



ANIVERSARIO

ISSN 0798-1171

Depósito legal pp. 197402ZU34

Esta publicación científica en formato digital
es continuación de la revista impresa



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. 50° Aniversario de Revista de Filosofía

II. Ontognoseología, Lenguaje y Realidad

III. Eticidad: Conflictos, Diversidades y Derechos

IV. Pensamiento Educativo: Aplicaciones y Contextos

V. Ensayos

Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo - Venezuela

**N°Especial
2022**

Revista de Filosofía
Vol. 39, N° Especial, 2022, pp. 204 - 216
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

Democracia, libertad física y libertad de pensamiento en John Dewey

Democracy, Physical Freedom, Freedom of Thought in John Dewey

Jaime J. Palacio Rada
Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá - Colombia
jaimej_palacior@javeriana.edu.co

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6419947>

Resumen

El presente trabajo aborda la relación que hay entre tres conceptos importantes de la obra de John Dewey: democracia, libertad física y libertad de pensamiento. El punto de partida está vinculado con la concepción de Dewey sobre democracia que no es solo un sistema de gobierno sino un modo de vida en el que los individuos naturalmente realizan sus potencialidades. El presente artículo pone en perspectiva esta doble cualidad de la democracia, como modo de vida y como sistema, da cuenta del doble desarrollo de la libertad: externo e interno.

Palabras clave: libertad física; libertad de pensamiento; democracia; movimiento; interioridad

Abstract

This work approaches the existing relationship in three key concepts in John Dewey's work: democracy, freedom of movement and freedom of thought. The start point is linked to Dewey's conception on democracy: this is not only a system of government but a way of life through which individuals reach and develop their natural gifts. This double quality in democracy, as way of like and system, expresses the double face of human freedom: internal and external.

Keywords: Physical Freedom; Freedom of Thought; Democracy; Movement; Interiority

Recibido: 18-11-2021 Aceptado: 23-02-2022

I. Democracia

Es posible que este sea uno de los aspectos más analizados y trabajados de la obra de John Dewey. Uno de sus textos más claridosos al respecto es el de *La ética de la democracia* en el que se señala:

Decir que la democracia es únicamente una forma de gobierno es como decir que una casa es más o menos que una disposición geométrica de ladrillos y cemento, que la iglesia es un edificio en donde hay bancas, púlpito y torres con campanas. Esto es

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

verdad: tales cosas ciertamente son eso. Pero también es falso: es infinitamente más. La democracia, como cualquier otro sistema de gobierno ha sido finamente modelada a partir de la memoria de un pasado histórico, la conciencia de un presente viviente y el ideal de un futuro por venir. La democracia, en una palabra, es algo social, es decir, es una concepción ética, y sobre su significado ético se apoya su significado como forma de gobierno. La democracia es una forma de gobierno únicamente porque es una forma de asociación moral y espiritual.¹

Antes de ser una forma de gobierno, la democracia es una forma de vida en la que el individuo se realiza en relación con otros. Así lo experimentó el propio Dewey en sus primeros años de vida en Vermont: el primitivo ideal de libertad y una comunidad de ciudadanos que se autogobierna. Esta referencia personal de su infancia nos ayuda a entender que Dewey nació en democracia, en el sentido en que fue recibido por una comunidad en la que, en sus formas cotidianas de llevar la vida, acontecía como modo de vida. No se trataba de un asunto exclusivo del gobierno o una imposición o de algo que llega de una instancia superior, sino que la propia experiencia comunitaria era en sí democrática:

En Vermont, quizás más que en cualquier otra parte, estaba arraigada en el espíritu de la gente la convicción de que los gobiernos eran como las casas en donde vivían, pues estaban hechos para contribuir al bienestar humano; y quienes vivían en ellas eran completamente libres de modificarlas y ampliarlas, tanto a estas como aquellos, cuando el desarrollo de las necesidades de la familia humana exigiera tales alteraciones y modificaciones.²

Esta experiencia personal fue clave para la vida y la filosofía de John Dewey porque reflejaba el papel de una comunidad unida por unos intereses y articulada en diversas formas y que, en su crecimiento total, implicaba también la mejoría de sus integrantes. De este modo, la educación como función social en una comunidad democrática, dirige su atención a promover el logro de tales intereses personales y compartidos. De la misma manera, la libertad que defiende dicha comunidad deberá ser coherente con ese tipo de sociedad y de educación.

