

308913



# UNIVERSIDAD PANAMERICAN

4  
2 ej.

FACULTAD DE FILOSOFIA  
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

## EL PENSAMIENTO FILOSOFICO DE JOHN DEWEY Y SU CONCEPCION EDUCATIVA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN FILOSOFIA  
P R E S E N T A  
MARIANA GUILLERMINA HERRERA MARTINEZ

DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. HORTENSIA CUELLAR PEREZ



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

	PAGINA
INTRODUCCION.....	1
PRIMERA PARTE: JOHN DEWEY Y SU FILOSOFIA	
CAPITULO I.- John Dewey: Dimensión humana y filosófica.....	5
A.- El pragmatismo.....	5
B.- Datos biográficos.....	11
C.- Escritos.....	18
D.- Influencias.....	19
Sumario.....	33
Referencias bibliográficas.....	37
CAPITULO II.- Principios filosóficos fundamentales.....	41
A.- Metafisica Naturalista.....	41
B.- Método experimental.....	59
C.- Instrumentalismo.....	64
D.- Antropología.....	71
E.- Etica.....	93
Sumario.....	122
Referencias bibliográficas.....	130
SEGUNDA PARTE: CONCEPCION DE LA EDUCACION EN JOHN DEWEY	
CAPITULO III.- Fundamento de la educación.....	145
A.- Dewey y la educación nueva o progresiva.....	145
B.- La experiencia fundamento de la educación progresiva.....	149

Sumario.....	156
Referencias bibliográficas.....	158

CAPITULO IV.- Naturaleza, proceso y fin de la educación.....160

A.- Naturaleza de la educación.....	160
B.- La educación como proceso.....	167
a.- El crecimiento.....	169
b.- Condiciones del crecimiento.....	172
c.- Los hábitos como manifestación del crecimiento.....	174
C.- Fin de la educación.....	179
a.- Fin del crecimiento.....	179
b.- El crecimiento fin de la educación.....	180
c.- Fines de la educación.....	183
Sumario.....	193
Referencias bibliográficas.....	197

CAPITULO V.- Dewey frente a concepciones opuestas a su idea de la educación.....204

A.- La educación como preparación para la vida.....	204
B.- La educación como desenvolvimiento.....	205
C.- La educación como adiestramiento de facultades.....	208
D.- La educación como formación.....	211
E.- La educación como recapitulación y retrospección.....	213
Sumario.....	216
Referencias bibliográficas.....	218

CAPITULO VI.- Democracia y educación.....	219
A.- La democracia en la educación.....	220
B.- La educación y el cambio social.....	223
C.- La democracia y la educación en el mundo de hoy.....	227
D.- El llamado de la democracia a la educación.....	231
E.- Democracia y administración educacional.....	235
Sumario.....	239
Referencias bibliográficas.....	243
CONSIDERACIONES FINALES.....	246
BIBLIOGRAFIA.....	268

## INTRODUCCION

Para el filósofo, el universo total de los seres, en su explicación causal más radical, constituye el objeto de su conocimiento; entre ellos, el hombre mismo viene a ser objeto de su reflexión así como las realidades que dependen de su ser y son propias de él. Este conocimiento es de carácter especulativo, pero también puede iluminar en cierto modo el actuar del hombre.

Entre estas realidades está la educación; mediante ella el individuo humano persigue su realización integral en cuanto persona, de ahí su importancia; sin embargo, los estudiosos de la misma, dan diversas respuestas a su conocimiento. Estas teorías han influido en la concepción educativa de los educadores, la práctica y el sentido o finalidad que se le ha dado a la educación, influencia que en algunos casos o aspectos ha sido muy benéfica, pero en otros tan perjudicial que ha originado problemas en la educación de la persona y, como consecuencia, problemas en la sociedad.

Entre los filósofos que dedicaron gran parte de su trabajo al estudio y problemática de la educación se encuentra John Dewey. Este pensador, nos pareció importante por ser un estudioso muy completo de la educación, en el sentido que no únicamente fue pedagogo, sino también filósofo de la educación. El es uno de los principales representantes de la filosofía pragmatista, corriente que ha permeado la cultura de nuestro tiempo y, destaca porque algunas de sus ideas han influido enormemente en la pedagogía contemporánea.

Propósito de este trabajo por ende es tener un panorama de los

principios filosóficos del pensamiento de Dewey, saber qué entiende por educación, cuál es el sentido que le da, así como hacer evidente cómo su pensamiento educativo está sustentado en varias de sus ideas filosóficas. Por lo anterior este trabajo lleva por título: "El pensamiento filosófico de John Dewey y su concepción educativa".

El contenido de la investigación se divide en dos partes principales:

La primera, desarrollada en dos capítulos. En el primero exponemos a modo de marco histórico referencial, lo que es el pragmatismo -pues la filosofía de John Dewey se encuentra enmarcada en esta corriente histórico filosófica-, su biografía, escritos y más importantes influencias recibidas en su pensamiento. En el segundo, presentamos los principios fundamentales de su filosofía, capítulo amplio y de importancia porque nos permite comprender su pensamiento general y porque es a través de los aspectos metafísicos, antropológicos y éticos como se entienden los principales supuestos de su concepción educativa.

La segunda parte de este trabajo comprende cuatro capítulos. En ella nos referimos primeramente a lo que Dewey considera debe ser el fundamento de la educación; después, vemos lo que es la educación en cuanto a su naturaleza y en cuanto a su concepción de proceso, estudiando también el sentido que Dewey da a la educación, es decir su finalidad. A continuación, abordamos lo que podríamos llamar concepciones opuestas a su idea de la educación que resultan incompatibles con su pensamiento. Finalmente, consideramos el tema de democracia y educación.

Dada la extensión de este trabajo nos pareció práctico presentar al final de cada capítulo un sumario del mismo; también, en el término

de cada capítulo -aunque por razones técnicas- se encuentran las referencias bibliográficas y acotaciones correspondientes al contenido.

Para finalizar realizamos un balance de las tesis más importantes trabajadas a lo largo de la investigación.

Para la elaboración de este trabajo pusimos el mejor empeño por desentrañar y presentar de modo objetivo el pensamiento de Dewey, por ello fundamentalmente tomamos en cuenta los escritos del pensador, entre los que destacan: La Experiencia y la Naturaleza, Democracia y Educación, Naturaleza Humana y Conducta, Experiencia y Educación, La Educación de Hoy, El Hombre y sus Problemas, sin olvidar la interpretación de algunos de los comentaristas de su doctrina como son -entre otros- John. L. Childs, Anselmo Mataix, Jorge Manach.

La realización de esta investigación ha sido ardua porque, entre otras cosas, Dewey no es sistemático y muchas de sus ideas con relación al tema están vertidas de un modo no riguroso en varias de sus obras. Hubiera sido más fácil solamente trabajar con su importante obra Democracia y Educación, pero fué necesario recurrir a otros de sus escritos para presentar este trabajo de un modo más completo.

Esperamos que el resultado de esta investigación sea satisfactorio y que contribuya en el conocimiento del pensamiento de John Dewey, en especial en lo referente a su concepción educativa.



**P R I M E R A   P A R T E**

**JOHN DEWEY Y SU FILOSOFIA**

## CAPITULO I.- JOHN DEWEY: DIMENSION HUMANA Y FILOSOFICA.

### A.- EL PRAGMATISMO.

El pensamiento de John Dewey se le sitúa ordinariamente en la corriente filosófica del pragmatismo (1).

La palabra pragmatismo, procede del griego "prágma" (πράγμα) (2) que significa acción, hecho, ejecución, asunto, negocio, o "pragmata" (πράγματα) es decir, lo relativo a las cosas, los hechos, en contraste con las ideas y teorías (3).

El pragmatismo como corriente filosófica surge y se desarrolla en los Estados Unidos de Norteamérica. Nace en oposición al movimiento neoidealista o trascendentalista de la primera mitad del siglo XX, entre cuyos principales representantes están: Giovanni Gentile y Benedetto Croce, de Italia; Octavio Hamelin y León Brunschvicg, en Francia; los ingleses, Enrique Jones, Ricardo Haldane, Alfredo Taylor, J.M. Taggart y J. Baille; en Norteamérica Josias Royce, Whiton Calkins, J.E. Creighton, J.H. Howison, G.E. Hocking y G. Adams. (4)

En su estudio The Influence of a First-hand Mind, Ralph Barton Perry -profesor emérito de la Universidad de Harvard- se refiere a las tendencias que dominaban la filosofía de Norteamérica hacia 1900: "Bajo la influencia romántica alemana y de los hegelianos ingleses, el pensamiento norteamericano estaba fuertemente impregnado de idealismo. Royce, Howison, Bowne, Creighton son las figuras representativas de esa corriente. Contra ella reaccionan James y Dewey." (5)

Sobre el origen de las ideas pragmatistas se dice lo siguiente: "Parece ser que las ideas pragmatistas fueron expuestas primeramente

en el llamado Metaphysical Club de Boston, organizado por Chacey Wright (1830-75), que reunía hacia 1865-74 un grupo de amigos entre los cuales se contaban W. James, Peirce, J. Fiske, filósofo spenceriano, F.E. Abbot y otros. El mismo Wright, matemático y filósofo evolucionista que aplicó el método darwiniano para explicar el origen de la conciencia refleja y de la razón en el hombre, empezó a manifestar opiniones de carácter pragmatista al hilo de su crítica de Spencer y sobre la base de una epistemología empirista y de una ética utilitarista. Por eso dicho nombre fué dado al Club más tarde (1905) por Peirce, en son de ironía y para oponerlo a los metafísicos idealistas. El nuevo grupo seguía, en efecto, mas bien el empirismo inglés y combatía la inspiración hegeliana de los trascendentalistas." (6)

Fué Charles Sanders Peirce (1839-1914) quien introdujo el término "pragmatismo" en su artículo de 1878 How to make our ideas clear publicado en la revista Popular Science Monthly (7):

"...la palabra se la sugirió a Peirce el estudio de Kant, quien en su Metafísica de las Costumbres, hace una distinción entre 'pragmático' y 'práctico'. 'Práctico' se refería a la razón moral o práctica,...; 'pragmático' se refería a las reglas del arte y a la técnica derivadas de la experiencia. Los principios de la razón práctica son a priori; los pragmáticos son empíricos o a posteriori. Ahora bien, Peirce siguiendo a Kant, no quiso llamar 'practicalismo' a su método. Siempre lógico sobre todo, Peirce se interesó por el método pragmático sólo como norma para guiar el pensamiento real, y no como una guía para la conducta." (8)

En esencia la tesis del artículo de Peirce dice lo siguiente: "La realidad no es una sustancia, sino una suma de cualidades. Estas

cualidades las conocemos por nuestras percepciones sensibles. Los contenidos de ese conocer son las ideas. Pero es evidente que ciertas ideas resultan ser verdaderas y otras falsas. ¿Cuándo podemos decir que son verdaderas? No cuando coincidan con una realidad que sólo por ellas mismas podemos conocer. El criterio de la verdad tiene que ser otro. Este criterio es, sencillamente, el de la funcionalidad, la eficacia: son verdaderas las ideas que resultan ser verdaderas. La verdad de una idea se aprecia por sus resultados. Idea correcta es la que produce resultados satisfactorios, y lo satisfactorio es lo que hace prosperar el pensamiento y, en general, la acción. Porque el pensamiento mismo no es sino acción. Pensamos siempre para actuar." (9).

Aunque Peirce fué quien introdujo el término "pragmatismo", fué William James (1842-1910) quien dió a conocer el término con enorme éxito (10), y es a él a quien se considera como el iniciador del pragmatismo como movimiento con su conferencia de 1898 en la Universidad de California, titulada: Philosophical conceptions and practical results. Para James, una "... idea de un objeto no es una imagen de una realidad intrínseca, sino una representación de 'los posibles efectos de orden práctico que ese objeto pueda tener: de las sensaciones que debemos esperar de él y las reacciones que debemos preparar'. Por tanto, la validez de una idea estriba en su eficacia para guiarnos en la acción, ya sea intelectual o práctica. 'Lo cierto -afirmó James audazmente- es sólo lo eficaz, lo expediente en el pensamiento, como lo justo es lo eficaz en la conducta... La verdad es una de las especies de lo bueno, y no, como generalmente se supone, una categoría distinta de lo bueno y coordinada con él. Verdadero es todo lo que resulta ser bueno como opinión (belief)' ...Lo verdadero

no es ya lo que se acomoda a una realidad o se deriva de un principio que el pensamiento mismo tiene por indubitable; no es nada que se mida por un patrón ya establecido como válido; es más bien algo 'que está por ver', que 'cambia el énfasis -como dice James- y mira hacia delante'..." (11).

William James influye en el pensamiento de John Dewey quien desarrolla un particular pragmatismo llamado "instrumentalismo" -del que especialmente hablaremos más adelante-.

En fin, fundadores del pragmatismo, nacidos todos en Norteamérica son: Charles S. Peirce (1839-1914), representante del pragmatismo lógico; William James (1842-1910), representante del pragmatismo empírico espiritualista; John Dewey (1859-1952), representante del pragmatismo instrumentalista; George H. Mead (1863-1931) (12).

"El movimiento filosófico indistintamente conocido por '*pragmatismo*', '*instrumentalismo*' y '*experimentalismo*' es, en un sentido real, una expresión de la cultura americana. El rasgo sobresaliente de dicha filosofía es su carácter empírico. Acepta la experiencia humana ordinaria como la fuente y la piedra de toque definitivas de todos los conocimientos y valores." (13)

Se dice que, la conquista del oeste y a la transformación y progreso tecnológico y social en Norteamérica, dejó huella en sus habitantes, de tal modo que: "En su visión de la vida no entra el fatalismo, porque están convencidos de que una acción enérgica, guiada por la inteligencia, puede mejorar las condiciones de la existencia humana. Es indiscutible que esta posición mental afirmativa experimental de la vida penetra en las formulaciones de los pragmatistas. Se manifiesta en puntos de vista pragmáticos tan característicos como

éstos: el pensamiento se halla intrínsecamente ligado a la acción; las teorías y las doctrinas son hipótesis activas y han de ser demostradas por las consecuencias que producen en las situaciones prácticas de la vida; los ideales morales son hueros y estériles si se les aparta de la atención a los medios necesarios para llevarlos a cabo; la realidad no es un sistema terminado, estático, sino un proceso de cambios y transformaciones incesantes; el hombre no es un mero títere manejado por fuerzas externas sino que, empleando la inteligencia, puede reformar las condiciones que moldean su propia experiencia; las personas corrientes pueden desplegar desde dentro del contexto de sus actividades en marcha todas las instituciones necesarias y los principios y normas reguladores" (14).

En términos generales, el pragmatismo es "...la doctrina que enseña que el valor de verdad de una idea o un principio teórico depende de sus resultados prácticos" (15). La practicidad se entiende como utilidad o como éxito práctico, y ésto como verificación o previsión de una experiencia futura. El pragmatista no se pregunta qué teoría es verdadera, sino por los resultados o consecuencias que se tendrán en la vida práctica de aceptar tal o cual teoría como verdadera o falsa. Una idea será verdadera si con ella se consigue algo, si hay éxito o funciona (16).

Lovejoy, antipragmatista, señala trece fórmulas pragmatistas, consideradas teorías del significado y su verificación, o teorías de la verdad; son las siguientes: "El significado de un juicio consiste en las futuras consecuencias por él predichas o en la verificación de la previsión en el contenido; o el significado de cualquier juicio consiste en las futuras consecuencias de creerlo; o el significado de una idea o juicio consiste en la aprehensión de la relación entre

algún objeto y un propósito consciente; o, para tener significado, una aserción debe referirse a algún fin o interés subjetivo. (...) La verdad de un juicio consiste en el cumplimiento de su realización; o una teoría es verdadera si satisface a la necesidad de pasar de la duda a la certeza; o una aserción es verdadera si lleva a consecuencias más satisfactorias de utilidad, placer o de orden biológico. Y, en general, no existen verdades necesarias, sino simples postulados, aserciones útiles o necesarias para ordenar nuestras experiencias" (17). De esto se desprende que, algo es verdadero por ser útil, así, la verdad no es sino que se hace. "De ahí que una realidad no existe antes de la aserción; viene a existir a consecuencia del obrar en base de la aserción dada (18).

