

John Dewey i l'educació democràtica

John Dewey and democratic education

Carla Carreras Planas
carla.carreras@udg.edu
Universitat de Girona (Espanya)

Data de recepció de l'original: octubre de 2014
Data d'acceptació: novembre de 2014

RESUM

En Dewey, filosofia i educació són indistingibles. Sovint s'oblida que la concepció deweyana de l'escola i de l'educació només ha estat possible perquè Dewey concebia el pensament en termes d'experiència viscuda, d'experiència constantment posada a prova, de recerca sempre posada en qüestió; en altres termes, de «recerca contínua» de «vies d'acció efectives». Però a més, per Dewey, la verdadera educació és una educació per a la democràcia, i significa apostar per una educació que s'ocupi del fet de pensar. El servei al progrés democràtic es fa precisament a través d'una educació en la raonabilitat i tenint en compte l'experiència.

PARAULES CLAU: Dewey, democràcia, educació, experiència, mètode científic.

ABSTRACT

In Dewey, philosophy and education are inseparable. It is often forgotten that Dewey's conception of school and education has only been possible because he conceived thought in terms of lived experience, of constantly tested experience, of incessant research; in other words, of "continuous search" of "effective means

of action". In addition, according to Dewey, true education is an education in democracy, and that means investing in an education that deals with thought. The service to democratic progress is done precisely through an education in reasonability and taking into account the experience.

KEY WORDS: Dewey, democracy, education, experience, scientific method.

RESUMEN

En Dewey, filosofía y educación son inseparables. A menudo se olvida que la concepción deweyana de la escuela y de la educación sólo ha sido posible porque Dewey concebía el pensamiento en términos de experiencia vivida, de experiencia constantemente puesta a prueba, de investigación incesante; en otros términos, de «búsqueda continua» de «vías de acción efectivas». Pero además, según Dewey, la verdadera educación es una educación para la democracia, y eso significa apostar por una educación que se ocupe del pensar. El servicio al progreso democrático se hace precisamente a través de una educación en la razonabilidad y teniendo en cuenta la experiencia.

PALABRAS CLAVE: Dewey, democracia, educación, experiencia, método científico.

I. INTRODUCCIÓ

John Dewey (1859-1952) és, potser, el filòsof pragmatista clàssic més conegut en àmbits no filosòfics. I ho és precisament pel vessant educatiu i pràctic de la seva filosofia. Els seus primers escrits sobre educació són les ja famoses declaracions *El meu credo pedagògic* (1897) i *L'infant i el programa d'estudis* (1902), escrites durant la seva etapa a la Universitat de Xicago, on, a més, va fundar i dirigir la Laboratory School (o Dewey School). D'aquesta experiència en va sorgir *L'escola i la societat* (1899), el seu primer gran treball sobre educació, que posa èmfasi en una altra característica del pensament de Dewey que serà present en tota la seva obra: la seva vocació social i política. Tanmateix, Dewey va reflexionar tota la seva llarga vida sobre l'educació, des de tots els punts de vista, i va escriure nombrosos articles i llibres sobre el tema, entre els quals destaquen els *Principis morals en educació* (1909), *Com*

ensem (1910), *Democràcia i educació* (1916), *Les fonts de la ciència de l'educació* (1929) o *Experiència i educació* (1938).

La pedagogia de Dewey és, però, indestriable dels seus postulats pragmatistes; és l'expressió pràctica de la seva filosofia de l'experiència, del seu instrumentalisme i del seu naturalisme. A grans trets, podríem resumir aquests postulats en: la concepció funcional del pensament; l'èmfasi en el mètode científic, com a mètode general de la recerca; i la revaloració de la pràctica i l'acció. Això suposa, en definitiva, la «reconstrucció» de la filosofia, la reivindicació de la seva funció pràctica i social i el rebuig de tots els dualismes filosòfics tradicionals (com ara: experiència/raó, teoria/pràctica o pensament/acció), que, segons Dewey, han abocat el pensament al terreny infèrtil de les essències immutables. Per Dewey, la filosofia hauria de preocupar-se més pel seu paper –pràctic– en el món i no tant per problemes formals i estudis erudits del passat.¹

Dewey confia optimistament en el poder de la intel·ligència i de la raó humanes per oferir una visió global de l'individu i el seu entorn. La seva pretensió és que l'individu recuperi el control intel·ligent sobre les seves accions i sobre la natura. Tot això suposa noves relacions entre l'individu i l'entorn i també entre l'individu i el propi pensament, entre l'individu i el coneixement.

En relació amb les concepcions tradicionals de la filosofia i del coneixement, la perspectiva pragmatista representa una vertadera revolució. La *philosophia* deixa de ser amor a una saviesa teòrica per deixar pas a saber-què-fer. D'una banda, doncs, es recupera l'aspecte més pràctic de la *sophia* socràtica i hel·lenística, i de l'altra se superen els dualismes de la filosofia moderna, que, segons Dewey, són el resultat d'una errònia «metafísica de les essències» i de la hipostatització artificial de l'experiència i de la raó. La filosofia ha passat a ser una activitat en la qual l'individu és actiu i hi participa a partir de la pròpia experiència. Alhora, no és pas una activitat individual i solitària, sinó que exigeix la col·laboració intersubjectiva per a l'obtenció de judicis i vies d'acció possibles i efectives.

Però, a més, el replantejament de la filosofia va necessàriament acompanyat d'una reformulació del paper del coneixement, de les seves bases i dels seus límits. Així, el coneixement especulatiu, desinteressat, d'essències immutables deixa pas a un coneixement instrumental, provisional, íntimament relacionat amb l'experiència i la pràctica humanes.

¹ Vegeu: DEWEY, John. «Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later», *MW*, vol. 12. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1982, pàg. 257.

Al llarg de gairebé un segle de vida, Dewey va ser testimoni de grans canvis científics, tecnològics i culturals. Fidel a les seves tesis pragmatistes, Dewey està convençut que els canvis, grans o petits, han d'implicar necessàriament un replantejament intel·ligent de les maneres de fer per tal d'enfrontar-se d'una forma adequada a aquests canvis. La filosofia de Dewey és, doncs, la filosofia de l'experiència –de l'experiència que es viu, en un context, en un entorn, en un medi.