Nótese en la siguiente cita, tomada posiblemente del texto más famoso de Dewey, *Democracia y educación* de 1916, cómo hay un claro contraste con otras formas de organización:

Ahora bien, en un grupo social cualquiera, aun en una partida de ladrones, encontramos algún interés mantenido en común, y cierta cantidad de interacción e intercambio cooperativo con otros grupos. De estos dos rasgos derivamos nuestras normas. ¿Son muy numerosos y variados los intereses conscientemente compartidos? ¿Es pleno y libre el juego con las otras formas de sociedad? Si aplicamos estas consideraciones, por ejemplo, a una banda criminal, encontraremos que los lazos que mantienen conscientemente unidos a sus miembros son pocos en número, reducibles casi a un interés común por el saqueo, y que son de tal naturaleza que

¹ DEWEY, J. (2017). *La democracia como forma de vida*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

² *Ibidem*

aíslan al grupo de los demás grupos respecto al dar y tomar de los valores de la vida. De aquí que la educación que tal sociedad proporciona sea parcial y torcida.³

Así, los intereses que motivan la asociación de personas también implican los métodos a través de los cuales se habrá de dar el intercambio social. En una sociedad fascista, dominada por la pretendida superioridad de unos, difícilmente se podría hablar de intereses comunes o de justicia. Lo importante aquí es destacar la relación que hay entre los intereses que mueven a una sociedad o que predominan en un grupo, la forma de organización del intercambio social, la libertad y la educación. Lo mismo que se ha señalado para la sociedad es válido para una escuela: a mayor intercambio y dinamicidad, mayor estímulo para la acción y el pensamiento y, claro está, para la libertad. Pero entonces, ¿cuál sería el núcleo de una sociedad democrática?

Los dos elementos de nuestro criterio se dirigen hacia la democracia. El primero significa no solo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social. El segundo significa no solo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad democráticamente constituida.⁴

Lo anterior ayuda a quitar el velo de ingenuidad que en ocasiones se puede encontrar en ciertas referencias a la democracia. Lo primero es reconocer el interés de las partes: se vive en democracia no desde un cándido altruismo sino tomando en cuenta el interés o los intereses reales de grupos reales. Ahora bien, ese interés no es lo único que determina o gobierna las relaciones sociales, sino que es necesario el intercambio entre dichos grupos y el constante reajuste institucional, legal, moral, etc., para que la sociedad prospere.

En este punto, podría preguntarse qué anima a qué: ¿la democracia anima a la educación o viceversa? La respuesta más acorde con la postura de Dewey sería la de la *interrelación*: una referencia negativa que puede ayudar a entender esta idea del intercambio social que Dewey concibe como intrínseco a la democracia, puede ser el ejemplo de los estamentos medievales:

El orden eclesiástico no compone sino un solo cuerpo. En cambio, la sociedad está dividida en tres órdenes. Aparte del ya citado, la ley reconoce otras dos condiciones: el noble y el siervo que no se rigen por la misma ley. Los nobles son los guerreros, los protectores de las iglesias. Defienden a todo el pueblo, a los grandes lo mismo que a los pequeños y al mismo tiempo se protegen a ellos mismos. La otra clase es la de los siervos. Esta raza de desgraciados no posee nada sin sufrimiento. Provisiones y vestidos son suministradas a todos por ellos, pues los hombres libres no pueden valerse sin ellos. Así pues, la ciudad de Dios que es tenida como una, en realidad es triple. Unos rezan, otros luchan y otros trabajan.⁵

³ DEWEY, J. (1998). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.

⁴ *Ibidem*

⁵ ARTOLA, M. (1985). *Textos fundamentales para la Historia*. Alianza Editorial.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

La relación que hay entre los distintos estamentos, no es interrelación en el sentido en que puede ocurrir en una democracia y en el que Dewey lo remarca, sino que es *dependencia* en el sentido más fiero del término. El ejemplo al que acude Dewey en el capítulo 7 de la obra en cuestión, es el de la sociedad ateniense visto desde lo que Platón señala al respecto. En lo anterior puede verse un orden estático donde el intercambio lo es de servicios mutuos de sobrevivencia más que de intereses de grupos. Justamente ese orden medieval se quiebra internamente cuando el interés declarado y organizado de ciertos comerciantes logró evadir dicha estructura y generó dinámicas de organización política y social en las ciudades italianas que movilizaron el comercio internacional e introdujeron al dinero como factor decisivo en las dinámicas sociales. Aunque no puede hablarse de democracia como sistema, lo cierto es que hubo una mayor democratización de los recursos gracias a la organización de la gente entorno a un interés común.

Esto se ve más claramente si se enfatiza el hecho de que para este autor, la democracia no es solo una forma de gobierno, sino que es la misma interacción y comunicación de intereses en experiencias compartidas y autogestionadas, de tal manera que no es imprescindible una autoridad exterior; de lo anterior se puede inferir el inestimable valor que tiene la educación en una sociedad democrática. Esta idea de origen liberal está presente en varios autores del contexto de la naciente democracia americana. Nótese cómo Ralph Waldo Emerson⁶ (1803-1882) entiende la vida y la relación con la autoridad. La cita es tomada de uno de sus ensayos más interesantes: *Domestic life*.

