John Dewey (2016): *Democracia e educación*. Prólogo de Antón Costa Rico; tradución de Manuel F. Vieites García. Universidade de Santiago de Compostela/ Fundación BBVA.

A FILOSOFÍA COMO EDUCACIÓN

A relación entre filosofía e educación comeza co nacemento da primeira. Para moitos só se pode falar *sensu stricto* de filosofía logo da aparición da "filosofía académica", é dicir, da sistematización por parte de Platón dun *corpus* de coñecementos e sobre todo duns determinados procedementos para acceder ao saber, que podían ser ensinados a un grupo de estudantes. A filosofía nace logo como educación. Por iso non debería causarnos estrañeza que o filósofo pragmatista estadounidense John Dewey afirme neste libro que comentamos que "a filosofía é a teoría da educación como práctica intencionalmente dirixida" (páx. 518). Porén, se aceptamos que a teoría da educación contemporaneamente pertence ao ámbito do que chamamos "pedagoxía", o que si nos debería sorprender é comprobar a distancia que se ten producido hoxe entre esta e a filosofía. É certo que nos estudos de Pedagoxía existe unha materia chamada "Filosofía da Educación" mais tamén o é que, moi especialmente a partir da segunda metade do pasado século, se ten aberto unha fenda entre ambos os dous campos, o da filosofía (e aquí por "filosofía" enténdese de novo "filosofía académica", é dicir, a que predomina no ámbito das Facultades de Filosofía) e o da pedagoxía, particularmente por certa crecente desconfianza por parte da primeira respecto dos vieiros que ao parecer ten seguido a segunda. E digo "ao parecer" porque na miña opinión hai nesa desconfianza máis prexuízos infundados ca motivos ben informados. Pois ben, abondaría cunha lectura esixente desta obra de John Dewey, publicada por vez primeira hai pouco máis de cen anos, para que esa desconfianza se disipase.

Mais o valor actual que cabe atribuír a este texto non reside tan só na ocasión que brinda para desfacer moitos equívocos respecto do antipedagoxismo hoxe tan de moda (e non só, por certo, nas ringleiras dos filósofos). Tamén no espazo propio da pedagoxía as reflexións do filósofo norteamericano manteñen plena vixencia. Por desgraza, cabería dicir. Porque o que expón Dewey a través das máis das cincocentas páxinas de prosa clara e precisa (modelo do filosofar anglosaxón, lonxe das escuridades de certa tradición continental europea) é unha proposta de cambio das prácticas escolares que na súa opinión (unha opinión sempre minuciosamente argumentada) resulta imprescindible para que esas prácticas se acomoden ás esixencias dunha sociedade democrática. Cen anos despois, o lector poderá comprobar que a escola que hoxe temos se segue asemellando moito á vella escola que o filósofo quería reformar e moi pouco a que el quería crear. E que por certo chegou a poñer en práctica porque, como o profesor Antón Costa expón no seu documentadísimo prólogo, Dewey non se limitou a teorizar sobre o cambio educativo senón que el mesmo liderou, ou cando menos inspirou, o movemento de "*project-method*" (anticipo da actual "pedagoxía por proxectos") que acadou unha importante implantación en sectores escolares dos Estados Unidos e que mantén a súa influencia nos movementos máis renovadores do profesorado norteamericano. E mesmo, como o propio Antón Costa salienta, pode ser considerado un "dos teóricos fundadores do campo do currículo" (páx. 63) e unha das figuras impulsoras do pensamento renovador da chamada "Escola Nova", cuxo influxo chega ata os nosos días, á marxe de que se poida compartir ou non a rotunda afirmación de que, segundo "unha valoración xeral", "Dewey foi o maior pedagogo do século XX" (páx. 64). En calquera caso, a "desgraciada" vixencia de *Democracia e educación* derívase de comprobar como moitas das inercias e as malas prácticas que o filósofo denunciaba continúan hoxe, e que os esforzos renovadores aos que el contribuíu non foron abondos para cambiar ese estado das cousas. Cando lemos (páx, 414) a súa crítica da solución habitual (a acumulación cuantitativa de contidos) á disputa por procurar un lugar no currículo a novas materias, e como ese amoreamento produce logo como reacción o retorno ao vello currículo das "tres Erres", sen forzar as cousas podemos ver aí unha anticipación do *Back to the basic* reaganiano, máis tarde imitado por Bush fillo, e que entre nós en boa medida foi reivindicado polos ideólogos das leis contrarreformistas do PP.

