



Experimentalismo democrático, crecimiento y educación. Contribuciones deweyanas a la epistemología política

Democratic experimentalism, growth, and education. Deweyan contributions to political epistemology

LIVIO MATTAROLLO¹

Resumen: En el campo de la epistemología política, un problema clave es cómo balancear los compromisos epistémicos para tomar decisiones políticas adecuadas con los compromisos morales sustantivos. El presente artículo se propone abordar este problema desde el enfoque del pragmatista clásico John Dewey, habida cuenta de que en su pensamiento es posible identificar un argumento epistémico y un argumento formativo en favor de la democracia. Para ello, en primer lugar se reconstruye el argumento epistémico y se analizan las críticas respecto de su presunto carácter instrumental. En segundo lugar, se reconstruyen las líneas centrales del argumento formativo y se consideran tanto las condiciones para el cumplimiento del ideal moral de crecimiento como el carácter educativo de la democracia. Desde aquí se sostiene (i) que la fundamentación epistémica y la fundamentación “sustantiva” son convergentes y que la noción de crecimiento hace las veces de *pivote* entre ambos; y (ii) que la educación en general y la educación formal en particular fungen como *ámbito* de la convergencia entre ambas justificaciones de la democracia. Esto se presenta como un elemento de enorme potencial práctico para la epistemología política y permite enfatizar –una vez más– la centralidad de la educación en el proyecto filosófico-político de Dewey.

Palabras clave: investigación social cooperativa; crecimiento; instrumentalismo; pragmatismo; epistemología política.

Abstract: In the field of political epistemology, a key problem is how to balance epistemic commitments to make adequate political decisions with substantive moral commitments. This article proposes to address this problem from the approach of the classical pragmatist John Dewey, given that in his thought it is possible to identify an epistemic argument and a formative argument in favor of democracy. To this end, first, the epistemic argument is reconstructed and the criticisms regarding its alleged instrumental character are analyzed. Second, we reconstruct the central lines of the formative argument and consider both the conditions for the fulfillment of the moral ideal of growth and the educational character of democracy. From here it is argued (i) that the epistemic foundation and the "substantive" foundation are convergent and that the notion of growth acts as a *pivot* between the two; and (ii) that education in general and formal education in particular act as a *sphere* of convergence between the two justifications of democracy. This is presented as an element of enormous practical potential for political epistemology and allows us to emphasize -once again- the centrality of education in Dewey's philosophical-political project.

Key words: cooperative social investigation; growth; instrumentalism; pragmatism; political epistemology.

Cómo citar: Matarollo, S., M. (2022). Acerca de la teoría kantiana de las disposiciones naturales humanas. *Cuadernos Filosóficos*, 19. DOI:

Publicado bajo licencia Creative Commons Atribución-SinDerivadas 4.0 Internacional [CC BY-ND 4.0]



Fecha de recepción: 21/12/21
Fecha de aprobación: 04/08/22

I. Introducción

Si bien la integración entre epistemología y política puede rastrearse al menos hasta *República* de Platón, durante los últimos años y al calor de los nuevos desarrollos en epistemología social y de fenómenos políticos que reclaman consideraciones de índole epistémica se ha fortalecido el área de la *epistemología política* como subcampo filosófico específico (Edenberg & Hannon, 2021)². Dentro del amplio abanico de temas que aborda la epistemología política, sus preocupaciones centrales se vinculan con la calidad epistémica de las decisiones políticas, en general, y de las decisiones tomadas en modelos políticos democráticos, en particular –no en vano se ha identificado un “giro epistémico” en la teoría sobre la democracia (Räber, 2020, pp. 26-28).

En principio, es plausible considerar que la democracia da lugar a resultados epistémicamente valiosos en base al intercambio de razones, la consideración de las partes como iguales y la libre circulación de ideas, elementos que enriquecerían a las decisiones propiamente dichas (es decir, al *output* democrático). Así, uno de los objetivos de las distintas

2 Hélène Landemore (2013, pp. 53-88) presenta una genealogía de la epistemología política occidental y más precisamente del argumento epistémico en favor de la democracia que inicia con el sofista Protágoras y continúa con Aristóteles, Maquiavelo, Spinoza, Rousseau, Condorcet, Mill, Dewey y Hayek. Entre los antecedentes contemporáneos más relevantes se identifica el seminal artículo “An Epistemic Conception of Democracy” de Joshua Cohen (1986), donde se identifican tres elementos centrales para las concepciones epistémicas de la democracia: (i) un *standard* independiente de evaluación de las decisiones, v.g. una concepción de justicia o bien que no dependa de los consensos obtenidos de hecho; (ii) una concepción cognitiva del voto, por la cual este último expresa creencias y no meras preferencias respecto de las mejores políticas; y (iii) una concepción del proceso de toma de decisiones como un ajuste de creencias en virtud de la evidencia y las razones ofrecidas por otros/as, todo lo cual conduce a considerar a esta concepción epistémica como un potencial proceso racional de formación de juicios comunes (Cohen, 1986, pp. 34 y ss.). Por su parte, David Estlund (2008) desarrolla un sentido de procedimentalismo epistémico por el cual las decisiones tomadas democráticamente son legítimas porque derivan de un procedimiento que tiende a obtener decisiones correctas.

versiones epistémicas de la democracia es construir un estándar independiente de evaluación de los procedimientos para la toma de decisiones. Por otra parte, también es plausible considerar que el beneficio epistémico revierte sobre las razones e incluso las partes que intervienen en la decisión, sean aquellas consideradas a nivel individual o colectivo (*input* democrático). En este sentido, para Robert Talisse “podría decirse que la democracia es la manifestación política de la aspiración individual a la racionalidad práctica” (2019, p. 357). Sin embargo, prosigue Talisse, no siempre resulta claro si en un modelo democrático las decisiones resultan epistémicamente fortalecidas o, al contrario, empobrecidas, habida cuenta del influjo de la propaganda, el impacto de las redes sociales y la manipulación de la opinión pública, cuestiones conducentes a escenarios en los que la deliberación política parece irrealizable. Así, quedan abiertas las puertas a otras formas de gobierno, por ejemplo tecnocracias, las cuales avanzan contra el criterio de la participación pública priorizando el criterio de la calidad epistémica de las decisiones. Queda claro entonces que un problema central para la epistemología política radica en cómo balancear los compromisos morales de respeto, equidad y autonomía con los compromisos epistémicos de tomar decisiones políticas correctas a lo largo del tiempo (MacGilvray, 2014, p. 119).

Uno de los antecedentes teóricos más relevantes para abordar las preocupaciones antedichas es el pragmatismo clásico estadounidense, perspectiva filosófica desde la que se han elaborado dos grandes líneas argumentativas de justificación epistémica de la democracia. Por un lado, se identifica una interpretación que toma elementos de la teoría de la investigación de Charles S. Peirce y que reconstruye un sentido de democracia deliberativa, cuyo argumento general puede reconstruirse como sigue: (i) tener una creencia implica afirmar que esa creencia es verdadera y (ii) afirmar que una creencia es verdadera quiere decir que logra responder a las mejores y más amplias razones y evidencias en contrario, en el curso de la investigación continua, de modo que (iii) esta última es inherentemente social (en el sentido de confrontar las creencias con todos los contraargumentos posibles) y que, en orden a aspirar a la verdad, el agente debe tener acceso y participar equitativamente en la comunidad de investigadores (Misak, 2000, 2004; Talisse 2007, 2011, 2014, entre otros).

