
CAPÍTULO 4

DEMOCRACIA COMO UN ARTE DE VIDA. DEWEY Y LA PROPUESTA PRAGMATISTA DE LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Julio Seoane Pinilla¹

PRIMERA PARTE

Los debates que, en lo relativo a la filosofía moral y política, cerraron el siglo XX, de alguna manera trajeron, como precipitado, la preocupación por el mundo de las virtudes cívicas y la educación de la ciudadanía en tales virtudes –o valores democráticos–. Es esta preocupación la que terminó articulando pasadas discusiones sobre la anomia social y política en las democracias avanzadas o el modo en cómo se pueden sostener las reclamaciones multiculturalistas dentro de estas mismas. No está fuera de lugar afirmar que hasta hace poco tiempo el campo de la discusión ético-política estaba acordado y que éste era el de las virtudes cívicas y la educación que aparejan. A partir de aquí las divergencias aparecen en el momento en que haya que especificar cuáles virtudes –y hasta dónde deben

¹ Departamento de Historia y Filosofía, Universidad de Alcalá de Henares (UAH), julio.seoane@uah.es

llegar— y cómo educar a la ciudadanía en ellas. Pero, repítase, hay un acuerdo generalizado en que no hay democracia que no precise de un juego de virtudes ciudadanas (dígase políticas) para sostenerse y que tales virtudes han de enseñarse.

No puedo evitar hacer aquí un pequeño inciso nada más comenzar. Hablar de virtudes cívicas en estos momentos puede parecer algo de la prehistoria, pues desde hace unos años la crisis económica en la que vivimos parece que monopoliza, y ha de monopolizar, todo esfuerzo del pensamiento. Y no, no voy a hablar de cómo podemos resolver la crisis. Tengo la idea de que todo el comentario que se puede hacer a este problema es simplemente el “ya te lo dije”, porque antes de que nuestra generalizada preocupación apareciera, ya éramos muchos los que pensábamos que se nos había olvidado algo fundamental, a saber, tener capacidad de respuesta para lo que luego se nos ha hecho evidente. Pero el “ya te lo dije” no deja de sonar a viejo cascarrabias y, por ello, prefiero simplemente plantear mi intervención como una reflexión sobre nuestra democracia que quizá nos diera fuerzas (como nos hubiera dado hace unos años) para poder sobrellevar de mejor modo lo que nos acontece.

1

Efectivamente, el mundo de las virtudes cívicas llevaba de modo indefectible al reconocimiento de que de algún modo había de ser educada la ciudadanía con el cuerpo de virtudes con el cual se forjaba nuestra democracia y en este punto realmente comenzaba el problema porque no es nada claro cómo educar en este caso. A fuer de ser sincero, he de decir que por mucho que a mí me parezca que aquí había un problema, no era ese el convencimiento generalizado, ni hace unos años ni ahora, pues cuando los distintos pensadores llegaban al punto en que se hacía evidente que era precisa una educación de la ciudadanía con el juego de virtudes cívicas que utilizamos en nuestro mundo, parecía haberse acabado la cuestión allí,

pues al modo general de entender, quedaba tan sólo un trabajo de especificación pedagógica de tal juego de virtudes. La verdad es que ello no es así, no es cierto que “tan sólo” reste ese trabajo sencillo, pues no puede ser sencillo de ningún modo, ya que no es posible enseñar las virtudes cívicas de la misma forma en cómo se enseñan las capitales del mundo o los ríos de nuestro país; por el contrario, aquellas virtudes deben poder hacerse “propia piel”, esto es, deben ser integradas en los mecanismos de configuración de la identidad social y particular, y ello supone algo más que una asignatura que se enseñe entre la Enciclopedia y el examen.

Es evidente que las virtudes cívicas no se aprenden con tan sólo ser enseñadas en una clase, sino que en buena medida son hábitos de vida, modos de apechar con nuestra realidad. No son verdades a las que se pueda llegar con el estudio objetivo y el microscopio (suponiendo que tal clase de verdades sea imaginable en algún aspecto de la actividad humana), sino que son imágenes del mundo, metáforas y conceptos que se integran como parte “natural” de la identidad a través del discurrir de nuestra vida. Por ello suponen una cierta continuidad entre la identidad social y la particular, porque el único modo de hablar de virtudes cívicas es suponiendo que son las virtudes con las que se forja nuestra ciudad y con las que tomamos forma. El mejor ejemplo de esto que estoy diciendo nos lo ofrece el libro de Cicerón titulado *De los deberes*, una obra que ejerció notable influencia en el periodo ilustrado, justo cuando nuestro mundo comenzaba a componerse. Es este un libro que Cicerón dedica a la educación de su hijo y en el que trata de exponer la Roma en la que el mismo Cicerón deseaba vivir y que consideraba la más apropiada para desarrollar el ideal de humanidad que tenía en mente. Que demos para la perfecta educación de nuestro hijo, un tratado sobre la República es en esencia lo que supone hablar de virtudes cívicas. Es Roma la mejor manera de vivir y de constituirse como ciudadano porque un buen romano no distingue, cuando tiene que decir su ciudad, entre los valores que le constituyen a él y los que constituyen a aquélla (y tan importante es saber vestirse o tener el tono de

voz adecuado, como desarrollar la voluntad suficiente para participar en los asuntos públicos al modo como la República lo precisa).

Con la imagen del *De los deberes* en la cabeza, podemos afirmar que el mundo de las virtudes cívicas se constituye al asumir que los conceptos e imágenes que componen nuestra democracia son los que nos sirven para dar cuenta de nosotros y los demás. Y eso es lo que en último término significaría la educación moral de la ciudadanía, la enseñanza de las virtudes con las que podemos componer nuestro mundo y componernos nosotros mismos. Por ello, no es un asunto sencillo tal educación en tanto estamos hablando aquí de los conceptos, las imágenes, los modelos y metáforas con los que construimos nuestra vida –tanto particular como social– y ello es algo más de lo que pueda establecerse en un libro que ha de ser estudiado y valorado con un examen.

Ahora intentaré dar cuenta de qué tipo de educación se puede estar hablando aquí, pero antes de seguir desearía que quedara claro el camino que emprendemos: si para defender y proveer la democracia debemos recurrir a hablar de virtudes cívicas y éstas son modos de construcción de la propia vida, de la identidad social y personal, resulta entonces que la democracia es, en último término, un modo de vivir, un estilo de vida determinado (que utiliza unas determinadas virtudes cívicas); no es un mero procedimiento de deliberación pública o, como sucede hoy en mi país, de elección de élites u oligarquías dirigentes; la democracia lejos de organizar un espacio político, una ciudad externa a los individuos es algo que incide en la configuración de la propia identidad y por ello es “un ideal de vida guiado por una fe activa ... esta fe puede ser puesta en práctica por estatutos, pero esto la sitúa sólo sobre el papel a menos que se ponga a prueba en las actitudes ... y las relaciones que se dan en la vida cotidiana” (Dewey, 1996, p. 229).

La cita de Dewey no es gratuita y trata de presentar claramente cuál va a ser mi campo de juego a la hora de hablar de virtudes cívicas y su educación. Continuaré en este tono, y no puedo menos que añadir aquí que estoy convencido de que esta no integración

de la democracia en la propia vida de aquellos que viven en ella (y dicen celebrarla) es lo que hoy nos deja, y vuelvo a recordar mi país, inermes frente a la crisis que nos invade, pues hemos considerado que la democracia llegaría con tan sólo algunas leyes y una Constitución; como de modo dramático hoy sabemos, tal no es así, y sin un juego de virtudes cívicas, sin la adquisición de una sensibilidad y unos hábitos de vida democráticos, la democracia no es posible y, de hecho, se torna en un modo de gobierno totalmente pernicioso pues su corrupción sólo tiene cura con democracia que es, lo que se supone, que ya tenemos.