Teófilo Urdanoz señala que el pragmatismo se presentó primeramente como un método para encontrar la verdad, pero después vino a transformarse en una concepción metafísica que:

"Se asienta sobre los supuestos de un positivismo fenomenista y empirismo radical. Mas para el positivismo es verdadero aquello que es dado inmediatamente por la vía sensible; y para el empirismo, lo que va integrado al conjunto de contenidos de las experiencias. Para el pragmatismo, en cambio, el sujeto cognoscente se inserta activamente en la experiencia para transformarla. El mundo no es algo estable o sujeto a evolución independientemente de nuestro conocer, sino algo dinámico que se realiza en virtud de nuestra actividad" (19).

Definitivamente en el pensamiento de Dewey encontramos -como veremos más adelante- no solo el pragmatismo como método para encontrar la verdad sino también como una "concepción metafísica" en la que el mundo es algo dinámico que se realiza por la actividad del hombre,

este pragmatismo influyó en su modo de considerar las cosas, en especial en su idea de la educación. Sobre la influencia del pragmatismo y del pragmatismo de Dewey se dice:

"... las actitudes y principios pragmáticos se han extendido mucho más allá del ámbito de la filosofía técnica; se les ha dado expresión creadora en los campos de la ley, el gobierno, la industria, la agricultura, la literatura, el arte, la moral y la religión.

En ninguna esfera de la vida americana ha sido mayor la influencia del pragmatismo que en la de la educación. (...) Puesto que todos los conductores del pragmatismo se hallaban implicados en la labor de las universidades estadounidenses, era lógico que les interesara la educación. Pero su interés por la educación tenía raíces más hondas; era una consecuencia directa de su filosofía pragmática. Los fundadores del pragmatismo estaban convencidos de que su criterio sobre la experiencia, la instrucción, la libertad, la mente y las normas de investigación y razonamiento tenían un peso considerable en la forma en que se concibiera la labor de la escuela.

En John Dewey el interés por la filosofía se mezclaba al interés por la educación... A consecuencia de su labor se han desarrollado una teoría y una práctica de la educación que han influido en la enseñanza organizada, no sólo en los Estados Unidos sino en otras muchas partes del mundo." (20)

#### **B.- DATOS BIOGRAFICOS.**

John Dewey nació en Burlington Vermont (Nueva Inglaterra) el 20 de octubre de 1859 (año en que se publicó el Origen de las Especies de Darwin). De familia de tradición puritano-evangélica, campirana, muy trabajadora. Sus padres, Archibaldi Sprague Dewey y Lucina Artemi-



sa Rich. El, veterano de la guerra civil, comerciante, sin una educación universitaria, aunque muy aficionado a la literatura. Ella, de carácter templado, procedente de una culta familia de abogados, empeñosa en dar una educación universitaria a sus hijos.

En Vermont realizó Dewey sus estudios de High School y de College. En la Universidad de Vermont el profesor G.H. Perkins (miembro de la iglesia Congregacional) le enseñó geología y biología con base en el libro de Dana y de la teoría de la evolución; en esta universidad se despertó su interés por la filosofía, sobre todo por la influencia de un texto de T.H. Huxley utilizado en el curso de fisiología y que le introdujo en el estudio del darwinismo. Es también en Vermont donde se interesó por el positivismo de Comte, por el sentido social que éste imprime a la ciencia. En ese tiempo, el profesor H.A.P. Torrey le enseña el realismo escocés y le introduce en el conocimiento de la filosofía alemana (21).

Dewey se expresa así del profesor Torrey: "H.A.P. Torrey, a cargo de la cátedra, hombre de mente cultivada y de marcado gusto e interés estéticos, podría haber hecho una obra importante a no ser por la atmósfera poco favorable que existía entonces en el Norte de Nueva Inglaterra. De una timidez ingénita. Torrey nunca se atrevió a pensar libre y abiertamente. Recuerdo en una conversación que tuvimos años después de mi salida de la universidad me dijo: '*Sin lugar a dudas el panteísmo es la manifestación metafísica que más nos satisface intelectualmente, pero va en contra de la fe religiosa*'. Supongo que lo que me dijo reflejaba el conflicto íntimo que impidió la cristalización de su genuina capacidad. Su interés por la filosofía era auténtico y no superficial; era un profesor excelente y tengo con él,

una doble deuda de gratitud. Primero por haber encaminado mis pasos definitivamente hacia el estudio de la filosofía como objetivo de mi vida, y luego, por la generosidad con que me dedicó su tiempo durante el año en que bajo su dirección y en forma privada, me dediqué al estudio de los clásicos de la filosofía y al aprendizaje de la terminología germánica" (22).

Estimulado por Torrey, en 1882 inició sus estudios formales de filosofía en la Universidad de Johns Hopkins en Baltimore. En este periodo escribió varios artículos al filósofo hegeliano W.T. Harris, editor del "Journal of Speculative Philosophy", y de quien Dewey recibió una importante manifestación de apoyo para seguir dedicándose a la filosofía.

En Johns Hopkins tomó cursos con el maestro G. Stanley Hall. pero de quien recibió Dewey una fuerte influencia fué del hegeliano y catedrático de la Universidad de Michigan George Sylvester Morris, de quien nos dice lo siguiente:

"El profesor George Sylvester Morris, de La Universidad de Michigan, dictaba un curso de seminarios durante un semestre donde se enseñaba a creer en la verdad 'demostrada' -era su palabra favorita- del idealismo alemán y en su capacidad para inspirar nuestra vida en todos los órdenes. No he conocido nunca un hombre de tanta integridad de espíritu: Morris era una personalidad de una sola pieza. Y aunque hace tiempo me he apartado de su línea filosófica me considero feliz pensando que el espíritu de su enseñanza ejerció sobre mi influencia perdurable." (23)

A esa influencia hegeliana de Morris, se le unió la influencia de Thomas Hill Green, Lord Haldane y otros pensadores ingleses que reaccionaban desde 1880 y durante esa época en contra del "individualismo

tomista" y del empirismo sensorial" (24).

En Johns Hopkins se graduó en 1884 con una tesis sobre la psicología de Kant. Posteriormente y hasta 1894, se dedicó a la enseñanza en la Universidad de Michigan por invitación de S. Morris -excepto en 1888 pues dió cátedra en la Universidad de Minnesota-. Durante esta época publicó varios ensayos sobre lógica, ética y psicología, ensayos de los cuales algunos críticos señalan aún su adhesión al idealismo, en cambio, otros marcan su alejamiento de dicha tendencia. Al respecto se dice:

"No están de acuerdo los autores en determinar el tiempo exacto en que se dió el cambio de dirección en la filosofía deweyana. (...) Los escritos de 1887, Ethics an Physical Science; de 1888, The Ethics of Democracy; principios de 1891, Moral Theory and Practice, son claramente de orientación idealista. Outlines of a Critical Theory of Ethics -1891- queda un poco indecisa entre idealismo y naturalismo, dando pie a la doble interpretación de White, que la considera idealista, y Bausola, ya fuera del influjo hegeliano.

Creo que especulativamente; es difícil dirimir la cuestión. Por otra parte, no parece tener sentido el hablar de una separación clara de escritos pertenecientes a una u otra dirección. Dewey nos habla de su 'conversión' como de una 'dirección' que duraría unos 'quinze años', del 'carácter lento y durante largo tiempo imperceptible de ese movimiento'. Y White, buen conocedor de este período que historiamos, habla de una continuidad existente entre las obras primeras de Dewey y sus obras posteriores, que explican la continuidad entre su idealismo y su experimentalismo." (25).

El hecho es que, en este periodo su pensamiento parece manifestar

una importante transformación por la influencia de su esposa Alice Chipman (estudiante de Michigan y con quien se casó en 1886), así como también y sobre todo por el influjo de William James, quien había resucitado las ideas de Charles Pierce, dando un novedoso y fuerte impulso al pragmatismo.

Dewey desarrolló hasta sus últimas consecuencias el pragmatismo de James, desembocando su pensamiento con el tiempo en lo que él mismo denominó "instrumentalismo".

Cultivó su "instrumentalismo" en la Universidad de Chicago. Ahí fué llamado en 1894 (26) para ocupar la dirección del departamento de filosofía. En este lugar realizó una fructífera labor hasta 1904, escribiendo, enseñando y estableciendo en 1896 su famosa "escuela-laboratorio" con la ayuda de su esposa Alice Chipman y de un grupo de colaboradores de la misma universidad. Otras personas con quienes trabajó o llevó amistad en Chicago fueron el psicólogo James R. Angell, George H. Mead y H. Tufts. Angell desempeñó el cargo de director de la Escuela de Psicología en la Universidad de Chicago cuando Dewey ejerció la dirección de la Escuela de Filosofía en la misma universidad. La labor que realizaron en esa institución dió motivo a que se les considerara como iniciadores de la corriente "funcionalista", nombre dado por su opositor del Cornell University, el psicólogo inglés Edward Bradford Titchener.

En 1904 Dewey dejó la Universidad de Chicago y se trasladó a Nueva York, obteniendo trabajo en el Teachers College y en la Universidad de Columbia en donde enseñó pedagogía y filosofía. Ahí fué invitado por Frederick J. E. a colaborar en la nueva revista "Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods". En 1905 ocupó la presidencia de la Asociación Filosófica de América. Durante esta época

William James impartió conferencias sobre pragmatismo en la Universidad de Columbia y Dewey tiene nuevos amigos como Woodbridge (aristotélico y naturalista) y Montague (quien profesaba un monismo y una visión hylozoista de la naturaleza). Otros amigos concordantes con su pensamiento o seguidores suyos fueron: Kilpatrick, Childs, Eastman, Barnes, Hook, Randall, Edman, Ratner. De 1905 a 1915 repiensa su filosofía transformando su "instrumentalismo" en "transaccionismo".

En 1914 -continuando su estancia en Columbia, en donde permanecería hasta 1929- comenzó a investigar profundamente sobre política y es entonces que imparte cursos de filosofía política. Entre 1915 y 1916 contribuye a la fundación del movimiento de la Unión de Maestros en la Ciudad de Nueva York, así como de la Asociación Americana de Profesores de Universidad, de la cual llegó a ser nombrado primer presidente. Participó también fuertemente en la lucha por el derecho al voto de la mujer en la política.

Impartió cursos en 1919 en la Universidad Imperial de Japón, posteriormente fué a China invitado por su ex-discípulo Chiang Mon-Lin (rector de la Universidad de Pekín). En China dictó conferencias en las Universidades Nacionales de Pekín y Nankin. En 1924 participó en la campaña política de la Follete y viaja a Turquía. En 1925 manifiesta su "transaccionismo" (reconsideración de su "instrumentalismo" que continuó desarrollando en su estancia en Columbia) en su libro Experiencia y Naturaleza. En 1926 visitó México y en 1928 fué a Moscú y Leningrado con un grupo de pedagogos norteamericanos. Esta visita a Rusia le dejó fuerte y gratamente impresionado:

"Su juicio fue: *'Esto es una democracia que va más allá de todo lo que las más ambiciosas democracias del pasado habían querido conse-*

guir.' Podríamos decir que encontró en Rusia todos los impulsos democráticos que en el año 1928 echaba de menos en América. Rusia le correspondió generosamente. Lunatscharsky, entonces jefe supremo de la educación en el país, fué un gran admirador de Dewey. La prensa conservadora de América lo tildó de bolchevique." (27)

Poco tiempo después, tras variadas experiencias en el régimen soviético, se fué decepcionado de la "democracia comunista" a la que consideró falsa, dogmática y violenta, al grado de mostrarse abiertamente contrario a ella.

Dewey visita de nuevo México con motivo de sus investigaciones sobre el caso del revolucionario Trotzky (Dewey era miembro de la Commission of Inquiry into de Charges against Leon Trotzky at The Mascow Trial), a quien llegó a declararlo como inocente. Por todo ello:

"...los comunistas le tildaron de trotskista; y al pragmatismo, de filosofía del imperialismo. Su opinión sobre la Unión Soviética, diez años después de aquel primer amor rezaba así: '*Quien me pida que elija entre bolchevismo y fascismo exige de mí que me decida o por la GPU o por la Gestapo*.'" (28)

Dewey enviudó un año antes de su viaje a Rusia en 1928, pero volvió a contraer matrimonio en 1946. Durante toda su vida se dedicó con pasión a la filosofía, y aún en sus últimos años no dejó de escribir. Falleció a los noventa y tres años de edad el primero de julio de 1952.

**C.- ESCRITOS.**

Dewey realizó numerosos escritos, entre ellos destacan los siguientes (los señalados con un asterisco se consideran necesarios para entender su filosofía) (29):

- 1) Psychology. New York, 1887.
- 2) Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding. A critical exposition. Chicago, 1899.
- 3) Outline of a critical theory of ethics. Ann Arbor, 1891.
- 4) The educational situation. Chicago, 1902.
- 5) Studies in logical theory. Chicago, 1903 (en colaboración con sus colegas del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chicago). (30)
- 6) Ethics. New York, 1908 (en colaboración con James H. Tufts).
- 7) How we think. Boston, 1910.
- 8) \* The influence of Darwin on philosophy and other essays in contemporary thought. New York, 1910.
- 9) German philosophy and politics. New York, 1915.
- 10) \* Essays in experimental logic. Chicago, 1915.
- 11) \* Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York, 1916.
- 12) Creative Intelligence. Essays in the pragmatic attitude. New York, 1917 (Volumen colectivo por John Dewey y otros. Sólo el primer trabajo, titulado The need for a recovery of philosophy, es de Dewey).
- 13) \* Reconstruction in philosophy. New York, 1920.
- 14) \* Human nature and conduct. An introduction to social psychology. New York, 1922.
- 15) \* Experience and Nature. Chicago-London, 1925. (31)

16) Character and events; popular essays in social and political philosophy. New York, 1929.

17) The sources of a science of education. New York, 1929.

18) \* The quest for certainty. A study of the relation of knowledge and action. New York, 1929.

19) Individualism, old and new, New York, 1930.

20) Philosophy and civilization. New York, 1931.

21) \* Art as experience. New York, 1934.

22) A common faith. New Haven-Oxford, 1934.

23) \* Logic, a theory of inquiry. New York, 1938.

24) Experience and education. New York, 1938.

25) Freedom and culture. New York, 1939.

26) \* Theory of valuation. Chicago, 1939

27) Intelligence in the Modern World. John Dewey's philosophy. New York, 1939.

28) Education today. New York, 1940.

29) Problems of men. New York, 1946.

30) The public and its problems. An essay in political inquiry. Chicago, 1946.

31) Knowing and the know. Boston, 1949 (en colaboración con Arthur Bentley).

#### D.- INFLUENCIAS.

Entre las doctrinas que influyeron de manera importante en el pensamiento filosófico de Dewey sobresalen tres: 1) La filosofía de Hegel introducida y difundida en Norteamérica por W. T. Harris y su grupo; 2) la teoría biológica de la evolución; 3) la obra de William



James. (32)

a) Influencia de Hegel.

A través del profesor George Sylvester Morris fué como Dewey principalmente pudo conocer el pensamiento de Hegel. Dewey admiraba enormemente a Morris y lo consideraba un erudito, llegando a decir que la influencia recibida de él fué perdurable. La asimilación que tuvo del pensamiento hegeliano se debió a que esta concepción realmente llegó a satisfacer algunas de sus principales inquietudes filosóficas. Sobre ello el mismo Dewey comenta:

"Hay (...) algunas razones 'subjetivas' que justifican el influjo que Hegel tuvo sobre mí; satisfacía el ansia de unificación que yo sentía tan intensamente y que, aunque de origen emocional, no podía tener desahogo sino en la inteligencia. Es casi imposible revivir hoy ese estado de ánimo. Pero, como resultado de mi herencia puritana, esa escisión, esa separación impuesta por la cultura de Nueva Inglaterra, ese aislamiento del yo frente al mundo, del espíritu respecto del cuerpo, de la Naturaleza con relación a Dios, me oprimían dolorosamente; o quizá mejor, me laceraban por dentro. Mis primeros estudios filosóficos habían sido una gimnasia intelectual. Pero la síntesis hegeliana de lo objetivo y lo subjetivo, lo material y espiritual, lo divino y lo humano, no era un mero ejercicio de la inteligencia; anunciaba una liberación. Su manera de concebir las instituciones, las artes, la cultura humana, implicaba también la destrucción de murallas hasta entonces inquebrantables y ejerció sobre mí una gran atracción."  
(33).