Por otro lado, se identifica una línea que toma elementos de la filosofía de John Dewey y que sostiene que la democracia es condición necesaria para garantizar la resolución inteligente de los problemas sociales (Putnam, 1992, Honneth, 1999, Habermas, 1992, Kadlec 2007, entre

otros)³. De acuerdo con la reconocida interpretación de Elizabeth Anderson (2022), Dewey ofrece una concepción experimentalista de las capacidades epistémicas de la democracia que se muestra superadora de dos modelos clásicos en epistemología política: el teorema de Condorcet y el teorema de la diversidad [*Diversity Trumps Ability Theorem*]. Por su parte, Forstenzer (2017) señala que el experimentalismo deweyano es una alternativa promisoría para las filosofías políticas no ideales o realistas, surgidas de las críticas al liberalismo político rawlsiano, mientras que Frega (2018, Cap. 8) sostiene que el experimentalismo deweyano, tomado en su dimensión social, alcanza su mayor potencial ya no como un modelo general de participación y deliberación para la toma de decisiones sino como una forma concreta para el diseño de instituciones sociales.

La justificación epistémica de la democracia de raigambre pragmatista, en general, ha recibido diversas críticas y objeciones, de las cuales me interesa destacar la siguiente: la preocupación prioritaria por la calidad epistémica de las decisiones implicaría que los procedimientos democráticos sean tomados solamente como medios o instrumentos para obtener resultados epistémicamente acertados en detrimento de valores no-instrumentales que nos interesa preservar y promover. Estas mismas críticas se replican en referencia al enfoque deweyano y especialmente a la interpretación de Anderson: en tanto y en cuanto se enfoca en los beneficios instrumentales de la democracia, la justificación epistémica de la democracia resulta insuficiente para dar cuenta de su superioridad respecto de otros modelos y reclama por tanto una defensa normativa más fuerte (Ervan & Möller, 2020)⁴.

Ahora bien, además del argumento *epistémico* o experimentalista, en el propio pensamiento deweyano es posible identificar un argumento *formativo* que enfatiza el aspecto participativo de la democracia en su carácter de condición para el pleno desarrollo o *crecimiento* humano en cuanto ideal moral (Festenstein, 2021). Bajo esta premisa general se ha planteado que la fundamentación filosófica de la democracia radica en ciertos principios morales de realización individual (Shook, 2013) o en la dimensión cualitativa de la experiencia

3 Para una reconstrucción detallada de las líneas argumentativas en epistemología política pragmatista puede consultarse Festenstein (2004) y Mac Gilvray (2014). Festenstein (2021) incluye también una línea que se deriva del planteo de Rorty acerca de la necesidad de garantizar la solidaridad y de ampliar libertades y posibilidades de auto-realización, línea que incluye a Clyton Chin, Colin Koopman e incluso Robert Brandom.

4 Si bien excede el alcance de este trabajo, vale señalar que en el marco de su “objeción pluralista” al pensamiento político deweyano, Talisse construye otra objeción al indicar que el experimentalismo de Dewey y especialmente la lectura de Anderson presuponen un compromiso con el falibilismo epistémico y la metaética naturalista, de modo que no lograría superar la prueba del pluralismo razonable y por tanto devendría opresiva –incluso a pesar de los esfuerzos de Anderson de despojar su reconstrucción de aquellos elementos que Talisse define como sustantivos y consecuentemente antipluralistas (Talisse, 2011, pp. 518-519).

(Cometti, 2016, Hildebrand, 2011, Pappas, 2008, Westbrook, 1993). Más recientemente, se ha indicado que la perspectiva deweyana permite elaborar un modelo mixto de democracia que pondere tanto el *output* surgido de la investigación social como las así llamadas justificaciones intrínsecas (Serrano Zamora, 2020). En este marco, en el presente trabajo buscaré dar cuenta de la convergencia entre el argumento epistémico y el argumento formativo, indicando cómo se complementan y cómo permiten superar las críticas señaladas.

En función del objetivo señalado, en primer lugar reconstruiré la interpretación del argumento epistémico y me detendré en las críticas de Ervan & Möller. En segundo lugar reconstruiré las líneas centrales del argumento formativo y me detendré especialmente las condiciones para el cumplimiento del ideal de crecimiento. Además, incluiré ciertos aspectos vinculados con el carácter *educativo* de la democracia bajo la hipótesis de que la educación en general y la educación formal en particular fungen como *ámbito* de la convergencia entre ambas justificaciones de la democracia. Esto pondría de relieve, una vez más, la centralidad de la educación en el proyecto filosófico-político de Dewey e incorporaría un elemento de enorme valor para la epistemología política.

2. El argumento epistémico: reconstrucción y críticas

2.1. Como ha sido adelantado, el planteo básico del argumento epistémico para la justificación de la democracia que se identifica en la filosofía de Dewey es que la democracia, comprendida en términos de libre intercambio de ideas, resulta la condición previa para la plena aplicación de la inteligencia a la solución de problemas comunes mediante la investigación social. Ahora bien, esta idea de democracia como *investigación social cooperativa* trae consigo al menos dos cuestiones que requieren distinción. Por un lado, dada la tesis de continuidad entre investigaciones de sentido común, investigaciones reflexivas e investigaciones científicas, la democracia así comprendida no es sino resolución de problemas comunes, compartidos o públicos y, en la medida en que procede de acuerdo con la pauta o matriz general de la investigación, sus resoluciones pueden comprenderse como juicios con asertabilidad garantizada, siempre falibles, contextuales y orientados por el problema particular que se debe abordar (Dewey, 1950. LW.12)⁵. Por otro lado, tal como indican Putnam (1992) y Honneth

5 Las citas y referencias a Dewey se harán a las versiones en español, cuando las hubiera. Caso contrario, las traducciones de títulos y fragmentos serán propias. Como es habitual en la literatura especializada, en todos los casos se remitirá a las obras completas: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (1967-1987). *The Early Works, 1882-1898* (1967-1972); *The Middle Works, 1899-1924* (1976-1983); *The Later Works, 1925-1953* (1981-1991). Carbondale: Southern Illinois University Press.