Y para “nuestra crisis” Dewey sigue hablando:

Esto es lo que quiero decir cuando afirmo que tenemos que recrear por medio de un esfuerzo deliberativo y determinado el tipo de democracia que en su origen ... fue en gran medida el producto de una combinación afortunada de hombres y circunstancias ... Si enfatizo que este asunto puede ser llevado a término sólo mediante el esfuerzo inventivo y la actividad creativa es en parte porque la profundidad de la presente crisis se debe en buena medida al hecho de que por un largo periodo hemos actuado como si nuestra democracia fuera algo que se perpetuaba a sí misma de modo automático ... Actuamos como si la democracia fuera algo que tenía lugar ... cuando los hombres y las mujeres iban a votar alguna vez al año (LW 14, 1939, p. 228).

2

Bien, si la pelota está en el terreno de los hábitos y actitudes, la educación deberá dirigirse a educarlos, pero ¿cómo se educan?, ¿cómo se promueven si son cuestiones ligadas a la voluntad y la actitud?, ¿cómo se hacen “propia piel”? Permítaseme en este momento usar la voz del último Rorty para caracterizar la educación moral que debe venir a la mente en el momento en que hablamos de virtudes ciudadanas. Y lo voy a utilizar en su continuo dar vueltas a la idea de que la educación no es realmente un asunto de argumentación, a

menos de que se entienda “argumento” más allá del reconocimiento intelectual (remito aquí a Seoane, 2009, pp. 118-125). Rorty me es útil porque cuando se pregunta cómo podemos hacer partícipes a otros de nuestros ideales morales y políticos, cómo podemos educarles y cómo promover la ciudadanía democrática, concluye que ello no podemos lograrlo apelando a una esencia común de la humanidad o a algún lugar de universal aquiescencia; mas sí que podemos apelar a sus sentimientos, tratar de afinarlos de manera que gusten o deseen vivir en un mundo en el cual se considera que tomar las riendas de nuestro futuro es algo propio del ser humano. Por ello, la educación en gran medida consiste simplemente en una apelación al sentimiento (en un proceso de afinamiento moral). Es bien cierto que

la distinción entre esta apelación [al sentimiento] y un argumento es borrosa. No obstante, supongo que nadie dirá que hacer que un nazi empedernido vea películas sobre la apertura de los campos de concentración, o hacer que lea el *Diario de Ana Frank*, sea lo mismo que *discutir* [arguing] con él (Rorty, 2000, p. 125).

¿Es esto último así? Bien, en todo caso se puede decir que “abrigamos tanto el ideal de fraternidad humana como la idea de una disponibilidad universal para la educación” (Rorty, 2000, p. 125) y la palabra a subrayar aquí es “abrigamos”, que en realidad puede traducirse como “apostamos”. Mas no es esta una apuesta cualquiera, sino una apuesta querida y estimada a punto que es realmente la apuesta que da su cualidad a nuestra consideración de lo que sea humano. Es la apuesta por la educación moral que parte del supuesto de que gustamos de “perfeccionarnos”. Y es una apuesta sentimental, tal y como puede apreciarse cuando comenta Rorty, en el mismo texto citado, que en el momento en que el pragmatista se encuentra con un fundamentalista pone sobre la mesa todo el instrumental del moralista y procede de la siguiente manera:

cuando nosotros ... nos topamos con fundamentalistas religiosos no consideramos para nada la posibilidad de reformular nuestras propias prácticas de justificación para otorgar mayor peso a la autoridad de las Escrituras Cristianas. En vez de ello hacemos cuanto está en nuestras manos para convencer a esos alumnos de las ventajas de la secularización. Hacemos que estudiantes homófobos lean relatos en primera persona sobre qué significa crecer como homosexual por la misma razón que los maestros de escuela alemanes de la posguerra hacían leer *El diario de Ana Frank* a sus alumnos (Rorty, 2000, p. 130).

Estamos aquí ante una educación no “enciclopédica”, si se me permite decirlo así, que establece quién está dentro y quién fuera de *nuestro* relato de esperanza social, y califica a este último de “duro de corazón”, sin entender que no se emocione, que no simpatice o no aborrezca aquello con lo que simpatizamos o a lo que calificamos de cruel o inhumano. Quien no participa de nuestra conversación liberal es quien no llora o aprende leyendo *El diario de Ana Frank*. Es ese el que no pertenece al orden de la democracia. Un buen ejemplo de esta educación sentimental que Rorty tiene en la cabeza es el modo en cómo considera que la mejor manera de defender los derechos humanos es contando historias (al respecto se puede ver Barreto, 2011, pp. 93-112).

* * * * *

Resulta revelador que para hacer esta propuesta Rorty previamente haya tenido que tomar a Baier para proponer con ella la sustitución de la noción de “obligación” como concepto central de la moral y reemplazarla por el concepto de “confianza apropiada” –esto lo hace en *Esperanza o conocimiento* (Rorty, 1997) y es algo primordial para poder imaginar siquiera que una educación sentimental puede ser efectiva–. La idea de Baier –que viene recogida en un libro donde se dedica a leer a Hume (Baier, 1994)– es simplemente destacar que frente a lo que tradicionalmente nuestra modernidad

ha establecido, ni el sentimiento ni el prejuicio son in-morales, sino que en verdad el relato moral se establece en primer lugar en base a sentimientos y prejuicios. La razón no es lo contrario de los sentimientos, sino que cada parte tiene su ámbito de actuación y se trata de reconocer que ambos van de la mano para hacer la vida humana más vivible. Por ello es posible imaginar una educación sentimental de la ciudadanía.

El resultado de estas divisiones ha sido la creación de un gran número de problemas que en su aspecto técnico son la preocupación especial de la filosofía, pero que suponen en la vida real de cada quien una segregación de las actividades que lleva a cabo, la departamentalización de la vida, el encasillamiento de los intereses. Entre el interés de la ciencia, el arte por el arte, los negocios como habitualmente o los negocios para hacer dinero, la relegación de la religión para los domingos y días festivos, el dar la vuelta a la tortilla y convertir la política en la de los políticos profesionales, la profesionalización de los deportes, y así sucesivamente, poco espacio queda para vivir por amor a la vida, a una vida plena, rica y libre (Dewey, 1926, LW 2, p. 105).

* * * * *

Llegados a este punto, debo decir que Rorty no da mucha información de cómo debiera ser esa educación de los sentimientos. O mejor dicho: la información que da es algo despreocupada, pues realmente no parece nunca que tenga muy claro cómo efectivamente se debe llevar a cabo tal educación sentimental de la ciudadanía, aunque es bien cierto que fue un tema al que dedicó alguna atención. Como apunta Ramón del Castillo,

Para Rorty la educación, desde la enseñanza primaria hasta los estudios superiores, tendría que centrarse en el desarrollo de dos impulsos básicos: por un lado, el impulso de sociabilidad; por otro, el impulso de individualidad. El primero se basaría en la inculcación de valores comunes y de virtudes como la solidaridad, la lealtad y la esperanza. El segundo, en cambio, tendría que ver

con el cultivo del amor a uno mismo y con los deseos de libertad y de placer (Del Castillo, 2013).

Ambos impulsos repiten su concepción ironista del mundo liberal, pero en principio parecen contrapuestos pues en el primero, que es el que toma como campo de desarrollo de la enseñanza primaria y secundaria, se aprenden de manera acrítica los héroes de nuestra democracia y su vocabulario constitutivo, mientras que en el segundo, ligado a la enseñanza universitaria, se promovería la crítica y el aprendizaje del cultivo de sí. Con todo, contrapuestos o no, lo que propone Rorty como epítome de la educación sentimental que aquí debiera imperar es una serie de lecturas literarias que no pocas veces parece simplemente que repiten el canon de un lector estadounidense con formación intelectual por encima de la media y donde nunca queda claro qué cuentos, qué relatos son los que promueven buenas o recomendables sospechas ironistas frente a los valores de solidaridad establecidos.