Como puede apreciarse, una de las principales inquietudes que Dewey tenía, era satisfacer su deseo de unificación; es así como asimila de Hegel esa concepción sintética de la realidad, llegando a

rechazar las visiones dualistas.

Otra importante idea que Dewey asimila de Hegel es la de una concepción dinámica de la realidad. Sobre ésto, así como de su concepción del conocimiento tenemos el siguiente comentario:

"Lo que de Hegel quedó en Dewey es mucho más de lo que suele suponerse. Quedó, por lo pronto, una concepción dinámica y procesal de la Realidad, que ya en la mañana remota del pensamiento griego Heráclito había dejado contrapuesta a la concepción estática y esencialista de Parménides; quedó también -como ha observado Bréhier- el afán por la unificación del conocimiento. Para Dewey, como para Hegel, *'la incomodidad del pensamiento contemporáneo'* se debe a *'la oposición de lo ideal y lo real, del espíritu y de la naturaleza, que se expresa por ejemplo, en las jurisdicciones irreductibles del historiador y del matemático, del moralista y el ingeniero'*. Esa incomodidad, ese conflicto había que suprimirlo. Dinamicidad en la concepción de lo real, unidad en la idea del conocimiento, son las dos huellas profundas en Dewey del gran absolutista prusiano" (34).

Otro comentario interesante que encontramos sobre la influencia de Hegel en Dewey es el siguiente:

"...fué sugerente la concepción dialéctica de Hegel en lo que ésta dice sobre la continuidad y el conflicto en el devenir de la idea. J. Dewey intuyó allí, (...), la función de la continuidad de la experiencia y el papel del conflicto en relación al reajuste o a la reconstrucción de la experiencia." (35)

Como veremos más adelante, para Dewey, la realidad -la naturaleza, los seres-, constituyen la experiencia misma. Esa experiencia se despliega en un proceso evolutivo gracias a su esencial carácter de

continuidad, pues toda experiencia asimila algo de lo que le antecede y viene a modificar la cualidad de la experiencia siguiente; es así como la experiencia se va perfeccionando o reconstruyendo.

De este modo creemos entender la asimilación que Dewey tiene del pensamiento hegeliano por lo que respecta a la continuidad y el conflicto en el devenir de la idea, siendo que Dewey aplica ésto, pero en el devenir de la experiencia.

Como se señaló en la biografía de Dewey, durante la época que estuvo en la Universidad de Michigan, Dewey se manifiesta como idealista -al menos hasta 1891-, sin embargo y como también ya se señaló, hubo un cambio de dirección en su pensamiento que duraría unos quince años. Dewey llegó así a abandonar la corriente idealista, considerando que no por ello esta corriente dejó de ejercer una influencia determinante en su pensamiento. Al respecto el propio Dewey se expresa así:

"Solté amarras del hegelianismo en el curso de los tres lustros siguientes; mi deriva fué lenta y por momentos casi imperceptible. No parece haber habido tampoco razón para ese cambio. Sin embargo no puedo negar, ni menos ignorar, lo que cierto agudo crítico considera un descubrimiento original: que mi contacto con Hegel ha dejado en mi obra un sedimento permanente. La forma, el esquematismo de sus sistemas, me parecen ahora artificiales en extremo. Pero en sus ideas hay siempre una profundidad extraordinaria y en muchos de sus análisis, si se les considera con independencia de su mecanismo dialéctico, hay una notable agudeza de percepción. Si pudiera adherirme devotamente a un sistema, creo que podría encontrar mayor riqueza y variedad de discernimiento en Hegel que en cualquier otro filósofo sistemático, excluido Platón, cuya lectura prefiero a todas las demás. En Platón no encuentro esa sistematización exhaustiva que sus intérpretes modernos le han

atribuido como dudosa bendición. Los escépticos de la Antigüedad exageraban al considerar a Platón como su padre espiritual, pero se acercaron más a la verdad que los que tratan de encasillarlo dentro del marco de un sistema riguroso. Aunque no soy enemigo de los sistemas, cosa que frecuentemente se me atribuye, reconozco mi propia inhabilidad para llegar a una unidad comprensiva y sistemática y, en consecuencia, dudo que mis contemporáneos puedan hacerlo. Nada sería más útil a la filosofía actual que el retorno a Platón. Pero ese movimiento debe orientarse hacia el Platón de los Diálogos, hacia ese Platón dramático e inquieto que atacaba los problemas desde ángulos distintos para observar los resultados; hacia ese Platón cuya inspiración metafísica concluía siempre en una aplicación social y práctica, y no hacia el Platón artificial reconstruido por comentaristas sin imaginación que lo tratan como si fuera el prototipo del profesor universitario." (36)

Este texto de Dewey nos deja ver entonces la determinante influencia que ejerció Hegel en su pensamiento, pero también la importancia que le da Dewey a Platón y el sentido eminentemente práctico que tiene o debe tener -según el propio Dewey- la filosofía puesto que es así -dice él- como debe entenderse a Platón.

#### **b) Influencia de Charles Darwin.**

Se dice que, tal vez haya sido un "signo propicio" el hecho de que Dewey hubiese nacido en el mismo año en que Darwin publicó el Origen de las Especies (37). Lo cierto es que una de las principales corrientes que estaban en boga durante la época de Dewey era el pensamiento evolucionista. Así, desde su formación juvenil en Burlington, Dewey tuvo contacto con textos de ideas acerca del evolucionismo

-como los de Dana y Huxley- que le introdujeron en el estudio del darwinismo, así como con revistas de esa tendencia entre las que están: "The Fortnightly", "The Contemporary Review" y Nineteenth Century". Al respecto se señala que:

"Los alumnos organizaban reuniones para discutir las nuevas ideas. No eran por supuesto, los aspectos estrictamente científicos de la teoría de la evolución lo que les movía, sino las repercusiones que en el orden moral tenía todo aquello. Se trataba de comprender las relaciones entre la ciencia y las creencias tradicionales. Esas revistas fueron las que por aquellos años constituyeron el principal estímulo intelectual y la más profunda influencia en su pensamiento."

(38).

En la época de madurez de Dewey, la tesis del Origen de las Especies era considerada "uno de los descubrimientos más incontrovertibles de la ciencia". Es así que, en uno de sus primeros libros, Dewey se abocó a estudiar la influencia del evolucionismo en la filosofía, y:

"En él quedó ya definitivamente adscrito a la convicción de que todo lo que podemos conocer de la Realidad, es decir, la Naturaleza, es proceso y suma de relaciones; que el modo de explicar las cosas no consiste en tratar de imaginarse lo que son, sino en mostrar cómo devienen y se relacionan unas con otras; y que, por lo que toca a los seres vivos, en ese movimiento y urdimbre tiene mucha parte la relación recíproca del individuo con el medio. 'Cuando Darwin dijo de las especies lo que Galileo de la tierra, e pur si muove, enunció definitivamente -dice Dewey- las ideas genéticas y experimentales como medios de hacer preguntas y formular explicaciones.' Explicar no consistirá ya en buscar causas y fines absolutos, sino en mostrar las

relaciones por las cuales se constituyen las cosas y los hechos de la experiencia." (39)

Sobre la influencia evolucionista que manifiesta Dewey en la explicación de la realidad durante la importante etapa filosófica en Chicago y Columbia, queda registrado lo siguiente:

"Durante esta época es un darwiniano muy particular. Supone que todo está en cambio, que nada de lo que un momento dado presenta una cierta configuración o estructura permanecerá, ya que, como todas las cosas está sometida a una incesante interacción, alterándose por ello, con mayor o menor rapidez, para dar origen a otras configuraciones o más mezquinas o más complejas. Supone el carácter azaroso de dichas interacciones negando la existencia de leyes que expresen la peculiar manera de comportarse de cada una de esas estructuras, o la particular secuencia que sigan en sus cambios al interactuar con otras. Reconoce que su comportamiento expresa algún nivel o porcentaje de regularidad -no debido a la ignorancia humana, sino a la índole misma de las cosas-, así como también a un cierto nivel de irregularidad, razón por la cual no puede hablarse de leyes, -si por ello se entiende un modo necesario de comportamiento-, y sí de hipótesis, como modos probables, más o menos exactos en sus pronósticos. No hay pues esencias ni naturalezas, ni leyes que expresen la acción peculiar de cada una de éstas, o la acción que resultaría al interactuar una con otra." (40).

Se llega a decir de la influencia evolucionista en Dewey que: "No hubiera madurado cabalmente su teoría educativa y filosófica, de no haber sido cautivado por el evolucionismo darwiniano, que le hizo considerar fluentes a la vida y al mundo, tener una concepción de la inteligencia como función biológica evolutiva, ser el primer teórico

de la educación que hizo uso de las ideas darwinianas, estimar la inteligencia como un instrumento de adaptación y ver la sociedad en perpetua ebullición y cambio. Hay autores que piensan que J. Dewey aprendió en el evolucionismo tres de los principales conceptos de su teoría educativa: la noción de la experiencia, la naturaleza del hombre y del pensamiento humano, y la negación de los fines fijos." (41).

c) Influencia de William James.

La influencia de William James fué decisiva en la conformación y nueva dirección que Dewey le daría a su pensamiento hasta llegar al desarrollo de su pragmatismo instrumentalista, luego de la fuerte influencia que tuvo del pensamiento hegeliano.

"Hegel, ciertamente, ha dejado un depósito permanente en Dewey, como él mismo lo confiesa. Pero Dewey nunca fué un hegeliano convencido. Hegel fué el primer sistema que le salió al encuentro en su ansia de unidad, y a él se abrazó. Poco después descubrió que su intuición fundamental unitaria era también posible fuera de un sistema cerrado idealista, y sin convulsiones, casi sin sentirlo, dió el paso al instrumentalismo." (42)

Ese cambio se debió en parte a la influencia de su esposa Alice Chipman, de ella se dice lo siguiente:

"No cabe duda que su extremo individualismo y sentido práctico de la vida, manifestado en sus esfuerzos para ganarse la vida y así poderse pagar los estudios, ayudarían a su marido a encontrar posiciones más realistas que Hegel." (43)

Fué William James "...quien saca definitivamente a Dewey de su adhesión a la filosofía hegeliana" (44).

Como se dijo anteriormente, aunque fué Peirce quien inaugura la

corriente del pragmatismo, fuè James quien vino a presentarse en Norteamérica como su fuerte impulsor y ésto durante la época en que Dewey estuvo en Chicago:

"El pragmatismo, como un movimiento nuevo en la Filosofía americana, tuvo sus orígenes en un artículo publicado por Charles Peirce en 1878, '*Cómo clarificar nuestras ideas*'. El artículo quedó casi desconocido durante veinte años, hasta que el 26 de agosto de 1898, William James, en *Philosophical Conceptions and Practical Results*, conferencia pronunciada ante la Asociación Filosófica de la Universidad de California el 26 de agosto de 1898, resucitaba las ideas de Peirce e iniciaba solemnemente el pragmatismo. Al principio no suscitó especial interés. Algo más llamó la atención la publicación de esa misma conferencia, revisada, en 1904. Después de la publicación, en 1907, del libro de James, Pragmatism, éste llegó a ser la tendencia dominante en la filosofía americana.

Estos son los años de profesorado de Dewey en la Universidad de Chicago (1894-1904). Es el decenio en que quedan plasmadas fundamentalmente sus ideas sobre educación y mucha de su filosofía. Funda la Laboratory School (escuela como laboratorio), conocida popularmente como la '*Dewey School*'. Sus ideas de una educación progresiva, nueva dirá más tarde, para evitar equívocos, el aprender por la acción, el poner como centro de la educación la actividad personal, el esfuerzo, el interés del niño, ideas plasmadas en su Escuela y Sociedad [1899], son ya un preanuncio de sus ideas filosóficas, que saldrán a luz principalmente en Nueva York, durante los veinticinco años de docencia activa en la Universidad de Columbia.

Dewey desarrolla muchas de las ideas de James y saca sus últimas



consecuencias. El pragmatismo, lo mismo para James que para Dewey, está basado en el principio de que toda concepción abstracta tiene sentido sólo y en cuanto influye en la experiencia concreta." (45)

Lo que mayormente influye del pensamiento de James en Dewey es su Psicología:

"No me cabe duda de que la obra de William James fué un factor que gravitó directamente sobre mi pensamiento y le dió una nueva dirección y una calidad distinta. Esa influencia proviene más de su Psychology que de los volúmenes de ensayos recopilados bajo los títulos de Will to Believe, Pluralistic Universe o Pragmatism... La psicología de James se abrió paso en mi pensamiento y actuó como el fermento que habría de transformar mis antiguas creencias." (46)

De la psicología de James, lo que más llega a impactarle es la tendencia objetiva de la misma (47), tendencia que se caracteriza por una vuelta a la antigua concepción biológica de la naturaleza de la psique, teoría renovada gracias a los avances de la biología (48).

Dewey asimila así de James la concepción biológica del pensamiento, pero además, le impresiona su idea de ver la vida como acción: "...el sentido de la vida era vital para el propio James. Tenía una clara conciencia -de orden estético y moral más que científico- de la diferencia que hay entre las categorías de lo animado y de lo mecánico. Espero que algún día alguien escriba un ensayo demostrando que los elementos característicos de su visión filosófica -pluralismo, novedad, libertad, individualidad- están vinculados a la simpatía con que apreciaba las cualidades y rasgos distintivos de los seres vivos. Muchos filósofos se han ocupado de los organismos vivos, pero los han considerado sólo en sus aspectos estructurales y estáticos. A James le correspondió la misión de considerar la vida en términos de

acción." (49)

En fin, sobre la influencia de James, tenemos que: "La importancia del punto de vista existencial, una biología de tipo vital y auténtico, la insistencia en la acción más que en un análisis estructural, serán datos que enriquecerán y serán incorporados a la concepción filosófica de Dewey." (50)

Es interesante señalar que, aunque Dewey recibió determinadas influencias en la conformación de su pensamiento, él mismo señala que éste no tiene un carácter definido, ya que su modo de ser es cambiante, por ello manifiesta que, incluso en su última etapa de desarrollo, su pensamiento se encuentra en proceso de cambio. También, es importante señalar, cómo considera que los elementos que influyeron en él, proceden fundamentalmente de las personas y de las experiencias en que él mismo se vió rodeado. Sus palabras son las siguientes:

"Es difícil relatar la última parte de mi desarrollo intelectual sin incurrir en una decepción engañosa. Hasta ahora me he referido a hechos ocurridos hace ya tanto tiempo que he podido hablar de mí mismo como si hablara de otra persona; mucho se ha desvanecido de mi pasado y aquello que aún queda sobresale sin que tenga que traerlo a la superficie. El filósofo -si merezco ese calificativo- en que me convertí al apartarme del idealismo alemán, es el mismo de hoy y se encuentra todavía en pleno proceso de transformación, por lo que es difícil caracterizarlo. Envidio hasta cierto punto a los que pueden escribir su biografía intelectual urdiéndola sobre una trama en la que es posible discernir claramente los intereses y las influencias que han sufrido. Por contraste, yo soy inestable, cambiante como el camaleón; cedo a las influencias más diversas y contradictorias, tratan-

do de asimilar algo de cada una y de llevarlas adelante de un modo que sea lógicamente compatible con las que ya he recibido antes. En general los factores que han influido en mí provienen de personas y situaciones más que de libros, lo cual no quiere decir que no haya aprendido muchísimo de mis lecturas filosóficas. Pero lo que he aprendido en ellas tiene un carácter más bien técnico en comparación con todo lo que he tenido que pensar a causa de las experiencias en que me he visto envuelto. Por esa razón no puedo decir con candor que envidie del todo, o más allá de lo debido, a aquellos a quienes ya me he referido. Prefiero creer, aunque sea sólo como reacción defensiva, que los obstáculos con que tropecé en mi camino están compensados por el hecho de que mi pensamiento no fué inmune a la experiencia. Ni aun los filósofos pueden considerar la experiencia como el germen de una enfermedad contra la cual sea necesario crear defensas." (51)

John Childs señala que los factores que más influyeron en la formación del pensamiento de Dewey fueron: la concepción darwiniana de la adaptación al medio; el método científico de análisis y experimentación; la fe democrática en la dignidad y valor del ser humano (52).