(1999), el carácter libre y abierto de la investigación también tiene lugar en la indagación moral, social y política, de modo que la resolución inteligente de los problemas comunes es igualmente función de la cooperación y del libre intercambio de hipótesis, informaciones y materiales de los participantes. Dado el valor epistémico del problema o desacuerdo como punto de partida para la investigación, el “método de la democracia” en cuanto inteligencia organizada garantiza tener presente todas las perspectivas en favor de la mejor resolución posible (Dewey, 1996, p. 109. LW.11.56). Como señala Dewey en *Lógica*,

toda medida de política puesta en práctica reviste lógicamente y debe revestir realmente la naturaleza de un experimento. Porque 1. representa la adopción de una concepción, entre una serie de concepciones alternativas que se presentan como posibles planes de acción, y 2. su ejecución es seguida de consecuencias que [...] son observables dentro de ciertos límites, de modo que pueden servir como pruebas de la validez de la concepción que se está aplicando (Dewey, 1950, p. 557. LW.12.502).

Consideremos más de cerca algunos aspectos del argumento epistémico mediante la interpretación de Elizabeth Anderson (2022 [2006]). El punto de partida de su reconstrucción es una caracterización de los problemas que debe resolver un estado democrático en términos de problemas de interés público que requieren la participación y acción conjunta de la ciudadanía y que se resuelven a través de la ley. Además, Anderson señala que el criterio de éxito de la resolución de problemas no puede limitarse al carácter procedimentalmente justo del proceso de toma de decisiones (es decir, su faceta interna) sino que debe considerar la capacidad concreta de resolver el problema mediante una decisión política expresada en una ley o en un decreto (es decir, su faceta externa), todo ello sin atentar contra los procedimientos definidos como deseables. Finalmente, define tres características constitutivas de la democracia: diversidad, discusión y dinamismo o capacidad de retroalimentación (Anderson, 2022, pp. 118 y 121).

Bajo estas consideraciones iniciales, Anderson evalúa tres modelos epistémicos de democracia: el teorema de Condorcet para la selección de opciones (por ejemplo, candidatos/as), el teorema de la diversidad [*Diversity Trumps Ability Theorem*] y la concepción experimentalista de la democracia de Dewey. Más allá de las razones por las que sostiene que el enfoque deweyano ofrece el mejor modelo de las capacidades epistémicas de las instituciones democráticas, aquí resulta relevante señalar que Anderson recupera la idea deweyana de democracia como “el uso de la inteligencia social para resolver problemas de interés práctico” o, más directamente, como “experimentación social cooperativa” (2022, pp. 121-122). De hecho, ha sido indicado ya que, en cuanto experimentación, la democracia

implica la deliberación o ensayo imaginario (tal como lo define Dewey en su *Ética* de 1908 y de 1932, es decir, la proyección de varios cursos de conducta posibles a fines de anticipar las consecuencias que se seguirían de cada uno de ellos, sin la carga de probar *efectivamente* cada curso de acción, y optar por alguna alternativa en particular), la puesta a prueba de las políticas decididas y su contraste con las consecuencias efectivamente observadas, las cuales permitirán confirmar o rectificar las anticipaciones previstas y reajustar las acciones.

Un aspecto fundamental es la necesidad de inclusión de todas las personas (o al menos de todos los puntos de vista) al momento de llevar adelante las deliberaciones políticas pues eso permite asegurar que se aborden asuntos de genuino interés público, por un lado, y que se consideren toda la información y las ideas, hipótesis y experiencias (muchas veces asimétricamente distribuidas) con potencial relevancia no sólo para la resolución de problemas sino también para la *articulación* de problemas, es decir, para su identificación y elaboración⁶. Es por ello que para Anderson un análisis epistémico de la democracia no puede reducirse a una cuestión de arreglos legales (aun cuando los incluye, por supuesto) sino, como bien ha indicado Dewey en reiteradas oportunidades, a una “forma de vida” signada por normas de equidad, discusión y tolerancia de la diversidad. En este sentido, Talisse afirma que Dewey “prepara el escenario” para los modos contemporáneos de teoría democrática pues expande el *locus* de la democracia a todos los ámbitos de la vida (incluyendo a la familia, la escuela y la industria) y propone un sentido de epistemología socializada que incluye cuestiones vinculadas con la distribución de la información, la identificación de los problemas comunes, la división de las tareas epistémicas y el rol de los expertos (Talisse, 2019, p. 360).

A la base de este planteo aparece la definición deweyana de *público*, elaborada en detalle por el pragmatista en *Opinión pública y sus problemas* de 1927 (Dewey, 2004). Al respecto, vale recordar que para Dewey el alcance de las consecuencias de las acciones determina si estas últimas son tan importantes como para ser controladas y reguladas, mediante su restricción o promoción: las acciones públicas son las acciones cuyas consecuencias de mediano y largo alcance requieran regulación. Aquellas personas que logran reconocerse como

6 En un artículo reciente, Serrano Zamora (2022) introduce la noción de *articulación* para (i) dar cuenta del proceso de constitución de problemas en el marco de la investigación social y (ii) incluir en la consideración de ese proceso las relaciones de dominación propias de la dinámica social y los riesgos que dichas relaciones traen consigo en términos de distorsiones o bloqueos epistémicos, todo ello a la luz de la teoría del conflicto social de Dewey. Esta idea de articulación daría cuenta de un nuevo beneficio epistémico de la democracia en la medida en que ella no sólo permite resolver sino también (y como paso lógicamente previo, si consideramos la pauta o matriz general de la investigación tal como la elabora Dewey) constituir o articular adecuadamente los problemas.

afectadas, para bien o para mal, por las consecuencias indirectas de determinadas acciones públicas y que consecuentemente tienen un interés conjunto en controlar esas consecuencias conforman un público. Por supuesto, estos públicos no son organizaciones estancas sino que varían con la misma dinámica de las acciones públicas y de los intereses y necesidades que éstas originen, al tiempo que una misma persona puede estar involucrada en distintos públicos en función de las formas en que se vea afectada por distintas acciones públicas. La conjunción de estos puntos permite finalmente definir al público como aquellas personas afectadas por las consecuencias indirectas de actividades públicas que son lo suficientemente importantes como para ser controladas sistemáticamente. Luego, la opinión pública es el juicio que forman quienes componen el público respecto de los asuntos públicos. Así, de acuerdo con Honneth, “‘público’ es en cada caso aquella esfera del actuar social, de la cual un grupo puede comprobar con éxito que, por razón del surgimiento de consecuencias que se hacen extensivas, precisa de una regulación” (1999, p. 97).