Domestic events are certainly our affair. What are called public events may or many not be ours. If a man wishes to acquaint himself with the real history of the world, with the spirit of the age, he must not go first to the state-house or the court-room. The subtle spirit of life must be sought in facts nearer.⁷

El acento que la perspectiva liberal pone en lo particular obliga a dirigir la mirada hacia los riachuelos de la sociedad, hacia esos millares de fuentes que fluyen a lo largo de la vida. Así, lo doméstico y cotidiano muestra su verdad y se expone a la reflexión filosófica. Esta idea que, lleva consigo un desdén hacia lo macro, hacia las totalizaciones de los sistemas sociales que funcionan con base en la lógica de masas, ha sido uno de los principios que reguló la vida de la generación que construyó los Estados Unidos de América y de la Dewey bebió. Es posible que la crítica que Jürgen Oelkers en su artículo *Democracy and Education: about the future of a problem*, realiza a Dewey esté relacionada con esta perspectiva liberal.

⁶ Este espíritu de independencia y de centralidad en el individuo y sus libertades es parte del sello distintivo de la sociedad americana y de la forma de democracia que muchos han intentado copiar y que no siempre se ha podido lograr porque no es un asunto de modelo de gobierno, sino de la cultura y valores de un pueblo. El propio Dewey admira y resalta el valor democrático de Emerson: “Es por estas razones que el siglo que comienza podrá hacer bien evidente algo que ya resulta bastante claro: que Emerson no es solo un filósofo, sino que es el Filósofo de la Democracia”. Cfr. DEWEY, J. (2017). *La democracia como forma de vida*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

⁷ EMERSON, R. W. (1904). *Society and solitude* (M. and C. Houghton (ed.)). University press. <https://quod.lib.umich.edu/e/emerson/4957107.0007.001/11?page=root:size=75:view=image>

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Creo que eso es más factible que señalar una posible inconsistencia en la relación que Dewey establece entre educación y democracia:

Volviendo a la teoría, para resumir: las escuelas no son una “sociedad embrionaria”; sus pequeñas dimensiones no corresponden con las grandes; de otra forma la “educación” tendría que ser concebida como transporte espacial, aunque esto requeriría un amplio número de conceptos bien intencionados. En Dewey, la teoría es vaga en un punto central y sorprendentemente oscura. El problema es determinar la relación, es decir, la cuestión de *cómo* la educación está relacionada con la democracia si no hay más que una simple relación, tal como Emerson la concibió (y como presumiblemente nunca lo ha sido). Dewey asume una única relación basándose en la metáfora pequeño-grande, es decir, escuela-sociedad.⁸

Aunque pudiera considerarse que ese vínculo entre educación y democracia no fuera suficientemente abordado por Dewey, hay que destacar, sin ánimo de ninguna defensa a ultranza que, tal como se ha citado antes de su obra *La ética de la democracia*, Dewey no rechaza que la democracia sea un sistema de gobierno, sino que afirma que, además de eso, es muchas otras cosas que son muy importantes y que generalmente no se destacan. Es posible que lo que aquí pretende desarrollarse pueda contribuir a llenar esa aparente vaguedad en ese vínculo: si la democracia, ya no solo como forma de vida sino como sistema de gobierno, aporta a la sociedad una serie de libertades exteriores, la educación propuesta por Dewey pone sus miras en el desarrollo de una libertad interior que empodera al individuo a caminar sobre sus propias fuerzas y en relación con la comunidad a la que pertenece. En la lógica del sistema medieval antes comentado, los sujetos particulares no existían: desaparecían en su estamento y en su función. Este es justamente el aporte inmenso, guste o no, de la democracia liberal: la aparición del individuo como sujeto de derecho, de intereses y responsabilidades lo que hace crucial la conciencia de libertad y los modos en los que esta se manifiesta en sociedad.

II. Libertad exterior

Lo que debe quedar bien claro ante todo es que la separación que se hace aquí es meramente analítica, es decir, sirve para mostrar lo que de suyo funciona integrado en la experiencia educativa. No queremos cometer el error que el propio Dewey advierte como frecuente, ese de desligar la libertad interior, que será abordada en el siguiente subpunto, con la libertad exterior: “este aspecto externo y físico no puede ser separado del aspecto interno de la actividad, de la libertad de pensamiento, deseo y propósito”⁹. Este aspecto externo de la libertad podría ser analizado desde lo que sucede en la escuela que, para el contexto de Dewey, la forma institucional recibía el nombre de *escuela tradicional*. Al respecto señala en *Experiencia y Educación*, un ensayo de 1934, la forma en la que dicha escuela anula esa libertad:

La limitación puesta a la acción externa por la organización rígida de la sala de clases típica, tradicional, con sus filas fijas de bancos-mesas y su régimen militar de

⁸ OELKERS, J. (2000). *Democracy and Education: About the Future of a Problem*. November 1999, 3–19.