3

El problema de Rorty es su apuesta por el ironismo que le impide darse cuenta de que cuando se habla de educar ciudadanos, no se trata meramente de proyectarles películas con la esperanza de que empapen sus convicciones personales, sino que debemos ocuparnos de que al menos tales convicciones personales puedan entrar en un proceso de revisión y posible empapamiento por parte de nuestras películas o novelas (que, en suma, sea posible educarles sentimentalmente). Por decirlo de un modo abrupto: no vale con proyectar películas en los cines, hay que asegurarse de que la gente pueda ir al cine y, además, comprenda el lenguaje cinematográfico, amén de que pueda imaginar que la película que va a ver allí puede servir para su educación moral. Y ello supone al menos un proceso de promoción efectiva de la simpatía social, del lugar donde

consideramos que podemos estar vinculados y afectados por los conceptos, metáforas e imágenes de los demás. En este sentido, tal como apunta G. Pappas (2008), ya Dewey estableció el recurso a esta simpatía social (empatía, fuera mejor decir) como una capacidad para compartir el punto de vista del otro y tomar en cuenta sus actitudes. Y tal recurso establece una diferencia sustancial con lo que hasta ahora he presentado de la mano de Rorty, de modo que no podemos igualar la simpatía social a un “nosotros lo hacemos así y deseamos que usted mire que mundo más hermoso y menos cruel tenemos”, sino, por el contrario, supone algo más ejecutivo en la medida en que la simpatía deweyana, nuestra empatía, no es en modo alguno un recurso a la tercera persona, al ponerse en el lugar del otro, sino que supone un gusto por sentir como el otro, por acceder a lo que está fuera de nosotros. Un gusto que tan sólo se promueve, como todos los gustos, con la educación sentimental, con el afinamiento de aquello que nos proporciona placer.

La *clase* de identidad que se forma a través de la acción que es fiel a las relaciones con los demás será una identidad más plena y amplia que aquella que se cultiva independientemente de o en oposición a los propósitos y necesidades de los demás. Mientras que la clase de identidad que resulta de la generosa amplitud del interés puede ser vista por sí misma como constituyente del desarrollo y realización de la identidad, el otro tipo de vida atrofia y mata de hambre al yo al separarle de las conexiones necesarias para su crecimiento... Ninguna cantidad de obstáculos exteriores puede destrozar la felicidad que viene del vívido y siempre renovado interés en los demás y en las condiciones y objetos que promueven su desarrollo (Dewey, 1932, LW 8, p. 302).

No voy a hablar mucho aquí de la realidad que construimos desde el campo de la tercera persona sobre el cual podemos imaginarnos como el otro, pero sin dejar de ser nunca nosotros mismos (nos ponemos en sus zapatos, mas somos nosotros los que nos ponemos, no somos el otro en sus zapatos). Esta habilidad narrativa –que ha sido una habilidad social que ha permitido construir

sociedades con átomos racionales, consumidores o de cualquier otro tipo— nos ha deparado consecuencias de innegable valía. Sin embargo, nada tiene que ver con el mundo del cultivo de la empatía donde puedo salir de mí y dejarme tocar por lo que toca a quien está enfrente de mí. Cultivar la sensibilidad supone que aquello que nos une es que tomamos modelos de solidaridad, de esperanza social, de lo que somos nosotros; mas al formar éste nosotros no actuamos sintiéndonos *como* otro, sino que realmente somos otro y nos vemos con la extrañeza con que el otro nos ve. En este sentido, el cultivo de la sensibilidad nada tiene que ver con la perspectiva de la tercera persona pareciéndose, más bien, al momento en que leo una novela y no me imagino cómo es el protagonista, sino que me siento siendo él y miro el mundo desde sus ojos.

El paso de la tercera persona a la primera del plural se debe hacer a través de una educación de los afectos que nos proporcione el ámbito en el que entramos en un proceso de empatía merced al cual tiene sentido hablar de una educación de los sentimientos de ciudadanía. Es algo más que el “así somos nosotros” rortiano; supone, como apunta Seigfried hablando de Dewey (Seigfried, 2002, p. 54), la dirección inteligente de los afectos y amplía afectivamente la mirada intelectual bajo la idea de que, como el mismo Dewey afirma,

la conexión de los fines con los afectos, con las ganas y los deseos, está profundamente enraizada en nuestro organismo y se extiende y refina de modo constante a través de la experiencia... Deseos cada vez más expansivos y hábitos cada vez más variados y flexibles desarrollan cadenas de pensamiento (Dewey, LW 2, 1926, p. 105).

Y vuelvo al principio de mi intervención: el verdadero núcleo al que nos debe conducir nuestra reflexión moral se establece en torno a la discusión sobre las virtudes de la ciudad. Y éstos sólo se adquieren a través de una educación sentimental. Para que ésta halle un campo abonado en el que establecerse, es menester que previamente

hayamos establecido una simpatía social. De este modo, por ejemplo, es evidente que debemos estar interesados en promover el desarrollo autónomo y creativo de la identidad, pero también lo es que estamos interesados en ello porque estamos interesados en recoger al educado en una comunidad en la que puede encontrarse, y no porque deseamos darle la autonomía formal por la que podrá ser un yo puntual al que aun con un discurso público de orden racional le será muy difícil encontrarse a sí y encontrarse con otros. Cuando Dewey planteó la realización de experiencias en la escuela, cuando defendió no inculcar sino acompañar al educado, lo hizo no porque la autonomía fuera un valor por sí misma, no porque la capacidad de verse como un sujeto creador desde sí mismo fuera positiva sin ninguna otra consideración, sino porque tenía en mente una comunidad democrática que se mantenía precisamente con las virtudes de la autonomía y la independencia. Pero autonomía en este caso aparecía como una virtud, no como un valor “autónomo”, aparecía como la mejor herramienta para configurar una comunidad que, si democrática, nos aparecía como el mejor modo de ser, de estar juntos con otros.

Es así como se hace en nuestra ciudad. En último término, y de ahí su carácter sentimental, se trata de promover el gusto por hacernos en el mundo de la democracia porque, en definitiva, si no nos gusta no nos va a apetecer ni defenderlo ni promocionarlo. Semejante gusto se promueve afinando la sensibilidad, tomando un cuidado para que nos complazca compartir nuestra ciudad. La empatía se presenta siempre en un proceso de formación de esa misma empatía. El verano pasado estuve tres meses en la ciudad de Glasgow y para mí fue algo muy revelador cómo en cualquier esquina podía aparecer un pequeño monumento conmemorativo (a veces tan pequeño como un arbusto florido) de los muertos en alguna guerra, de los obreros que se ahogaron construyendo un barco o de los bomberos que perdieron su vida en un incendio. Nada parecido a lo que sucede en mi país, donde el olvido es tan grande que apenas se recuerda a nada ni a nadie pasados diez años. Es

precisamente con la disciplina que supone mantener un pequeño seto ordenado, una estatua limpia o, simplemente, ver lo uno y lo otro en nuestros paseos cotidianos, cómo se mantiene y extiende la empatía con quienes no están aquí pero a los que consideramos que debemos algo. A eso se llama educación de los afectos, de la empatía con los demás, de las virtudes con las que se edifica nuestra ciudad.

* * * * *

Debe quedar claro el campo de juego, el de la simpatía social, el del nosotros donde da gusto vivir –no un nosotros etnocéntrico, sino un nosotros formado porque somos capaces de ser siendo otros–. Y debe quedar claro que a tal campo de juego llegamos porque queremos jugar un partido con las virtudes cívicas. Permítaseme anticipar el final de mi trabajo:

La experiencia, en el grado en que *es* experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privadas, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos (Dewey, 2008, p. 21).