El rol del público es crucial para (i) identificar y articular los intereses comunes, lo cual implica la referida inclusión de perspectivas e ideas en las instancias de debate y deliberación para que aquellas tengan la oportunidad de convertirse en dominio público y puedan hacer sus aportes en la evaluación de los intereses comunes; y para (ii) prevenir las consecuencias de las opciones tecnocráticas, pues si el público no puede informarse sobre sus necesidades y sobre los intereses comunes, el gobierno de expertos deviene una oligarquía que se aleja del conocimiento de las necesidades que se supone debería atender y simplemente protege los beneficios de clase, dando lugar a “un conocimiento privado que en cuestiones sociales no es conocimiento en modo alguno” (Dewey, 2004, pp. 167-168. LW.2.364)⁷. En este sentido, sugiere Festenstein (2019, p. 224), la pretensión de una superioridad epistémica por parte de un grupo de expertos deviene auto-destructiva y los *standards* epistémicos que permitiría lograr su gobierno entran en contradicción pragmática con la exclusión de las ideas de aquellos a quienes conduciría: “en ausencia de una voz articulada por parte de las masas, los mejores no siguen ni pueden seguir siendo los mejores, y los sabios dejan de ser sabios” (Dewey, 2004, p. 167. LW.2.364). En escenarios quizás más cercanos a nuestra contemporaneidad, y siguiendo con la lectura de Festenstein (2019, pp. 224-227), la inclusión del público afectado permite superar los costos epistémicos de las jerarquías sociales, dada la distribución inequitativa de recursos simbólicos y materiales que resulta de relaciones de poder asimétricas (distribución que, además, reproduce dichas relaciones). Por supuesto, nada de lo señalado implica que

⁷ Sobre este punto es importante recordar que Dewey elabora muchos de sus argumentos de *Opinión pública y sus problemas* como respuesta a los planteos expertocráticos de Walter Lippmann en *Public Opinion*, de 1922.

Dewey desestime el valor de la experticia de quienes investigan. Por el contrario, cuanto más precisas sean las investigaciones, más precisas serán las deliberaciones y más acertadas las decisiones, consideradas ahora desde la perspectiva y los intereses del público: “La investigación, en efecto, es una labor que incumbe a los expertos. Pero la experiencia de éstos no se demuestra en la formulación y ejecución de políticas, sino en que descubren y hacen públicos los hechos de los que éstas dependen” (Dewey, 2004, p. 169. LW.2.365). Dado que las soluciones a los problemas sociales pueden obtenerse sólo si se comunica el conocimiento de los expertos y se lo incluye en la consideración y en el *diálogo* público, la perspectiva del pragmatista puede describirse entonces como una democracia epistémica deliberativa (Landemore, 2013, p. 83).

Con todo, y retomando la lectura de Anderson, la cualidad central del argumento epistémico es la posibilidad de institucionalizar la retroalimentación de las políticas, habida cuenta del carácter experimental y falible de los resultados de las investigaciones sociales pero también del rol de la opinión pública debidamente informada mediante medios de comunicación que no resulten presas del monopolio y, sobre todo, mediante la plena publicidad de los resultados de las investigaciones científicas socialmente relevantes. Ambos aspectos resultan fundamentales en vistas de la formación de un público activo y competente para la resolución de los problemas comunes que le afecten, de la superación de los costos epistémicos de las jerarquías sociales antes mencionados y de la institucionalización de la revisión de las políticas. En este marco, la concepción experimentalista de la democracia de Dewey da lugar a la diversidad y al disenso en las tres etapas relevantes del proceso de institucionalización de una política: la deliberación, la votación y la evaluación de la puesta en práctica de la decisión (Anderson, 2022, pp. 122-123).

2.2 Según se ha indicado en la Introducción, las justificaciones de la democracia que acentúan su dimensión epistémica han sido objeto de frecuentes críticas por las cuales dicho tipo de justificación implica (i) que la democracia se comprende en términos meramente instrumentales, es decir, como un procedimiento que provee una decisión acertada, quedando a merced de otros mecanismos no-democráticos que garanticen mejores decisiones a costas de a la ciudadanía al margen de la participación o de segregar a ciertos sectores o grupos políticos, razón por la cual (ii) la justificación epistémica no es suficiente para dar cuenta de la superioridad normativa de la democracia y debe dar lugar a otras justificaciones basadas en valores morales no-instrumentales como la equidad, la autonomía y el bienestar individual.

Este tipo de críticas también han sido dirigidas a la reconstrucción de Anderson. Según indican Ervan & Möller (2020) el argumento experimentalista de corte deweyano efectivamente daría lugar a la diversidad, la discusión y al dinamismo o retroalimentación pero no ofrecería razones para justificar su superioridad respecto de otros modelos epistémicos, tales como las versiones falibilistas del Teorema de Condorcet o las versiones deliberativas que hacen lugar a la diversidad y a la retroalimentación. La razón última de esta deficiencia en la interpretación de Anderson sería su énfasis exclusivo en el criterio externo de evaluación de la democracia, v.g. el grado en que las decisiones resuelven el problema en cuestión, y el descuido del criterio interno, v.g., el carácter justo del procedimiento de toma de decisiones. En palabras de Ervan & Möller (2020, p. 369),

Anderson no indica nada acerca del criterio interno que defiende y cómo quedaría justificado junto con el criterio externo. Dado que el foco está puesto casi exclusivamente sobre los beneficios instrumentales, Anderson no explica por qué los ciudadanos, independientemente de si la ley es correcta, tienen obligación de cumplirla. Al mismo tiempo, para sostener adecuadamente la superioridad del modelo experimentalista deweyano -no sólo sobre teoremas sino también sobre otros modelos pragmatistas tanto como sobre otros modelos de democracia deliberativa- parece que se necesita una defensa de un criterio interno (moral) y de un criterio externo (epistémico) junto con una explicación de cómo se apoyan mutuamente.

En el fondo, esta crítica no hace sino reiterar algunas interpretaciones respecto del presunto carácter meramente instrumental de la filosofía pragmatista, casi tan viejas como el pragmatismo mismo. Más allá de las múltiples respuestas a esta crítica general, me interesa recuperar brevemente dos intervenciones que refieren al asunto que nos ocupa y que coinciden en que la objeción de instrumentalismo no se sostiene en los términos de la teoría de la valoración de Dewey. La propia Anderson (2009) indica que efectivamente hay principios de equidad, respeto mutuo y autonomía a la base de la justificación epistémica. Sin embargo, esos valores no deben tomarse como fines en sí mismos porque siempre son puestos al servicio de la gente [*“for the sake of people”*] y porque siempre se vinculan con las consecuencias de las prácticas políticas, a pesar de su pretensión de deducirse de alguna fuente *a priori* y abstraerse de este tipo de consideraciones. Por el contrario, aquellos valores surgen de un proceso reflexivo que echa raíces en las experiencias concretas y en el análisis de las consecuencias de, por ejemplo, la autoridad de las demás personas para demandar cierto tipo de comportamientos o de ciertas instituciones sociales consagradas. Por tanto, los fines y valores se prueban a la luz de sus consecuencias y de sus medios, de modo tal que la distinción entre instrumental e intrínseco se desdibuja y la crítica antedicha pierde su ímpetu inicial. En

una línea similar, Festenstein (2019, pp. 232-233) observa que la tesis de continuidad entre medios y fines impediría distinguir entre un sentido de democracia como “buena en sí misma”, en cuanto expresaría respeto y participación equitativa en la deliberación, y un sentido de democracia como “buena por sus efectos”, en cuanto permitiría mejores resultados desde el punto de vista epistémico. En este sentido, si bien frente a un problema concreto se operan distinciones entre medios o instrumentos y fines, la distinción siempre es contextual y los fines quedan sujetos a revisión crítica, en buena medida por relación con los medios necesarios y disponibles. Así, “[l]a apertura radical de la investigación, abarcando medios y fines, está configurada para evitar la objeción instrumentalista” (Festenstein, 2019, p. 233).