El propio Dewey se refiere a cuatro circunstancias que se presentaron en el desarrollo de su pensamiento:

"Si bien no puedo escribir un relato de mi evolución intelectual sin darle visos de continuidad, que sin duda no tiene, hay cuatro circunstancias que sobresalen: una de ellas es la importancia que he dado a la práctica y a la teoría de la educación, especialmente la educación de la juventud, pues nunca he tenido mucho optimismo acerca de la enseñanza 'superior' mientras se la edifique sobre cimientos débiles y torcidos. Ese interés en la educación se fundió con otros intereses que, de no ser así, hubieran permanecido separados: el

interés por la psicología y por las instituciones y el proceso social. Sólo recuerdo, entre mis críticos, uno que me ha atribuido un interés exagerado en la educación. A pesar de que Democracy and Education fué por muchos años el libro en que expuse con mayor amplitud mi filosofía, no creo que mis críticos -tan distintos de los simples maestros- hayan recurrido alguna vez a él. Me pregunto muchas veces si esto significa que los filósofos, a pesar de que suelen estar dedicados a la enseñanza, no han considerado que la educación pueda ser encarada con tal seriedad como para concentrar en ella la visión filosófica y considerarla como el punto en que coinciden todos los problemas de interés humano: cosmológicos, morales y lógicos. En cualquier caso ofrezco esta idea a los futuros críticos que quieran valerse de ella.

En segundo lugar, a medida que mis estudios y mi pensamiento se desarrollaban, comenzó a preocuparme cada vez más el dualismo escandaloso que existe tradicionalmente, desde el ángulo de la lógica y de la metodología, entre lo que llamamos 'ciencia', por un lado, y lo que llamamos 'moral', por el otro. Desde hace mucho tiempo creo que lo que necesitamos es una lógica y método de investigación que puedan aplicarse por igual a ambas. Servirían para resolver nuestras dificultades teóricas y dar solución, a la vez, al mayor de nuestros problemas prácticos. Esa convicción ha contribuido, más que ninguno de los otros factores que se han señalado en mi obra, a desarrollar lo que por falta de palabra mejor he denominado 'instrumentalismo'.

En tercer término, está la influencia de William James. Constituye una excepción a lo que dije antes acerca de que los libros no habían tenido influjo alguno sobre mi educación. No me cabe duda de

que la obra de William James fué un factor que gravitó directamente sobre mi pensamiento y le dió una nueva dirección y una calidad distinta. (...)

En cuarto lugar, otro factor obró sobre mí. A medida que reconocía la importancia que los aspectos humanos tienen para la filosofía, el punto de vista objetivo y biológico de la psicología de James me permitió ver la necesidad de distinguir ciertas categorías sociales: en especial, la comunicación y la participación. Creo que gran parte de nuestra filosofía debe ser reconstruida sirviéndose de ese criterio y que el resultado último será una síntesis integral: una filosofía en armonía con la ciencia moderna y en relación con las necesidades efectivas de la educación, la moral y la religión." (53)

## Sumario del Capítulo I

La corriente filosófica del pragmatismo no se queda en una pura teoría de la verdad, sino que tiene raíces en una visión de la realidad en la que el mundo es inestable y llega a cambiar gracias al hombre que conoce y actúa. Entre sus principales características tenemos que el pensamiento está relacionado esencialmente con la acción; toda teoría es una hipótesis que debe ser demostrada por sus consecuencias en la práctica; la realidad es inacabada, dinámica y el hombre por medio de su inteligencia puede modificarla.

El pragmatismo se manifiesta como una expresión de la cultura norteamericana y su influencia se ha dado sobre todo en la educación, cosa que John Dewey como uno de los principales representantes del pragmatismo refleja en su doctrina.

Es definitiva la importancia que Dewey da en el desarrollo de su pensamiento a la teoría y práctica de la educación, aunado esto a su atracción por la psicología, las instituciones y el proceso social, al grado que haya dicho que la educación debe enfrentarse con tal seriedad que en ella se sintetice la visión filosófica y sea el núcleo de los problemas de interés para el hombre.

En efecto, el trabajo desempeñado por Dewey fué muy rico no solo en los aspectos filosófico y educativo, sino también en lo psicológico, social y político, campos que conjugó e hizo depender entre sí como se evidencia en sus abundantes escritos. No se limitó a la labor especulativa, sino que siendo coherente con sus ideas trascendió su trabajo a situaciones prácticas de la vida.

La evolución de su actividad intelectual puede contemplarse en

las siguientes etapas:

1) Periodo de inicio:

- Etapa naturalista (1878-1834).- a partir de su interés por estudiar filosofía hasta la realización de su tesis sobre la psicología de Kant. En esta etapa se sembró en su pensamiento la semilla del naturalismo evolucionista y las primeras enseñanzas del idealismo.

- Etapa idealista (1884-1894).- Se considera desde su docencia en la Universidad de Michigan hasta su llegada a Chicago. En esta época desempeñó fuerte actividad en los campos de la filosofía y la psicología. Sus escritos giran en torno a temas éticos y psicológicos. Su pensamiento refleja predominantemente la influencia del idealismo.

2) Período de juventud:

- Etapa funcionalista (1894-1903).- Aproximadamente va desde su trabajo en la Universidad de Chicago hasta su traslado a la Universidad de Columbia. Recibió fuerte influencia de William James. En esta etapa en colaboración con R. Angell creó la psicología funcionalista. Sus escritos versan no solo sobre temas psicológicos, sino también sobre lógica, epistemología, ética, sociología y educación. Desarrolló intensa labor en el campo educativo: fundó la escuela laboratorio (1896); escribió obras como Mi Credo Pedagógico, Escuela y Sociedad, El Niño y el Programa Escolar. Esta época de caracteriza por el tránsito de su pensamiento de la corriente idealista al pragmatismo, de este modo en su obra The Study of Ethics: a Syllabus manifiesta una actitud crítica al idealismo.

3) Periodo de madurez:

- Etapa instrumentalista (1902-1924).- comprende desde algunos años antes de que terminara su labor en Chicago hasta años antes de

que finalice su trabajo en la Universidad de Columbia. Esta etapa puede dividirse en dos momentos: En el primero (1902-1905) es cuando puede considerarse a Dewey como instrumentalista; en el segundo (1905-1924), sigue siendo instrumentalista, pero su pensamiento va rumbo al transaccionismo, que es su mismo instrumentalismo pero modificado con base en un empirismo más radical. Sus escritos durante esta etapa versan sobre temas educativos, éticos, epistemológicos, lógicos, sociales y políticos. Entre las obras educativas que se publican en esta época están: El Niño y el Programa Escolar (1902), Las Escuelas del Mañana (1904), La Escuela y el Niño (1906), Democracia y Educación (1916), esta última obra es un amplio tratado filosófico sobre la educación y es considerada por Dewey como uno de sus más importantes escritos.

- Etapa transaccionista (1925-1952).- Esta etapa se manifiesta públicamente al editarse Experiencia y Naturaleza (1925), importante obra referente a su naturalismo empírico y partir de la cual su filosofía se conocerá como transaccionismo. En esta época lleva a cabo intensa actividad en la política y continua su labor intelectual pues aunque a partir de 1929 se retiró del magisterio activo, siguió impartiendo conferencias y realizó numerosos escritos cuyo contenido es de carácter filosófico, político, epistemológico, estético, psicológico y educativo. Entre las obras educativas de esta época están: La Ciencia de la Educación (1929), Experiencia y Educación (1938), Educación Hoy (1940).

Por lo que respecta a los conceptos que influyeron en su pensamiento, tenemos que:

Del hegelianismo de manera importante adoptó las ideas de unificación frente a los dualismos, de dinamicidad y continuidad.



Del evolucionismo, tomó fundamentalmente la idea de que la realidad, la naturaleza, es proceso, suma de relaciones; la explicación de las cosas no consiste en encontrar causas y fines absolutos, sino en mostrar cómo devienen y relacionan entre sí, es decir, señalar las relaciones por las que se constituyen las cosas y los hechos de experiencia. Del mismo modo adoptó en su pensamiento las ideas de fluencia, de interacción, de la relación recíproca entre el individuo y el medio, el modo de concebir la inteligencia como un instrumento de adaptación y como una función biológica evolutiva, el considerar la sociedad en perpetuo cambio.

Por la influencia de William James su pensamiento tomó un carácter pragmático llevándolo hasta sus últimas consecuencias. El pragmatismo de Dewey, como el de James, se fundamenta en el principio de que una idea sólo tiene sentido en la medida que influye en la experiencia concreta. Entre otras cosas considera y adopta Dewey como elementos importantes de la filosofía de James: la individualidad, la novedad, la libertad y ver la vida en cuanto acción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DEL CAPITULO I

- (1) Cfr. T. Urdanoz, Historia de la Filosofía, tomo VI, p.250.
- (2) Cfr. W. Brugger, Diccionario de Filosofía, p.412.
- (3) T. Urdanoz, op. cit., p.218.
- (4) Cfr. Ibid., p.171-218.
- (5) "Ensayos y artículos conmemorativos" en John Dewey en sus Noventa Años, p.38.
- (6) T. Urdanoz, op. cit., p.219-220. Wright sostenía sus ideas fundamentalmente en base al utilitarismo biológico, y fracasó en su intento de orientar a Peirce a esta corriente a pesar de que mantuvo con él frecuentísimas discusiones. Peirce por su parte se encaminaba a su realismo pragmático (cfr. H. Scheneider, Historia de la Filosofía Norteamericana, p.496).
- (7) Cfr. J. Mañach, Dewey y el Pensamiento Americano, p.20.
- (8) F. Harold, La Filosofía Contemporánea en los Estados Unidos de América del Norte 1900-1950, p.45.
- (9) J. Mañach, op. cit., p.20.
- (10) Peirce no fué conocido en vida sino hasta después de su muerte, a partir de la cual se fué haciendo famoso y apreciado. James y Dewey mostraron su deuda para con él (cfr. F. Copleston, Historia de la Filosofía, tomo VIII, p.297).
- (11) J, Mañach, op. cit., p.21.
- (12) Cfr. M. Siacca, El Problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Pedagógico, p.773; J.L. Childs, Pragmatismo y Educación, p.13. El inglés Fernando C.S. Shiller (1864-1937) es

representante del humanismo pragmatista.

(13) J.L. Childs, Pragmatismo y Educación, p.13.

(14) Ibid.

(15) T. Urdanoz, op. cit., p.220.

(16) Cfr. ibid.

(17) Ibid.

(18) Ibid., p.220, 221.

(19) Ibid., p.221.

(20) J.L. Childs., op. cit., p.14.

(21) En esa época en la Universidad de Vermont (cuya ideología se adhería al pensamiento de la iglesia Congregacional), se manifestaban dos corrientes: la racionalista alemana (escuela de Kant, Shelling y Hegel) y la de la escuela escocesa, dominando esta última. La escuela escocesa se caracterizó por una fuerte alianza entre la religión y el intuicionismo; el intuicionismo se mostraba como corriente contraria al empirismo sensorial británico (cfr. "Autobiografía Filosófica" por John Dewey, en John Dewey en sus Noventa Años, p.16, 17).

(22) "Autobiografía Filosófica" por John Dewey, en John Dewey en sus Noventa Años, p.16, 17.

(23) Ibid., p.19.

(24) Ibid., p.20.

(25) A. Mataix, La Norma Moral en John Dewey, p.39, 40.

(26) En este año Dewey critica abiertamente el idealismo en su libro The Study of Ethics: A Syllabus (cfr. ibid., p.41).

(27) L. Marcuse, Filosofía Americana, p.217, 218.

(28) Ibid., p. 218.

(29) "Bibliografía de John Dewey" en John Dewey en sus Noventa Años,

p.27-29.

(30) Con esta obra culminan investigaciones bajo la influencia de Hegel. Inicia Dewey camino al "instrumentalismo" (1903-1904): nacimiento de la escuela instrumentalista de Chicago. En Chicago y Columbia en los veinte años siguientes (a partir de 1903) desarrolla su teoría de conocimiento y método de valoración; época de un darwinismo muy particular.

(31) Con esta obra publicamente Dewey da comienzo a su "transaccionismo", nombre con el que en adelante llamó a su filosofía, periodo de mayor importancia aunque "poco conocido en sus características distintivas" (R.J. Bernestein).

(32) Cfr. "John Dewey", por A. Sánchez Reulet en John Dewey en sus Noventa Años, p.8.

(33) "Autobiografía Filosófica" por John Dewey, en John Dewey en sus Noventa Años, p.20.

(34) J. Mañach, op. cit., p.12.

(35) M. Mansur, John Dewey y el Fin de la Educación, p.17.

(36) "Autobiografía Filosófica" por John Dewey, en John Dewey en sus Noventa Años, p.21, 22.

(37) Cfr. J. Mañach, op. cit., p.16.

(38) M. Mansur, op. cit., p.11.

(39) J. Mañach, op. cit., p.17.

(40) M. Mansur., op. cit., p.37.

(41) D. Gallagher, Some Philosophers on Education, The Marquette University Press, 1956, p.3, 4, apud., P. Feroso, Teoría de la Educación, p.12.

(42) A. Mataix, op. cit., p.40.

(43) Ibid., p. 40, 41.

(44) J. Mañach, op. cit., p.22.

(45) A. Mataix, op. cit., p.41, 42.

(46) "Autobiografía Filosófica" por John Dewey, en John Dewey en sus Noventa Años, p.23, 24.

(47) Para Dewey, la psicología de James presenta dos tendencias: una objetiva y otra subjetiva. La primera manifiesta una tendencia de progreso. La segunda, en cambio, mantiene aún los conceptos de la psicología tradicional. Dewey señala que, aunque James critica fuertemente los principios fundamentales de la psicología tradicional, llega a no dejar el subjetivismo puesto que conserva, al menos, su vocabulario o terminología (cfr. *ibid.*, p.24).

(48) Cfr. *ibid.*

(49) *Ibid.*

(50) A. Mataix, op. cit., p.41.

(51) "Autobiografía Filosófica" por John Dewey, en John Dewey en sus Noventa Años, p.22, 23.

(52) Cfr. "Ensayos y Artículos Conmemorativos" en John Dewey en sus Noventa Años, p.34.

(53) *Ibid.*, p.23-25.