Un argumento favorito do “antipedagoxismo” de hoxe é criticar os procedementos metodolóxicos dos movementos de renovación pedagóxica, que en España apoiaron a implantación da finalmente fracasada LOXSE, por confundir a aprendizaxe dos valores democráticos coas prácticas democráticas, baixo o suposto de que na relación profesorado – alumnado non é nin posible nin desexable a relación horizontal que caracterizaría as prácticas democráticas. O texto de Dewey proporciona unha boa refutación desta falacia. En primeiro lugar, o que este proclama, e será un dos *leitmotivs* esenciais da súa obra, é que non hai verdadeira aprendizaxe se a información non está asociada cunha práctica que lle dea sentido. Así que pretender que os nenos e nenas memoricen unha lista de “valores democráticos” nun contexto autoritario que os nega é apostar por un fracaso seguro. O que encerra a falacia é, naturalmente, unha confusión da obvia necesidade do exercicio da autoridade por parte do docente coa exclusión da participación activa do alumnado na dimensión que en cada caso sexa posible (ademais da paralela confusión ou interesado silenciamento de que a propia práctica democrática non exclúe o exercicio da autoridade). Unha participación que, segundo Dewey, en todo caso será imprescindible para evitar unha aprendizaxe mecánica e rutineira, carente de auténtica significación. Neste punto, tampouco me parecería forzado ver na concepción da aprendizaxe de Dewey unha anticipación da noción de aprendizaxe significativa de Ausubel.

EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL

Mais entremos xa na descrición dos principais riscos que caracterizan a concepción educativa de John Dewey, de acordo co que se expón neste texto (que non é o único que dedicou a temas educativos mais si habitualmente sinalado como o principal e máis influente de cantos escribiu). Se a educación, considerada de maneira xeral como o adestramento das novas xeracións nos valores e destrezas das xeracións adultas, é unha constante de todas as sociedades humanas, pola contra a escolarización e a sistematización dunha educación formal serían xa características exclusivas de sociedades cuxa complexidade fai imposible “transmitir todos os seus recursos e logros” mediante procedementos informais (páx. 118). O que non significa que estes procedementos desaparezan nesas sociedades complexas. De feito Dewey dirá que “un dos maiores problemas que a filosofía da educación debe enfrontar” será xustamente lograr un equilibrio entre “as formas de educación informal e formal” (páx. 119). E aquí aparece xa unha das críticas que o filósofo máis reiterará contra as prácticas habituais da educación escolar (isto é, formal): o perigo principal que axexa á escola é a desconexión da relación coa vida social, que pola contra sempre está presente nos procesos de adestramento informal ou “incidental” como el os chama (fronte ao carácter “intencional” da educación formal). En efecto, como unha e outra vez leremos ao longo de *Democracia e educación*, ese perigo tense convertido na gran eiva da educación contemporánea: non se educa para adquirir saberes conectados coas experiencias vitais dos educandos e en consecuencia estes perciben que eses saberes, que son obrigados a aprenderen nas aulas, teñen un valor exclusivamente autorreferencial, porque o tal valor desaparece unha vez que as abandonan.

En consecuencia, unha das teimas do autor será manter o vínculo entre a escola e o medio social, porque a educación na escola non pode constituír un fin en si mesmo senón un instrumento para facilitar o acceso das novas xeracións a ese medio social nas condicións máis favorables. As funcións da escola, por esa razón, serán dividir en partes simplificadas a complexidade das estruturas civilizatorias das sociedades desenvolvidas para permitir que esa complexidade vaia sendo asimilada de maneira gradual; en segundo lugar, nese labor de simplificación o sistema escolar debe eliminar os elementos inútiles ou innecesarios para facilitar a adquisición de hábitos eficaces e especialmente valiosos; e, finalmente, debe aspirar a equilibrar os distintos grupos sociais existentes para ofrecer oportunidades de aprendizaxe análogas a todos os individuos, sen importar a súa procedencia (páxs. 133 – 134). Aquí aparece unha concepción do sistema de escolarización como factor de compensación das diferencias sociais, unha idea clave tamén en relación coa súa concepción da democracia que, lonxe dos enfoques liberal individualistas (malia ser el un dos

representantes máis acreditados do liberalismo político), se inclina cara ao que poderiamos chamar unha “democracia social” (no prólogo, o profesor Antón Costa expón o achegamento inicial de Dewey ás posicións socialistas e mesmo ao socialismo revolucionario, mais logo de varias visitas á URSS, e especialmente tras o acceso ao poder de Stalin, trocarase nun crítico do modelo comunista).