Con todo, es posible identificar en el pensamiento deweyano otra línea argumentativa vinculada con el carácter *formativo* de la democracia y, más específicamente, con la noción de *crecimiento* como fin moral. En lo que sigue reconstruiré este argumento y me detendré en un aspecto poco enfatizado por la literatura crítica: el carácter educativo de la democracia, carácter que permitiría tender puentes entre la dimensión epistémica y la dimensión formativa de la democracia, superando así las críticas antedichas y poniendo de relieve un valioso aporte del pensamiento deweyano al campo de la epistemología política.

3. El argumento formativo: el crecimiento como *pivote* y la apuesta educativa

3.1. Dewey ofrece una de las primeras definiciones de crecimiento a propósito de la pregunta general por los fines de la educación. Allí afirma textualmente que “[el] movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior es lo que se entiende por crecimiento” (Dewey, 1998, p. 46. MW.9.46). Al respecto, me interesa subrayar que el crecimiento se entiende como la capacidad para reajustar la actividad a las nuevas condiciones pero también para reajustar las propias condiciones, de modo que no *tiene* un fin externo, fijo y dado de antemano sino que *es* un fin y, por lo tanto, sólo es relativo a un *mayor crecimiento* (Dewey, 1998, p. 53. MW.9.54. Cf. Hildreth, 2011)⁸. En este sentido, el crecimiento es el sub-producto de las distintas acciones llevadas a cabo correcta o incluso perfectamente mediante el adecuado control de los medios para la consecución de los fines previstos o fines *a-la-vista* pero también mediante la flexibilidad o plasticidad necesarias para reajustar la actividad a las nuevas condiciones. Así, y teniendo siempre presente el compromiso filosófico-naturalista de

8 A diferencia de lo hecho por Luzuriaga en su versión española de *Democracia y educación*, quien en ciertos pasajes emplea el término “desarrollo”, aquí mantengo la traducción de *growth* por “crecimiento” en todas sus apariciones, en virtud de la consistencia textual y conceptual del argumento.

Dewey que impide postular fines fijos o dados desde fuera de la experiencia, puede comprenderse por qué Dewey afirma que “[e]l crecimiento mismo es el único fin moral” o que “establecemos éste o aquel fin que queremos alcanzar, pero *el* fin es el crecimiento mismo” (1993, pp. 185-6. MW.12.181 y LW.7.306, respectivamente)⁹.

Más allá de las múltiples aristas que involucran estas afirmaciones, resulta importante observar dos cuestiones. En primer lugar, las condiciones de posibilidad del crecimiento son sociales pues este último requiere que el individuo entable cierto tipo de relaciones con sus pares: “El tipo de yo [*self*] que se forma mediante la acción fiel a las relaciones con los demás será un yo más cabal y extenso que el que se cultiva aisladamente o en oposición a los intereses y necesidades de otros” pues esta última forma de vida “obstruye y aniquila la individualidad al separarla de las condiciones necesarias para su crecimiento” (LW.7.302). Este planteo adquiere toda su fuerza cuando se lo considera a la luz de dos características centrales de la democracia comprendida como “forma de vida” o *experiencia conjunta comunicada*, según la reconocida definición de Dewey en *Democracia y educación*: (i) al interior de los grupos sociales debe haber *numerosos y variados* intereses y valores conscientemente compartidos y libremente comunicados; y (ii) entre los grupos debe haber una interacción y un enriquecimiento *recíproco* de sus intereses (Dewey, 1998, pp. 78-79. MW.9.89-90)¹⁰. Esto quiere decir que en una forma de vida democrática los intereses de los individuos y de los grupos sociales no deben ser incompatibles tanto como que el genuino crecimiento individual no puede ser a costas del crecimiento de las demás personas –tal y como sucede para el caso del miembro de una banda de ladrones, cuya pertenencia social es a un grupo que por definición no puede interactuar flexiblemente con otros grupos y cuyo crecimiento relativo atenta contra los intereses de las demás personas y también contra las potencialidades que él

9 El ensayo “La influencia del darwinismo sobre la filosofía” de 1908 es la referencia más apropiada sobre el asunto. Allí el pragmatista señala que la incidencia del darwinismo se juega a nivel meta-filosófico, pues desde este punto de vista la filosofía debería alejarse de las pretensiones *a priori* para acercarse a un trabajo de *diagnosis y prognosis* moral y política, pero también se juega a nivel filosófico, en lo que respecta a la tesis de la continuidad de la naturaleza, a la concepción práctica, anti-fundacionalista, falibilista y anti-escéptica para el conocimiento, al rechazo a la dicotomía hecho-valor y a la necesidad de adoptar los resultados y el *standard* científico dado por el estado concreto de las investigaciones (Dewey, 2000, pp. 54 y ss. MW.4.37 y ss.). Para una discusión detallada del concepto de *crecimiento*, de sus relaciones con los fines *a-la-vista* y de por qué Dewey señala que el crecimiento no debería ser el objetivo de la acción sino algo que sucede *en* la acción, puede verse el reciente trabajo de Steven Levine (2021).

10 La noción de “grupo social” es trabajada por Dewey en sus conferencias sobre filosofía social y política dictadas durante su estadía en China, entre 1919 y 1921. También allí indica que el sentido normativo de la democracia implica “desarrollo igual y proporcionado de todas estas formas de vida asociadas, en la que interactúen libremente unas con otras y en la que los resultados de cada una contribuyan al enriquecimiento y significado de todas las demás” (Dewey, 2015, p. 16). Para un análisis de la teoría del conflicto social desarrollada por Dewey a la luz de su noción de democracia, puede verse [Autor \(en prensa\)](#).

mismo podría desarrollar mediante su pertenencia a grupos en consonancia con los intereses y bienes comunes (Dewey, 2004, p. 137. LW.2.327).

En segundo lugar, el crecimiento también requiere participación del individuo en la deliberación pública, especialmente acerca de la dirección de las acciones, de los valores y de los bienes de los grupos a los que pertenece –razón por la cual no tiene sentido considerar al individuo como “previo” o independiente de su trama social (Dewey, 2004, p. 137. LW.2.327)¹¹. Para que esto sea posible y dado que los individuos son miembros de distintos grupos, no sólo se debe cuidar el enriquecimiento mutuo de los intereses individuales sino que se deben propiciar las relaciones flexibles entre los grupos y se deben superar las inequidades, segregaciones y jerarquías, pues “[l]a falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales [mientras que] la diversidad de estímulos significa novedad y la novedad significa incitación al pensar” (Dewey, 1998, p. 80. MW.9.90). Precisamente la democracia experiencia conjunta comunicada consiste en “[l]a extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia [...]”, es decir, la ampliación y diversificación de los intereses compartidos junto con la liberación y el consiguiente enriquecimiento de las capacidades individuales (Dewey, 1998, p. 82. MW.9.92). En el mismo sentido, Dewey afirma que la finalidad de la democracia es “en liberar y desarrollar las capacidades de los individuos humanos sin preocupaciones de raza, sexo, clase o situación económica” y que su significado moral radica en establecer como criterio para las instituciones y actividades sociales “[l]a contribución de cada una de ellas al crecimiento acabado de cada uno de los miembros de la sociedad” (Dewey, 1993, p. 192. MW.12.186, ambas citas). En su punto límite, la actividad conjunta o “conciencia de vida comunitaria” llevada adelante como un bien compartido constituye el ideal de democracia o “la idea misma de vida comunitaria” (Dewey, 2004, p. 138. LW.2.328).