SEGUNDA PARTE

Hace falta, ahora decir algo de cuáles son realmente nuestros sentimientos democráticos porque puestos a educar y a contar historias, se pueden contar de muy diversos tipos; por ello, sería conveniente tener bien claro por cuáles vamos a apostar. Si se recuerda la que podría ser la respuesta a esta cuestión por parte de Rorty, rezaría más o menos como sigue: “nuestros sentimientos de ciudadanía son los nuestros” y dicho lo cual se zanjaría la cuestión; pero tal respuesta de nuevo me parece excesivamente despreocupada porque ¿quiénes somos nosotros?, ¿el mundo de la política que nos

gobierna o el de los ciudadanos que se manifiestan?, ¿realmente no hay distinción entre un partido político instituido y una ONG o una reclamación ciudadana que saca a la calle a miles de manifestantes ofendidos?

1

Dewey con su confianza (no tanto ingenua como primeriza) en el proceso de la investigación científica, que en su día parecía mostrar el mejor modo de apechar con el proceso de conocimiento, ofrece, por el contrario una respuesta más satisfactoria que la rortyana. Por decirlo muy rápidamente, serían democráticos aquellas virtudes o sentimientos de ciudadanía que siguieran para su composición el método pragmatista que, a su vez, describe simplemente el método óptimo de la investigación científica. O se puede decir al revés: el método de conocimiento humano, el modo en como tocamos, como nos relacionamos con la realidad, la manera en que nuestro equipamiento biológico nos permite vivir, es el que queda ejemplificado de la mejor manera por el modo de conocimiento experimental que el Pragmatismo describe. Será, pues, tal método el que deberemos utilizar como método de comprensión de la realidad, de nuestra propia vida en definitiva, y por ende, de nuestras relaciones humanas. Biológicamente hablando, no tenemos otra cosa. Al menos no otra más humana.

No es este el lugar para dar cuenta pormenorizada de este método experimental, que en esencia es aquel que se estructura en torno a tres parámetros, a saber: la experimentación, el gusto por conocer y el no tener miedo al error. No hay que ser muy imaginativo para notar que, entendida así, nuestra comprensión del ser humano es heredera de la mayoría de edad que la Ilustración buscaba con su *sapere aude*: el Pragmatismo es una apuesta por ser o buscar tal mayoría de edad. ¿Qué ocurre con aquel que no desea la mayoría de edad, que abomina del método pragmatista, que abomina de la

experimentalidad, que no quiere trabajar con el error? Simplemente es un individuo de una humanidad incomprensible; y hay aquí una evidente apuesta por construirnos según un modelo perfeccionista que no entiende (no quiere entender) una humanidad que no desee caminar con lo que se entiende como el modo más humano, adulto o mayor de edad, de vivir, a saber el que experimenta, ansía incrementar el stock de conocimientos y juega responsablemente con el error, apechando con buen humor y ejemplar talante con un mundo en el que rara vez encontramos una respuesta –siquiera a qué somos nosotros mismos– que cien años dure. Quizá yo haya leído en exceso al último Foucault, pero esto siempre me ha sonado a una disciplina de “estilización de sí”.

Como se ve, no se trata aquí de especificar que sea esta o esta otra virtud la que haya de ser promovida para defender y proveer para la democracia, sino de dar el modelo formal que debe de seguir la construcción de cualquier virtud cívica; un modelo que hace que todos sus productos aparezcan con el ansia de buscar la mayoría de edad, la cual se estipula en ese proceso experimental donde conocimiento y vida quedan imbricados. Es esa inquietud la que tiñe la formación de la identidad y, al final, es esto lo que tenemos: un mecanismo de configuración de sí que trabaja con el método que el Pragmatismo ha puesto en claro. En buena medida es por ello que la democracia, como nuestra vida, nunca puede llegar a establecer una definición fija y constante (una delimitación cerrada) de nuestro mundo, sino que, por el contrario, es más bien un modo de apechar con el futuro (un modo de ser proyectivo –o experimental, como preferiría decir Dewey–), como si la democracia fuera, en definitiva, una inquietud de sí –y con ello prometo no continuar con mis referencias a Foucault–. Es éste un modo agonista de comprender la realidad social y es esta y no otra cosa la escuela de Dewey. Una escuela forjadora de los hábitos que constituyen las virtudes morales sobre las cuales construir la democracia. Virtudes que son modos de ponerse ante la experiencia y no sólo horizontes de significado más o menos cerrados por

alguna tradición o cultura. Por ello, cuando hay que cultivarlas no nos podemos conformar, como Rorty, con dar los libros donde promovemos con gusto esas virtudes, sino que debemos poner en claro cómo los leemos (y, por ende, qué tipo de libros son los que podemos entender).

* * * * *

Es cierto: en este punto el pensamiento de Dewey apunta hacia la formalidad. Formalidad en tanto es imposible dar un finito catálogo de virtudes ya constituidas, y es preferible apostar por educar en los modos en cómo formamos hábitos democráticos, es decir, modos de formular los procesos por los cuales las virtudes que dan lugar a nuestra ciudad democrática pueden aparecer. Aunque es este un formalismo nada formal, pues sin ofrecer el elenco –sustantivo– de virtudes en que instruirnos, educa los modos –la forma– en que éstas deberían aparecer; lo cual supone, estoy convencido de ello, una apuesta sustantiva (y casi metafísica) por el tipo humano que consideramos más hermoso y deseable.

2

Si se me permite un abrupto resumen del complejo mundo deweyano, diría que lo que se inicia como un intento de poner en claro “cómo conocemos”, acaba por presentar la manera de vivir en una ciudad democrática –a la altura de nuestra mayoría de edad–. Si ello es así, resulta que hemos acabado hablando de la vida, de la manera en la que podemos configurar nuestra identidad; no dando el camino exacto por donde ha de transitar nuestra vida, pero sí diciendo que vayan por donde vayan nuestros pasos, han de ser dados por nosotros de un modo maduro –que se *atreve a pensar*–. Quizás una cita de Dewey resuma de mejor manera el lugar en el que quiero situarme:

La democracia es una manera *personal* que toma la vida individual lo cual significa que la posesión y uso continuo de ciertas actitudes forman el carácter personal y determinan los deseos y propósitos en todas las relaciones de la vida. En lugar de pensar en nuestras disposiciones y hábitos como si tuvieran que acomodarse a ciertas instituciones, hemos de aprender a pensar sobre estas últimas como expresiones, proyecciones y extensiones de actitudes personales dominantes de modo habitual (Dewey, LW 14, 1939, p. 229).

Si se mira de un modo sosegado veremos que al cabo lo que estamos proponiendo es un modelo de vida, es una imagen de la humanidad que consideramos más deseable, hermosa y digna. Y es precisamente la incorporación de estos calificativos entre moralistas y estéticos –emocionales en suma– lo que evita que la discusión se plantee enteramente en términos lógicos (de inconsistencias o incongruencias), sino que tales términos se unen a otros de diferente ámbito para constituir una vida mayor de edad –sí, consistente y congruente, pero con una consistencia y congruencia que no se especifica en términos exclusivamente lógicos, sino desde modelos de estilización del yo–. Para Dewey:

Probablemente llegará un día en que sea reconocido universalmente que las diferencias entre los coherentes esquemas lógicos y las estructuras artísticas de la poesía, la música y las artes plásticas son de técnica y especialización antes que algo profundamente enraizado (Dewey, 1926, LW 2, p. 106).