FUNDAMENTOS ANTROPOLÓXICOS E PSICOLÓXICOS

Para fundamentar a súa propia concepción educativa, Dewey comeza por denunciar os que poderíamos denominar fundamentos antropolóxicos e psicolóxicos errados. No tocante aos primeiros, oponse á concepción de raizame hobbesiana que interpreta a natureza do ser humano como esencialmente egoísta, segundo a cal a reorientación da conduta cara a comportamentos sociais e solidarios só podería conseguirse mediante o emprego dunha coerción exterior. Esta é a xustificación -implícita ou explícita- dos modelos autoritarios de ensinanza, que non é esaxerado dicir que seguen a ser dominantes na nosa práctica actual. Pola contra, o filósofo educador advírtenos de que unha “dirección puramente externa” da conduta é en realidade imposible porque en sentido estrito non se pode forzar a un educando a facer nada (páxs. 139-140). Poderase ofrecer determinados estímulos, habitualmente reducidos á opción entre o premio e o castigo, que é posible que obteñan resultados “físicos” (que o alumnado obedeza e realice tal ou cal acción) mais non resultados “educativos”. Para que poidamos falar destes é preciso que a persoa que está a ser educada participe activa e conscientemente na consecución dos obxectivos que se procuran (páx. 141). Isto non implica substituír a antropoloxía hobbesiana do humano egoísta pola roussauniana do bo salvaxe senón admitir que na natureza humana se dan tanto tendencias egoístas como solidarias. As intervencións educativas reconducen as primeiras e reforzan as segundas.

Tocante aos fundamentos psicolóxicos, Dewey denuncia como falsa a teoría sensualista que na súa opinión predominaba daquela na concepción da aprendizaxe. Obviamente está a criticar certa interpretación da tradición empirista, da que a propia escola pragmatista americana (que ten nel un dos seus representantes principais, xunto a William James e Charles Sanders Peirce) forma parte, e que posteriormente (capítulo XXV) revisará desde unha perspectiva máis filosófica. Posiblemente esta sexa a parte que na actualidade ten perdido vixencia en maior medida, non tanto porque as principais conclusións sexan en si mesmas cuestionables senón porque os avances en psicoloxía, incluídos os máis recentes produto do desenvolvemento das neurociencias, fan que tanto a linguaxe e o tipo de argumentos e datos experimentais que o autor manexa, como as concepcións que toma como obxecto das súas críticas, resulten en boa medida cousa do pasado. Mais, como acabo de anticipar, as principais conclusións, aínda que hoxe precisarían dunha fundamentación ben diferente, non me parece que no esencial sexan desbotables. Son estas que o éxito na aprendizaxe precisa tanto da interacción física coas cousas (especialmente nas primeiras idades) como dunha interacción social mediante actividades colectivas, tanto a primeira como a segunda orientadas intencional e conscientemente; que a adaptabilidade e plasticidade dos nenos non debe ser aproveitada, como o é habitualmente, para forzar o seu paso a unha etapa de “madureza”, senón que é preciso contemplalas baixo unha perspectiva intrínseca a cada etapa de desenvolvemento; que esta concepción do desenvolvemento educativo (que hoxe cualificaríamos como crítica coas concepcións exclusivamente propedéuticas dos procesos educativos) implica en última instancia que toda a vida é desenvolvemento e xa que logo “que o proceso educativo non ten fin en si mesmo, que el é o seu propio fin” (páx. 169), punto no que Dewey anticipa xa as teorías da educación durante toda a vida que os últimos documentos da UNESCO promoven. E habería aínda un último punto, hoxe da máxima actualidade, sobre o que volve constantemente: a importancia de tomar en conta nese desenvolvemento educativo tanto a dimensión intelectual como a emocional dos educandos.

O CRITERIO DE VALOR EN EDUCACIÓN

Apoiado nestes novos fundamentos antropolóxicos e psicolóxicos, Dewey vese en disposición de establecer o que el mesmo denomina como o “criterio de valor” da educación e que enuncia así: a “capacidade para crear un desexo de crecemento continuado e para fornecer os medios para que ese desexo se converta en realidade” (páx. 174). En base a este criterio procederá a avaliar algunhas das concepcións educativas máis influentes no seu tempo. Así, critica a Froebel por desprezar a interacción cos factores sociais e en xeral a todas as concepcións que tenden a conceder unha importancia esaxerada ao innatismo, isto é, a idea de que as capacidades innatas dos individuos son o elemento determinante no proceso educativo, como máis adiante criticará as “lecciónsde cousas” de Pestalozzi por basearse nunha concepción sensualista restrinxida que non ten en conta a complexidade do moderno método científico experimental (páx. 440). Critica asemade a redución da educación a “instrución” que caracterizaría a Herbart, malia recoñecerlle a súa contribución no plano dos métodos pedagóxicos, e a “teoría da recapitulación” de Haeckel por partir dunha “base biolóxica falaz” (páx. 200). En relación con isto último, é obvio que o pano de fondo remite aos vivos debates que entre finais do século XIX e comezos do XX se producen verbo das implicacións da teoría darwinista, e a este respecto Dewey adopta unha posición claramente distante do que se coñeceu como “darwinismo social”, que tivo en Spencer o seu máis destacado representante, e que na actualidade ten recibido un novo pulo (ben que liberado dos vínculos explícitos con orientacións políticas xenófobas, visibles nos seguidores de Spencer) a través do sociobioloxismo promovido por E. O. Wilson.