Més enllà d'això, però, Dewey també va ser un home d'acció i va portar al terreny més clarament pràctic dels problemes socials i comunitaris les màximes de «potenciar l'acció intel·ligent» i «superar el dualisme pensament/acció» i les seves idees sobre experiència, educació i democràcia.² No és estrany, doncs, que en Dewey sigui difícil deslligar la teoria de l'experiència i la manera d'entendre l'educació de la seva concepció de la democràcia. De fet, com ja hem dit abans, va dedicar tants esforços a l'anàlisi i a la reconstrucció del concepte de democràcia com n'havia dedicat a la teoria de l'experiència o a la filosofia de l'educació. En aquest sentit, Dewey pot ser considerat el pragmatista «més pragmatista», ja que, de tots ells, va ser precisament ell «qui va aconseguir, tant conceptualment com a través dels fets, la total imbricació de pensament i pràctica, que és la seva divisa comuna».³

2. FILOSOFIA I EDUCACIÓ

En l'obra i el pensament de Dewey, filosofia i educació són indestriables. Sovint s'oblida que la concepció deweyana de l'escola i de l'educació només ha estat possible perquè Dewey concebia el pensament en termes d'experiència viscuda, d'experiència constantment posada a prova, de recerca sempre posada en qüestió; en altres termes, de «recerca contínua» de «vies d'acció efectives». Per Dewey, la filosofia és «la teoria general de l'educació»,⁴ i l'educació és «una

² Entre moltes altres coses, Dewey va defensar la igualtat de la dona, inclòs el seu dret al vot; va ser cofundador, el 1929, de la Lliga per a una acció política independent; va fomentar el sindicalisme docent; i va encoratjar l'ajuda als intel·lectuals exiliats dels règims totalitaris: arribà a presidir el tribunal que va jutjar (i absoldre) Trotsky.

³ FAERNA, Ángel Manuel. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI, 1996, pàg. 161.

⁴ DEWEY, John. «Democracy and Education», *MW*, vol. 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1980, pàg. 338. [Trad. cast.: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ed. Morata, 1995.]

reconstrucció o reorganització contínua de l'experiència, de manera que augmenti la seva significació i el seu contingut social, així com les capacitats dels individus per actuar com a garants i promotors d'aquesta organització».⁵

Tot el pensament de Dewey reposa en dos principis fonamentals i inseparables:⁶ el principi de continuïtat de l'experiència i el principi d'interacció. Ambdós principis ajuden a reformular el concepte d'experiència, central en la filosofia de Dewey.⁷

D'una banda, «el principi de continuïtat de l'experiència significa que tota experiència guarda quelcom de les experiències anteriors i modifica d'una o altra manera la qualitat de les experiències posteriors».⁸ Dewey reformula en aquest punt el concepte tradicional d'experiència en el sentit que l'essència de l'experiència ja no serà conèixer «el que és o ha estat donat», sinó que l'experiència pren una forma vital i experimental i es projecta cap al futur. El principi d'interacció, per la seva banda, té a veure amb la relació de l'individu amb el seu entorn físic i social. Dewey posa l'èmfasi en l'acció de l'individu i en la influència de (i en) les condicions externes (o objectives). L'experiència no és, doncs, com en la concepció tradicional empirista, una qüestió només de coneixement, sinó que ara apareix com una relació entre l'ésser viu i el seu entorn.

Tal com diu Dewey, aquests dos principis constitueixen els «aspectes longitudinals i laterals de l'experiència»,⁹ en la mesura que tota experiència els posa tots dos en joc: se succeeixen constantment situacions diferents, però d'acord amb el principi de continuïtat, quelcom de les primeres passa a les següents; alhora, però, el coneixement que s'adquireix en una situació determinada es converteix en el mitjà per comprendre i actuar en la situació següent. El resultat de l'anàlisi de Dewey és, doncs, una «reconstrucció» del concepte d'experiència i, al seu torn, una reconstrucció de tots els conceptes tradicionals i de la seva vinculació amb la pràctica.

⁵ DEWEY, John. «Democracy and Education», *op. cit.*, pàg. 332.

⁶ Són dos principis inseparables perquè «tota experiència posa en joc tots dos factors»; tanmateix, sí que es poden pensar separadament a efectes d'anàlisi, tal com fa Dewey a *Experience and Education*. DEWEY, John. «Experience and Education», *LW*, vol. 13. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988, cap. 3.

⁷ A «The Need for a Recovery in Philosophy», Dewey exposa els contrastos més destacats entre la descripció empirista de la noció d'experiència i la que, segons ell, correspon a les condicions actuals. Vegeu: DEWEY, John. «The Need for a Recovery in Philosophy», McDERMOTT, John J. (ed.). *The Philosophy of John Dewey*, Chicago: The University of Chicago Press, 1981, pàg. 58-97.

⁸ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 19.

⁹ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 25.

Per Dewey, el principi de continuïtat i el d'interacció permeten distingir les experiències que són educatives de les que no ho són: una experiència és educativa quan reforça la iniciativa de l'individu (ja sigui nen o adult), quan permet i estimula el seu creixement.

En aquest punt, es fa força evident el paper de l'educació en la proposta deweyana: l'educació ha de procurar garantir les condicions que facin que les experiències siguin plenament educatives: «l'educació és aquella reconstrucció o reorganització de l'experiència que dóna sentit a l'experiència i que augmenta la capacitat per dirigir el curs de l'experiència següent».¹⁰ I com que, tal com concep Dewey l'educació, no hi ha valors educatius ideals que puguin ser imposats des de l'exterior per autoritat, són la continuïtat i la interacció de l'experiència el que «en unió activa subministra la mesura de l'abast educatiu i del valor de l'experiència».¹¹

L'escola és el lloc per excel·lència (tot i que no pas l'únic) d'aquesta experiència el centre de la qual és el nen; són els interessos i les activitats, tant manuals com intel·lectuals del nen, el que es tracta de desenvolupar. El repte és convertir l'escola en una veritable comunitat de recerca, que parteixi de les experiències dels nens i que apunti a l'obtenció de judicis raonables; és a dir, a vies d'acció adequades. L'escola ha d'esdevenir un context de recerca de coneixement i no pas de simple transmissió de coneixements. Com ell ja diu en *El meu credo pedagògic*, «l'única educació veritable s'aconsegueix estimulants les capacitats de l'infant segons les exigències de les situacions socials en què es troba».¹²

3. EL MÈTODE CIENTÍFIC EN EDUCACIÓ

Ja hem vist que Dewey insisteix molt en la importància d'una nova teoria de l'experiència que ajudi a dissenyar d'una manera més intel·ligent i d'acord amb l'època els continguts, mètodes i objectius de l'educació. Per Dewey, el mètode empíric es postula com l'únic mètode adequat per fer front a les dificultats que puguin presentar-se en qualsevol àmbit, ja sigui científic, filosòfic o educatiu. Segons això, tota recerca comparteix el mètode, un mètode general,

¹⁰ DEWEY, John. «Democracy and Education», *op. cit.*, pàg. 82.

¹¹ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 26.

¹² DEWEY, John. «El meu credo pedagògic», *Democràcia i escola*. Vic; Barcelona: Eumo, Diputació de Barcelona, 1994, pàg. 3.

una clau de pas que obre la porta a la solució en qualsevol àmbit, que pertany a la mateixa naturalesa de la recerca –sigui aquesta científica o no.