## CAPITULO II.- PRINCIPIOS FILOSOFICOS FUNDAMENTALES.

### A.- METAFISICA NATURALISTA.

Wilmon H. Sheldon, profesor emeritus de la Universidad de Yale, en su trabajo The Conquest of Dualism dice:

"No suele considerarse a Dewey como metafísico. Su filosofía está interesada sobre todo en los problemas concretos del hombre y de su peculiar posición en el mundo. Sin embargo, su concepción de la naturaleza y del hombre tiene un carácter metafísico. Desde luego, Dewey no ha desarrollado nunca una metafísica sistemática. Su filosofía entraña, con todo, una nueva perspectiva desde la cual la realidad es vista como un proceso temporal y la vida del hombre como un desarrollo progresivo. Este temporalismo no es exclusivo de Dewey. Ha sido afirmado también por otros filósofos contemporáneos como Bergson, Alexander, James, Whitehead. Pero Dewey lo ha convertido en el eje de su filosofía y nadie como él ha insistido en ese principio de una manera tan notable y consistente. Uno de los rasgos típicos de la concepción de Dewey es el reconocimiento constante de la continuidad y unidad de la naturaleza. Dewey rechaza los dualismos de la metafísica tradicional (mundo inteligible y mundo sensible, espíritu y materia, Dios y naturaleza). Hay, claro está, diferencias entre el cuerpo y la psique: la conciencia de la silla no es la silla misma. Pero no es una dualidad substancial: son diferencias dentro de un proceso; diferencias de conducta, de función, de acción. Todo está en constante cambio, pero en el sentido de una permanente producción. Por eso el conocimiento no sólo es una actividad, sino que tiende traducirse en acción. Y la

acción es la piedra de toque para juzgar la verdad del conocimiento. El conocimiento, por lo tanto, no es pasiva contemplación, mera teoría, tal como lo concebían los griegos. La perspectiva de Dewey entraña, pues, un cambio revolucionario, una verdadera revolución copernicana." (1)

En el libro Experiencia y Naturaleza expone Dewey su "metafísica naturalista" de "método denotativo". Por "metafísica" entiende el "conocimiento de los rasgos genéricos de la existencia", por "denotativo" entiende el dirigirse a esos rasgos con el objeto de superar dualismos o pluralismos de la tradición filosófica y llegar a un "monismo de la naturaleza", en donde la unidad entre la experiencia y la naturaleza se da por lo "instrumental". (2)

Llama a su filosofía "naturalismo empírico", "empirismo naturalista" o "humanismo naturalista" por la unidad que hay entre la naturaleza, la experiencia y el hombre.

Para Dewey, la naturaleza está constituida por piedras, animales, salud, electricidad, etc., es decir, de cosas en acción mutua las cuales son la experiencia, o con mayor precisión, la experiencia primaria, primitiva, bruta, directa, inmediata, ordinaria o simple.

La experiencia es una "indivisa unidad" (3) que comprende la vida, historia y cultura de los hombres:

"... 'experiencia' es lo que llamaba James una palabra de dos filos. Como sus congéneres, vida e historia, abarca lo que hacen y padecen los hombres, lo que pugnan por conseguir, aman, creen y soportan, y también cómo obran los hombres y se obra sobre ellos, las formas en que hacen y padecen, desean y gozan, ven, creen, imaginan -en suma los procesos mismos de la experiencia. 'Experiencia' denota

el campo plantado, la simiente sembrada, las cosechas recogidas, los cambios del día y de la noche, de la primavera y del otoño, de humedad y sequedad, de calor y de frío, que se observan, se temen, se ansian; y denota también aquel que planta y cosecha, trabaja y se recrea, espera, teme, hace planes, invoca la magia o la química en su ayuda, aquel que resulta abatido o triunfante. Es una palabra de doble filo en cuanto en su integridad primaria no reconoce división alguna entre el acto y el material, el sujeto y el objeto, sino que contiene a ambos en una totalidad no analizada todavía. 'Cosa' y 'pensamiento', como dice James (...), son de un solo filo; se refieren a productos discernidos por la reflexión en la experiencia primaria." (4)

Por vida entiende una función, una amplia actividad que comprende el organismo y el medio (5). Define la vida en un sentido fisiológico como un proceso de autorrenovación de un organismo por su acción sobre el medio ambiente (6), pero también utiliza "...la palabra 'vida' para designar toda extensión de la experiencia, tanto racial como individual" (7). Esto significa que "vida" no solo se dice en un sentido fisiológico, sino se dice de toda experiencia, de tal manera que "la 'vida' abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones..." (8) de los hombres.

Por lo que respecta a la historia, ésta comprende las acciones realizadas o padecidas, así como la recopilación, comentario e interpretación de las mismas. (9)

Cuando Dewey afirma que cosa y pensamiento "son de un solo filo", no significa que cosa y pensamiento se identifiquen, sino que ambos parten de la experiencia. Pensamiento se refiere al acto de tener experiencia, es resultado de la reflexión de la experiencia primaria,



en cambio, las cosas de la experiencia primaria (la tierra llana, la marcha del sol, etc.) son aquello de que se tiene experiencia (10) y son una manifestación de la naturaleza.

La experiencia primaria se da fundamentalmente en formas de acción y de pasión (11), de ahí que Dewey afirme que la naturaleza se constituye de cosas en mutua acción. Define esencialmente la experiencia como un hacer-padecer:

"La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo 'experimento'. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar." (12)

"La conciencia, es solamente una parte muy pequeña y cambiante porción de la experiencia. En la experiencia (...) están todos los hechos físicos del ambiente, extendiéndose en el tiempo, así como los hábitos e intereses del organismo (...). La palabra experiencia (...) significa un mundo inmenso, un mundo operativo de elementos diversos que interactúan." (13)

"La experiencia no es idéntica con la acción cerebral. Es todo el agente-paciente orgánico en todas sus interacciones con el ambiente natural y social (...). La experiencia es precisamente un modo peculiar de interacción, de correlación, de los objetos naturales, siendo el organismo uno de ellos. De aquí se sigue forzosamente, que la experiencia expresa primariamente, modos de actuar y padecer, y no modos de conocimiento." (14)

Dewey considera la naturaleza, el universo como un todo: "...todo lo contiene y cada cosa está contenida y referida al todo..." (15). La descripción que hace de la naturaleza -nos dice Mansur- no es muy clara, sin embargo, es interesante. Esta visión de la naturaleza se da -según el propio Dewey- por imposición de la ciencia moderna (16):

"El mundo en que los filósofos de otro tiempo depositaron su confianza era un mundo cerrado, un mundo constituido enteramente con un número limitado de formas fijas y que tenía al exterior fronteras bien limitadas. El mundo de la ciencia moderna es un mundo abierto, un mundo que varía indefinidamente y al que no es posible señalarle un límite en su conformación interna; un mundo que exteriormente va más allá de toda frontera posible. Además, el mundo en que los hombres más inteligentes de los tiempos antiguos pensaron que vivían, era fijo, una especie de reino en el que los cambios sólo tenían lugar dentro de límites inmutables de descanso y permanencia; un mundo en que lo fijo e inmutable era (...) de calidad y de autoridad más elevada que lo mudable y alterable..." (17).

Para Dewey, las existencias (seres, cosas, acontecimientos) de la realidad natural, se relacionan unas con otras, sin embargo, aunque todas las cosas proceden de algo, tiene algún aspecto no relacional, esto último se entiende como algo exclusivo o terminal en ellas, lo cual es debido a la extraordinaria diversidad y complejidad de los acontecimientos; las cosas son inestables o pasajeras porque no se vuelven exactamente a formar pues no se da la misma combinación de acontecimientos. (18)

La realidad, naturaleza o mundo en que vivimos comprende lo necesario y lo contingente. Por necesario entiende: lo fijo, seguro, sano, salvo, uniforme, acabado, regular, reiterativo, estable, perma-

nente. Por contingente entiende: lo arriesgado, inestable, incierto, inevitable, fluctuante, incompleto, variante, azaroso.

Este mundo es una mezcla de lo necesario y lo contingente. Por lo contingente nos encaminamos a contingencias indeterminadas, sin embargo, por lo necesario es posible la predicción y el dominio. Esta mezcla se puede conocer por separado, pero no se puede separar en la realidad:

"Vivimos en un mundo que es una impresionante e irresistible mezcla de suficiencia, tupida plenitud, orden, repetición que hace posible la predicción y el dominio, singularidad, ambigüedad, posibilidad incierta, procesos que se encaminan hacia contingencias todavía indeterminadas. La mezcla no es mecánica sino vital, como la del trigo y la cizaña de la parábola evangélica. Podemos conocer por separado lo mezclado, pero no podemos separarlo en la realidad, porque a diferencia del trigo y la cizaña nace todo de la misma raíz. Las cualidades tienen defectos por condiciones necesarias de sus excelencias, los instrumentos de la verdad son la causa del error; el cambio da sentido a la persistencia y la repetición hace posible la novedad. Un mundo que fuera exclusivamente de riesgo sería un mundo en que resultaría imposible la aventura, y sólo un mundo en que exista la vida puede encerrar la muerte. Hechos tales los han encarecido pensadores como Heráclito y Laotsé (...) Pero raras veces se ha reconocido francamente su fundamental significación para constituir una metafísica naturalista." (19)

Dewey dice que Aristóteles es de todos los pensadores quien más se acerca a tal punto de partida porque reconoce la contingencia, sin embargo, se aleja mucho del camino pues se va por el lado de lo nece-

sario, de las entidades fijas, acabadas (20). Critica a las diversas filosofías diciendo que se han ido por el lado de lo fijo, negando así el carácter contingente del universo, incluyendo a las filosofías del cambio, como son las de Heráclito, Hegel, Spencer o Bergson, pues han enaltecido el movimiento considerando a éste como lo necesario:

"... también las filosofías del flujo denuncian la intensidad del anhelo de lo seguro y fijo. Han deificado el cambio haciéndolo universal, regular, seguro. (...) Se hace del flujo algo digno de veneración, algo profundamente análogo a lo que hay de mejor en nosotros mismos, la voluntad y la energía creadora. No es, como es en la experiencia, un llamado al esfuerzo, un desafío a la investigación, una condenación potencial a la catástrofe y a la muerte." (21)

Señala Dewey que, en el sentido de que la metafísica es el conocimiento de los rasgos genéricos de la existencia, debe considerarse que lo inestable e incompleto debe estar en el mismo rango que lo acabado y lo fijo (22), esto con el objeto -así lo entendemos- de equilibrar, mitigar, encauzar la inestabilidad y los cambios de la vida, pues diversos pensadores, con el pretexto de que lo que les incumbe es el conocimiento de la existencia, han caído en el error de considerar a lo contingente y por lo tanto a la naturaleza, de una ficción; en cambio, consideran a lo necesario (donde algunos lo identifican con lo sobrenatural) como lo real; de este modo, dejan fuera de la realidad aquellos rasgos que dieron lugar a su reflexión y que darían sentido y alcance a sus conclusiones. Por ello Dewey afirma que:

"...se pierde de vista el problema auténticamente moral de mitigar y regular el factor perturbador mediante el empleo activo del factor estable. Su lugar lo ha ocupado el problema dialéctico de la

reconciliación lógica de dos ideas" (23).

Dewey no está de acuerdo en afirmar que hay una experiencia absoluta y una experiencia finita. Dice que no hay mas experiencia "absoluta" que la vida de la humanidad , que comprende lo necesario y lo contingente.

Dice Dewey: "La unión de lo azaroso y lo estable, de lo incompleto y lo que se repite es la condición de toda satisfacción experimentada, lo mismo que de todos nuestros conflictos y problemas. Al mismo tiempo que es la fuente de la ignorancia, del error y de la decepción, es la fuente del deleite que traen consigo las realizaciones. Pues si no se interpusiera nada en el camino, si no hubiera desviaciones y resistencias, se produciría la realizaicón en el acto, y al producirse así no se 'realizaría' nada, sino que se limitaría a producirse. (...) Debido a esta mezcla de lo regular y de lo que se opone a la estabilidad, un objeto bueno adquiere, una vez que se tiene experiencia de él, calidad de ideal y provoca el deseo de él y el esfuerzo necesario para conseguirlo" (24).

De este modo, para Dewey , lo inestable y estable de la existencia es la fuente de todo problema pero también es condición de todo ideal o solución.

Manifiesta Dewey: "En medio de un mundo difícil, anhelamos el ser perfecto. Olvidamos que lo que da sentido a la idea de perfección son los acontecimientos que crean el anhelo y que prescindiendo de ellos un mundo 'perfecto' significaría justamente una cosa dotada de una existencia en bruto e inmutable. (...) La necesidad y el deseo son signos distintivos del ser natural. Son -para usar terminología aristotélica- actualizaciones de sus contingencias e imperfecciones; en

cuanto tal, es la naturaleza misma ardorosa y patética, turbulenta y apasionada. Si no lo fuera, sería un milagro la existencia de las necesidades. En un mundo donde todo está completo, nada requiere de otra cosa para completarse." (25)

Lo anterior se entiende así: Si se busca la perfección, es porque el mundo con sus acontecimientos es imperfecto; la necesidad y el deseo caracterizan a las existencias o acontecimientos. La naturaleza es en cuanto tal contingente y esto es lo que permite las necesidades. Esto nos lleva a concluir que, para Dewey la necesidad depende y está condicionada por la contingencia, aunque la necesidad es condición para la completa determinación de lo contingente. El siguiente texto lo confirma:

"...implica la necesidad lo inestable y contingente. Un mundo que fuera todo necesidad, no sería un mundo de necesidad se limitaría a existir. Pues dentro de su existencia nada sería necesario para nada. Pero donde hay algunas cosas indigentes, son necesarias otras cosas, si ha de darse lo que se pide. (...) Lo estable y reiterativo es necesario para la realización de lo posible; lo dudoso sólo puede decirse en vista de su adaptación a objetivos estables. Lo necesario es siempre necesario para algo, no necesario en sí y por sí; tiene por condición lo contingente, aunque de suyo sea una condición de la plena determinación de esto último" (26).

Por otra parte, Dewey dice que, como sólo se puede hablar del cambio en términos de velocidad y aceleración, de ahí se desprende la afirmación que lo permanente y resistente es relativo. Esto significa que lo más estable de las cosas está determinado por las condiciones que le imponen otras cosas.

Sostiene Dewey que: una cosa puede durar, sin embargo, nada es

eterno, de ahí que toda existencia sea un "acontecimiento"; tal afirmación "es algo que registrar y usar" y no algo de que lamentarse o complacerse. Al respecto dice:

"Es un viejo tema de los moralistas y los poetas como hasta las montañas de la tierra, símbolos de la constancia, aparecen y desaparecen como las nubes. Del ser fijo e inmutable del átomo de Demócrito nos dicen ahora los investigadores que posee algunos de los rasgos del no-ser del mismo pensador y que encarna un equilibrio temporal en la economía de compromisos y ajustes de la naturaleza. Una cosa puede durar secula seculorum y sin embargo no ser eterna; quedará pulverizada bajo el diente roedor del tiempo al rebasar cierta medida. Toda existencia es un acontecimiento" (27).

"El carácter de acontecimientos que tienen todas las existencias no es razón para enviarlas al reino de la simple apariencia como tampoco es razón para idealizar el flujo convirtiéndolo en una deidad. Lo que importa es la medida, la proporción, la razón, el conocimiento de los tiempos relativos del cambio. En matemáticas algunas variables son constantes en algunos problemas; así es en la naturaleza y en la vida. La velocidad del cambio de algunas cosas es tan lenta, o es tan rítmica, que estos cambios tienen todas las ventajas de la estabilidad al tratar con sucesos más transitorios e irregulares -si nuestro conocimiento de ellos es suficiente. En efecto, si una cosa que nos interesa está sujeta al cambio, es una suerte que cambien todas las demás cosas" (28).

Así, para Dewey, todas las cosas de la naturaleza, de la vida, están cambiando, aunque señala que, lo importante no es que estén cambiando, sino el conocimiento de las variables del cambio de los

acontecimientos. Algunas cosas cambian más lentamente que otras y el conocimiento de estos cambios es una ventaja frente a los sucesos más transitorios.

Por otro lado, niega Dewey el hecho de que algo sea completamente estable, pues si fuera así, en la cosa no se daría el principio de acción y reacción y por lo tanto, no sería factible usar de otros acontecimientos para disponer la cosa:

"Una cosa 'absolutamente' estable o inmutable estaría fuera del alcance del principio de la acción y la reacción, de la resistencia y la potencia, lo mismo que de la fricción. En tal caso no habría aplicabilidad alguna, posibilidad alguna de usar de otros acontecimientos para medir y regular la cosa" (29).