Nun plano complementario incide a cuestión da relación entre herdanza (non só biolóxica, tamén cultural) e ambiente, que viña sendo un tópico do debate pedagóxico desde a Ilustración. Lonxe de abrazar o optimismo utópico dun Helvetius, que chegou a proclamar que a acción educativa podería conseguir obter os resultados que se quixera de calquera individuo, Dewey entende a educación como un constante proceso de “reconstrución” e “reorganización da experiencia” que eludirá tanto a simple reiteración do pasado, propia dos modelos conservadores, como a proxección sobre un “futuro remoto” ao que se sacrificaría a inmediata vivencia dos educandos (páx. 208). A xestión desta dialéctica entre a experiencia dos saberes de que o presente dispón, e a proxección dos mesmos sobre os obxectivos formativos que se perseguen, sitúanos diante da cuestión central do currículo, á que o filósofo dedica algunhas das páxinas máis relevantes (xa se ten dito, seguindo as palabras do prologuista, que Dewey pode ser considerado un dos pais da teoría do currículo). Aparece aquí unha advertencia que reaparecerá ao longo das páxinas seguintes: a crítica dos dualismos (mente – corpo, método – materia de estudo) que se alzan como uns dos atrancos esenciais (epistemolóxicos, cualificariámolos hoxe) á hora de desenvolver unha pedagoxía ao servizo dunha escola cunha “actitude mental aberta” (páx. 327). Combater o primeiro dualismo implica insistir de novo no que xa salientamos máis arriba: a importancia de vincular os procesos de aprendizaxe coa acción física, é dicir, evitar a simple memorización de conceptos desvinculados de calquera relación coas vivencias do alumnado e con actividades que lles dean sentido, indispensables especialmente nas primeiras idades. Combater o segundo, leva a rexeitar as tiranías dos métodos que impoñen unha pretendida “imparcialidade” e “uniformidade” no desenvolvemento das actividades de aula, desprezando a rica diversidade dos individuos aos que se aplican (de novo unha advertencia que podería ser dirixida a boa parte das prácticas escolares actuais).

SOBRE A HISTORIA DA CURRÍCULO ESCOLAR

O seguinte paso na teorización do currículo consistirá en desvelar a xénese histórica do currículo dominante que, como se verá, mantén un importante continuísmo co actual, en aberta contradición coa espallada idea segundo a cal as reformas educativas dos últimos anos (que non son unha exclusiva do caso español), terían pouco menos que abolido os contidos curriculares tradicionais. Tras manifestarse contrario á oposición entre “Humanidades” e “Ciencias” e denunciar o elitismo implícito no modelo humanístico baseado nas linguas clásicas (páxs. 392 - 393) que daquela aínda

predominaba nos plans de estudo do bacharelato e da mesma universidade, identifica obviamente no legado clásico greco-romano e no Renacemento, pasando pola Escolástica medieval, as raíces do prestixio dos estudos literarios que, como reiteradamente teñen denunciado moitos científicos, xustifica que sexa considerada "inculta" unha persoa que ignora o nome dos grandes autores do teatro clásico, mais non quen ignore o dos máis destacados científicos ou das súas teorías. Mais Dewey sinalará que este novo dualismo, que ten moito que ver coa escisión escolástica entre "artes liberais" (prestixiadas) e "artes mecánicas" (menosprezadas) responde a sociedades fortemente clasistas, nas que as actividades físicas, ás que se asocian as segundas, eran só propias de servos e mesmo escravos. Pola contra, as sociedades modernas proporcionan as condicións para superar esta dicotomía que, con todo, persiste malia a súa contradición coa concepción de homes libres e iguais propia das democracias.