En virtud de lo señalado, y en cuanto características distintivas de la democracia como forma de vida, la equidad y la inclusión tanto como la necesidad de deliberación –establecidas como condiciones para el experimentalismo democrático– no se limitan a su justificación

¹¹ Si bien esta observación abre una línea de indagación específica, vale recordar aquí que Dewey establece un contraste entre el “viejo” sentido de individualismo, caracterizado por la lógica estandarizada del beneficio económico privado, y un “nuevo” sentido de individualismo “cuyos esquemas de pensamiento y deseo estén marcados permanentemente por el consenso con los demás y para el cual la sociabilidad sea sinónimo de cooperación con todas las asociaciones humanas regulares” (Dewey, 2003, p. 114. LW.5.84).

epistémica, v.g. instrumental, sino que son también condiciones para el crecimiento como fin moral: “[m]i crecimiento o florecimiento es mutuamente interdependiente del tuyo, y requiere que podamos ejercer la inteligencia pragmática a la hora de tomar decisiones colectivas en pie de igualdad” (Festenstein, 2008, p. 104). Así, el crecimiento como fin moral ofrece una justificación de la democracia no-instrumental sin apelar a valores intrínsecos, al menos en el sentido clásico del término, pues no determina de manera taxativa ningún sentido determinado de vida buena sino condiciones lo suficientemente flexibles como para que los individuos desarrollen sus planes específicos en función de intereses y deseos particulares. Lo relevante y distintivo es que la noción de crecimiento parece funcionar como un *pivote* entre el argumento epistémico y el argumento formativo pues requiere participación equitativa en la deliberación sobre los asuntos públicos y un sentido de cooperación sobre la base de valores en común –precisamente, la condición que garantiza los mejores resultados epistémicos de esa misma deliberación y resolución¹². En virtud de lo dicho, ambas justificaciones resultan convergentes y en su complementación dan cabal respuesta a las críticas instrumentalistas y, más aún, a la preocupación respecto del balance entre *output* e *input* democrático.

3.2 La afirmación precedente acerca de la convergencia entre el argumento epistémico y el argumento formativo en la noción de crecimiento conducen, finalmente, a considerar algunos aspectos centrales del pensamiento deweyano en torno a la educación. Dewey propone una “definición técnica” por la cual la educación es la reconstrucción o reorganización de la experiencia, cuyo fin es la transformación directa de la cualidad de la experiencia debida tanto a un aumento de su sentido en cuanto resultado del reconocimiento de conexiones y continuidades no advertidas con anterioridad como a un aumento en la capacidad del control y dirección de experiencias subsiguientes. Dicho de un modo más explícito, el objetivo y recompensa de la educación y del aprendizaje es la “capacidad continuada para el crecimiento” (Dewey, 1998, p. 92. MW.9.107). Como puede advertirse, y si bien la educación formal se instituye como condición necesaria para la formación de actitudes, disposiciones y hábitos en pos de una auténtica transformación del orden social, el sentido deweyano de educación no se

¹² De acuerdo con Råber (2020, pp. 130-136) los argumentos respecto de los costos epistémicos de las jerarquías e inequidades y de los beneficios epistémicos a los que tienden los procedimientos democráticos para la toma de decisiones están comprendidos en la noción deweyana de crecimiento en tanto ideal moral con implicaciones epistémicas pues dicho ideal especifica que el bien común se obtiene mediante la investigación social cooperativa. Esto le permite sostener la tesis de la prioridad de la justificación formativa respecto de la epistémica pues interpreta al crecimiento como un “ideal normativo sustancial” (ideal que establece que el bien común se obtiene de modo cooperativo) y a la investigación social como la “especificación procedimental” del crecimiento, de modo que “en caso de duda, las consideraciones morales (el respeto equitativo democrático por el juicio de los ciudadanos) tienen precedencia sobre las consideraciones epistémicas” (Råber, 2020, p. 135).

agota en la institución escolar sino que abarca un espectro más amplio de actividades y ámbitos de crecimiento (1996, p. 194. LW.11.414).

De acuerdo con Westbrook (1993, p. 173), la educación en general y la escuela en particular representa la *arena* de la práctica filosófica deweyana, punto de encuentro entre su concepción del conocimiento en tanto empresa fundamentalmente práctica y su intención de extender a todos los ámbitos posibles el empleo de las herramientas de la inteligencia social, es decir, del método experimental en cuanto orientado a los asuntos sociales. Dicha extensión trae consigo la formación de una disposición abierta e inquisidora para propiciar la investigación inteligente y controlada, en general, y para el tipo de investigación requerido por el experimentalismo democrático deweyano. En efecto, la mayor contribución de incorporar una perspectiva experimental en las escuelas es, precisamente, “la idea misma de experimento, el ideal del método experimental como el espíritu con que se deben abordar los problemas sociales” (MW.10.123).

Ahora bien, tal y como el propio Westbrook señala (1993, p. 167 y ss.), las escuelas deben ser comunidades *democráticas* de investigación en las cuales, lejos de apostarse a un sentido de cientificismo que alimenta posiciones tecnocráticas, se busca una distribución igualitaria de la capacidad de afrontar y resolver conflictos siguiendo la pauta o matriz general de la investigación –pauta que como ha sido indicado es común a las investigaciones científicas, sociales y de sentido común. En este sentido, aquellas características del experimentalismo democrático enfatizadas por Anderson encuentran lugar en la enseñanza de la actitud experimental: “[e]l pensamiento científico no sólo implica el empleo de un método particular sino la participación en una comunidad que posee virtudes cognitivas específicas [...] –libertad de investigación, tolerancia a la diversidad de opinión y libre comunicación– que son condiciones necesarias si no suficientes para una sociedad y política democrática” (Westbrook, 1993, p. 170).