Los acontecimientos se distinguen y relacionan funcionalmente en estructuras y procesos:

"Es de un sano sentido práctico el dar el nombre de estructura a los acontecimientos de un ritmo más lento y regular y el de proceso a los más rápidos e irregulares. Estas denominaciones expresan la función de lo uno por respecto a lo otro. (...) Toda estructura es estructura de algo; cuanto se define como estructura es un carácter de los acontecimientos, no algo intrínseco y per se. Un conjunto de rasgos se llama estructura a causa de la función que desempeñan, de trazar un límite en relación a otros rasgos de los acontecimientos. Una casa tiene una estructura. En comparación con la desintegración y el derrumbamiento que se produciría sin su presencia, esta estructura es fija. Sin embargo no es nada externo a que hayan de someterse los cambios entrañados por el construir y usar la casa. Es más bien un orden de acontecimientos cambiantes, tal que las propiedades que cambian lentamente limitan y dirigen una serie de cambios rápidos,



dándoles un orden que no poseerían de otro modo. Estructura significa constancia de los medios, de las cosas usadas con la mira puesta en las consecuencias, no de las cosas tomadas en sí mismas o en absoluto. La estructura es lo que hace posible la construcción y no puede descubrirse o definirse sino en una construcción realizada, siendo la construcción naturalmente, un patente orden de cambios. El aislar la estructura de los cambios de que es la ordenación estable la vuelve misteriosa -algo que es metafísico en el sentido popular de la palabra, una especie de extraño fantasma" (30).

Manifiesta Dewey que, tanto el idealismo espiritualista como el materialismo consideran la estructura como algo fijo y absoluto, así la identifican respectivamente, con formas ideales o con la materia, asignándole cierta realidad superlativa. Esta suposición -dice Dewey- es otra manera de dar preferencia a lo estable sobre lo inestable e incompleto.

Según Dewey, la materia y el espíritu no son entidades ajenas a los acontecimientos naturales, son propiedades o aspectos de los procesos ligados de tal manera a ellos que influyen en la dirección y velocidad de su cambio.

La materia es "...ese carácter de los acontecimientos naturales que está con los cambios que son suficientemente rápidos para ser perceptibles ligado en tal forma que da a estos últimos un característico orden rítmico, la sucesión causal. No es ninguna causa o fuente de los acontecimientos o procesos; ningún monarca absoluto; ningún principio de explicación; ninguna sustancia por detrás o por debajo de los cambios (...). La palabra designa un carácter en acción, no una entidad" (31). "La 'materia' o lo físico es un carácter de los

acontecimientos cuando ocurren a cierto nivel de la interacción. No es en sí un acontecimiento o existencia; (...). La materia es más que una pura esencia, pues es una propiedad de un campo particular de acontecimientos en interacción (...). En la medida, si hay alguna en que quepa (...) la idea de causalidad, no es la materia, sino que son los acontecimientos naturales que tienen el carácter de materia lo que 'causa' la vida y el 'espíritu'. Como los 'efectos' indican el desatarse de las posibilidades, son manifestaciones más adecuadas de la naturaleza que no las 'causas'. El dominio sobre la producción de lo complejo depende de su reducción por el análisis a lo más elemental que ello; la dependencia de la vida, el sentir y el espíritu respecto de la 'materia' es, así práctica o instrumental" (32).

Estas propiedades o caracteres de los acontecimientos naturales (como son la materia y el espíritu) cambian con éstos, pues todo lo que influye en los cambios, cambia ello mismo en virtud del principio de que "no hay acción sin reacción". La materia y el espíritu son caracteres funcionales y no estructuras estáticas de los acontecimientos naturales. La materia manifiesta el "orden sucesivo" y el espíritu "el orden de las significaciones que presentan en sus conexiones y dependencias lógicas" (33). En fin, afirma Dewey que:

"Los acontecimientos naturales son tan complejos y variados que no hay nada de sorprendente en el hecho de que posean diferentes características, caracteres tan diferentes que puedan considerarse fácilmente como opuestos" (34).

Como para Dewey la realidad natural se constituye de una serie de acontecimientos en relación, nos dice que, éstos no sólo son simple caminos de tránsito a otros caminos de tránsito y así "ad infinitum", sino que también son cosas que se gozan o padecen (35).

El goce es el aprecio de las cosas en tanto que se consuman. Al respecto tenemos el siguiente texto: "Así como el goce directamente apreciativo presenta las cosas bajo el aspecto en que se consuman, el trabajo las pone de manifiesto en sus conexiones mutuas como cosas que se causan, producen favorecen, estorban, generan y destruyen. Bajo el punto de vista del goce es una cosas aquello que directamente hace para nosotros. Bajo el del trabajo es lo que hará a otras cosas -única forma en que puede definirse un instrumento o un obstáculo" (36).

Las cosas no únicamente son buenas por algo distinto a ellas pues en todo acontecimiento hay algo bueno en sí mismo, algo que no es una relación, sino que es final y exclusivo (37). En efecto, "...es el simple directo gozar y padecer la prueba evidente y concluyente de que la naturaleza tiene sus finalidades lo mismo que sus relaciones" (38). Cada cosa de la naturaleza aunque está articulada con las demás, tiene su propia cualidad. La naturaleza es una cuestión de principios, es decir, no hay un principio único de todas las cosas (39). La naturaleza es una "escena de incesantes comienzos y términos"; los mecanismos causales y las finalidades temporales son fases de los mismos procesos naturales y no son rivales entre sí (40).

Para el "concepto tradicional" de los fines naturales -dice Dewey-, "la naturaleza nada hace en vano", es decir, "todo cambio tiene lugar en vista de algo que no cambia o se da en favor de esto último". Esta concepción -comenta-, distingue verbalmente entre causa eficiente y causa final. La causa final es como el amo que ordena y la causa eficiente es como el sirviente que ejecuta, sin embargo -añade-, sólo se trata de un modo de atribuir una causalidad última a lo ideal y lo espiritual: la orden directiva del amo. (41)

A diferencia de esta teoría, afirma Dewey que "...dentro de una concepción legítima de los fines, a saber como finales, todo orden directivo reside en el orden sucesivo. Este no se da en vista del fin, como no existe una montaña en vista de un pico que es su fin también. Una frase musical tiene un cierto término, mas no por ello existe la parte anterior en vista del término, como si fuese algo que desapareciera una vez alcanzado este último. E igualmente un hombre no es adulto hasta después de haber sido niño, pero la infancia no existe en vista de la madurez" (42). Sostiene que: "...la causalidad, como quiera que se le defina, consiste en el orden sucesivo mismo, y no en un último término, que como tal es indiferente a la causalidad, aunque naturalmente pueda ser, además, un término inicial en otro orden sucesivo" (43).

Para los "mecanicistas" -comenta Dewey-, el término inicial tiene de modo inherente una fuerza generativa que emite y trasmite de algún modo a los subsiguientes términos; para los "teleologistas", es el fin quien produce sus antecedentes. Afirma entonces que tanto los unos como los otros aislan artificialmente dentro de un orden temporal una señal de la verdadera realidad, pues -según el caso- dan preferencia al inicio o al fin (44). Frente a esto argumenta que como "de hecho es la causalidad otro nombre para el orden sucesivo mismo, y dado que éste es el orden de una historia que tiene un principio y un fin, no hay nada más absurdo que oponer la causalidad, sea a la iniciación, sea a la finalidad" (45).

Empíricamente -dice Dewey- una historia es una sucesión de historias, en ella, cada acontecimiento es a la vez principio de un proceso y término de otro, es a la vez transitivo y estático (46). Transitivo o "...dinámico no significa poseedor de 'fuerza' o capaz

de emitirla impulsando otras cosas y poniéndolas en movimiento; significa simplemente un cambio dentro de una serie encadenada de acontecimientos" (47).

Dewey define una cosa (en su sentido primitivo de "res") como un "estado de cosas", es decir, "una interconexión diversificada y más o menos floja de acontecimientos"; lo que hay, son estados de cosas (48).

Cada acontecimiento es una etapa de un proceso serial y por ello expectante y conmemorativo. Un acontecimiento tiene consecuencias o alcances, de este modo, la percepción o anticipación del resultado final de un acontecimiento es un fin en vista, una meta, propósito, predicción utilizable o un plan para dirigir los acontecimientos (49).

Para el pensamiento clásico griego -nos dice-, la percepción de fines era sólo "una contemplación estática de formas de objetos en los cuales quedaban completos los procesos naturales", en cambio, para el pensamiento empírico la percepción de fines son proyecciones de consecuencias posibles:

"En el orden de los hechos empíricos, son proyecciones de consecuencias posibles; son fines en vista. El ser en vista de los fines tiene condiciones naturales previas en el mismo grado que los tiene la percepción de objetos contemporáneos externos al organismo, árboles y piedras o lo que sea. Es decir, los procesos naturales han de haber terminado realmente en consecuencias determinables que los definen y caracterizan, antes que los fines puedan albergarse en el espíritu y ser objetos del deseo, que pugna por realizarlos. Hasta aquí tenemos que marchar con el pensamiento griego. Pero los fines en vista empíricos se distinguen en dos importantes respectos de los fines

tales como los concibe el pensamiento clásico. No son objetos de posesión y uso contemplativo, sino medios intelectuales y regulativos que degeneran en reminiscencias o sueños a menos que se empleen como planes dentro del estado de cosas. Y cuando se alcanzan, son los objetos que informan conclusiones y realizaciones; sólo en cuanto estos objetos son la consecuencia de una previa reflexión, elección deliberada y esfuerzo dirigido, son realizaciones, conclusiones, planificaciones, perfecciones. Un fin natural que sobreviene sin la intervención del arte humano es un término, un límite de facto, pero no tiene títulos para gozar de un estatuto de planificaciones y realizaciones tan honorífico como le asignó la metafísica clásica" (50).

Manifiesta Dewey que, el sentido común ingenuo -al igual que el hombre primitivo- atribuye cualidades finales a la naturaleza, cosa que hace una "sana metafísica realista", sin embargo, también atribuye a estas cualidades la propiedad de la determinación causal; ésto último -dice- es rechazado por la ciencia. Afirma que las cualidades finales de la naturaleza son simplemente términos, finales de series de acontecimientos, no causa de ellos (51).

Las cualidades finales de la naturaleza permiten la constitución de fines. "Por '*fines*' entendemos (...) fines en vista, metas, cosas vistas después de deliberar como dignas de perseguirlas y provocadoras de esfuerzo. Estos fines están formados de objetos tomados por el lado de sus cualidades directas y terminales; objetos que se han dado alguna vez como finales, pero que se encuentran al presente en la existencia y que probablemente no se encontrarán en ella salvo por obra de una acción que modifique las circunstancias" (52).

En fin, para Dewey, las cosas son transitivas e instrumentales

aunque también directas y finales, esto último significa que las existencias son algo más que productos pues tienen cualidades propias y una vida independiente. Las cosas tiene como cualidad natural el ser útiles, pero también el poder ser gozadas -propiedad que se desprende del hecho de que las existencias sean finales- (53).

Para terminar este apartado dedicado a la metafísica naturalista de Dewey queremos anotar la siguiente idea de este pensador: "... los verdaderos problemas y soluciones de la vida y de la filosofía se refieren al grado y la forma en que confluyen lo inestable y lo seguro, lo incompleto y lo acabado, lo reiterativo y lo variante, lo sano y salvo y lo azaroso. Si confiamos en la evidencia de las cosas de experiencia, estos rasgos y los modos y tempos de su acción recíproca son notas fundamentales de la existencia natural. (...) Estructura y proceso, sustancia y accidente, materia y energía, permanencia y flujo, uno y muchos, continuidad y discreción, orden y progreso, ley y libertad, uniformidad y desarrollo, tradición e innovación, voluntad racional y deseos impulsivos, prueba y descubrimiento, lo real y lo posible son nombres dados a variadas fases de su confluencia, y el resultado de la vida depende del arte con que se ajusten una a otra estas cosas. (...) Mientras que la metafísica puede parar en seco después de observar y registrar estos rasgos, el hombre no está completamente aislado de ellos, que le envuelven en sus perplejidades y dificultades y son la fuente de sus goces y logros. La situación no es indiferente al hombre, porque hace del hombre una criatura que desea, pugna, piensa, y siente" (54).

Lo anterior nos lleva a decir que, el interés de Dewey por realizar una reflexión con cierto carácter metafísico fué realmente algo

importante para su pensamiento puesto que, siendo que a la filosofía le da un sentido eminentemente práctico, nos da a entender que es por los caracteres de los seres por lo que se originan -en último caso- los problemas de la vida y de la filosofía y en donde se encuentra solución a ellos.

Afirma que la "metafísica" puede parar en seco y quedarse en el mero conocimiento de los rasgos de la existencias, pero sostiene que el hombre no puede ser indiferente frente a ellos pues le involucran y son el origen de sus problemas y alcances. Puede de esto comentarse que, parece que Dewey señala aquí que la "metafísica" puede tener un sentido especulativo (y esto lo manifiesta como aduciendo a otros pensamientos), pero para él -así lo manifiesta- tiene una finalidad o sentido fundamentalmente práctico, lo que vemos coincide con el carácter pragmático de su pensamiento.

#### **B.- METODO EXPERIMENTAL.**

Considera Dewey que la realidad, la naturaleza, puede ser penetrada y enriquecida por el método empírico, esto debido a que la experiencia está inmersa en la naturaleza. Como la naturaleza y la experiencia van de la mano, de ahí que la experiencia sea el método por el que se descubre y puede ser transformada la realidad. Al respecto tenemos lo siguiente:

"... la naturaleza y la experiencia marchan armoniosamente juntas, (...) la experiencia se presenta como el método, y el único método para adueñarse de la naturaleza y penetrar sus secretos, y la naturaleza empíricamente descubierta (...) ahonda, enriquece y dirige el ulterior desarrollo de la experiencia. (...) La experiencia es de la naturaleza y figura en la naturaleza. No es la experiencia lo que



es objeto de experiencia, sino la naturaleza: las piedras, las plantas, los animales, las enfermedades, la salud, la temperatura, la electricidad, etc. Cosas en ciertas formas de acción mutua son la experiencia; ellas son aquello de que se tiene experiencia. Vinculadas en otras determinadas formas a otro objeto natural -el organismo humano- son igualmente la forma como se tiene experiencia de las cosas. La experiencia llega así a descender al fondo de la naturaleza; tiene profundidad. Tiene también anchura y la tiene con una amplitud indefinidamente elástica." (55)

Señala Dewey que la existencia de la ciencia es la prueba de que la experiencia penetra en la naturaleza y se mueve ilimitadamente en ella.

En el "método empírico" -nos dice- la experiencia debe ser el punto de partida y llegada, algo que plantea problemas pero también que verifica las soluciones propuestas. Los objetos de la experiencia primaria o bruta son los que plantean los problemas y proporcionan los primeros datos de la reflexión. Por la reflexión insistente y sistemática se obtienen los objetos secundarios o refinados de la experiencia. Precisamente los objetos de la ciencia y la filosofía se ubican en el sistema secundario y refinado. Por los objetos secundarios de la experiencia se explican los primarios, de tal modo que se retorne a ellos con un enriquecimiento puesto que lo conocido ha de tomar significado dentro de un sistema de objetos relacionados viniendo a formar así un continuo con la naturaleza. En esto consiste el "método empírico" o "método denotativo".

"Es evidente que los objetos de la experiencia primaria plantean los problemas y proporcionan los primeros datos de la reflexión que

construye los objetos secundarios; es también obvio que la comprobación y verificación de estos últimos sólo se logra retrocediendo a las cosas de la experiencia bruta o macroscópica -el sol, la tierra, las plantas y animales de la vida vulgar, diaria. (...) Los objetos secundarios explican los primarios, nos capacitan para apoderarnos de éstos con inteligencia, en vez de limitarnos a tener con ellos un contacto sensible. (...) Los objetos secundarios señalan o abren un camino gracias al cual el retroceder hasta las cosas de la experiencia resulta de tal índole que la significación, el contenido significativo de estas cosas gana en fuerza de enriquecimiento y expansión debido al camino o al método por el cual se llegó a él. Directamente en el contacto inmediato, puede ser justo lo que era antes -duro, oloroso, de cierto color, etc. Pero cuando se emplean los objetos secundarios, los objetos refinados, como un método o vía para llegar a ellas, estas cualidades dejan de ser detalles aislados; cobran la significación entrañada en un sistema entero de objetos relacionados; pasan a integrar un continuo con el resto de la naturaleza y participan del sentido de las cosas con las que ahora se les ve unidas sin solución de continuidad" (56).