Pudiera esto sonar extraño, pero tan sólo leo a Dewey y al hacerlo me doy cuenta de que no hay modo de hablar del conocimiento sin hablar de la vida, ni de las emociones y el cultivo de los afectos, sin saber cómo se conoce, ni de la democracia sin tener bien cerca todo ello junto con el método experimental que al menos en su día utilizaba con éxito la ciencia y la tecnología. Seguramente este sea el motivo por el cual la educación importa –y mucho– a la democracia: en la instrucción de sus ciudadanos la democracia supone que el conocimiento no es algo que se adhiere al ciudadano sino

algo que le construye y le ayuda a componer una comunidad que consideramos más digna, hermosa y deseable. Al final, creo que podríamos coincidir con J. Garrison cuando concluye que con Dewey “estamos interesados, creo, en sistemas concretos de ética, teorías de la justicia, ideologías políticas, políticas públicas y creencias que son consideradas verdaderas en tanto contribuyen estéticamente a nuestras vidas. ¿Nos ofrecen placer y satisfacción?” (Garrison, 1997, p. 32).

TERCERA PARTE

En la primera parte de mi exposición planteé que hablar de democracia supone hablar de las virtudes cívicas con las que se sostiene y promociona lo cual implica, a su vez, que debemos reconocer que el proceso de educación por el cual obtenemos tales virtudes es un proceso que pasa por trabajar en el mundo de la empatía y por sobrepasar los planteamientos en tercera persona. En la segunda parte he tratado de mostrar que para Dewey en modo alguno se trata de plantear que las virtudes cívicas sean éstas o éstas otras, sino que debemos limitarnos a dar el marco formal desde el que se han de construir. Tal marco refleja lo que el Pragmatismo planteó como estructura del conocimiento, a saber, el hecho de que gustamos de ampliar el *stock* de conocimiento y que, para ello, nos atrevemos tanto a alzar planteamientos críticos y a proponer creativamente respuestas nuevas, cuanto a apechar con el error. En ambas partes de mi trabajo he concluido remitiendo a una apuesta por un estilo de vida, por un modelo de configuración de la identidad que implica una apuesta perfeccionista puesto que es evidente que habrá quienes no tengan tal interés por la experimentación y ante ellos tan sólo nos cabe decirles que no nos parecen seres humanos mayores de edad –ni dignos, ni nobles–, como también es obvio que habrá quienes sean de corazón endurecido y con quienes resulte complicado trabajar y educar la simpatía social y ante los cuales tan

sólo podamos alzar nuestra extrañeza y nuestra no comprensión de semejante renuncia a edificar sensiblemente su identidad. Les llamaremos no democráticos. Quiero ahora hablar de esta apuesta perfeccionista que considero que es común a todo el Pragmatismo hasta el punto de que se puede decir que todo el edificio del pragmatista (del clásico y del contemporáneo) se mantiene desde el convencimiento de que gustamos de ser mejores, de perfeccionarnos, de que nuestra humanidad florezca y salga al mundo. Una vez puesto en claro que tal humanidad se dice en términos pragmatistas, no podemos comprender –sino como a alguien ofuscado, cerril y duro de corazón– a aquel que se niega a ser pragmatista. Y hasta educamos a nuestros niños para que tengan ese mismo sentimiento. Y quiero hablar de esto porque una vez que se ha planteado que el método experimental es el que mejor describe nuestro modo de instalarnos en el mundo, queda solamente el paso donde decimos que es más deseable atreverse a saber que quedarse en un rincón esperando que sea otro quien me muestre el camino y me dé la ciencia necesaria para mi vida; es el paso donde nos descubrimos como quienes sin tener miedo a errar somos capaces de avanzar nuevas propuestas de vida, nuevos modelos de configuración de identidad; es el paso, por último, donde estimamos en más a aquel que hace de su vida un arte, un proceso constante de investigación y de desarrollo –y perfeccionamiento– de sí.

Juan Carlos Mougán ha analizado excelentemente esta actitud perfeccionista cuyo ejemplo señero es Dewey (*Cfr.*, Mougán, 2009). Pero simplemente recordemos lo que en *Cómo pensamos* aparece como las tres actitudes capitales que cabe enseñar para pensar reflexivamente; estas son la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad. La primera puede definirse como “carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas” (Dewey, 1989, p. 43). La segunda, el entusiasmo, tiene que ver con el compromiso con un camino, con el hecho de que aunque sabemos que no poseemos la verdad, no por ello dejamos de defender

nuestra posición en el mundo. Es este entusiasmo el que se relaciona con la responsabilidad como la tercera actitud a defender; no es una responsabilidad en el sentido kantiano, sino que ser “responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar las consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente” (Dewey, 1989, p. 44), en suma, integridad y coherencia que nos lleve a aceptar las consecuencias de nuestras creencias aunque nos sean desfavorables o poco interesantes. Creo que no cabe ser más explícito en cuanto a la apuesta perfeccionista.

1

Pero antes de continuar y concluir mi exposición me voy a permitir hacer un pequeño *excursus* en torno a la cuestión de la responsabilidad. La noción de responsabilidad aparece por doquier en los escritos de Dewey y debo confesar que habitualmente yo la leía sin mucha atención hasta que la encontré en el trabajo de F.C.S. Schiller. La verdad es que fue chocante para mí que un autor que yo consideraba algo alocado usara un término que me parecía demasiado serio para él. En ese momento regresé a mis lecturas de Dewey y descubrí que lo que yo había siempre leído sin excesiva atención resultaba un término con una función fundamental al que merecía la pena hacerle algunas preguntas. Y ello no sólo en el pragmatismo de Dewey, sino también en el que hoy nos puede presentar Brandom o Putnam. Es de reseñar que Rorty (2000) no usa este término de una manera relevante porque lo transforma en “nosotros”. Cuando se habla del conocimiento científico o simplemente del modo en como conocemos, ¿por qué utilizar la noción de responsabilidad?, ¿por qué trabajar responsablemente con el error?, ¿por qué aceptar responsablemente las consecuencias de nuestras conclusiones?, ¿por qué no cabe el engaño, el fraude, la irresponsable vuelta atrás o no atreverse a conocer? Sea cual sea

la respuesta a estas preguntas, lo cierto es que plantear la necesidad –o la obviedad– de ser responsable de lo que decimos, hacemos o pensamos (y lo decimos, hacemos y pensamos con los demás) es hacer llamada a un compromiso moral. Y hablar de compromiso moral como si fuera una de las piedras clave sobre la que se soporta un método epistemológico, una teoría del conocimiento como la que en primer lugar pretendió ser el Pragmatismo, es algo que me llama mucho la atención por varias razones.

La primera, porque la responsabilidad es un término moral relativo a la construcción de sí. Por supuesto que soy consciente de que Dewey puso bien claro que la cuestión no es que yo tenga un compromiso moral con lo que yo afirmo o reclamo, sino que los demás tienen una cierta expectativa de que yo viva con alguna coherencia y me fuerzan a actuar de acuerdo con lo que yo he propuesto o dicho. Desde este punto de vista, la responsabilidad es un término social (como lo es toda la moralidad); mas en tanto yo no internalice el imperativo moral de la responsabilidad, este aparecerá como una ley, como algo ajeno a mí de lo que me trataré de zafar porque es un mandato impuesto por los demás. Considerando las cosas de este modo me parece que perdería mucho peso el edificio pragmatista (y sólo se sostendría a través de la sanción legal). Frente a esta concepción creo que es más ajustado al mundo de Dewey pensar que yo seré responsable cuando acepte que la responsabilidad es algo con lo que debo configurar mi identidad, cuando me comprenda en esos términos, cuando asimile la responsabilidad en mi concepción biográfica. Y cuando la cuestión se establece de este modo, se está estableciendo en términos de una conversión personal no muy diferente a una conversión religiosa (y hasta nos permite la sospecha de si la responsabilidad tiene que ver con un planteamiento muy específico que debe mucho a un fundamento rigorista o casi calvinista).