Els científics es varen adonar que aquest tipus de mètode aporta, d'una banda, solidesa a les explicacions que puguin donar-se a un problema concret en un moment donat i, alhora, la suficient flexibilitat per tal que aquestes mateixes explicacions puguin ser modificades quan les circumstàncies concretes ho requereixin. L'aplicació del mètode empíric és, segons Dewey, la causa de l'èxit i el prestigi de què gaudeixen les ciències en el nostre món. Però això no significa que el mètode empíric sigui el mètode de les ciències naturals; és solament el mètode que les ciències naturals utilitzen i que, per ara, ha demostrat la seva eficàcia en la resolució dels problemes que es presenten en aquest àmbit. La idea de Dewey és que el mètode empíric –anomenat «científic» precisament pel fet que és utilitzat per les ciències– és prou general per poder ser aplicat als altres àmbits no científics: «les ciències empíriques ofereixen ara el millor tipus d'organització intel·lectual que pot trobar-se en qualsevol camp». ¹³ I en un altre moment, afegeix que «l'educació i la moral començaran a trobar-se en el mateix camí de progrés que la indústria química i la medicina (per exemple) ja han descobert per si mateixes quan també aprenguin plenament la lliçó que cal parar una atenció constant als mitjans i a les condicions –és a dir, a allò que la humanitat tant de temps ha menyspreat perquè ho considera material i mecànic». ¹⁴

La defensa del mètode científic no significa, en absolut, una reducció de totes les disciplines a ciència. Més aviat al contrari: és un mètode empíric i formal que ens permet adaptar-lo a les diferents circumstàncies; un mètode que justament ens hauria de fer independents de qualsevol dogmatisme.

La teoria pedagògica de Dewey, doncs, no comporta cap recepta, però sí un mètode. Dewey no dicta receptes pedagògiques perquè l'educació és una experiència que el mestre i el nen viuen junts a l'escola en el moment en què la viuen i en el país on la viuen. Una pedagogia de receptes és, en el millor dels casos, una pràctica de circumstàncies, no necessàriament dolenta; en el pitjor dels casos i molt sovint, una contraeducació.

¹³ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 16.

¹⁴ DEWEY, John. «Reconstruction in Philosophy», *MW*, vol. 12. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1982, pàg. 121.

4. EDUCACIÓ I PARADIGMES EDUCATIUS

L'interès que, des de sempre, ha despertat el tema de l'educació no és gratuït; es basa en la intuïció –present ja en els grecs, tot i que potser no reconeguda– que educar és un procés inevitable. Qualsevol actitud que es prengui sobre aquest tema és ja una decisió en un sentit o altre: «És un fet incontestable que tots acabem educant i educats. [...] Sempre s'educa, tant si es vol com si no es vol: tant amb el que es diu com amb el que no es diu, amb el que es fa com amb el que es deixa de fer; sempre es va educant, és a dir, es van influïnt el pensament i la conducta dels altres».¹⁵ El problema de l'educació no és, doncs, si cal educar o no, sinó com cal fer-ho.

La teoria pedagògica no és quelcom recent; ja Plató teoritzava sobre la manera com i per veure per a què cal educar. Però ha estat només en els darrers cent cinquanta anys que s'ha fet més i més palesa la discrepància entre maneres de fer en educació. Parafraçant el que deia Ferrater respecte a la filosofia,¹⁶ podríem afirmar que la quantitat de teories pedagògiques ha crescut de manera alarmant en aquest període.

Tanmateix, com constata Dewey, les diferents teories poden ser agrupades en dos grans grups, segons el que s'hi entengui per «educació»: «La història de la teoria de l'educació està marcada per l'oposició entre la idea que l'educació és el desenvolupament des de dins i la que defensa que és formació des de fora; la que afirma que l'educació es basa en les capacitats naturals i la que emfasitza que és un procés de superació de les inclinacions naturals que han de ser substituïdes per hàbits adquirits en virtut de la pressió externa. Actualment, l'oposició, pel que fa als assumptes pràctics de l'escola, tendeix a prendre la forma del contrast entre l'educació tradicional i l'educació progressista».¹⁷

¹⁵ TERRICABRAS, Josep-Maria. *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa, 1996, pàg. 172.

¹⁶ Diu Ferrater: «Sempre ha estat una tasca feixuga saber exactament què volem dir quan parlem de «la filosofia», però al llarg del segle XX la dificultat ha augmentat fins a tal punt que sembla gairebé insalvable». FERRATER MORA, José. «La filosofía en el mundo de hoy», *Obras Selectas*, vol. 2. Madrid: Revista de Occidente, 1967, pàg. 13.

¹⁷ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 5. El terme emprat per Dewey –aquí i en altres textos– és «progressive education». He traduït «progressive» per «progressista» tot i que en les traduccions dels textos de Dewey –a l'espanyol i al català– s'ha optat tradicionalment pel terme «progressiva» en comptes de «progressista». Em sembla evident que, en aquest text, l'objectiu de Dewey a l'hora de caracteritzar l'oposició entre ambdós paradigmes és mostrar que l'educació tradicional ja no s'adequa a les condicions actuals i que, per tant, cal una reconstrucció innovadora dels objectius i mètodes de l'educació. En altres ocasions, resulta en canvi més adequat traduir «progressive» per «progressiva»; per exemple, quan Dewey fa referència a l'organització progressiva [*progressive organization*] dels materials del

L'opció per un o altre d'aquests models depèn de dos elements: d'una banda, la posició presa en relació amb l'objecte del coneixement (què cal conèixer) i, de l'altra, els pressupòsits sobre les capacitats i potencialitats dels individus que s'han d'educar. En qualsevol cas, sembla clar que els paradigmes educatius són el resultat de respostes diferents a problemes epistemològics, psicològics, sociològics, ètics, polítics; el resultat, en definitiva, d'una resposta diferent a la pregunta pels objectius de l'educació.

Com ja hem dit, parlar d'educació vol dir gairebé sempre parlar de l'escola, com a cap visible del complex sistema educatiu i les innombrables institucions que el configuren. Així, l'escola ha estat el camp de batalla de les diferents opinions que al llarg de la història s'han anat formulant sobre els objectius i maneres de fer que han de regir la institució escolar i, per tant, el sistema educatiu en general. A l'escola, cada model es concreta de maneres ben diferents.

4.1. L'educació tradicional o paradigma basat en el coneixement

Tot i ser conscient que caracteritzar ambdós paradigmes educatius només pot fer-se «en termes generals i sense el rigor requerit per a una definició exacta»,¹⁸ Dewey resumeix les assumpcions dominants de l'educació tradicional en una sèrie de punts: l'objectiu de l'educació és el coneixement sobre el món, i aquest coneixement és inequívoc, no ambigu i no misteriós; el coneixement consisteix en informacions i destreses que han estat elaborades en el passat; allò que s'ensenya és pensat com a essencialment estàtic, com un producte acabat, i està distribuït en disciplines absolutament delimitades, les quals, juntes, representen un coneixement exhaustiu del món. L'educació consisteix, doncs, en la transmissió del coneixement d'aquells que saben –el mestre– a aquells que no saben –els alumnes–; així, el mestre té un paper autoritari en el procés educatiu, ja que és ell qui té el coneixement dels fets «tal com són». L'actitud dels alumnes ha de ser de docilitat, receptivitat i obediència; els estudiants, per tant, adquireixen coneixement absorbint informació: una ment educada és, de fet, una ment ben assortida. En aquest context, l'educació moral consisteix a formar hàbits d'acció de conformitat amb models i normes de conducta desenvolupats en el passat.

currículum. En aquest cas es tracta d'emfasitzar l'ordenació lògica de les disciplines i els continguts de l'educació. Vegeu DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, cap. 7.