Los objetos de la reflexión deben usarse para que señalen o abran un camino que denote alguna meta en la experiencia primaria, para que saquen de problemas suscitados por esta experiencia que no puede resolver por sí misma. De este modo, los objetos secundarios son medios para dominar, emplear y disfrutar de mejor manera de las cosas ordinarias en vez de volverlas más oscuras o privarlas de una realidad que al menos parecían tener.

Señala el pensador norteamericano que, el método empírico es el único que hace justicia a la integridad de la experiencia:

"Sólo el toma esa indivisa unidad por punto de partida del pensamiento filosófico. Otros métodos empiezan por los resultados de una reflexión que ya rasgó en dos el objeto de experiencia y las operaciones y estados en que consiste esta última. El problema es entonces el de juntar de nuevo lo que se separó (...). Para el método empírico no hay nada tan imposible de resolver como este problema. Su problema es el de registrar cómo y por qué se diferencia el todo en sujeto y objeto, naturaleza y operaciones del espíritu. Hecho esto, está en posición de ver a qué efecto se hizo la diferenciación: cómo funcionan los factores diferenciados en la ulterior dirección y enriquecimiento de los objetos de la experiencia en bruto pero total. El método no empírico parte de un producto de la reflexión como si fuese lo originalmente 'dado'. Para el método no-empírico, por consiguiente, el objeto y el sujeto, el espíritu y la materia (o cualesquiera que sean las palabras y las ideas que se usen) son entidades separadas e independientes. Por consiguiente, ese método tiene entre manos el problema de cómo es posible en absoluto conocer; cómo un mundo exterior puede afectar a un espíritu encerrado en su intimidad; cómo los actos del espíritu pueden llegar más allá de éste y hacer presa en objetos definidos en contraposición a ellos. Naturalmente, ese método se siente perplejo para responder, puesto que sus premisas hacen del hecho del conocimiento un hecho que ni es espiritual ni empírico. Tal pensador se vuelve un materialista metafísico y niega realidad a lo espiritual; tal otro se vuelve idealista psicológico y sostiene que la materia y la fuerza son acontecimientos físicos simplemente disfrazados. Van proponiéndose soluciones en un esfuerzo desesperado, o bien las diferentes escuelas amontonan una complicación intelectual sobre

otra simplemente para llegar por un largo y tortuoso camino a aquello que la experiencia ingenua tiene ya en su propio poder" (57). Sostiene Dewey que cuando se descuida la relación de los objetos científicos con los asuntos de la experiencia ordinaria resulta un mundo de cosas que nada tiene que ver con los intereses humanos por estar lejos de la experiencia. Incluso, cuando se ve ese mundo como fijo y final de suyo, es fuente de opresión y parálisis para la imaginación. Cuando no hay relación de los objetos científicos de la experiencia con ella, la experiencia se reduce así al sólo proceso de tenerla; esto también paraliza pues se considera a ese proceso como algo acabado de suyo, de este modo, el proceso únicamente lo es de sí mismo y de estados y procesos de conciencia, mas no de la naturaleza. La experiencia no es entonces una conciencia subjetiva que nada tenga que ver con la naturaleza.

Los objetos psíquicos o espirituales no son aislados y autosuficientes, son "el análisis que discierne el proceso de experiencia del objeto de este proceso" (58). Por ejemplo, expone Dewey: el respirar es un hecho que comprende el aire, operaciones del pulmón, etc.; el pulmón se puede destacar para estudiarlo a pesar de que no se puede separar del hecho de la respiración. Del mismo modo, cuando se conoce, se ama o se obra, en vez de tener experiencia de ideas, emociones o propósitos del espíritu, se puede tener de las actitudes mismas del objeto de la experiencia primaria, de tal modo que se forma un objeto peculiar de la experiencia reflexiva. Estas actitudes en cuanto no se distinguen y abstraen, están incorporadas al material objetivo.

En fin, Dewey afirma que sólo por el análisis, por la abstracción (59) y discernimiento de las cualidades de las cosas y sus consecuencias en el hombre, se regula el curso de la experiencia. Considerando

que las cosas son más para tratar, obrar usar, gozar y sufrir de ellas que para ser conocidas puesto que "son cosas tenidas antes de ser conocidas" (60). Como la experiencia primaria se da fundamentalmente en formas de acción y pasión, de ahí que la contribución del conocimiento sea la posibilidad de administrar inteligentemente los elementos de la acción y la pasión con el objeto de mejorar y enriquecer los objetos de la experiencia en bruto (61).

### C.- INSTRUMENTALISMO.

El instrumentalismo de Dewey es su peculiar pragmatismo (62) al que se le conoce como "pragmatismo instrumentalista"; pragmatismo considerado como el más influyente y discutido en los últimos tiempos (63).

Hemos visto que para este pensador la realidad es la naturaleza que reduce a la experiencia. Pues bien, como lo que restablece la unidad entre la experiencia y la naturaleza es lo instrumental, de ahí el nombre de "instrumentalismo" dado a su pensamiento.

La experiencia está inmersa en la naturaleza y el hombre forma parte de esa naturaleza; la vida del hombre es entonces experiencia de tal modo que en la medida que el hombre experimenta, actúa eficazmente sobre la naturaleza, llegando a modificarla. Toda la actuación del hombre es instrumental, de esta manera los diferentes aspectos o facetas de la vida del hombre tienen un sentido instrumental:

"... 'La experiencia tiene sus equivalentes en cosas tales como la historia, la vida, la cultura.' La experiencia es, pues, la vida humana en su amplitud toda. No hay que separarla de la naturaleza -artificialmente, puesto que naturalmente se halla inserta en ésta. En

tanto y en cuanto el hombre '*experimenta*', vive -actúa en el sentido de la eficiencia y la eficacia. Esta su actuación misma y toda es '*instrumental*': hasta las ideas y los valores, hasta el espíritu, de que tantas y tales filosofías hicieron y hacen un reino del ser ideal aparte del reino del ser, o un reino del espíritu aparte del reino de la materia, son '*instrumentalidades*' del hombre; el lenguaje y el yo son sendos '*instrumentos de instrumentos*', como de la mano dice Aristóteles; y los instrumentos stricto sensu que esta última maneja no son sino causas, medios y efectos, a una, de la general y fundamental actuación instrumental del hombre, del hombre que vive insito en la naturaleza" (64).

Lo instrumental tiene que ver con aquella cosa que hace algo por otras cosas (65). Un instrumento es una herramienta; la herramienta es una cosa que tiene una conexión o lazo sucesivo con la naturaleza; el captar y percibir esa conexión y usarla eficazmente conduce a la realización de otras cosas (66). En fin, instrumento es "una cosa usada como agente para acarrear un acontecimiento definitivo" (67).

Dewey dice: "Una cosa es en mayor proporción lo que hace posible que lo que es directamente" (68). Esta afirmación nos lleva a decir que para Dewey una cosa se define más por su aspecto instrumental, es decir por lo que permite realizar, sirve de medio o hace algo por otra cosa, que por lo que es directamente. Esto manifiesta la importancia que le da Dewey a lo instrumental.

Destaca el instrumentalismo lógico de Dewey. Al respecto afirma que los objetos no hay que tratarlos como completos o finales, es decir, como algo que ahí acaba, se consume o culmina estáticamente, sino como signos o indicadores de otros objetos y es precisamente así como se deben tratar a los objetos de conocimiento (69) pues es la

condición del avance de la ciencia. De este modo señala que:

"Conocer significa que los hombres están ya dispuestos a des-  
viarse de las cosas valiosas que poseen, dispuestos a abandonar lo que  
tienen, por valioso que sea, a cambio de conquistar objetos que no  
tienen todavía" (70).

Conocer es un "proceso efectivo" cuyo objeto propio "tiene el  
carácter propio de la materia de las artes útiles" (71), es decir,  
tiene un carácter instrumental:

"Los objetos de la ciencia, como los objetos directos de las  
artes, son un orden de relaciones que sirven de herramientas para  
lograr tener directamente algo..." (72).

"El carácter del objeto [de la ciencia] es igual al de un instru-  
mento, digamos una palanca; es un orden de determinación de cambios  
sucesivos que terminan en una consecuencia prevista" (73).

Afirma Dewey que la esencia de la ciencia moderna es el descu-  
brir, de este modo el sentido del conocimiento sistematizado es el de  
"estimular, dirigir y comprobar ulteriores investigaciones" (74),  
considerando que el conocimiento es un "hacer":

"...en la práctica de la ciencia es el conocimiento una cuestión  
de hacer seguro, no de apresar cosas previamente dadas como seguras.  
Lo ya conocido, lo recibido como verdad es de inmensa importancia; sin  
ello no podría dar la investigación un paso. Pero se lo mantiene  
sujeto al uso y está a merced de los descubrimientos hechos posibles  
por ello mismo. Tiene que ajustarse a estos últimos y no a la inversa.  
Cuando se definen las cosas como instrumentos, su valor y validez  
reside en lo que sale de ellas; las consecuencias y no los antece-  
dentes son los que dan significación y verdad. Las verdades ya poseídas

pueden tener una certeza práctica o moral, pero lógicamente nunca pierden cierta calidad de hipotéticas. Son verdad sí: si otras ciertas cosas se presentan eventualmente; y cuando ocurren estas últimas cosas, sugieren a su vez ulteriores posibilidades, repitiéndose la operación de dudar-investigar-descubrir" (75).

Descubrir es relacionar entre sí las existencias (76) por medio de la acción con el fin de modificarlas. Por ello niega Dewey que una existencia en cuanto tal sea el objeto del conocimiento, es decir, en cuanto no tiene algo que ver con la conclusión resultado de la investigación en relación con las otras existencias -a las que también llama historias-. El texto reza sí:

"Naturalmente, se admite que hay una existencia anterior a la busca y el descubrimiento, pero se niega que en cuanto tal, en cuanto distinta de la conclusión del proceso histórico de la investigación en su conexión con otras historias, sea ya el objeto del conocimiento" (77).

Ese descubrir se da por la acción porque: "Miramos por todos lados ese objeto desconocido; lo tomamos en las manos, lo sacudimos; tratamos, con auxilio de la imaginación, de calcular para qué sirve; queremos hacerlo funcionar de alguna manera. En la medida que esa acción se logra, el objeto se nos hace comprensible: sabemos entonces qué relación guarda con las demás cosas y con nosotros mismos" (78).

Es muy ilustrativo Dewey cuando se refiere al descubrimiento de América para argumentar que todo auténtico descubrimiento origina o es una transformación de las significaciones y existencias naturales. Al respecto señala que, "se dice" que los noruegos descubrieron América, pero luego cuestiona: en qué sentido se puede hablar o afirmar que hubo efectivamente con ellos un descubrimiento de América? y dice lo



siguiente: "... a menos de usar el objeto recién encontrado y visto para modificar viejas creencias, para cambiar el sentido del viejo mapa de la tierra, no hubo descubrimiento en el pleno sentido intelectual del término, como tampoco el simple tropezar con una silla en la oscuridad es un descubrimiento hasta usarlo como base de una inferencia que conecta el tropezón con un cuerpo de significaciones. El descubrimiento de América implicaba la inserción de la tierra recién tocada en un mapa del globo. Esta inserción no era, además simplemente adicional, sino transformadora de un cuadro anterior de la superficie del mundo, de la disposición de esta superficie. Cabe replicar que no fué el mundo lo cambiado, sino sólo el mapa. A lo que hay la obvia contrarreplica de que, después de todo, el mapa es una parte del mundo, no algo fuera de él, y que su significación y alcances son tan importantes, que un cambio en el mapa envuelve otros y más importantes cambios objetivos.

No fueron simples estados de conciencia o ideas dentro de las cabezas de los hombres lo que alteró el descubrirse realmente América; la modificación fué una modificación de la significación pública del mundo en que obran públicamente los hombres. (...) El cambiar la significación del mundo causó un cambio existencial. El mapa del mundo es algo más que un trozo de tela colgado de una pared. Un nuevo mundo no aparece sin profundas transformaciones en el viejo; la América descubierta fué un factor que entró en interacción con Europa y Asia, produciendo consecuencias anteriormente imposibles. Un objeto potencial de ulteriores exploraciones y descubrimientos existió desde entonces en la propia Europa; una fuente de oro; una oportunidad para tentar aventuras; una salida para poblaciones amontonadas y abatidas,

una morada para los desterrados y los descalificados, una llamada a la energía y a la invención, en suma, un agente de nuevos acontecimientos y goces, en casa lo mismo que afuera. En algún grado crea todo verdadero descubrimiento una transformación semejante así de las significaciones como de las existencias de la naturaleza." (79).

Sostiene Dewey que, el objeto propio de la ciencia es más bien lo encontrado que lo dado. Este encontrar no es construir el objeto -lo que considera Dewey es error del idealismo-, sino reconstruirlo. El reconstruir consiste en que el pensamiento obra no de manera absoluta sino relativa, es decir, transformando; transformación que se da a partir de una acción o interacción, de tal modo que la inteligencia utiliza las cosas para cambiar o rehacer objetos. (80)

Dewey llega a una conclusión cuando afirma que la teoría del pensamiento como condición de la ciencia es realmente una teoría de la naturaleza pues ello implica el considerar en la naturaleza tres características definitivas que son las siguientes:

1) Algunos acontecimientos naturales son finales (81) -se gozen o no-; son acontecimientos que suceden independientemente que se tenga un dominio sobre ellos.

2) Los acontecimientos por ser acontecimientos y no sustancias rígidas están siempre en marcha, son inacabados, incompletos, indeterminados. Por éste motivo pueden ser gobernados de tal modo que los fines pueden ser logros y no sólo términos, conclusiones, cierres.

3) La regulación de procesos en marcha e incompletos en búsqueda de determinadas o escogidas consecuencias, presupone que se dan órdenes de sucesión y coexistencia. Estos órdenes o relaciones son -cuando así se les reconoce- medios intelectuales que permiten utilizar los acontecimientos como medios concretos para dirigir las "cosas"

hacia conclusiones previstas. Añade Dewey que, estas relaciones son siempre relaciones de "cosas" en marcha caracterizadas por comienzos y finales, ubicadas por ello en lo individual e inestable. (82)

Por lo anterior consideramos que en Dewey, el ser de la naturaleza es el fundamento del conocer y lo que hace posible ordenar la realidad misma.

En fin, los objetos últimos de la ciencia son procesos de cambios dirigidos, lo cual es posible por los rasgos de la naturaleza:

"La ciencia se apodera de cuanto es tan uniforme que hace los cambios de la naturaleza rítmicos y por ende predecibles. Pero las contingencias de la naturaleza hacen necesario y posible el descubrimiento de estas uniformidades con vistas a la predicción. Sin las uniformidades sería imposible la ciencia. Pero si sólo existieran ellas, serían imposibles y carecerían de sentido al pensamiento y el conocimiento. Lo incompleto e inseguro hace comprensible y aplicable el que se reconozcan órdenes y relaciones regulares. Estas relaciones son de suyo hipotéticas, y aisladas de toda aplicación son asunto de la matemática (...). Por ende, los objetos últimos de la ciencia son procesos de cambios dirigidos." (83)

Así Dewey se refiere al sentido y alcance de la verdad, que es el de: "...procesos de cambio dirigidos de tal suerte que consuman algo intentado" (84).

Los objetos instrumentales de la ciencia son por lo tanto en absoluto ellos, en la medida que ordenan los cambios de la naturaleza a un objeto con el que se logra algo (85). Este es el sentido fundamental que Dewey da a la ciencia -al menos así lo entendemos- y por esto afirma que: "...el objeto característico del conocimiento, consiste en

objetos con que se logra algo y en cuanto hacen tal se hallan en conexión con una historia a la que dan carácter". (86)

Esto último quiere decir que en la medida que se logra algo con los objetos de conocimiento, en esa medida hay enlace con una historia o acontecimiento, a lo que se le da determinación, estableciendo así en último término la unidad entre la experiencia y la naturaleza.

