conciban el diálogo como la estrategia más adecuada para solucionar los conflictos, que sean conscientes del respeto y tolerancia que todos nos debemos. Como se preguntaba Marie, “¿Qué sistema, qué sociedad están definitivamente resguardadas frente a la inestabilidad y el involucionismo? “⁵³. Y es que como señalaba Dewey, la democracia no es un concepto fijo, estático, está en constante cambio, en continuada renovación, como ocurre con la vida misma. Exige un replanteamiento, una permanente vivificación, una evolución que ha de seguir el irremediable fluir histórico de las sociedades y de los individuos. Reclama,

51. LOPEZ SANCHEZ, F. (1996): “Variables mediadoras del desarrollo personal y social.” *Educación y Valores: Educación para el Desarrollo Personal en la Infancia y Adolescencia*. Plasencia. Aidex. pp. 9–22.

52. CAMPS, V. (1996): “La educación en valores ante el fin de siglo”. *Educación y valores ante el fin de siglo: Educación para el Desarrollo Personal y Social en la Infancia y Adolescencia*. Plasencia. Aidex. pp.40–41.

53. DELORS, J. et al (1996): “De la comunidad de base a la sociedad mundial”. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Informe Delors)*. Madrid. Santillana-UNESCO. p.51.

pues, sujetos críticos, no conformistas; seres humanos que entiendan la utopía como una exigencia de vida:

“The very idea of democracy, the meaning of democracy, must be continually explored afresh; it has to be constantly discovered, and rediscovered, remade and reorganized; while the political and economic and social institutions in which it is embodied have to be remade and reorganized to meet the changes that are going on in the development of new needs on the part of human beings and new resources for satisfying these needs.”⁵⁴

Esperamos, a través de nuestro artículo, haber cubierto el que ha sido nuestro principal objetivo, llamar la atención sobre la educación moral como base más segura para garantizar una auténtica vida democrática, a la luz del pensamiento de uno de los principales filósofos educacionales de nuestro siglo, John Dewey (1859–1952). A pesar de los años transcurridos desde su muerte, las propuestas de este hombre para quien “the cause of democracy is the moral cause of the dignity and the worth of the individual”⁵⁵, nos parecen de una gran vigencia en nuestra “aldea planetaria”.

No resistimos la tentación de finalizar con unas palabras del *Proyecto para la reforma del sistema educativo español* (1987) que resumen el espíritu de este artículo:

“Una sociedad democrática tiene sus raíces más sólidas en la escuela, la institución donde los ciudadanos inician el aprendizaje de aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre y pacífica. El conocimiento de la sociedad, de la cultura y de la historia, especialmente de la más cercana a cada comunidad escolar, adquiere así la función de ilustrar y educar para la democracia. Pero no basta sólo con eso. La escuela ha de ser, ella misma, un lugar donde se convive en la tolerancia y la igualdad, contribuyendo así, antes aún que con los conocimientos, a iniciar la vida social y democrática de niños y jóvenes.”⁵⁶

BIBLIOGRAFÍA.

- CAMPS, V. (1996): “La educación en valores ante el fin de siglo”, en AAVV: *Educación y valores: Educación para el Desarrollo Personal y Social en la Infancia y Adolescencia*. Plasencia. AIDEX. pp. 37–52.
- CATALAN, M. (1994): *Pensamiento y acción (la teoría de la investigación moral de J. Dewey)*. Barcelona. PPU.
- DELORS, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI. (Informe Delors)*. Madrid. Santillana–UNESCO.

54. MARIE, J.B. (1985): *Les droits de l'homme ou "les choses de la vie" démocratique*. Strasbourg, Direction des Droits de l'Homme. Vd. en SANCHEZ FERRIZ, R, JIMENA, L. (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona. Ariel. p. 12.

55. DEWEY, J. (1946): “The challenge of Democracy to Education”. *Problems of Men*. New York. Philosophical Library In. p. 47.

56. DEWEY, J. (1946): “Democracy and Education in the world of today”. *Problems of Men*. New York. Philosophical Library In. p. 44.

- DEWEY, J. (1946): *Problems of Men*. New York. Philosophical Library In.
 (1952): *La busca de la certeza*. México. Fondo de Cultura Económica.
 (1958): *El Público y sus problemas*. Buenos Aires. Agora.
 (1966): *Naturaleza humana y conducta*. México. Fondo de Cultura Económica.
 (1967–1981): *The Collected Works of John Dewey (1882–1953)* Southern Illinois University Press. Carbondale and Edwardsville.
 (1970): *La reconstrucción de la filosofía* (4ª edición). Buenos Aires. Aguilar.
 (1995): *Democracia y Educación*. Madrid. Morata.
- FAURE, E. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza Editorial–UNESCO.
- FERRIERE, A. (1997): *L'autonomia dels escolars. L'art de formar ciutadans per a la nació i per a la humanitat*. Vic. Eumo Editorial.
- FREINET, C. (1972): *L'educació moral i cívica*. Barcelona. Laia.
 (1996): *Las invariantes pedagógicas*. Madrid. Morata.
- LOPEZ SANCHEZ, F. (1996): “Variables mediadoras del desarrollo personal y social”, en AAVV. *Educación y valores: Educación para el Desarrollo Personal y Social en la Infancia y Adolescencia*. Plasencia. AIDEX. pp. 9–22.
- MARIE, J.B. (1985): *Les droits de l'homme ou “les choses de la vie” démocratique*. Strasbourg. Direction des Droits de l'Homme.
- MAYORDOMO, A. (1998): *El aprendizaje cívico*. Barcelona. Ariel.
- MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.
- ORTEGA RUIZ, P. Y SAEZ, J. (1994): *Educación y democracia*. Murcia. Caja de Murcia.
- SANCHEZ FERRIZ, R. Y JIMENA, L. (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona. Ariel.
- SARRAMONA, J. (1993): *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona. CEAC.