¹⁸ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 5.

Totes aquestes característiques determinen els fins i els mètodes de l'educació tradicional, que es basa en la instrucció i en la disciplina: «El propòsit o objectiu principal és preparar els joves per a futures responsabilitats i per l'èxit en la vida, per mitjà de l'adquisició de conjunts organitzats d'informació i formes preparades d'habilitats que presenten els materials d'instrucció».¹⁹

Aquest plantejament és condicionat per l'acceptació del dualisme mestre-alumne i per la unilateralitat dels seus objectius. L'escola tradicional es basa en una psicologia del nen segons la qual aquest no és sinó un adult en potència –més que no pas un infant en acte.²⁰

El sistema escolar estàndard remarca les diferències en l'ús de la capacitat intel·lectual, en comptes d'accentuar la semblança fonamental que uneix els membres de la classe (tant mestre com alumnes): la capacitat de pensar. «El procés cognoscitiu i educatiu de l'alumne no es fa aprofitant les possibilitats de creixement cooperatiu que ofereix el conjunt de la classe, sinó que es mesura en competència amb la classe i segons el criteri classificador que ve donat per la figura del mestre, que es consagra així com l'únic punt d'unió entre els membres de l'aula».²¹ Es posa l'èmfasi en l'objectiu d'educar les opinions i «ensenyar les virtuts», la qual cosa significa que hi ha un model d'allò que han de ser aquestes opinions i virtuts: quines i com s'han d'estructurar en un sistema de valors. I aquest model és el que posseeix el mestre.

4.2. *L'educació progressista o paradigma reflexiu*

En paral·lel i per oposició amb les assumpcions de l'educació tradicional, Dewey identifica també els pressupòsits de l'educació progressista: el focus del procés educatiu ja no és l'adquisició d'un coneixement vertader sobre un món estàtic, sinó el desenvolupament d'un pensament reflexiu, personal, conscient i

¹⁹ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 6.

²⁰ El dualisme maduresa/imaduresa organitza els trets identificatius del paradigma estàndard en la mesura que justifica la imposició (de dalt a baix) de mètodes, continguts, idees, normes, etc. Des d'una perspectiva educativa tradicional, aquest dualisme es constata tant a nivell individual com a nivell col·lectiu; és a dir, d'una banda, la imaduresa del nen respecte a la maduresa de l'adult i, de l'altra, la imaduresa d'alguns col·lectius marginals (dintre i fora de la nostra pròpia societat) davant la maduresa dels sectors més destacats (ja sigui culturalment o econòmicament). De fet, només una visió així pot justificar els intents de «civilitzar» i «educar» les societats tribals «primitives». John Dewey també utilitza la distinció maduresa/imaduresa, però, a diferència del paradigma estàndard, no ho fa per justificar l'exercici necessari i inqüestionable de l'autoritat, sinó per constatar una diferència de grau entre l'ésser madur i l'imadur: «l'adult pot desplegar el saber que la seva major experiència li dona sense imposar un control merament exterior». DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 21.

²¹ TERRICABRAS, Josep-Maria. *La comunicació...*, *op. cit.*, pàg. 183.

crític, que permeti fonamentar més bé les pròpies opinions i respondre més eficaçment als reptes que presenta un món sotmès a un procés de canvi constant. L'objectiu principal és l'autonomia de l'educand: «els pensadors autònoms són els que pensen per si mateixos, aquells que no repeteixen com lloros el que altres diuen o pensen, sinó que extreuen els seus propis judicis de l'evidència i construeixen la seva pròpia comprensió del món».²² L'educació és, en aquest cas, el resultat de la participació en una comunitat de recerca (guiada pel mestre), entre els objectius de la qual hi ha l'obtenció de la comprensió i el bon judici: el mestre és fal·lible (disposat a admetre els errors) més que no pas autoritari i els estudiants són estimulats a pensar sobre el món quan el coneixement d'aquest món se'ls revela ambigu, equívoc i misteriós; s'espera, doncs, que els estudiants seran reflexius, de manera que cada vegada siguin més raonables i assenyats. Això els permetrà, a més, fer front a la pressió social –que pretén més aviat la inhibició de les decisions personals i busca respostes adaptades.

L'educació, en aquest context, té com a finalitat principal no pas oferir només continguts, sinó sobretot eines per pensar, per usar els coneixements elaborats i apresos. Només una educació fonamentada en principis procedimentals –en contrast amb aquella basada en principis substantius– pot ajudar a moure's vers l'objectivitat, vers una visió del món compartida i imparcial que està permanentment sotmesa i exposada a la recerca pública. Això suposa que «en comptes de veure els estudiants com a consumidors d'informació i habilitats, hauríem de considerar-los com a productors de coneixements i de capacitat d'aprenentatge».²³ Queda clar que si podem veure els estudiants com a productors de coneixements és perquè no hi ha un corpus definit i delimitat de coneixements immutables i universals que cal aprendre i transmetre. El contacte i la comunicació en la comunitat –democràtica– evita caure en el pur subjectivisme. La recerca conjunta, justament, ofereix un context plural i obert en el qual els individus poden contrastar, confirmar o falsar les seves opinions.

Així, mentre el paradigma clàssic pretén educar les opinions i les virtuts, el paradigma reflexiu ajuda, més aviat, a fer-se opinions pròpies i una moral pròpia. Ben al contrari del paradigma educatiu estàndard, l'objectiu del qual és anivellar i unificar, el paradigma reflexiu afavoreix la diferència; el seu objectiu és aconseguir un creixement en cada individu, però no pas una igualtat de nivell. El paradigma reflexiu considera l'educació com a recerca compartida.

²² LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1991, pàg. 19.

²³ HAWLEY, Wilhelmina D. «Looking Backward at Education Reform», *Education Week*, Nov. 1, 1989, pàg. 32. (citat a Th. in Educ., p. 47)

5. DEWEY: ELEMENTS PER A UN CANVI DE PARADIGMA

Pel que hem dit, ja es pot veure que hi ha desacord entre ambdós paradigmes, tant pel que fa a les condicions sota les quals el procés educatiu ha de tenir lloc com també quant als objectius que cal perseguir.