O por que desa persistencia, a xuízo de Dewey, ten que ver, por unha parte, con inercias internas ás propias institucións escolares como é o caso, por exemplo, da reprodución dos "métodos escolásticos", incluído o recurso a "libros de texto" e ao "principio de autoridade", no canto "do descubrimento e da indagación" (páx. 455), que é a metodoloxía por el preconizada, e, por outra, coas circunstancias históricas nas que o novo modelo da ciencia, propio da modernidade (de Galileo a Newton), foi asimilado intelectualmente. Nesta última dimensión, obviamente a interpretación de Dewey responde a un enfoque pragmatista que sen dúbida podería ser cuestionado desde perspectivas filosóficas diferentes ou mesmo opostas (pensemos, por exemplo, na concepción crítica do desenvolvemento científico - técnico moderno das correntes fenomenolóxicas, con Heidegger á cabeza, ou a dos francfurtianos, incluído Habermas). Mais cabe enxergar algo así como un anticipo da crítica da razón instrumental habermasiana no laio do filósofo americano ao constatar que a xestión do novo modelo da ciencia, deixada nas mans da "produción e o comercio" capitalistas, non foi posta ao servizo dun "humanismo social" senón dun uso exclusivamente técnico a prol de intereses económicos privados (páxs. 458 – 459). Sería isto, en opinión de Dewey, o que tería contribuído a reforzar a escisión entre saberes científicos, entendidos nun sentido técnico utilitario, desprovistos de todo contido moral, e saberes literario humanísticos, aos que se atribuía a representación dos "intereses morais e ideais da humanidade" (*ibid*).

A solución de Dewey consiste na superación desa escisión, aínda que a súa fórmula seguramente non compraza a ningún dos moitos que hoxe erguen a voz contra unha hipotética "caída" dos niveis de esixencia académica, porque non responde ao modelo disciplinar que prevalece no ensino secundario (e especialmente no bacharelato), modelo que estes críticos de ningún xeito queren modificar. O filósofo denuncia expresamente a translación ao ensino secundario do "hábito de introducir aos alumnos universitarios en disciplinas científicas segregadas", forzando unha especialización precoz inevitablemente illada das experiencias do alumnado. Como consecuencia, "o alumno acaba cun coñecemento superficial que é demasiado básico para ser científico e demasiado técnico para ser aplicado a asuntos cotiás" (páxs. 462 - 463). Acaso estas palabras non se poden aplicar ao ensino das disciplinas científicas predominante na actualidade? Atreveríame a dicir que a alternativa de Dewey é hoxe tan revolucionaria como o era na súa época.

POR UN NOVO MODELO CURRICULAR

Aínda que non chega a concretar con toda precisión o seu modelo curricular (nin é esa a súa pretensión), dedúcense algunhas liñas suficientemente claras. A superación da escisión tradicional entre ensino científico técnico e ensino literario humanístico pasa por recoñecer a dimensión humanística dos saberes científicos porque como afirma contundentemente: "(o) coñecemento ten unha dimensión humanista non porque *se ocupe* de produtos humanos do pasado, senón polo que fai para liberar a intelixencia e a harmonía humanas. Calquera materia de estudo que logre este resultado é humanista, e calquera materia de estudo que non o faga nin sequera é educativa" (páx. 394). En todo caso, tanto os contidos científicos coma os literarios deberían ámbolos dous

integrarse no seu modelo de traballo pedagóxico por proxectos e, polo tanto, vincularse directamente coa experiencia do alumnado para dese xeito adquirir ese significado vivencial sen o cal non habería auténtica aprendizaxe educativa. Respecto dos primeiros, advirte Dewey contra o erro de concibilos coma simple amoreamento de información, coma se o coñecemento científico puidese ser comunicado así (un erro que atribúe a Herbert Spencer, páx. 382), ignorando que a ciencia é só ciencia cando se aplica de acordo cunha metodoloxía que, no caso das ciencias empíricas, implica o uso de procedementos experimentais. Cando se transmiten así os saberes científicos ao alumnado, a tal transmisión carece de "maxia engadida" e en consecuencia "o que así se ensina *non* é ciencia para o alumno" (páxs. 383). O modo de conseguir que a ciencia adquira esa "maxia" e se troque nun saber con significado educativo, nolo explica máis adiante: "O punto de partida pedagóxico para a instrución científica non é ensinar cousas que se catalogan como ciencia, senón utilizar actividades e aparellos familiares para a observación e a experimentación directa, ata que os alumnos cheguen a coñecer algúns principios fundamentais, ao entendelos nos seus traballos prácticos cotiás" (páxs. 463 – 464).