⁹ DEWEY, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Editorial Losada.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

alumnos a quienes solo se permitiría moverse a ciertas señales fijas, imponía una gran restricción sobre la libertad intelectual y moral.¹⁰

Como puede verse, la experiencia de libertad interior está en estrecha relación con la libertad exterior. Mucho de lo que pueda lograr o no el individuo internamente, está grandemente influenciado por las condiciones exteriores en la que éste llegue a desenvolverse. La primera de las cualidades que se ven afectadas como producto de las diversas formas de coerción externa son las físicas. Dewey trae a colación el ejemplo de los griegos quienes vieron la relación entre un cuerpo sano y la mente. Esa necesidad de libertad externa de movimiento disminuye conforme el individuo avanza en edad, pero el educador deberá atender y procurar ofrecer los espacios para que este desarrollo sea posible.

Lo interesante aquí es que esa libertad exterior no es un fin en sí misma, es un medio para lograr ese desarrollo interior, esa libertad interior. Nótese cómo la escuela tradicional, a través de sus formas de enseñanza anula la libertad exterior y con ello la interior: “La uniformidad mecánica de los estudios y métodos crea un modelo de inmovilidad uniforme, y esta reacciona manteniendo una uniformidad perpetua de estudios y recitaciones, mientras que tras esta uniformidad impuesta, las tendencias individuales operan en formas irregulares y más o menos prohibidas”¹¹. Lo primero que sugiere el modo de la escuela tradicional es que todo lo provee ella, el individuo no aporta nada, solo es un ser pasivo que debe asimilar contenidos, reglas, estructuras, modales con la finalidad de exteriorizarlos según el modo y ritmo que la institución impone:

If the tasks appeals to him merely as a task, it is a certain psychologically, as if the law of action and reaction physically, that the child is simply engaged in acquiring the habit of divided attention; that he is getting the ability to direct eye and ear, lips and mouth, to what is present before him so as to impress those things upon his memory, while at the same time he is setting his thoughts free to work upon matters of real interest to him.¹²

Ocurre así una fragmentación del individuo: el niño crece roto por dentro. Aprende las estrategias disuasivas menos convenientes para una comunidad democrática: hipocresía, cinismo, timidez en el mejor de los casos. Robert Westbrook (2015) en su conspicua obra sobre Dewey, señala en el prólogo: “The effect of this relentless maternal solitude, according to Dewey, was “to include in us a sense of guilt and at the same time irritation because of the triviality of the occasions on which she questioned us”. Under his mother watchful eye, Dewey grew to be shy and self-conscious young man, and a certain diffidence was to be a permanent feature of his character”.¹³

¹⁰ *Ibidem*

¹¹ *Ibidem*

¹² DEWEY, J. (1913). *Interest and effort in Education* (H. Suzzallo (ed.); Kindle). Houghton Mifflin Company.

¹³ WESTBROOK, R. (2015). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Como aporte para el análisis a partir de esta crítica de Dewey, podría decirse que en este contexto de la escuela tradicional *la libertad no es un medio sino un fin*. Cuando la libertad se presenta como tal, es decir, como fin, es porque alguien-algo la ha diseñado y fijado y, por lo tanto, la consecuencia viene a ser que toda la inversión económica, humana y de energía en la educación, lo es para esta imposición de la libertad pre-establecida por esa forma de tiranía. Pero, este régimen educativo no es un asunto únicamente de los tiempos de Dewey y, por lo tanto, totalmente lejano a este siglo. Dewey sigue vigente en gran medida porque las características de esa educación castrante siguen estando presentes en muchos de los esquemas educativos actuales. Por ejemplo, nótese lo que señala en su obra de 1915, *Schools of tomorrow*:

Para la gran mayoría de profesores y familiares la palabra “escuela” es sinónimo de “disciplina”, con silencio, con filas de niños tranquilos en sus pupitres escuchando al profesor y hablan solo cuando se les pregunta algo. De este modo, una escuela en la que estas características fundamentales no están presentes debe ser necesariamente considerada una pobre escuela; una en la que los estudiantes no aprenden nada, una en la que ellos hacen lo que quieren, bastante alejada de lo que ellos desean, incluso aunque sea dañina a los mismos niños o desagradable tanto para los niños como para el profesor.¹⁴