La segunda razón por la que hablar de responsabilidad me causa extrañeza es porque cuando leo a Dewey diciéndome que los demás me van a pedir coherencia y responsabilidad, no llego a entender

quiénes son los demás. Los únicos que me pueden requerir ser responsable son aquellos que tienen el poder de requerirme algo; y cuando estamos hablando de poder entramos en un campo muy complejo del que no voy a decir nada aquí, aunque sí que quiero traer a la mente algunas preguntas como por ejemplo: ¿quién exige qué?, o ¿con qué fuerza o poder? En España la responsabilidad es una palabra ciertamente ajena y fuera de nuestros hábitos morales y políticos. Cualquiera puede ver a nuestra clase política afirmando “a” y “no a” en un periodo no más largo de un mes sin que nada ocurra y nosotros, los demás, no tenemos herramientas para requerirles coherencia. O, y eso es lo que suele ocurrir de hecho, cuando se tienen, por ejemplo mediante las elecciones, no se llega a demandar ningún tipo de responsabilidad. Y hasta se da el caso curioso de que “los demás” que han pasado dos años protestando, por ejemplo, contra la corrupción, vuelven a votar al político corrupto sin que haya “otros” que les demanden responsabilidad y coherencia ante tal voto (y de nuevo: si “los demás” no lo hacen, quizá debiéramos pensar que al menos en mi país “el otro” tiene una concepción muy relajada de lo que es la responsabilidad, una concepción que no es ni rigorista ni calvinista: quizás una concepción católica de la responsabilidad).

2

No voy a seguir relatando las razones que me hacen saltar ante la idea de que la responsabilidad sea piedra clave de alguna construcción intelectual o moral, pues tan sólo quería mostrar con una pequeña reflexión cómo conceptos básicos que Dewey maneja con cierta soltura y neutralidad realmente suponen una primera apuesta moral, una apuesta por un modo de ser que nos parece más digno y bello. Y es esta referencia al valor moral y estético con lo que quiero concluir. Más bien al valor estético, pues si se mira bien, decir de algo que es más digno o más humano o más moral es simplemente

decir que construye un tipo de identidad o de comunidad que nos complace más, que nos gusta más, que nos parece más hermosa. Pero vayamos por partes: Dewey, cuando habla de democracia, no tiene mucha querencia por los valores estéticos y, por el contrario, se extiende con claridad en plantear la relación con la apuesta moral que tiene la democracia. Por ejemplo:

Si se quiere acusar a lo que estoy diciendo de ser un conjunto de lugares comunes morales, mi única contestación es que eso es justo lo que estoy diciendo. Porque deshacerse del hábito de pensar la democracia como algo institucional y externo y adquirir el hábito de tratarla como una manera de vida personal es darse cuenta de que la democracia es un ideal moral y en tanto que se convierte en un hecho es un hecho moral (Dewey, 1939, LW 14, p. 229).

Pero ¿qué es un ideal moral? Es, creo, un estilo de vida más deseable (de vida consigo mismo, de vida con los demás). Dicho esto hay que añadir que el ideal moral que se promueve con la democracia (y que, a su vez, promueve la democracia sin que aquí haya de verse en ello un círculo vicioso) es el que se elabora desde el convencimiento perfeccionista que es el que nos lleva a que nos parezca mejor la gramática de la experimentación, del gusto por aprender y del no miedo a equivocarse. En este punto podemos dar razones de por qué tal ideal es preferible, podemos decir que genera mejores consecuencias y hasta que trae un progreso menos cruel, pero digamos lo que digamos, sólo será convincente en tanto seamos capaces de decirlo de manera que apetezca vivir en tal ideal, que parezca más hermosa la ciudad democrática y más deseable la vida dentro del orden de la experimentación (por decirlo con Dewey: que ofrezca experiencias completas). Es por ello que Dewey repite a menudo que la democracia no es inevitable, pero es el modo de vida que parece más bello y digno del ser humano que ha alcanzado la mayoría de edad.

Ciertamente, ni la ciencia ni la democracia son necesarias, esta última es sencillamente el lugar donde los individuos pueden tener

experiencias más libres y compartir más humanidad. Son acuerdos políticos y sociales que pueden usarse para enriquecer las interacciones entre el individuo y su vida consigo mismo y con los demás por lo que, desde ese punto de vista, no deja de ser un ideal moral que se propone como el mejor ideal, el que nos es más querido. Que sea un ideal y que nos sea querido es algo que deseo subrayar porque normalmente no se hace hincapié en ambas características de la democracia. Pues bien, la apuesta por una idea se puede traducir en términos estéticos:

La identificación griega de la buena conducta como la conducta que tiene proporción, gracia y armonía, el *kalon-agathon*, es un ejemplo obvio de la cualidad estética característica en la acción moral. Un gran defecto de lo que se toma por moralidad es su cualidad no estética (Dewey, 2008, p. 46).

Al fin y al cabo no se puede entender la fuerza de la noción de “ideal de vida” o la de “valor moral” si no les incorporamos la emoción, el deseo, el placer que sentimos con ello. “En definitiva, no hay sino dos filosofías: una de ellas, acepta la vida y la experiencia con toda su incertidumbre, misterio, duda y conocimiento a medias, y revierte esa experiencia sobre sí misma para ahondar e intensificar sus propias cualidades” (Dewey, 2008, p. 40). Creo que no hay mejor definición ni del Pragmatismo ni de la democracia. Esta incorporación de la emoción a las experiencias es lo que Dewey consideró como el campo de la estética. Un campo que me apresuro a advertir que nada tiene que ver con el de los objetos de arte, sino que se relaciona con los productos del arte, con el modo de vida propio del arte que no es algo desgajado del ámbito de las experiencias más cotidianas y no necesariamente se traduce en lo que nosotros hoy enmarcamos bajo nuestra idea a veces algo lejana de “arte”.

No quiero dar más vueltas a este asunto y quiero que una larga cita de Dewey sirva para dejar bien claro que la moral lleva a la estética porque entra de lleno en el terreno del afinamiento de la sensibilidad:

El problema de la relación del arte y la moral se trata muy a menudo como si el problema existiera solamente del lado del arte. Se supone virtualmente que la moral es satisfactoria en idea, si no de hecho, y que la única cuestión es saber de qué manera el arte podría conformarse a un sistema moral ya desarrollado. Con todo ... la imaginación es el principal instrumento del bien Excepto donde el término 'ideal' se usa como deferencia convencional o como el nombre de un ensueño sentimental, los factores ideales en toda visión moral y lealtad humana son imaginativos. La alianza histórica de la religión y el arte tiene sus raíces en esta cualidad común. Por lo tanto, el arte es más moral que las moralidades (Dewey, 2008, p. 393).

3

Ya hace tiempo Th. Alexander argumentó que la estética que se puede recoger desde *El arte como experiencia*, no sólo no es un verso suelto dentro del pensamiento de Dewey (no es una obra escrita al final de su vida para dar cuenta de un aspecto que hasta entonces nunca le había interesado), sino que, por el contrario, es desde esta obra desde donde podemos entender de mejor manera y en toda su extensión el pragmatismo deweyano. Ya anteriormente John McDermott había argumentado que el arte y la estética “constituyen el núcleo duro de la filosofía de Dewey” (McDermott, 1981, p. 525). También es revelador el trabajo de Tyson E. Lewis (2012), que en buena medida se construye con la afirmación de Dewey de que formular una hipótesis, que luego se verificará o no, es un acto creativo, imaginativo, artístico: no pocas veces creamos una hipótesis mezclando conocimientos antiguos, viéndolos desde distintas perspectivas, “usando un aparataje poético como el de la metáfora, la metonimia, el símil y otros similares” (Garrison, Neubert, Reich, 2012, p. 65). Al respecto, Dewey es clarificador en su *Democracy and Education* (1916, MW 9, pp. 165-166).

Estoy convencido de que esta idea es correcta y de que la estética no se puede entender fuera de la propuesta pragmatista completa

de Dewey (de que es preciso leer *Art as Experience* junto con *Experience and Nature* y viceversa), pero no porque con ella se nos aclare mejor lo que en su dilatada obra Dewey nos propone, sino porque tal obra se estructura en su conjunto bajo la imagen de una idea de vida que se plantea siempre desde una perspectiva comprensible únicamente cuando se tiene en la cabeza un planteamiento estético.