No cal esforçar-se gaire per endevinar que Dewey es troba entre aquells que reclamen urgentment un replantejament en matèria educativa. Està convençut que, tradicionalment, l'escola ha estat un àmbit mancat de les condicions que la farien estimulant i creativa. Les insatisfaccions que ha generat el sistema educatiu s'han mostrat al llarg del temps de diferents maneres, però «una i altra vegada preferim aplicar-hi petits remeis més que no pas planificar de nou». ²⁴ I a més, «totes les reformes que es basen únicament en la promulgació d'una llei, [...] o en canvis de disposicions mecàniques o externes, són transitòries i fútils». ²⁵ Així doncs, no és estrany que, un cop i un altre, el resultat del sistema educatiu sigui només –i en el millor dels casos– un conjunt de dipòsits de coneixements. No n'hi ha prou, doncs, amb mesures correctives superficials, sinó que cal anar més enllà i fer una reforma estructural.

Segons Dewey, no es pot dubtar a l'hora de veure quin dels dos paradigmes reuneix les condicions que ha de seguir una educació realment educativa: cal lluitar per canviar el paradigma estàndard pel paradigma reflexiu. S'ha d'apostar, d'una vegada per totes, per una línia general de reforma de l'educació que busqui la renovació de l'orientació i dels plantejaments i també, és clar, dels continguts i els mètodes.

Tot i això, cal evitar que l'entusiasme en la lluita pel canvi de paradigma ens faci caure en el parany sobre el qual Dewey alerta: tots els principis generals de la nova educació són, en si mateixos, abstractes i no resolen per ells mateixos –com tampoc no ho feien els de l'educació tradicional– cap dels problemes reals de l'escola. Cal no caure en l'altre extrem, insisteix Dewey, i rebutjar sistemàticament qualsevol coneixement sobre el passat, qualsevol mena d'autoritat i disciplina, simplement perquè eren supòsits de l'educació tradicional que ara considerem caduca: «Una filosofia educativa basada en la idea de llibertat pot arribar a ser tan dogmàtica com ho va ser l'educació tradicional contra la qual reacciona». ²⁶

²⁴ LIPMAN, Matthew; SHARP, ANN M.; OSCANYAN, Frederick. *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo, 1992, pàg. 23. Text original: *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1977.

²⁵ DEWEY, John. «El meu credo pedagògic», *op. cit.*, pàg. 13.

²⁶ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 9.

No es tracta, doncs, d'«inventar» nous i originals criteris sobre els quals fonamentar una nova i original teoria de l'educació, sinó, més aviat, de fer l'examen crític dels principis bàsics de la concepció tradicional per tal de veure quins i en quina direcció poden ser reformulats.

Dewey està convençut que l'educació tradicional fracassa perquè comet un greu error categorial: confon els productes finals de la recerca amb la matèria de la recerca i intenta aconseguir que els estudiants arribin a aprendre les solucions més que no pas a investigar els problemes i a comprometre's ells mateixos en la recerca. D'aquesta manera es negligeix l'educació com a procés i tota l'atenció es fixa en el producte. Per Dewey, «perquè l'educació aconseguixi els seus fins, tant per a l'alumne individual com per a la societat, s'ha de basar en l'experiència —que és sempre l'experiència vital real d'un individu».²⁷

Segons Dewey, «hi ha una relació íntima i necessària entre els processos de l'experiència real i l'educació».²⁸ Això significa que l'educació no s'ha de limitar a garantir la supervivència de l'heretatge cultural o a preparar l'educand per al futur (si és que això és possible), sinó que ha de considerar les capacitats reals de l'infant i estimular-les segons les exigències de la situació real que viu. Només així les referències al passat i la preparació per al futur adquireixen ple sentit.

Per Dewey, l'experiència ha de ser el criteri organitzatiu de l'educació, tant de les matèries d'estudi com de les «normes» de disciplina, d'autoritat, etc. El fracàs de l'educació tradicional es fonamenta en el fet que negligeix aquest principi fonamental; així, les normes i els coneixements són imposats des de fora i difícilment connecten amb l'experiència vital de l'infant.

Per tant, sembla que el primer pas cap a un nou model d'educació és tenir present els interessos dels educands, interessos que tenen la seva arrel en les seves experiències quotidianes i que arrenquen de la necessitat i urgència de donar sentit a aquestes experiències, és a dir, de trobar el seu lloc en un procés vital integral: «Allò que predomina en la seva ment constitueix per a ell tot l'univers en aquell moment. Aquest univers és inestable i fluid; els seus continguts es dissolen i reorganitzen amb una rapidesa esbalaïdora. Però, al capdavant, aquest és el món propi de l'infant, món que té la unitat i la globalitat de la seva pròpia vida».²⁹

²⁷ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 61.

²⁸ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 7.

²⁹ DEWEY, John. «L'infant i el programa d'estudis», *Democràcia i escola*. Vic; Barcelona: Eumo, Diputació de Barcelona, 1994, pàg. 18-19.

Tanmateix, ja que el sentit que fa que aquestes seves experiències puguin ser integrades en una experiència única i global realment educativa no els pot ser donat des de l'exterior sinó que cal que el descobreixin per ells mateixos, «hem d'ensenyar-los a pensar i, sobretot, a pensar per ells mateixos. Pensar és, a més, l'habilitat per excel·lència que permet copsar i crear significats».³⁰ És per això que tota educació que intenti interessar i motivar el nen en el seu procés ha d'incidir en el fet de pensar.

És absolutament impossible que un ésser humà, viu i actiu, pugui deixar de banda el procés de pensar: hi ha una gran quantitat d'actes mentals implicats en les nostres accions i en les nostres converses. Pensar és, doncs, una activitat natural, però és també una habilitat que es pot millorar. I això vol dir que a més d'ajudar el nen a pensar, cal ajudar-lo a pensar bé, a distingir entre un bon i un mal pensament. Com afirma Dewey: «Ningú no pot dir a una altra persona de cap manera definitiva com ha de pensar, de la mateixa manera que tampoc no pot dir-li com ha de respirar o com ha de fer circular la sang. Tanmateix, les diverses formes en què els homes pensen es poden explicar i descriure en els seus trets generals. Algunes d'aquestes formes són millors que d'altres; i podem donar les raons per les quals són millors».³¹

Si acceptem, doncs, que podem ensenyar a pensar correctament, aleshores el reforçament del pensament del nen hauria de ser el màxim interès del sistema educatiu i no només un resultat accidental, perquè millorant les habilitats de raonament i la qualitat del pensament, també millorarem el grau de raonabilitat i racionalitat dels nens i amb aquest, el de la nostra societat, ja que un nen raonable es converteix en un adult responsable i crític. Pensar és el fonament mateix del procés educatiu, i tota educació construïda sobre qualsevol altra base serà superficial, estèril, i fàcilment caurà en el racionalisme tecnològic o en la raó instrumental.³²

³⁰ LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M.; OSCANYAN, Frederick. *Filosofia a l'escola...*, op. cit., pàg. 36.