La disciplina, tal como se presenta en la cita anterior, es el ideal de libertad al que muchos todavía aspiran para sus hijos, pero este esquema de imposición no solo afecta al estudiante sino al profesor. Él, también sujeto pasivo, no hace otra cosa sino lo que se le ha dicho que debe hacer: su libertad de maniobra o de movimiento con los estudiantes ha sido anulada por un patrón institucional. La escuela misma anda como espectro en medio de un mundo del que no sabe nada, en parte, porque no hay nada dentro de ella que la conecte con lo que sucede afuera. Memoria, obediencia, disciplina y lección son algunos de los términos clave en dicha escuela: “*aprenderse la lección es más interesante que ganarse un regaño, exponerse al ridículo, quedarse castigado en el colegio, tener malas notas o perder el año*”.¹⁵

Ahora bien, no solo es la escuela el único ámbito en el que la libertad exterior puede verse comprometida, hay otras formas de opresión y coerción que impiden ese *movimiento* esencial al desarrollo del hombre¹⁶. El propio Dewey tuvo que vérselas con el rostro del fascismo: conoció de cerca las consecuencias del comunismo soviético y otras formas de arbitrariedades que, durante la parte del siglo XX que a él le tocó vivir, impusieron sus

¹⁴ DEWEY, John; DEWEY, E. (1919). *Schools of tomorrow* (Project Gu). The knickerbocker press. <http://www.gutenberg.org/ebooks/48906>

¹⁵ DEWEY, J. (2020). *El niño y el programa escolar*. Southern Illinois University Press.

¹⁶ Sobre la forma en la que Dewey aborda el tema del desarrollo material de las personas y como esto responde a su percepción del trabajo teórico y práctico, resulta valiosa la crítica de un trabajo reciente de Sébastien-Akira Alix, Cfr.: S. A. (2019). *The social ambiguities of John Dewey's pedagogical progressivism*. Revista Lusofona de Educacao, 43(43), 119–133. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle43.08>. Para este autor Dewey hace un particular silencio ante el tema racial en las escuelas y, además, al centrarse únicamente en la reforma educativa, pareciera justificar el orden económico establecido porque “él pone la libertad del trabajador del lado de la conciencia y no del lado de las condiciones materiales de subsistencia de los individuos”. Alix, *Op. Cit.* [...il situe *principalement* la liberté du travailleur du côté de la conscience et non des conditions matérielles de subsistance des individus]

proyectos de libertad. Un texto fundamental en este punto es su escrito de 1934: *¿Por qué no soy comunista?* En este escrito breve, pero cargado de sólidos argumentos, señala un elemento de esa imposición que puede ponerse justo en la dirección de la idea que se desarrolla aquí:

La tradición autocrática de la Iglesia y el Estado rusos, junto al hecho de que todo el movimiento progresista en Rusia haya tenido su origen en alguna fuente extranjera y le haya sido impuesto desde arriba al pueblo ruso, explican en buena parte la forma que el comunismo ha tomado en este país.¹⁷

Así como los contenidos en la escuela tradicional y toda la reglamentación de la libertad es impuesta al niño, de la misma manera en este tipo de regímenes la forma en la que sus habitantes pueden ser libres es impuesta¹⁸. El hecho es que resulta tan estreñida dicha libertad que impide todo movimiento externo y con ello también el interno. Esta perspectiva de considerar la dictadura o cualquier forma de autoritarismo como una forma de libertad impuesta, no pretende lavar la imagen de lo insalvable, sino que busca enfatizar la vulnerabilidad del individuo frente al condicionamiento impuesto en contextos en los que el adoctrinamiento nunca se presenta como una amenaza y una disminución de la libertad, todo lo contrario, siempre se presenta como la auténtica y verdadera manera de vivir libremente.

El papá que confía en la escuela tradicional no cree que le hace daño a sus hijos poniendo la centralidad en la disciplina, sino que, al igual que la señora Lucina –mamá de Dewey– no le cabe la menor duda de que eso es lo mejor que pueden ofrecerles. Por eso con Dewey (1967) podríamos afirmar que *hay formas de libertad que limitan el desarrollo intelectual y moral del joven*.

Giovanni Gentile (1875-1944), ministro de educación pública de Mussolini, en 1923 lanzó su proyecto de educación pública. Debido al ascenso del fascismo al poder, era necesaria una reforma educativa coherente con el nuevo régimen de cosas. Esas ideas que partían de una particular interpretación de Hegel, elevaban al Estado a una realidad espiritual suprema en la que la voluntad individual no podía sino coincidir con ella para lograr su libertad y realización. Nótese en la siguiente cita esta justificación que permite entender mejor el planteamiento de John Dewey quien y que evidentemente está en el lado opuesto:

Por lo tanto, la nación está tan inextricablemente unida a nuestro propio ser como el Estado que, considerado como Voluntad Universal, es uno con nuestra concreta y actual personalidad ética. Italia para nosotros es la patria que vive en nuestras almas como esa compleja y elevada idea moral que estamos descubriendo. La descubrimos en cada instante de nuestra vida por medio de nuestros sentimientos y pensamientos, por nuestras palabras e imaginación, de hecho, la vemos fluir en la totalidad de nuestra vida en esa Voluntad que es el Estado y por la cual se hace sentir a sí misma