De tal manera *El arte como experiencia* nos serviría para confirmar y hacer explícito aquello que a lo largo de la obra de Dewey ha supuesto un asumido implícito: que la vida del ciudadano democrático, del pragmatista experimental –y anterrepresentacionalista, si se me permite usar el término rortyano–, es una obra de arte entendido este como se plantea en *El arte como experiencia*. Lo cual implica que en un mundo donde tenemos experiencias, son las verdaderamente significativas y completas aquellas que se pueden constituir como “una” experiencia; nuestra vida ha de tratar de tener tales experiencias para ser, con ello, realmente “una” vida de un ser humano mayor de edad –completo–. Es por este motivo que la vida resultará una construcción de sí que trata de tener experiencias significativas, o lo que es lo mismo, un lugar de cuidado de nuestra propia identidad que trabaja desde un planteamiento estético. Puesto que se debe evaluar entre alternativas y construir mundos posibles y más agradables, el pragmatista, el hombre mayor de edad, siempre fue un artista en tanto “explora y ejercita la imaginación y sus deseos a través de sus elecciones” (Garrison, 1997, p. 28).

Realmente es este el lugar desde donde Dewey (2008) comienza *El arte como experiencia*, afirmando que la estética no se reduce al campo de las artes, sino que se explaya en la construcción de la propia vida en todos sus ámbitos. *El arte como experiencia* empieza por afirmar la continuidad entre la experiencia y la obra de arte. Ya antes Dewey había expresado que “la pintura no es sólo la integración de factores propios de la pintura, sino una profunda y perdurable experiencia de la naturaleza, una experiencia

completamente armónica que establece un estándar o conforma un hábito para todas las demás experiencias” (Dewey, 1929, p. 72; *cfr.* Shustermann, 1992, p. 20).

Además, y puesto que no podemos olvidar que el planteamiento de Dewey se ha de poner en relación siempre con su interés por establecer una ciudadanía democrática, resultará que la democracia aparecerá como un lugar de construcción artística de identidades –particulares y sociales– o lo que es lo mismo, como una apuesta por poder tener experiencias únicas.

Es de esto de lo que quiero hablar en este momento para concluir; no de la estética de Dewey, sino del hecho de que hasta que no tenemos “una” experiencia completa y significativa, realmente no hemos apurado ni llevado a término nuestra humanidad. Y la completud, la significación de esa experiencia viene ofrecida cuando se integra la emoción –del tipo que sea– en la experiencia que tenemos. Como nuestra vida se compone de experiencias, al final nuestra vida cuando es completa resulta la producción de experiencias significativas; es una obra de arte no en el sentido de que sea más o menos bella, sino en tanto continua búsqueda de lo extraordinario dentro de la cotidianidad de nuestra existencia. Ello significa un continuado laborar *artísticamente* con la realidad, que hace que la emoción nos deba acompañar en todo nuestro desarrollo vital o intelectual.

Dewey argumenta a favor de reclamar la vida con valor por debajo de los avatares de nuestra experiencia. Hacerlo significaría que aquellas experiencias estéticas aisladas que periódicamente tenemos debieran aumentar y rellenar el espacio de la vida. Si fuéramos a dar este paso y comenzar a vivir el arte como experiencia, ello transformaría radicalmente nuestras interacciones con los demás. El cuidado de nosotros mismos, de los demás, de la comunidad, del mundo y así sucesivamente, sería el resultado de este cambio (Regina, 1993, p. 71).

4

Lo que estoy diciendo es que concebir la vida como una obra de arte –como un producir continuamente experiencias completas– es el ideal moral que, en suma, es lo que resulta ser la democracia. Si bien no debemos olvidar que la producción de experiencias completas no es algo que deba abarcar toda nuestra vida, es en verdad lo que hace que tal vida sea significativa. Habitualmente, nos recordará Dewey en más de una ocasión, estamos metidos en una vida que no nos planteamos y en la cual caminamos movidos por el hábito de hacer las cosas como las hacemos (por ello la importancia de desarrollar hábitos democráticos), pero si esa vida obtiene algún significado es cuando paramos y tratamos de recoger nuestra experiencia bajo alguna completud o significado (bajo cuya égida se han de conformar, al cabo, esos hábitos). Según tales ideas, la democracia no podría plantearse como un ámbito que meramente protege o proporciona la necesaria autonomía, antes bien sería el campo de juego donde se podría tomar la vida como una obra de arte. Lo cual se dice, es cierto, a través del fomento de la autonomía y la libertad, pero entendidas estas no como virtudes estáticas y finales, sino como el atreverse a saber, a incrementar el conocimiento, a no parar nunca, a experimentar, a tomar, en suma, la vida como un proyecto que continuamente adquiere nuevos significados. En este sentido es muy revelador, por expresivo, el modo en como Irwin Edman, en su día, habló de la idea de arte de Dewey; permítaseme citar un par de frases:

El valor de la inteligencia radica en volver la vida menos opaca, dislocada y confundida. El arte es la experiencia *in excelsis*, la imaginación es la vida vivida plenamente, y la vida plenamente vivida es la creatividad individual, como el arte y la experiencia del arte ilustra [y continúa] En la sobria prosa que utiliza, todos nosotros hemos sentido al poeta de la vida en Dewey, el poeta que reconoce que el cambio siempre está en marcha, el cambio que ofrece retos y posibilidades que alcanzan su plenitud en la vida del arte y la imaginación y en

las sociedades libres que hacen de la individualidad dinámica el centro de su esperanza para la humanidad (Edman, 1950, p. 21).

Al final, el proceso continuo de estilización, el que experimenta porque tiene gusto por conocer y no teme al error y considera que todo ello compone una identidad más hermosa y deseable, toma la vida como un esfuerzo artístico por dar cuenta del yo. Pues bien, a eso lo llamamos democracia, que de este modo resulta no una institución, sino un proceso de estilización –artística– de la identidad, *proceso que se nos ofrece a través de una educación de los afectos*, de un entrenamiento sentimental que: *a) nos muestre el ámbito de la empatía, b) nos proporcione el ideal moral y los modos de vivir en él, y c) nos muestre lo emocionante de vivir en aquel ámbito con este ideal, de ser mayor de edad. Sin un proceso educativo que presente al menos estos tres ámbitos no es posible la democracia que, en definitiva, es la vida que se desarrolla en semejantes escenarios. Este es el compendio de la filosofía de Dewey hablando sobre la vida humana:*

En la educación coinciden los tres motivos más poderosos de la actividad humana. Aquí se encuentra la simpatía y el afecto, el salir de las emociones hacia el más atractivo y más gratificante objeto de amor –el niño pequeño–. Aquí se encuentra también el florecimiento de la motivación social e institucional, el interés en el bienestar de la sociedad y en su progreso y reforma por el más seguro y corto de los medios. Aquí también se encuentra el motivo intelectual y científico, el interés en el conocimiento, el saber, en la verdad por sí misma, sin trabas y sin mezclar con algún otro ideal ajeno a ella. La co-participación de estos tres motivos –del afecto, del crecimiento social y de la investigación científica– cuando una vez se unieron, se debió mostrar prácticamente tan irresistible como ninguna otra cosa humana pudiera serlo. Y sobre todo, reconocer el fundamento espiritual de la democracia, la eficacia y la responsabilidad de la inteligencia liberada, es preciso para asegurar esta unión (Dewey, 1916, MW 3, p. 240).