³¹ DEWEY, John. *How We Think*. Buffalo, NY: Prometheus Books, 1991, pàg. 113.

³² La raó instrumental, repetidament denunciada per Max Horkheimer, és la que està al servei d'algun altre tipus de raó considerat principal, una raó «substantiva» o «substancial». Segons Horkheimer, l'«eclipsi de la raó», provocat pel positivisme, ha posat la raó al servei del domini de la natura i de l'explotació dels homes. Allò que en principi havia de funcionar com a motor de l'emancipació, s'ha convertit en el factor esclavitzant de l'esperit humà. Vegeu: HORKHEIMER, Max. *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt: Ed. Alfred Schmidt, 1967. [Trad. cast.: *Para la crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Ed. Sur, 1969.]

«La cosa més important que els cal entendre [als que dirigeixen les escoles] és el perquè hi som, sobretot, a l'escola.

–Hi som per aprendre, va dir la Maria.

–Sí? –va preguntar l'Aris–. ¿I què hauríem d'aprendre?

–Respostes, m'imagino. –La Maria es preguntava on volia anar a parar l'Aris. Llavors va pensar que ja ho tenia–. No, no, ho retiro. Hauríem d'estar aprenent a solucionar problemes.

En Marc es va mirar la Maria, després l'Aris, després altre cop la Maria.

–¿Hauríem d'estar aprenent a solucionar problemes –va dir, finalment, amb posat de sorpresa–, o hauríem d'estar aprenent a plantejar qüestions?

L'Aris va pensar que tenia la resposta.

–Hauríem d'estar aprenent a pensar, va dir.

–Ja ho fem, d'aprendre a pensar –va ser la resposta d'en Marc–, però mai no aprenem a pensar pel nostre compte». ³³

Tanmateix, què vol dir «pensar pel propi compte»? De seguida torna a sortir l'inevitable estira-i-arronsa entre els defensors de la total llibertat i autonomia de l'individu i els que estan convençuts que el pensament propi només pot portar a l'anarquia (precisament perquè també l'entenen com a total llibertat i autonomia). Caricaturitzant els extrems, podríem dir que els primers esperen que els individus tots sols aprenguin tot el que necessiten, i no tenen en compte que el progrés també (tot i que no solament) s'explica per l'herència cultural. Els segons, per la seva banda, tendeixen a caure en la instrucció i l'adoctrinament, en l'intent de combatre el subjectivisme i el relativisme.

Tanmateix, l'autonomia o el pensament propi no són sinònims d'independència i llibertat, si això vol dir aïllament. El pensament propi o «pensar pel propi compte» posa en joc l'experiència i, com repeteix Dewey, «tota experiència humana és, en darrer terme, social: implica contacte i comunicació». ³⁴ I en aquest sentit, es fa evident que necessita un entorn amb el qual pugui interaccionar activament.

³³ LIPMAN, Matthew. *La descoberta de l'Aristòtil Mas*. Girona: IREF, 1987, pàg. 31-32. Text original: *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, NJ: IAPC, 1974.

³⁴ DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 21.

6. DEWEY I LA DEMOCRÀCIA

Per Dewey, la vertadera educació és una educació per a la democràcia, i això implica –com hem vist– una determinada manera de pensar l'educació. Ja hem dit que els diferents paradigmes educatius són el resultat de donar respostes diferents als problemes epistemològics, científics, ètics, polítics, econòmics, etc. que planteja l'entorn físic i social. Això vol dir que segons quin sigui el model que preval en un moment determinat, les inevitables relacions de poder que s'estableixen en el si de les institucions educatives presentaran un o altre tarannà: «¿Contribueix el sistema escolar a afavorir els ideals democràtics o, al contrari, la seva lògica constitutiva funciona a partir de criteris més o menys explícits de dominació?».³⁵

Afirmar que la vertadera educació és una educació per a la democràcia significa apostar per l'educació progressista i pel paradigma reflexiu, per una educació que s'ocupi del fet de pensar. El servei al progrés democràtic es fa precisament a través d'una educació en la raonabilitat i tenint en compte l'experiència.

Des dels seus primers escrits, Dewey es mostra convençut que l'educació és «un procés vital i no una preparació a una vida futura»,³⁶ i això el porta a afirmar que, per tant, l'escola no pot tenir com a raó de ser la formació del ciutadà de demà. En el millor dels casos, diu a *El meu credo pedagògic*, només pot recrear a la mesura del nen les situacions en què el nen es trobaria avui si fos adult. L'escola és en aquest sentit un laboratori: l'experiència del nen s'hi reconstrueix d'una manera contínua com ho serà en la «vida social» (que l'escola reproduceix en «estat embrionari») que el nen viurà d'adult, sigui quina sigui l'estructura de la societat en la qual visqui.³⁷ Així, com diu McDermott, «Dewey concebia l'escola no només com un laboratori per a la pedagogia, sinó també com una forma de dedicar-se de manera experimental a problemes d'investigació més amplis en un context interdisciplinari».³⁸

Pot resultar una mica paradoxal que Dewey parli de l'educació com a procés vital i que, alhora, defensi l'escola com un laboratori que recrea la societat d'una forma embrionària, com el banc de proves per fer-hi els assajos abans

³⁵ VARELA, Julia; ÁLVAREZ URÍA, Francisco. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991, pàg. 10.

³⁶ DEWEY, John. «El meu credo pedagògic», *op. cit.*, pàg. 6.

³⁷ *Ibidem*, article II, pàg. 6-8.

³⁸ McDERMOTT, John J. (ed.). *The Philosophy of John Dewey*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981, pàg. xvii.

de l'actuació definitiva. Resulta paradoxal perquè, tot i que les experiències del nen no són, evidentment, com les de l'adult, són les seves experiències, i cal donar-los sentit a cada moment en el context determinat en què viu (i del qual l'escola és una part i no pas un altre món diferent). Parlar de laboratori, de preparació, de recreació, de simplificació, sembla com si impliqués que hi ha una vida «definitiva» i una «de prova».