Este mesmo enfoque debe aplicarse a calquera outro ámbito curricular, seguindo o principio de que no desenvolvemento dunha materia de estudo cómpre proceder segundo tres "estadios": no primeiro estaría promover no alumnado a capacidade para facer, no segundo a conversión desa capacidade en información que se irá ampliando e complementando coas outras das que xa dispón, para concluír na integración desa información nun material organizado "racionalmente e con lóxica" (páxs. 337 – 338). En relación con isto, outro erro consiste en que o profesorado, e os deseñadores do currículo, pensan que a súa propia perspectiva respecto dos contidos curriculares é a mesma do alumnado, cando non é así, xa que mentres que a deles é a propia de quen xa domina un saber "experto", ese saber experto só poderá ser acadado polo alumnado no terceiro dos estadios. O exemplo que pon o propio Dewey para ilustrar este problema está tomado do ámbito da Xeografía e resulta moi elocuente: "A casa do neno ... é a cerna organizativa do seu coñecemento xeográfico" (páx. 337).

Como anticipei antes, o pensador norteamericano non propón un sistema organizado e preciso do currículo aínda que si proporciona uns criterios valorativos para establecelo, ao tempo que nos advirte contra a segmentación en compartimentos estancos (consecuencia inevitable da organización estritamente disciplinar) e a concepción xerarquizada das materias ou áreas curriculares. Tocante ao primeiro, propón uns novos principios para a organización do currículo: cambios nos "estándares de valoración", abandonando a importancia que se lle dá na escola á "disciplina" externa, as notas e os premios, para atender a conexión con "situacións vitais" (páx. 398); recoñecer o "rol da imaxinación como o medio para realizar calquera tipo de cousa que estea máis alá da resposta física directa" como "única maneira de fuxir dos métodos mecánicos de ensinanza" (páx. 401). Baixo esta perspectiva, a literatura e as belas artes deixarían de ser contempladas coma un "luxo" (coma de feito o son no plan de estudos tradicional) para constituíren un elemento esencial na conversión de "calquera experiencia cotiá en atractiva, apropiable, capaz de ser asimilada plenamente, e agradable" (páx. 403). Mesmo chegará a precisar: "unha educación que non é quen de converter a poesía nun recurso para os asuntos da vida e para os do lecer, ou ten algo que non funciona ben ou ben esa poesía é unha poesía artificial" (p. 407).

Mais, de acordo co segundo, o que propón John Dewey é un modelo curricular no que, non só a vella escisión entre saberes literarios humanistas e científicos utilitarios quede abolida, senón que a mesma estrutura disciplinar deixe paso a un novo modelo que, ao parecer, permitiría superar non só a descontinuidade entre os distintos contidos curriculares senón a xerarquización entre materias e contidos máis valiosos e outros menos valiosos. Digo "ao parecer" porque certamente o filósofo, reitéroo de novo, non nos ofrece unha descrición detallada dese modelo alternativo aínda que si numerosas indicacións sobre o lugar que poderían ocupar, e baixo que presupostos pedagóxicos, os distintos saberes que en todo caso deberán ser integrados fuxindo de toda pretensión enciclopedista, como resulta obvio por todo canto se ten dito ata aquí.

CAMBIOS EDUCATIVOS PARA O CAMBIO DEMOCRÁTICO

Considera Dewey que o sistema democrático ten creado as condicións sociais e políticas para que un modelo coma o que el propugna non só sexa viable senón que mesmo a propia consolidación da democracia (ou cando menos a consolidación da concepción da democracia que defende) depende desa viabilidade. Así, diranos que "... xa existe unha oportunidade para unha educación que, tendo en conta os trazos máis específicos do traballo, reconcilie a dimensión liberal co adestramento cunha utilidade social, coa habilidade para participar de forma eficiente e feliz en ocupacións que sexan produtivas. E unha educación así tenderá por si mesma a eliminar os males da situación económica actual." Estes males derivan de que, mentres a democracia implica que a cidadanía pode participar directamente no control das súas vidas e as súas relacións sociais, na organización capitalista da produción económica "o control segue a ser externo e autocrático" (páx. 430). Esta sería a raíz da persistencia no currículo escolar da tradicional separación entre o liberal (humanístico) e o utilitario (científico – técnico). Romper con esa tradición, como pretende conseguir o seu modelo curricular, contribuiría a superar a división social, unha superación necesaria, dinos, "se a sociedade quere ser verdadeiramente democrática" (páx. 466). Unha pretensión que certamente nos pode soar utópica e mesmo un chisco inxenua, mais que a máis dun nos gustaría poñer a proba no campo dos feitos. Por desgraza, as experiencias con modelos educativos semellantes aos propostos por Dewey son hoxe tan escasas e illadas coma o eran no seu propio tempo.