¹⁷ DEWEY, J. (2017). *La democracia como forma de vida*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

¹⁸ En la entrada del campo de concentración de Auschwitz todavía se puede leer: “El trabajo los hará libres”.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

en el mundo. Y esta Voluntad, este Estado es Italia, el cual ha luchado y ganado; ha batallado por mucho tiempo en medio de errores y penas, esperanzas y desánimos, manifestaciones de fortaleza y confesiones de debilidad, pero siempre con un pensamiento secreto, con una aspiración profundamente arraigada que la mantuvo firme durante toda su dura prueba, exaltándola ahora en el rubor de la acción o en el momento crítico de la resistencia, confirmándola y fortificándola con la fe eterna en el triunfo final. Esta nación, que todos deseamos ver levantarse hacia un puesto más elevado de honor y belleza, incluso si discrepamos en los medios para lograr este fin, ¿no es la substancia de nuestra personalidad, - de esa que poseemos no como individuos que van a la deriva en la corriente, sino como hombres de autoconciencia fuerte y que miran hacia un destino más elevado?¹⁹

La subsunción del individuo al Estado, este mismo como instancia externa que conlleva la realización de los individuos y obviamente el fuerte nacionalismo que ello implica, son algunos de los elementos irreconciliables con el planteamiento de John Dewey, tal como se ha mostrado. En *Democracia y Educación*, Dewey, consciente de estas peligrosas tendencias europeas, señala:

En lo que concernía a Europa, la situación histórica identifico el movimiento en favor de una educación sostenida por el Estado con el movimiento nacionalista en la vida política; un hecho de incalculable significación para los movimientos siguientes. Bajo el influjo del pensamiento alemán en particular, la educación llegó a ser una función cívica, y la función cívica se identificó con la realización de ideas del Estado nacional. El “Estado” sustituyó a la humanidad; el cosmopolitismo cedió al nacionalismo. Formar al ciudadano, no al “hombre”, llegó a ser el fin de la educación.²⁰

La pregunta de Dewey es tremendamente oportuna en este punto: “¿Por qué preferimos nosotros los regímenes democráticos y humanos a los que son autocráticos y ásperos?” (Dewey, 1967). La respuesta que es posible dar antes de citar a Dewey es que, justamente, la democracia, como régimen político, favorece las condiciones para la libertad externa que, como hemos visto resultan imprescindibles para la realización de la persona. En ese sentido Dewey señala: “La razón de nuestra preferencia es que creemos que la consulta mutua y las convicciones logradas por persuasión hace posible una mejor cualidad de la experiencia en una escala más amplia que la que pueda ofrecerse de otro modo.”²¹ Los nacionalismos tienden a anular a los individuos y eso es inadmisibile para un filósofo cuyos esfuerzos educativos y humanos estuvieron dirigidos al cuidado e incentivo de la experiencia del individuo. No es que se rechace al conjunto social, sino que este no puede negar nunca a quien le da vida y por quien existe. Con esto también se debilita la crítica de Jürgen Oelkers, antes citada, porque se nota claramente que la educación o la escuela respecto a la sociedad no es una maqueta, no es una cuestión de grande-pequeña, sino que, siendo la democracia la cultura de la consulta mutua y la persuasión, la escuela viene a ser el ámbito en el que los sujetos de esa sociedad empiezan a caminar en ese ejercicio que es la vida misma social. Parafraseando a Dewey, la escuela no prepara a los hombres del futuro, sino que es ya la vida y cultura democrática aconteciendo.

¹⁹ GENTILE, G. (1922). *The reform of education* (Kindle edi). The Quinn & Boden Company.

²⁰ DEWEY, J. (1998). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.

²¹ DEWEY, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Editorial Losada.

En junio de 1924 John Dewey viajó a Turquía como invitado especial para ayudar en el proceso de constitución de la nueva república. Mustafá Kemal Atatürk (1881-1938) era el presidente de la nueva República de Turquía y consciente de la importancia de su liderazgo emprendió numerosas reformas en muchos campos de la vida turca. No era un simple cambio de gobierno sino una vida diferente la que empezaba a vivir aquella antigua nación otomana. En ese contexto, ¿quién podía dar orientaciones sobre la mejor forma de llevar adelante un nuevo sistema educativo? John Dewey. Sobre esto hay una observación que vale la pena mencionar: para Jeremy Cole, esta particular alianza de Dewey con el, para entonces nuevo gobierno turco, contribuyó a “legitimar el régimen de modernización autoritaria de Atatürk”²² contradiciendo así su discurso sobre las libertades democráticas y negando la herencia otomana a cambio de una democracia importada. Solo se puede señalar aquí que, más allá de las interpretaciones que pudieran hacerse a partir de los informes de Dewey al respecto, lo que es seguro es que, en un contexto de transición de un imperio como el otomano a una república, definitivamente Dewey estaría ganado a hacer contribuciones para que tal cambio fuera posible y real.