Tanmateix, aquesta interpretació tergiversa el sentit de la vertadera intenció de Dewey en la mesura que és, precisament, l'èmfasi en la necessitat de parar atenció al moment actual que viu el nen, el que porta Dewey a afirmar que l'escola no pot preparar-lo per a la vida futura. Això és cert, tot i que el mateix Dewey ho matisa quan, al mateix «Credo», afirma que «amb l'adveniment de la democràcia i de les condicions industrials modernes és impossible de predir de manera definida quina civilització hi haurà d'aquí a vint anys. Per tant, és impossible de preparar l'infant per a tot un seguit de condicions. Preparar-lo per a la vida futura significa donar-li el domini d'ell mateix; significa, doncs, entrenar-lo perquè tingui demà un ús complet i prompte de les seves capacitats».³⁹ En un cert sentit, doncs, sí que es pot preparar l'infant per a la vida futura i formar-lo perquè sigui el ciutadà raonable de demà; de demà, perquè serà aleshores que els nens de les escoles d'avui seran ciutadans amb poder (polític) de decisió i podran complir amb «la necessitat de tot ésser humà madur⁴⁰ de participar en la formació de valors, que són les regles de la vida dels homes en comú, la qual cosa és necessària des del punt de vista del benestar general de la societat i des del punt de vista del desenvolupament dels éssers humans com a individus».⁴¹ La preparació per a la vida futura és, doncs, purament procedimental: «només si extraiem de cada temps present el sentit ple de cada experiència, ens prepararem per fer el mateix en el futur».⁴² Certament, no es pot preveure què passarà demà, però Dewey es mostra convençut que la millor preparació de cara a les experiències futures és viure avui

³⁹ DEWEY, John. «El meu credo pedagògic», *op. cit.*, pàg. 5.

⁴⁰ Com ja hem comentat (nota 15), el binomi madur/immadur no apel·la en Dewey a una diferència qualitativa, sinó més aviat a una diferència de grau: la immaduresa del nen és una qüestió de fet basada en la seva curta edat i menor experiència: «És innecessari dir que l'ésser immadur no pot estudiar els fets i principis [científics] de la manera en què ho fan els experts» (DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 53). El mestre, en canvi, parteix d'una «experiència més àmplia i un judici més madur» (DEWEY, John. «El meu credo pedagògic», *op. cit.*, pàg. 8).

⁴¹ DEWEY, John. «Democracy and Educational Administration», *LW*, vol. 11. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1987, pàg. 217.

⁴² DEWEY, John. «Experience and Education», *op. cit.*, pàg. 29-30.

la pròpia experiència contínua i interaccional, desenvolupant en cada moment les habilitats de pensament que ens permetran (ara i després) l'exercici del pensament propi.

Aquesta puntualització ens porta directament a l'anàlisi que Dewey fa del concepte de democràcia i a la distinció analítica que estableix entre un sentit polític i un sentit social o moral del terme.

Com en el cas dels conceptes d'experiència o educació, «democràcia» tampoc no és, segons Dewey, un concepte acabat o fixat, sinó que està en permanent transformació: «Al meu parer, l'error més gran que podem cometre en reflexionar sobre la democràcia consisteix a concebre-la com una cosa fixa, fixa en idea i fixa en la seva manifestació externa. La idea mateixa de la democràcia, el significat de la democràcia, s'ha d'explorar de nou contínuament; s'ha de descobrir i redescobrir, refer i reorganitzar constantment».⁴³

Abans que res, cal distingir dos sentits del terme democràcia: un sentit polític i un sentit social. En una primera accepció restringida o política, «democràcia» designa una forma de govern o un sistema d'institucions polítiques la finalitat de les quals és regular la vida en comú. Aquesta forma de govern es basa en l'equitat: en una democràcia tots els individus o grups socials són tractats equitativament i l'interès està posat en el benestar de la totalitat de les persones que la conformen, sense privilegiar individus o classes en particular. Dewey, però, posa un gran èmfasi sobretot en el segon sentit del concepte (tot i que admet que no poden deslligar-se completament). En la seva accepció social, Dewey concep la democràcia com una forma de vida (*way of life*), com una relació determinada entre els membres d'una comunitat. En aquest sentit, una comunitat només serà una vertadera comunitat si és vertaderament democràtica: «Considerada com a idea, la democràcia no és una alternativa a altres principis de la vida en societat. És la idea mateixa de la vida comunitària. La clara consciència d'una vida en comú, en totes les seves implicacions, constitueix la idea de la democràcia».⁴⁴

⁴³ DEWEY, John. «The Challenge of Democracy to Education», *LW*, vol. 11. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1987, pàg. 182.

⁴⁴ DEWEY, John. «Search for the Great Community», *The Public and its Problems*, *LW*, vol. 2. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984, pàg. 328.

La democràcia, doncs, s'identifica amb la vida en comunitat, una forma de vida en què tots els membres pensen en termes de «nosaltres» i «el que és nostre» –i no només en termes de «jo» i «meu»– quan disposen els seus desitjos i accions en benefici de la realització dels béns comuns.⁴⁵

Segons Dewey, hi ha dos criteris per determinar el caràcter democràtic d'un grup social: en primer lloc, la manera com les accions i els interessos de les diferents persones que l'integren estan connectats entre si; i, en segon lloc, la manera com la lliure interacció entre els seus membres possibilita el reajustament i la correcció dels hàbits i pràctiques socials.

D'una banda, doncs, la noció de democràcia exigeix la màxima interrelació entre els membres de la comunitat; aquesta interrelació ofereix una pluralitat de punts de vista i d'alternatives que funcionen com a estímuls per a l'acció: «Aquests punts de contacte més nombrosos i més variats denoten una major diversitat d'estímuls als quals una persona ha de respondre; en conseqüència, premien la variació en les seves accions».⁴⁶ D'altra banda, també s'afirma el canvi com un valor social: una societat democràtica és una societat que canvia, que s'autocorregeix, que es renova, que es reajusta contínuament «a través de satisfer les noves situacions produïdes per l'intercanvi variat».⁴⁷

Així doncs, la democràcia, ja sigui com a sistema d'institucions polítiques o com a mode de vida social, no és quelcom acabat o estàtic i ha de ser renovada diàriament a través de la consideració permanent del seu significat i els seus propòsits: tota comunitat que adopti per a si mateixa els valors democràtics reflexiona, delibera i problematitza la democràcia. La funció de les institucions democràtiques és esdevenir institucions educatives (en el sentit més ampli del terme) i ser l'escenari d'aquesta deliberació problematitzadora, i així aliar-se amb els moviments que portin a l'enriquiment de la vida personal i social.

⁴⁵ Un dels precursors de la noció de comunitat fou el sociòleg alemany Ferdinand Tönnies, que emfasitzà la distinció entre comunitat (*Gemeinschaft*) i associació (*Gesellschaft*). Segons Tönnies, la contraposició entre comunitat i associació és la contraposició entre el que és originat naturalment i el que és contractual, entre allò que és orgànic i allò que és mecànic. Tönnies, doncs, identifica orgànic i natural amb comunitat, d'una banda, i mecànic i contractual amb associació, de l'altra. Matthew Lipman ha plantejat també la distinció entre comunitat (*community*) i associació (*association*), però ho fa, seguint Dewey, en termes una mica diferents dels de Tönnies: el criteri de distinció ja no es basa en el binomi natural/contractual, sinó en el binomi benefici propi / cooperació. Vegeu TÖNNIES, Ferdinand. *Comunitat i associació*. Barcelona: Ed. 62, 1984; i, LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M. *Social Inquiry: instructional Manual to Accompany «Mark»*. Upper Montclair, NJ: IAPC, 1980.

⁴⁶ DEWEY, John. «Democracy and Education», *op. cit.*, pàg. 93.