Se debe decir que en no pocas ocasiones en sus años más maduros Dewey se dio cuenta de que no sólo con la educación se promovía la democracia y que era precisa también una redistribución igualitaria de la participación en los beneficios sociales. Es cierto que nunca llegó a dar cuenta de cómo debía ser tal redistribución y que, desde una mirada “no liberal”, a veces la mirada de Dewey parece muy ciega a la propia vida del capitalismo que estaba viviendo; mas, en buena medida hay en lo que estoy presentando un intento imaginativo de redistribución social, al abogar por un derecho humano a proponer la propia vida en condiciones de igualdad ante el ágora. Es una apuesta por una *isegoría* que pone al individuo en medio de un discurso social que valida su propia identidad de dos maneras: por un lado, otorgándole el horizonte significativo con el que construye el relato a partir del cual decirse y, por otro lado, reconociendo las reclamaciones de identidad que se alzan desde la particularidad del yo. Sin ir más lejos, no podemos olvidar que en las páginas finales de *El arte como experiencia*, Dewey afirma lo siguiente:

Auguste Comte dijo que el gran problema de nuestro tiempo era la organización del proletariado dentro del sistema social. La observación es aún más cierta hoy que cuando se hizo. Semejante tarea es imposible si no es mediante una revolución que modifique la imaginación y las emociones del hombre. Los valores que conducen a la producción y al goce inteligente del arte deben incorporarse al sistema de las relaciones sociales ... el arte mismo no está seguro bajo las condiciones modernas hasta que la masa de hombres y mujeres que hacen el trabajo útil del mundo tengan la oportunidad de conducir libremente el proceso de la producción y estén ricamente dotadas de capacidad para gozar los frutos del trabajo colectivo (Dewey, 2008, p. 389).

Este campo intermedio entre el hacerse a sí (y hacerse con significados que han de ser compartidos) y las reclamaciones de reconocimiento, es el que nos hace mirar al “arte”. Tomamos la vida como un arte, como un continuo presentar –actualizar– públicamente aquello que resulta lo más íntimo de nuestra identidad; y lo

hacemos porque estamos convencidos de que en esa intimidad se resuelve toda la humanidad (o al menos aquello que estamos dispuestos a tomar como el más acá de la barbarie). Por ello, el artista se decide a presentar su obra, porque aun partiendo de su mundo y habilidad interior, aquélla se valida cuando se dice, se abre, a los demás. De un modo menos poético, pero algo más “afectivo”, también se puede afirmar que

para crearnos a nosotros mismos, debemos ayudar a los demás a crear su identidad y al ayudar a los demás a crear su identidad, creamos nuestra propia identidad. Tal paradoja muestra su significado cuando pensamos funcionalmente y nos damos cuenta de que todas las acciones son transacciones mutuamente sensibles (Garrison, 2010, p. 205). Estas transacciones sensibles son el universo constitutivo de las virtudes cívicas, pues éstas no son únicamente los conceptos más o menos liberales en los que se asienta y fundamenta la democracia, sino que son el vocabulario con el que se construye nuestro mundo social y al mismo tiempo son las palabras con las que decimos nuestra propia identidad. No creo que haya que advertir que este es el mundo de Dewey, donde no es posible imaginar a un individuo frente a –enfrentado– los demás o a la realidad o a su propia vida en el mundo, sino que nos hacemos justo con las palabras con las que construimos nuestro conocimiento, nuestro mundo social, moral y político.

CONCLUSIÓN

La vida misma es una vida que trata de proponerse de modo significativo y estético; tal es el ideal moral de la democracia. Por ello la democracia no sólo es un estilo de vida, es también una promoción artística de modelos de lo que es más deseable y hermoso y una decidida afirmación de que deberíamos tratar de hacernos cada vez más adecuados a tales modelos que, así, funcionan como ideales morales. Es evidente que cuentos de lo que es bello hay muchos, pero tan sólo son democráticos aquellos que se establecen

desde el método pragmatista que nos enseña lo deseable y bello que es tratar nuestra vida como si fuera una obra de arte. Y aquí se entiende arte como experiencia. Este ideal perfeccionista es todo lo que tenemos para oponer a aquellos otros cuentos que no cuentan nuestras mismas historias y ello lo hacemos mediante la educación, que no puede ser otra cosa que una promoción sentimental de nuestro mundo. La generación de hábitos más que la creación de una tradición homogénea supone la apuesta por un perfeccionismo que trata de instruir en determinado modo de resolver nuestros problemas. Es precisamente en ese “determinado modo” que la instrucción conforma un nosotros que deberá ser producto de una educación que afine nuestra sensibilidad moral (social tanto como individual). La deliberación intersubjetiva que adviene tras esta estilización moral, por un lado, crea comunidad mediante el trabajo de conformar acuerdos y consensos públicos que obligan a los individuos a traducir sus concepciones particulares en términos de argumentación pública y, por otro lado, educa a la ciudadanía en el reconocimiento y sensibilidad moral.

La empatía, la simpatía social, resulta aquí la principal herramienta no sólo para ampliar nuestra ciudad, sino, sobre todo, para poder establecerla; lo cual no es otra cosa sino educar la sensibilidad estética y aprender que las experiencias significativas o completas con las que debemos construir nuestra vida (para que sea significativa y completa) se dan en un lugar compartido donde puede dar gusto sentir lo otro (lo que otro me plantea como suyo) u ofrecer al otro lo que yo tengo como mío. Así somos, piensa Dewey, pero quizá fuera menos ingenuo decir que así debemos aprender que somos a través de una educación que nos ofrezca las capacidades y aptitudes para poder apechar con un mundo contingente en el que recreamos artísticamente nuestra vida.

REFERENCIAS

- Baier, A. (1994). *Moral Prejudices*, Cambridge: Harvard University Press.
- Barreto, J. M. (2011). Rorty and Human Rights. Contingency, emotions and how to defend human rights telling stories. *Utrecht Law Review*, 7 (2), 93-112.
- Del Castillo, Ramón (2013). “Las enseñanzas de la crueldad”. Conferencia aún inédita dictada en el Centro de Estudios Dewey en España en noviembre de 2013.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. The Middle Works: 1898-1924*. MW, 9. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1926). *Affective Thought. The Later Works, 1925-1953*. LW, 2. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929). *Affective Thought in Logic and Painting*. En VV.AA. *Art and Education*. Filadelfia: The Barnes Foundation.
- Dewey, J. (1932). *Ethics. The Later Works, 1925-1953*. LW, 8. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939). *Creative Democracy. The Later Works, 1925-1953*. LW, 14. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Edman, I. (1950). Dewey's Contribution to Art. En Harry W. Laidler (ed.). *John Dewey at Ninety*, Nueva York: League for Industrial Democracy.
- Garrison, J. (1997). *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Garrison, J. (2010). Dewey's Spiritual Response to the Crisis of Late Modernity and Early Postmodernity. *Philosophy of Education 2010* (pp. 289-296). Recuperado de: <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/issue/view/25>
- Garrison, J., S. Neubert y K. Reich (2012). *John Dewey's Philosophy of Education*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Leffers, R. (1993). Pragmatists Jane Addams and John Dewey inform the Ethic of Care. *Hypathia*, 8 (2) 64-77.
- Lewis, T. (2012). *The Aesthetics of Education*. Nueva York-Londres: Continuum.
- McDermott, J. (1981). *The Philosophy of John Dewey*, Chicago: Chicago University Press.
- Mougán, J. C. (2009). Perfeccionismo. Una defensa. En J. Seoane, J. C. Mougán y J. C. Lago. *La democracia como un estilo de vida*. Madrid: Siglo XXI.
- Pappas, G. (2008). *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*. Bloomington & Indiana: Indiana University Press.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento?: Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: FCE.

- Rorty, R. (2000). *El pragmatismo, una versión: antiautoritarismo en epistemología y en ética*. Barcelona: Ariel.
- Seigfried, Ch. (2002). *Feminist Interpretations of John Dewey*. Pensilvania: University Park-Penn State University Press.
- Seoane, J. (2009). *El regazo y la trama. Sentimientos modernos y virtudes cívicas*. Barcelona: Horsori.
- Shustermann, R. (1992). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Oxford: Blackwell.