III. Libertad de pensamiento

La idea de *control social* es clave en el pensamiento de John Dewey porque, entre otras cosas, da cuenta de la interrelación democrática que él tenía en mente. La imagen que mejor describe este concepto es la idea del juego. Puede servir como ejemplo traer a colación el juego de canicas²³ o metras: en esta experiencia las reglas se van construyendo a partir de unas nociones generales conocidas por los participantes y la dinámica misma va generando una regulación de la conducta sin necesidad de una autoridad. Incluso, en actividades deportivas en las que existe un árbitro, este no es percibido como una amenaza sino como parte de la propia experiencia del juego. Esta experiencia de libertad va unida al desempeño de las cualidades de la persona y por eso ayuda a entender muy bien el planteamiento del filósofo norteamericano.

Ahora bien, de cara a presentar sucintamente la estructura de la libertad interior o de pensamiento, hay que señalar que el punto de partida son los impulsos y los deseos naturales del individuo. Esto es muy importante porque, frente a tales deseos, la educación tradicional se yergue en contra para frenarlos o eliminarlos en aras de imponer su propio criterio. Para Dewey, es necesaria la intervención del maestro o de la escuela en dichos impulsos, pero para quitar de ellos el exceso y nunca para anularlos. Sin tales deseos, la experiencia individual es imposible y, sin ella, también la libertad.

La educación debe cooperar en el logro del autocontrol que es lo que permitirá al individuo poder vivir la verdadera experiencia de libertad que, como puede inferirse, para

²² COLE, J. (2014). Democracy exported, history expunged : John Dewey ’ s trip to Turkey and the challenge of building ‘ civilised ’ nations for democratic life. 43(4), 504–523.

²³ La obra de Jean Piaget de 1934 -el mismo año de *Experiencia y Educación* de Dewey- *El criterio moral en el niño*, se dedica a analizar el juego de canicas porque percibe en él y en sus múltiples detalles “un sistema muy complejo de reglas, es decir, todo un código y toda una jurisprudencia.” Cfr. PIAGET, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Dewey no se trata de hacer lo que a la persona le venga en gana sino de poder canalizar lo mejor del sujeto hacia el logro de sus potencialidades en relación con la comunidad en la que vive. En *Experiencia y Educación* Dewey señala que *la vieja frase detente a pensar es sana psicología*.²⁴ Observación y memoria cumplen un papel especial en esta dilatación de la acción impulsiva provocada por el deseo bruto y, justamente, este es uno de los campos en los que debe intervenir la educación.

Es el pensamiento el que tiene la posibilidad de demorar la respuesta y la acción del impulso para escoger lo que mejor conviene al sujeto. Aquí surge el siguiente elemento clave de este proceso: el *propósito*. Aunque se inicia en el impulso, el propósito es el resultado de ese primer movimiento de la interioridad combinado con la pausa del pensamiento y que hace posible que se pueda ser considerado como *un fin a la vista*.²⁵ Esta pausa que hace el pensamiento permite considerar las circunstancias, las personas, el recuerdo de situaciones similares y sus resultados, los puntos a favor o en contra de tal reacción y esta actividad inteligente conduce a un plan. Este proceso que, de cierta manera recuerda a la descripción que hace Kant sobre el sujeto ilustrado en cuanto que es dueño de sus actos, indica como se va constituyendo esa libertad de pensamiento o libertad interior. Esto indica cuál sería el papel del docente y de la escuela en este proceso, y se puede tener mayor conciencia del impacto que puede tener la excesiva normatividad de la escuela tradicional que anula todo este proceso interno. Nótese cómo Dewey describe esto en una de sus obras más hermosas: *¿Cómo pensamos?*, cuya primera edición fue de 1910:

Ahora bien, el pensamiento reflexivo se asemeja a ese fortuito tránsito de cosas por la mente en el sentido de que consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia de él en que no basta la mera ocurrencia casual en una sucesión irregular de «cualquier cosa». La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada.²⁶

Un concepto central en la obra de Dewey y que ha estado en el fondo de la explicación de todos estos procesos internos es el de *experiencia*. Se trata de un *continuo* de sensaciones, hechos y pensamientos que dan cuenta de la estrecha relación del sujeto con el mundo, tal como se señala en la cita anterior respecto del pensamiento reflexivo. La educación tradicional tiene como efecto de su proceder y de la forma en la que organiza las materias, justamente la ruptura de la experiencia. En *Experiencia y educación*, Dewey destaca una obra que en su momento fue un éxito en materia educativa: *Mathematics for the million* de 1937, y cuya versión en español se tituló: *La matemática en la vida del hombre*. En esta obra el autor, Lancelot Thomas Hogben (1895-1975), señala: “Las proporciones, lo límites, la

²⁴ DEWEY, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Editorial Losada.