⁴⁷ DEWEY, John. «Democracy and Education», *op. cit.*, pàg. 92.

Tanmateix, la noció de democràcia és, en Dewey, també una idea regulativa: la funció i el sentit de l'ideal de democràcia és mesurar i avaluar les institucions i formes de vida existents, veure en quina mesura s'aparten de l'ideal i considerar projectes o camins alternatius que acostin els modes de vida existents a aquest ideal. «Des del punt de vista de l'individu, [la democràcia] consisteix a tenir una participació responsable d'acord amb la capacitat de formar i dirigir les activitats dels grups als quals es pertany i a participar dels valors que el grup defensa. Des del punt de vista del grup, exigeix l'alliberament de les potencialitats dels membres del grup en harmonia amb els interessos i béns que són comuns».⁴⁸

En aquest sentit, cal que es produeixi una progressiva conciliació de dues idees tradicionalment enfrontades: la realització personal dels individus i la consecució d'un bé comú. La condició necessària i clau per a aquesta conciliació rau en la participació responsable i deliberativa de tots els individus en la formació dels valors que regulen la vida social i l'existència de grups i institucions que potenciïn i alliberin les capacitats individuals de cadascun dels seus membres. D'aquí la importància d'un procés de recerca individual i col·lectiu (educatiu, en sentit ampli) per acostar-se progressivament a aquest ideal de democràcia.

Així, el concepte de democràcia pot ser entès en dos sentits: un de real, com a forma de vida; i un d'ideal, com a utopia a la qual ha de tendir la comunitat i, per tant, com a criteri avaluador de les comunitats existents.

El pensament de Dewey es caracteritza per una gran fe democràtica, per una enorme confiança i un gran optimisme envers els valors de la humanitat, les capacitats de la natura i la intel·ligència humanes i el poder de l'experiència cooperativa:⁴⁹ «Què és la fe de la democràcia en el paper que tenen les consultes, les conferències, la persuasió, la discussió, la formació de l'opinió pública —que a llarg termini és autocorrectiva—, si no la fe en la capacitat de la intel·ligència de l'home comú per respondre amb sentit comú al lliure joc de la recerca, de la llibertat de reunió i de la lliure comunicació?»⁵⁰

⁴⁸ DEWEY, John. «Search for the Great Community», *op. cit.*, pàg. 327-328.

⁴⁹ L'optimisme i la fe de Dewey pel que fa al paper de les institucions educatives formals a favor d'un canvi social van anar a menys amb el temps (no així la seva fe democràtica).

⁵⁰ DEWEY, John. «Creative Democracy - The Task Before Us», *LW*, vol. 14. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988, pàg. 227.

7. EPÍLEG

La democràcia en Dewey no és principalista, és a dir, no es fonamenta en un seguit de valors establerts a priori, amb independència de l'experiència. Així, la concepció de la democràcia en Dewey no es pot deslligar de la seva teoria de la valoració; altre cop fidel a les màximes pragmatistes i al rebuig dels dualismes, Dewey nega el dualisme fet/valor. Negar el dualisme no significa, però, negar l'existència dels valors: «els valors, diu, són valors, coses que tenen immediatament certes qualitats intrínseques. D'ells mateixos, com a valors, no hi ha res a dir, són el que són».⁵¹ El que Dewey nega –i és molt diferent– és que es pugui establir una escala de valors vàlida per a tots i donar al valor un estatut «metafísic» que sigui vàlid en si. Allò que és bo i allò que és bell, així com allò que és vertader és allò que «funciona» en una situació existencial biològica i cultural donada. Dewey anomena aquesta classe de valor «valor d'ús i de satisfacció» (*value of use and enjoyment*). La bondat, la bellesa, la justícia, la democràcia... no tenen cap altra naturalesa.

Aquesta teoria li va valer les crítiques de destacats filòsofs de l'època, que, com Bertrand Russell, li retreien que negués el caràcter «ideal» dels valors, sense el qual, segons ells, l'home només pot anar a la deriva entre l'anarquia i la dictadura. Dewey, en canvi, defensa el caràcter «empíric», o més exactament, «experiencial», del valor, el qual substitueix la «falsa idealitat» del valor per la «vertadera idealitat» dels valors humans creats i compartits en la continuïtat de l'experiència en la qual l'home és plenament responsable de si mateix i de la societat. Així, mentre que, per Russell, sense els valors ideals la societat i l'individu són dues forces antagoniques, per Dewey l'individu i la societat són dos estadis d'interacció contínua de l'experiència, en continu moviment cap a una democràcia més perfecta i més unificada.

La democràcia, doncs, no és un valor en si mateix, sinó que cal construir-la i guanyar-la cada dia; les visites de Dewey a Turquia i a Mèxic, a la dècada de 1920, li van mostrar els perills que corre l'individu quan la democràcia és imposada en un país, quan no es correspon amb una necessitat interna dels individus, i va defensar la democràcia contra ella mateixa, és a dir, contra una pseudodemocràcia irrespectuosa amb l'individu. El valor no es pot deslligar dels fets; això fa que els règims polítics democràtics que utilitzen mètodes antidemocràtics per aconseguir fins democràtics no siguin demòcrates (Dewey

⁵¹ DEWEY, John. *Experience and Nature*. Chicago: Open Court Publishing Co., 1925, pàg. 396.

denúncia, en aquest sentit, el cas de la Unió Soviètica, que va visitar el 1928). No hi ha democràcia política sense democràcia moral.

Dewey no pretén que la democràcia sigui un règim on regna la més perfecta justícia ni que estigui exempta de riscos. Segons ell, la perfecció democràtica és aquell ideal que permet a la justícia renèixer sense parar des de les seves debilitats i dels seus abusos. Aquest renaixement, però, només és possible si l'home «té fe en les capacitats de la naturalesa humana; fe en la intel·ligència humana i en el poder de l'experiència cooperativa».⁵² Aquesta fe és el fonament de la democràcia i de la vertadera educació.

«Democràcia», en el seu sentit moral, és un altre nom del procés permanent d'alliberament de la intel·ligència i, en aquest sentit, està íntimament lligada amb l'educació, perquè aquesta «és el mètode fonamental del progrés i de la reforma social»:⁵³ «Mitjançant lleis i càstigs, agitacions i discussions socials, la societat es pot regular i configurar ella mateixa d'una manera més o menys fortuïta i casual. Però, per mitjà de l'educació, la societat pot formular els seus propis fins, pot organitzar els seus propis mitjans i recursos, i d'aquesta manera configurar-se ella mateixa amb claredat i economia seguint la direcció en què desitja moure's».⁵⁴

⁵² DEWEY, John. «Democracy and Educational Administration», *op. cit.*, pàg. 219.

⁵³ DEWEY, John. «El meu credo pedagògic», *op. cit.*, pàg. 13.

⁵⁴ *Ibidem*, pàg. 14.