Cando máis adiante sinale as cinco causas que, ao seu parecer, proporcionan as condicións que fan posible o cambio educativo por el propugnado (valorización do traballo manual, importancia das "ocupacións industriais", a conexión entre industria e tecnoloxía que reclama un novo tipo de educación con contidos científicos, a posibilidade de superar na actividade escolar a dependencia inmediata das máquinas que se impón na fábrica, os novos avances na psicoloxía da aprendizaxe e da infancia, páxs. 495 – 498), advertirá con todo da existencia do perigo de que o cambio que se produza derive nunha "educación para a empresa" que actuaría como "un instrumento para perpetuar ... a actual orde industrial na sociedade, en lugar de operar como un medio para a súa transformación" (páx. 498). Neste sentido, anticipa o posible desvío, con respecto ao que el considera o modelo máis adecuado, cara un sistema dual que é en boa medida o que en efecto hoxe prevalece, é dicir, a separación entre Bacharelato e Formación Profesional.

Previamente tiña analizado a xénese do individualismo moderno como un dos resultados deses dualismos tan insistentemente denunciados, que para Dewey conducirá a un individualismo moralmente egoísta máis polo triunfo dunha errónea concepción que por ningún tipo de determinismo ou condicionante socio – económico: "O individualismo moral deriva da separación consciente de diferentes centros de vida. Ten as súas raíces na noción de que a conciencia de cada persoa é totalmente privada, un continente hermético, intrinsecamente independente das ideas, os desexos e os propósitos dos demais" (páx. 476). Dáse aquí unha certa oscilación na análise das causas que reaparece constantemente nas súas análises da xénese das ideas e modelos conceptuais; se por unha parte ten en conta os compoñentes socioeconómicos que os xeran, por outra parte semella crer nunha especie de potencia performativa case ilimitada das novas ideas para transformar a realidade social. Así, despois de sinalar as catro formas históricas de tratar o individualismo egoísta, con evidentes implicacións educativas (a volta á autoridade da escola conservadora tradicional; o formalismo derivado do racionalismo abstracto cartesiano que pon toda a confianza en regras e principios xerais sen conexión coas ideas do alumnado; o utilitarismo fundado nun cálculo racional económico que dá lugar a unha escola de premios e recompensas; o idealismo absoluto alemán que fornece unha escola nacional estatal allea aos principios democráticos), Dewey propugna unha educación baseada na liberdade que supere esas catro formas limitadas e que xa logo dea lugar a escolas onde a "quietude física forzada" sexa substituída polo "xogo libre dos

movementos físicos” (páx. 482), onde o traballo individual e o colectivo ou en grupos deixen de ser vistos como incompatibles e onde finalmente se faciliten as condicións para que o alumnado aprenda a partir dos seus propios descubrimentos, ao tempo que o propio profesorado poida ir aprendendo do propio proceso educativo no canto de se limitar a repetir mecanicamente procedementos rixidamente pautados. Como constataremos máis adiante, o filósofo e pedagogo deposita unha gran fe na capacidade de transformación escolar e educativa coma un dos instrumentos básicos para a transformación social.

COÑECEMENTO E MORAL

Os últimos capítulos afrontan a conexión das cuestións educativas con dimensións plenamente filosóficas, especialmente no eido da filosofía moral e a teoría do coñecemento. Xa no cap. VII procedera a unha revisión sumaria das principais teorías educativas inspiradas por filósofos, desde Platón ao idealismo alemán. Esa revisión conducírao a distinguir “tres formas históricas de filosofía da educación”, que en parte anticipan xa os modelos que acabamos de ver en relación co individualismo. A primeira, a platónica, contradicía o ideal democrático ao adoptar unha fórmula clasista e non centrada no individuo. A segunda, a ilustrada, tanto na versión roussauniana como kantiana, introduce o principio do individualismo mais non acaba de concibir a axencia que garanta a organización institucional do proxecto educativo. A terceira, o idealismo alemán encarnado especialmente en Fichte e Hegel, atopou esa axencia no Estado nacional pero acabou reintroducindo “a idea da subordinación do individuo á institución” (páx. 233). É obvio que a proposta do propio Dewey se presenta como unha corrección superadora das limitacións dos tres modelos, apostando por unha axencia institucional ben delimitada (neste sentido parece apuntar a unha defensa do ensino público, mais sen acabar de definilo expresamente) que e en calquera caso preservaría sempre a autonomía do desenvolvemento individual.