Al respecto, es importante recordar que en cuanto “medio ambiente especial” la escuela ofrece –entre otras cosas– la posibilidad de que los individuos se liberen de las limitaciones del grupo social al que pertenecen, se pongan en contacto con un ambiente más amplio y con una mayor variedad de intereses y coordinen dentro de sus disposiciones las diversas influencias de cada grupo social, punto clave para la conformación del sentido de democracia como forma de vida. Es por ello que se conforma como un ambiente equilibrado y controlado, capaz de contrarrestar las fuerzas diversas y muchas veces contradictorias de los distintos grupos de la esfera pública. En este marco, cada individuo participa plenamente del proceso educativo en la

medida en que tiene oportunidad de contribuir desde su propia experiencia al enriquecimiento común (Dewey, 1998, pp. 28-30. MW.9.22-26). La participación es entonces una función político-educativa por excelencia pues implica modificar y ampliar la experiencia propia, considerar sus puntos de contacto con la experiencia ajena y, en definitiva, fortalecer la experiencia compartida. Así, la idea de democracia participativa proporciona un enlace fundamental entre la escuela y la sociedad (Višňovský y Zolc, 2016, p. 69) al tiempo que la formación del “carácter democrático” resulta un elemento central de toda la filosofía de la educación deweyana (Westbrook, 1993, p. 171).

Hay otro aspecto importante para considerar: así como la educación es (o debería ser) democrática y constituye la agencia de distribución y consolidación de valores más importante de la sociedad, también la democracia, en su faceta epistémica, es educativa. En efecto, la práctica de considerar cuáles son los problemas y cómo pueden ser resueltos sobre la base de la actividad cooperativa es una práctica educativa pues atribuye a cada individuo la responsabilidad de poner en perspectiva las demandas, necesidades e intereses compartidos. Como se ha indicado, para Dewey “todo individuo deviene educado solo si tiene la oportunidad de contribuir desde su propia experiencia” mientras que “el aprendizaje proviene del toma y daca o intercambio de experiencias e ideas”. Esta dinámica de intercambio, propia de la dimensión epistémica de la democracia, “es una expresión del significado de la democracia en cuanto proceso educativo sin el cual los individuos no pueden lograr una posesión plena de sí mismos ni hacer contribuciones [...] al bienestar social de los demás” (LW.13.296, ambas citas). En suma, como indica Shook (2013, p. 13), la democracia es educativa en tanto promueve el respeto mutuo por todos los miembros de la sociedad y la resolución cooperativa de problemas compartidos. A ello me permito sumar un último punto: la democracia es educativa porque nos permite comprender que el crecimiento individual no puede independizarse del crecimiento de todos los miembros de la sociedad –y consecuentemente no puede desatender a las condiciones de posibilidad del crecimiento interdependiente.

En virtud de lo dicho, la educación contribuye a la idea democrática de hacer que el conocimiento común sea parte intrínseca de la inteligencia y del carácter individual. Esto implica que la educación constituye un *ámbito* clave en el que convergen la dimensión epistémica y la dimensión formativa de la democracia en la medida en que (i) la educación estimula el método democrático de articular problemas compartidos, intercambiar razones y plantear soluciones pero también de definir fines mediante decisiones colectivas, todo lo cual

conduce a la superación de las distintas barreras que limitan el intercambio libre, la distribución equitativa de intereses y la percepción de la significación de la actividad individual y compartida, al tiempo que (ii) dicho intercambio favorece el proceso de crecimiento en cuanto capacidad para ajustar acciones y condiciones tanto a nivel individual como colectivo. En este sentido, y a la luz de las críticas de Dewey a los fines externos o impuestos al curso de experiencia (sean del proceso educativo o de las relaciones sociales), la educación en su acepción más plena queda finalmente caracterizada como “liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (Dewey, 1998, p. 91. MV.9.105).

Resta una última observación: así como esta interpretación de la educación en términos de ámbito y actividad en la que convergen la dimensión epistémica y formativa de la democracia permitiría resolver ciertas tensiones interpretativas y señalar el carácter complementario de ambos enfoques en el pensamiento deweyano, también haría un valioso aporte a la epistemología política, en términos más generales, en la medida en que fundamenta la necesidad de ampliar la práctica de investigación social cooperativa en distintos contextos de nuestra experiencia cotidiana y en que ofrece instancias de ejercicio específico de dicha práctica epistémica y formativa en el ámbito educativo. Así, al conjunto de aspectos relevantes para la epistemología política que identifica Råber (2020, pp. 38-39) en la filosofía de Dewey – su epistemología y ontología *de fondo* sobre la cual elaborar los argumentos relativos a la filosofía política, su noción de racionalidad sensible al valor epistémico de la diversidad, de las disputas y del contexto, y su crítica al instrumentalismo– me permito agregar que cuenta con una concepción de educación articulada con una teoría de la investigación, de la valoración, de la experiencia y de la democracia que alimenta la puesta en práctica de las condiciones de posibilidad y del ejercicio de la investigación cooperativa y que, en ese mismo proceso, da lugar al crecimiento cualitativo de todos los miembros de la sociedad. En suma, la apuesta educativa de Dewey aporta a la superación de la concepción mecanicista o meramente formal de la democracia, se desmarca de las concepciones tecnocráticas, no se limita a un mero instrumentalismo de corte epistémico, ofrece argumentos normativos en favor de la democracia –en el peculiar sentido que adquiere el término “normativo” o los términos “sustantivo” e “intrínseco” a la luz de la teoría de la valoración deweyana, de allí las comillas que aparecerán en los próximos párrafos– y abre nuevos canales con enorme potencial práctico para la consecución de una democracia como forma de vida o experiencia conjunta comunicada.

4. Conclusiones

En las páginas precedentes he intentado abordar una de las preocupaciones centrales de la epistemología política, en general, y de la teoría de la democracia, en particular: cómo mantener un equilibrio entre las justificaciones de la democracia que hacen hincapié en los beneficios epistémicos de las decisiones y aquellas que hacen hincapié en el cumplimiento de valores “intrínsecos” como la equidad, la igualdad o la realización personal. A esta primera preocupación ha de añadirse una segunda, quizás más específica: cómo superar aquellas críticas por las cuales las justificaciones epistémicas (i) conciben a la democracia en términos meramente instrumentales, por referencia a la corrección de las decisiones y en detrimento de los referidos valores intrínsecos, y (ii) habilitan opciones tecnocráticas, pues estas últimas garantizarían mejores resultados epistémicos que la democracia.

La perspectiva desde la cual he avanzado en algunas consideraciones respecto de los temas antedichos es la del pragmatista John Dewey, y esto por varias razones: por un lado, porque su pensamiento ha dado lugar a justificaciones epistémicas y a justificaciones “sustantivas” de la democracia (el argumento experimentalista y el argumento formativo, respectivamente); por el otro, porque ha sido objeto de lecturas que le adjudican una mirada exclusivamente instrumental respecto de la democracia, para el caso de la justificación epistémica, o de otras – que no he tratado en esta oportunidad– que le adjudican un enfoque anti-pluralista, para el caso de la justificación “sustantiva”. Desde este marco, en primer lugar he reconstruido el argumento epistémico y la noción de democracia como *investigación social cooperativa*, enfocado especialmente en la interpretación de Anderson acerca del valor epistémico de la diversidad y del disenso en las tres etapas de deliberación, votación y evaluación de la puesta en práctica de la decisión, y he reconstruido la crítica de Ervan & Möller acerca del carácter instrumental de la democracia comprendida en términos exclusivamente epistémicos y de la necesidad de ofrecer otro tipo de justificaciones “sustantivas”. En segundo lugar, me he detenido en la noción deweyana de *crecimiento*, fundamental para comprender el argumento formativo. Al respecto, he subrayado que el ideal de crecimiento requiere participación equitativa e inclusiva en las distintas instancias de deliberación pública, de modo tal que el crecimiento de cada miembro de la sociedad es interdependiente del crecimiento de los demás –todo ello sobre la base de un conjunto de valores compartidos por los distintos grupos sociales, los cuales deben enriquecerse mutuamente tanto como favorecer el pleno desarrollo de los individuos. Además, he argumentado que dicho ideal de crecimiento funciona como un *pivote* entre la justificación epistémica y la formativa en tanto los requisitos para su

cumplimiento son precisamente aquellos que garantizan en términos epistémicos la mejor resolución del problema público en cuestión y que, a su vez, propician el mismo crecimiento en términos de resignificación cualitativa y aumento de la capacidad de control y dirección de la experiencia.