²⁵ *Ibidem*

²⁶ DEWEY, J. (2007). *Cómo pensamos*. Paidós.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

aceleración ya no son más remotas abstracciones exclusivamente aprehendidas por algún genio solitario. Ellas están fotografiadas sobre cada página de nuestra existencia”.²⁷

Tal como lo presenta el autor de *Mathematics for the million*, hay una continuidad entre las matemáticas y la vida: sus conceptos y afirmaciones tienen que ver con el mundo real. Uno de los grandes problemas de la escuela tradicional es justamente el modo en el que se presenta el conocimiento como desconectado del todo. La geografía presentada en el aula de la escuela tradicional pareciera no tener nada que ver con la montaña o la llanura en la que se encuentra la escuela o la biología pareciera que no se refiere a la vida sino a meras abstracciones. En ese sentido, interrumpir la experiencia es estorbar el proceso interior de pensar por propia cuenta la propia realidad.

Para Dewey es clave preguntarse entonces: “¿Qué es eso digno de llamarse educación?”²⁸ Dewey cree profundamente en los aportes que en este proceso interior puede hacer el método científico. El primer paso según ese método, en el que se muestra la clara influencia peirceana, es el contar con el material que proviene de la experiencia; el segundo paso es la organización de esa información tal como hace el individuo fuera de la escuela: esta ayudaría a sistematizar y a cualificar ese orden. En este sentido, Dewey señala la misión del docente en los siguientes términos:

“...la misión del educador llega a ser la de seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contenga la promesa y potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio amplíen el área de la experiencia ulterior”.²⁹

Como se ve, el papel del docente es totalmente relevante en el desarrollo de esa experiencia porque él mismo está abierto a lo nuevo, a la experiencia. El esfuerzo del docente en este esquema es tremendo porque supone el seguimiento a cada proceso según como se da en cada estudiante. Además, en esta noción de experiencia, la dinámica va ampliando su alcance a medida que se van enfrentando nuevos problemas que favorecen el logro de nuevos niveles de avance o continuidad sin rupturas. Este es el método de la ciencia y de la abducción desarrollada por Peirce en el que las verdades no están nimbadas, sino que se asumen como creencias que cumplen una función en determinadas circunstancias pero que pronto son superadas por otras a raíz de nuevos problemas y así sucesivamente. En la dinámica de la escuela tradicional lo que sucede dentro del sujeto está al servicio de lo que pasa afuera; en la escuela nueva promovida por Dewey, lo que pasa fuera del sujeto tiene como objetivo estimular, incitar, azuzar ese proceso interno de libertad.

Para concluir, puede ser útil unificar los tres conceptos que han sido objeto de análisis. Lo primero que debe resaltarse es que la libertad es una conquista: no se da gratuitamente en el mercado de la vida. Sociedades e individuos deben luchar por ella y defenderla de las múltiples y constantes amenazas. No hace falta insistir en las formas tiránicas que han

²⁷ HOGBEN, L. (1937). *Mathematics for the million*. Norton.

²⁸ DEWEY, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Editorial Losada.

²⁹ *Ibidem*

perjudicado y que siguen perjudicando a las sociedades contemporáneas. Lo que sí es importante es que eso que ocurre hacia el interior de la sociedad, es decir, hacia el exterior del individuo, tiene un impacto directo en el frágil proceso de desarrollo de la libertad de pensamiento o libertad interior.

Por eso, tener o no democracia, no es un mero accidente social, sino que, entendida al modo de Dewey, como sistema de gobierno y como modo de vida, esta tiene una repercusión directa en la vida de cada sujeto. No es casual entonces que todas las tiranías propongan su propia reforma educativa y su propia idea de libertad porque, en gran medida, de eso depende la docilidad que hace posible cierto orden de cosas. En el caso de la escuela la situación es mucho más delicada porque la posibilidad reaccionaria de los niños o su rebeldía generalmente es doblegada ante las tiranías de maestros y de los planes curriculares; por eso, la democracia como sistema de gobierno ha de contribuir para que la cultura que la hace posible pueda ser vivida en todos los ámbitos de la vida y especialmente en la escuela y eso, en clave de la *sana filosofía de la experiencia* de Dewey, supone la vinculación y compromiso activo de todos los involucrados.



REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº ESPECIAL – 2022 - ABRIL

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en abril de 2022, por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org