Non menos sumaria é a recapitulación que fai no cap. XXV das diferentes teorías do coñecemento e as súas implicacións educativas. Neste caso pon o acento nos dualismos nos que ao seu xuízo caen as teorías clásicas, reflexo das distintas modalidades de escisión social entre clases ociosas, mais capaces de autocultivarse e dotadas de autoridade e prestixio, e clases traballadoras dependentes e menosprezadas. Nace así a distinción entre coñecemento empírico e coñecemento racional, entre particular e universal, entre un coñecer activo e outro pasivo, entre coñecer e facer, teoría e praxe, mente e corpo. Os avances en fisioloxía e psicoloxía, así como o paradigma evolutivo en bioloxía e o desenvolvemento do método experimental científico, terían contribuído a poñer as bases para a superación definitiva destes dualismos. Como era previsible, o autor identifica na súa propia teoría pragmatista esa superación, que permitirá evitar o “erro común das escolas sensualista e racionalista”, que consiste en non saber ver a necesaria conexión entre os estímulos sensoriais e a acción do pensamento en relación coa reorganización da experiencia no continuo vital (páx. 532). Sorprende en principio que Dewey non reserve algún espazo para comentar cando menos o intento de síntese do criticismo kantiano, que nos anos en que el escribía esta *Democracia e educación* tiña continuidade nas obras de neokantianos, como Herman Cohen, Heinrich Rickter ou Ernst Cassirer, e que acabarán tendo especial influencia nos debates sobre o estatuto específico das ciencias sociais. En todo caso, ver no pragmatismo esa teoría do coñecemento que a democracia debería desenvolver (páx. 533) hoxe resulta como mínimo revisable.

Algo semellante cabería dicir no referente ás teorías morais. Tamén neste eido identifica dualismos, que serían efecto de determinadas situacións sociohistóricas e que darían lugar a prácticas educativas erróneas e finalmente contraditorias cos ideais democráticos: a separación entre aprendizaxe e actividade, entre “disposición interna” e “motivo”, entre consciencia persoal e conduta física, entre “interese” e “principios” (páx. 551). E tamén defende a ética consecuencialista característica do pragmatismo como o modelo teórico que permitiría superar esas escisións. Neste punto afronta explicitamente o debate coa ética deontolóxica kantiana mais dun modo que ao meu

parecer é extremadamente sumario, senón mesmo pouco rigoroso, pois identifica a “boa vontade” do filósofo de Konigsberg cun “estado sentimental”, e apúntase á crítica da “moralidade interna” como “sentimental, arbitraria, dogmática, subxectiva, por ter dado aos homes permiso para dignificar e defender calquera dogma favorable aos seus intereses ou calquera capricho que se lle ocorrese á imaxinación chamándolle intuición ou ideal de conciencia” (páx. 538). Non parece esta unha descrición que faga xustiza ao imperativo categórico kantiano, coa súa esixencia de autonomía e universalismo racional, lonxe logo de calquera “capricho” ou “imaxinación”. Contrástese esta radical crítica da ética do deber kantiana, que raia o menosprezo, co feito de que entre os anos 60 e 80, un profesor das Universidades de Yale e Harvard, Lawrence Kohlberg, propoña unha teoría do desenvolvemento moral segundo a cal a moral kantiana ocuparía o estadio superior (o 6º) dese desenvolvemento, quedando a moral utilitario – pragmatista nun estadio inferior do nivel posconvencional. Ambas as dúas compartirían logo unha mesma concepción racional e universalista, aínda que, enfrontándose ás tendencias predominantes na tradición universitaria estadounidense, Kohlberg sitúa o enfoque deontolóxico por riba do consecuencialista.

Mais, xa para ir concluíndo, nada empece este certo, permítasenos chamalo así, “sectarismo filosófico” os indiscutibles valores que ata aquí vimos salientando nesta admirable e plenamente vixente obra. Desde a nosa perspectiva de lectores de comezos do século XXI parece claro que a defensa dun modelo educativo dificilmente pode aparecer tan estreitamente vinculada a unha opción filosófica determinada, como o autor estadounidense pensaba. Non porque non exista conexión entre a dimensión filosófica e a educativa, naturalmente, que esta é unha cuestión que ficou abondo claro desde o inicio destas notas. Senón porque hoxe, mesmo aínda que non compartamos o ditame posmoderno da fin dos “grandes relatos”, o discurso filosófico nos aparece como inevitablemente aberto, sen que poidamos esixir que a concepción escolar e da educación formal se teña que acomodar en exclusiva a un sistema filosófico pechado. Hoxe máis ben tendemos a pensar que tanto os modelos educativos, como os propios marcos que delimitan o espazo do pensar filosófico (aínda que esa delimitación non se vexa como unha constrición no sentido das escolas positivistas), deben alimentarse dos avances que veñen proporcionando as diversas ciencias experimentais.

MIGUEL VÁZQUEZ FREIRE

(http://revistasarmiento.com/democracia-e-educacion)