En virtud de lo señalado, una afirmación central del trabajo es que en la perspectiva deweyana, la fundamentación epistémica y la fundamentación “sustantiva” son convergentes y complementarias antes que divergentes y excluyentes. Con todo, he intentado avanzar en una consideración subsiguiente: habida cuenta de (i) la concepción deweyana de la educación como “capacidad continuada para el crecimiento”, (ii) su énfasis en la expansión del método o actitud científica como estrategia de resolución de problemas a todo el ámbito educativo, especialmente el formal, y (iii) la identificación del carácter educativo de la propia democracia, dado que nos enseña a respetar las perspectivas ajenas y a solucionar los asuntos públicos de forma participativa, deliberativa y cooperativa, la segunda afirmación central de estas páginas es que la educación es un ámbito en el que efectivamente se materializa la convergencia de los aspectos epistémicos y formativos de la democracia. En este sentido, he intentado sostener que hay aquí otro aporte de enorme valía para los intereses de la epistemología política, en la medida en que permite sobrepasar las críticas relativas al instrumentalismo, desde el punto de vista teórico, y en que abre un gran campo práctico para la puesta en marcha de la democracia como investigación social cooperativa y, más aún, como experiencia conjunta comunicada. Parfraseando a Dewey, una vez más, este es el desafío ante nosotras y nosotros.

5. Referencias

- Anderson, E. (2009). Democracy: instrumental vs. non-instrumental value. En Thomas Christiano & John Philip Christman (Eds.), *Contemporary Debates in Political Philosophy*, pp. 213-227. Wiley-Blackwell.
- Anderson, E. (2022). La epistemología de la democracia. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 11(1), 117-127.
- Cohen, J. (1986). An Epistemic Conception of Democracy. *Ethics*, 97(1), 26-38.
- Dewey, J. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (1967-1987). *The Early Works, 1882-1898* (1967-1972); *The Middle Works, 1899-1924* (1976-1983); *The Later Works, 1925-1953* (1981-1991). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Edicions Alfons el Magnànim.

- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Paidós.
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008). *Teoría de la valoración*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2015). Lectures in social and political philosophy. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 7(VII-2).
- Edenberg, E. & Hannon, M. (Eds.) (2021). Introduction. En *Political Epistemology*, pp. 1-7. Oxford University Press.
- Ervan, E. & Möller, N. (2019). Pragmatism and Epistemic Democracy. En Fricker, M. et al. (Eds.). *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, pp. 367-376. Routledge.
- Estlund, D. (2008). Democratic Authority: A Philosophical Framework. *Crítica*, 42 (124), 118-125.
- Festenstein, M. (2008). John Dewey: Inquiry, Ethics, and Democracy. En Cheryl Misak (Ed.), *The Oxford Handbook of American Philosophy*, pp. 87-109. Oxford University Press.
- Festenstein, M. (2019). Does Dewey Have an “epistemic argument” for Democracy? *Contemporary Pragmatism*, 16 (2-3), 217-241.
- Festenstein, M. (2021). Spotlight. Pragmatism in Contemporary Political Theory. *European Journal of Political Theory*, 1-18.
- Forstner, J. (2019). *Deweyan Experimentalism and the Problem of Method in Political Philosophy*. Routledge.
- Frega, R. (2019). *Pragmatism and the Wide View of Democracy*. Palgrave MacMillan.
- Habermas, J. (1992). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Hildebrand, D. (2011). Pragmatic Democracy: Inquiry, Objectivity, and Experience. *Metaphilosophy*, 42(5), 549-604.
- Hildreth, R. W. (2011). What Good Is Growth? Reconsidering Dewey on the Ends of Education. *Education & Culture*, 27(2), 28-47.
- Honneth, A. (1999). Democracia como cooperación reflexiva (C. Rendón & S. Muñoz, Trads.). *Estudios Políticos*, 15, 81-106.
- Kadlec, A. (2007). *Dewey's Critical Pragmatism*. Lexington Books.
- Landemore, H. (2013). *Democratic Reason: Politics, Collective Intelligence, and the Rule of the Many*. Princeton University Press.
- Levine, S. (2021). The Identity of Self and Act. Pluralism, Growth and Our Social Interest. En R. Frega y S. Levine y (Eds.). *John Dewey's Ethical Theory*, pp. 134-155. Routledge.

- MacGilvray, E. (2014). Democratic Doubts: Pragmatism and the Epistemic Defense of Democracy. *Journal of Political Philosophy*, 22(1), 105-123.
- Misak, C. (2000) *Truth, Politics, Morality*. Routledge.
- Misak, C. (2004) *Truth and the End of Inquiry*. Oxford University Press.
- Räber, M. (2020). *Knowing Democracy - A Pragmatist Account of the Epistemic Dimension in Democratic Politics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-53258-1>
- Serrano Zamora, J. (2020). Can Truth (or Problem-Solving) Do More for Democracy? *Krisis. Journal for contemporary Philosophy*, 40(1), 82-90.
- Shook, J. (2013) Dewey's Ethical Justification for Public Deliberation Democracy. *Education and Culture*, 29(1), 3-26.
- Talisse, R. B. (2007). *A Pragmatist Philosophy of Democracy*. Routledge.
- Talisse, R. B. (2011). A Farewell to Deweyan Democracy. *Political Studies*, 59(3), 509-526.
- Talisse, R. B. (2014). Pragmatist Political Philosophy. *Philosophy Compass* 9(2), 123-130.
- Talisse, R. B. (2019). The Epistemology of democracy. An Overview. En En Fricker, M. et. Al. (Eds.). *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, pp. 357-366. Routledge.
- Pappas, G. (2008). *John Dewey's Ethics. Democracy as experience*. Indiana University Press.
- Putnam, H. (1992). A Reconsideration of Deweyan Democracy. *Renewing Philosophy*, pp. 180-202. Harvard University Press.
- Višňovský, E., & Zolcer, Š. (2016). Dewey's Participatory Educational Democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 55-71.
- Westbrook, R. B. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press.