Dewey nos dice: "Sólo cuando se da la realización auténtica de la ciencia en la administración inteligente de procesos históricos dentro de su propia continuidad, cabe considerar al hombre situado dentro de la naturaleza y no como algo sobrenaturalmente fuera de ella." (87)

#### **D.- ANTROPOLOGIA.**

Su concepción acerca de la vida y el hombre se fundamenta en su naturalismo.

Concibe la realidad como cambiante, inestable, innovadora. La naturaleza se da como una cuestión de sucesos individualizados y cualitativamente únicos, pero que están en interacción, lo cual da origen a nuevos sucesos y de ahí que sea un escenario de comienzos y fines incesantes (88). Estos sucesos no sólo están en interacción sino también enlazados en una relación de continuidad evolutiva, entendiendo por evolución la continuidad del cambio, de este modo hay continuidad genética entre las formas naturales más complejas de organización que surgen de las más simples (89). Al respecto se comenta que "...el pensamiento de todos los fundadores del pragmatismo se hallaba profundamente influido por los descubrimientos de Darwin. Para ellos el principio evolutivo significaba el reconocimiento de un mundo cuyos rasgos característicos e irreductibles eran el cambio, la novedad y la

incertidumbre" (90).

Para Dewey, la realidad se da entonces como un proceso natural evolutivo pues es un proceso de transformación y desarrollo continuo debido a su contingencia (91).

"A su juicio [de Dewey], la aceptación de la teoría de la evolución llevaba consigo la aceptación del principio de continuidad y este principio implicaba no sólo la continuidad de la mente con el orden biológico de existencia sino también la continuidad de las cosas vivas con el orden físico" (92). "Para el pragmatista, este principio tiene dos derivaciones importantes. Por una parte, excluye la introducción de '*fuerzas externas*' como explicación de la '*causa*' de cualquier acontecimiento o fenómeno. Por otra parte, la concepción de continuidad envuelve un reconocimiento completo del hecho de que mediante la interacción de sucesos naturales se producen nuevas organizaciones marcadas por rasgos nuevos" (93).

Dependiendo así de la complejidad de interacción de los sucesos, eventos o acontecimientos en la naturaleza, se manifiestan en ella niveles o funciones de comportamiento en continuidad. Estos niveles son: el físico (no viviente); psicofísico (animado); psíquico (intelectual). Esta distinción se refiere a niveles de interacción a funciones de la naturaleza y no a sustancias (94).

"La primera (...), es física; sus propiedades distintivas son las del sistema mecánico-matemático descubierto por la física y que define la materia como un carácter general. La segunda cota es la de la vida. Las diferencias cualitativas, como las que hay entre la planta y el animal, entre las formas animales inferiores y las superiores, son aquí todavía más notorias; pero a pesar de su variedad tiene cuali-

dades comunes que definen lo psico-físico. La tercera cota es la de la asociación, comunicación, participación. Esta se halla aún más diversificada internamente al componerse de individualidades. A través de sus diversidades, está señalada, sin embargo, por propiedades comunes que definen el espíritu como el intelecto: posesión de significaciones y respuesta a ellas" (95).

La continuidad entre las diversas funciones se manifiesta en que el nivel físico es asumido en el plano psicofísico y los rasgos de los planos de conducta físico y orgánico "necesariamente se extienden por las conductas humanas que están dirigidas por la conciente aprehensión de los significados" (96).

Dice Dewey: "...se advierte la astuta continuidad de la naturaleza, que limpiamente conduce una cosa a otra y con qué elegancia lo posterior registra lo que pasó antes y saca provecho de ello; y percatándose de que lo posterior es más complejo y más importante, se decide que lo que pasa antes se produce contando con lo posterior, en favor suyo, en su beneficio. Lo sucedido estaba allí desde un principio en alguna forma, 'implícitamente', 'potencialmente', pero con eficacia bastante para llegar a su propia realización sirviéndose de las condiciones materiales de cada estadio." (97)

Dado que en el hombre son asumidas las funciones de comportamiento físico y orgánico, de ahí que no sólo veamos las características del nivel psíquico sino también nos detengamos un poco en lo que se dice acerca de los otros dos niveles.

**Plano físico.**- La naturaleza es un escenario de sucesos, éstos tienen sus propias naturalezas o cualidades distintivas las cuales se manifiestan por sus modos de interacción con otros sucesos. Las cualidades distintivas de las cosas afectan los tres niveles de comporta-

miento. Por aquellas los sucesos, aunque en relación, tienen su propia identidad, lo que origina que halla diversos grados de conexión y afinidad entre sí. La actividad de las cosas no es por alguna fuerza externa sino por sus cualidades distintivas, de este modo, se suscitan campos de tensión al enfrentarse las existencias individualizadas. La 'causa' de la actividad y la transformación radica entonces dentro de la acción mutua de los sucesos naturales. Por las interacciones los sucesos cambian, aunque el cambio no significa siempre mejora. La naturaleza es un escenario de actividad incesante porque aunque en ella se dan los acontecimientos irreductiblemente individualizados, éstos están relacionados entre sí pues sus propias tendencias dinámicas desembocan en transacciones recíprocas. Los sucesos individualizados, por su peculiar constitución, reaccionan selectiva o preferentemente entre sí. Esta respuesta preferencial es típica del comportamiento físico, pero también es aceptada como rasgo de las existencias naturales en los demás niveles de conducta. Las cosas al interactuar se transforman en el proceso por el cual las energías de acción recíproca llegan a adquirir un nuevo equilibrio. En esta transformación algunas cosas pueden ser anuladas y remplazadas. (98)

**Plano psicofísico.**- En este nivel las energías fisicoquímicas de un organismo biológico se han organizado tanto que presentan nuevas propiedades en su transacción con otras cosas. Esto marca la diferencia entre los seres vivientes y los no vivientes:

"La diferencia entre la planta animada y la molécula de hierro inanimado no está en que la primera tenga algo adicional a la energía físico-química; está en la forma en que se hallan conectadas y en que operan las energías físico-químicas, que es por lo que son consecuen-

cias diferentes lo que distingue la actividad inanimada y la actividad animada" (99). La interactuación de un viviente con su medio es tal, que tiende a mantener su actividad organizada. En sentido estricto puede considerarse que los seres vivos -a diferencia de los inertes- son los únicos que tienen intereses por los que buscan preservar su organización. Los organismos tienen necesidades y hay satisfacción a esas necesidades de modo que mantienen su actividad pues hay recuperación de la norma de equilibrio respecto a su complejo proceso; en los no vivientes hay una simple saturación que no tiende a mantener su actividad. (100)

"La diferencia más notable existente entre los seres vivos y los inanimados es que los primeros se conservan por renovación. (...)

En tanto que subsiste [el ser vivo], lucha por utilizar en provecho propio las energías que le rodean. (...) Decir que las utiliza es decir que las convierte en medios para su propia conservación (...); un ser vivo es aquel que domina y controla para su propia actividad continuada las energías que en otro caso se perderían. La vida es un proceso de auterenovación mediante la acción sobre el medio ambiente.

Este proceso no puede mantenerse indefinidamente en todas las formas superiores. Después de algún tiempo éstas sucumben; mueren. La criatura no es capaz de la tarea de una autorrenovación indefinida. Pero la continuidad del proceso vital no depende de la prolongación de la existencia de ningún individuo. La reproducción de otras formas de vida se prosigue en una sucesión continua. Y aun cuando, (...) no sólo desaparecen los individuos, sino también las especies, el proceso vital continua en formas cada vez más complejas. A medida que desaparecen algunas especies, surgen formas mejor adaptadas para vencer los



obstáculos contra los cuales lucharon aquéllas en vano. La continuidad de la vida significa una readaptación continua del ambiente a las necesidades de los organismos vivos." (101)

Dewey se refiere así a la continuidad del proceso vital que se da por el ajuste evolutivo de las especies respecto al medio pero también por un reacomodo continuo del ambiente a las necesidades de los organismos puesto que el medio es el lugar donde se reproduce el organismo: "Como ningún organismo particular dura eternamente, sólo la vida en general avanza como un organismo que se reproduce así mismo, y el único lugar donde puede reproducirse es el contorno" (102).

El ser vivo, es el ser donde de hecho se da una actividad organizada; es un organismo porque el funcionamiento de las partes se ordenan al bienestar del todo y la norma del todo comprende o abarca el funcionamiento de las partes. La susceptibilidad (sensibilidad, capacidad de sentir o sentimiento) se constituye por esta operante presencia del todo en la parte y de la parte en el todo. Sus reacciones no son meramente selectivas sino discriminatorias, en favor de ciertos resultados más que de otros. Esta discriminación es la esencia de la sensibilidad. De este modo, con la organización, la tendencia se hace interés y la satisfacción es un bien o valor, no una mera saturación de necesidades o rechazo de deficiencias. (103)

Un ser vivo es un centro de impulsos, sentimientos o intereses. Por medio de sus reacciones de sensibilidad frente al medio (actos de adaptación) comienza a aprender. El viviente es así modificado por aquello con que se enfrenta y su comportamiento posterior está condicionado por "las coordinaciones orgánicas y los estados sentimentales que resultan de lo que ha hecho y experimentado" (104).

El nivel de lo psicofísico comprende los organismos más simples como son las plantas y animales que se adaptan a circunstancias inmediatas o que sólo responden a un efectivo contacto superficial, hasta los animales más desarrollados con órganos que les permiten percibir y responder frente a cosas distantes según convenga a sus intereses vitales (105).

En los organismos más complejos, la sensibilidad y el interés se realizan como sentimientos (106). Los sentimientos son diversos en cualidad e intensidad por las múltiples reacciones sensibles y discriminatorias con relación a las diferentes energías del medio. Estos organismos aunque tienen sentimientos no son conscientes de ello pues su actividad no es espiritual, es decir, no se percatan de las significaciones (107).

Por otra parte, en los organismos más desarrollados, "encontramos el hecho del aprender o la formación de hábitos. En consecuencia un organismo actúa con referencia a un reguero temporal, a un orden de acontecimientos en serie, como a una unidad, exactamente como hace en referencia a una multiplicidad espacial unificada. (...) Hablando en términos de acción, lo remoto y lo pasado están 'en' la conducta, haciendo de ella lo que ella es. La actividad llamada 'orgánica' no es simplemente la de las estructuras internas; es una integración de conexiones orgánico-ambientales. Puede que sea un misterio el que haya pensamiento [en los animales], pero no lo es el que si hay pensamiento, contenga en un 'presente' hechos remotos en el espacio y en el tiempo" (108).

Pero los hábitos de los animales más desarrollados son deficientes en comparación con los de los hombres, pues aquellos no poseen lenguaje, comunicación, discurso, de este manera, su conducta se en-

cierra en la conducta anterior, cayendo en la monotonía. (109)

**Plano psíquico.**- En este nivel se presenta el espíritu con el lenguaje. Aquí los sentimientos se hacen significativos, es decir, tienen sentido, hacen referencia a algo, se distinguen unos de otros y se identifican consigo mismo:

"Así como la vida es un carácter de los acontecimientos en un estado peculiar de organización, y el 'sentimiento' es una cualidad de las formas de la vida caracterizada por supuestas discriminativas de una movilidad muy compleja, así también es el espíritu una propiedad adicional que toma una criatura dotada de sentimiento cuando alcanza esa interacción organizada con otras criaturas vivientes que es el lenguaje o la comunicación. Entonces las cualidades del sentimiento se vuelven significativas de diferencias objetivas en las cosas externas y de episodios pasados y por venir. Este estado de cosas en que no se tiene, tan sólo, sentimientos cualitativamente diversos, sino que éstos son significativos de diferencias objetivas, es el espíritu. Ya no se sigue tan sólo sintiendo los sentimientos. Estos tienen y dan sentido, recuerdan y profetizan.

Es decir, las diferencias de cualidad (sentimientos) de los actos, cuando se emplean como signos de actos llevados a cabo y que hay que llevar a cabo y como presagios de sus consecuencias, significan algo. Y lo significan directamente; se tiene la significación como un carácter propio de esas diferencias. Los sentimientos dan sentido; en cuanto significaciones directas de acontecimientos y objetos, son sensaciones, o más propiamente, sensa. Sin el lenguaje, las cualidades de la acción orgánica que son los sentimientos, son dolores, placeres, olores, colores, ruidos, sonidos, sólo potencial y prolípticamente.

Con el lenguaje se diferencian unos de otros y se identifican consigo mismos. Quedan 'objetivados' como rasgos directos de las cosas. (...) El sentir es de suyo anoético. Existe como existe toda cualidad directa, pero, sin embargo, es un medio indispensable de toda función noética. Pues cuando se inserta el sentir, a través del lenguaje, en un sistema de signos; cuando, por ejemplo, se da el nombre de hambre a cierta cualidad de la relación activa entre el organismo y el contorno, se ve esta cualidad como una petición que hace el organismo de un objeto extra-orgánico. Llamar a una cualidad 'hambre', darle un nombre, es hacer referencia a un objeto, al alimento, a aquello que la satisfará o hacia lo que se mueve la situación activa. (...)

Las cualidades de las situaciones en que entran en interacción los organismos y las condiciones circundantes dan sentido cuando se las discierne. El sentido es algo distinto del sentimiento, pues en él se reconoce una referencia a algo; es una característica cualitativa de algo, no simplemente una cualidad o tono no identificado o confundido con otros. El sentido es también diferente de la señal. Esta última implica el uso de una cualidad como signo o índice de algo distinto, como cuando el rojo de un a luz es señal de peligro y de la necesidad de parar una locomotora en marcha. El sentido de una cosa, por otra parte, es una significación directa e inminente; es una significación que se siente o tiene directamente. Cuando nos vemos burlados por circunstancias que nos causan perplejidad, pero acabamos por encontrar un hilo conductor y por colocar cada cosa en su sitio, la cosa entera 'tiene sentido', como decimos, súbitamente. En semejante situación es el hilo conductor una señal en virtud de que es una indicación, una guía para interpretar aquella. Mas la significación de la situación entera en cuanto apprehendida, eso es el sentido. (...)

Siempre que una situación tiene esta doble función de significación, a saber, la de señal y la de sentido, está decididamente presente el espíritu, el intelecto." (110)

Cabe referirnos aquí a un comentario sobre el anterior texto: Childs sostiene que no es claro si el animal es puro sentimiento o si tiene algo de sentido (es decir si participa de lo espiritual), y hace caer en la cuenta de que si los sentimientos de los animales tuvieran sentido es porque hay lenguaje. Después se refiere a "alguna evidencia" que fundamenta el criterio de que las cuestiones circundantes llevan a cabo una función rudimentariamente significativa en la conducta de ciertos animales, pero luego argumenta el hecho de que en los animales no haya identificación y discriminación de la cosa significativa y la cosa significada, es decir de los sentimientos, por lo cual no cobran sentido, y esto -añade- lo prueba el hecho de que los animales no construyen ni emplean herramientas para sus actividades; de este modo, no hay prueba de que los animales transformen los signos naturales en signos artificiales o símbolos interrelacionados, o sea en el lenguaje -la más importante herramienta-. Siendo que para Dewey los símbolos son una condición indispensable para el funcionamiento de la experiencia mental o espiritual. (111)

Nuestra reflexión al respecto es la siguiente: Childs está haciendo ver que los sentimientos de los animales no cobran sentido, puesto que si así fuese, tendrían herramientas; de esta manera, no tienen lenguaje puesto que no hay prueba de que ellos conviertan sus signos naturales en signos artificiales. Entonces, cómo es posible que se de la continuidad evolutiva entre las criaturas si -como dice Childs- no hay prueba de que los animales transformen sus signos al

lenguaje -considerando que los símbolos son una condición necesaria para el funcionamiento de la experiencia espiritual-.

Pero volviendo a la referencia de Dewey y con base en ella, tenemos que el espíritu emerge como una propiedad más de un viviente con sentimientos cuando tiene una interacción organizada con otras criaturas que consiste en el lenguaje, por el cual sus sentimientos adquieren sentido. De ahí que las "significaciones no lleguen a ser sin el lenguaje" (112).

El sentimiento al cobrar sentido por el lenguaje, es medio indispensable para la función psíquica. Por eso las actividades psicofísicas son anteriores al espíritu: "Las actividades orgánicas y psicofísicas, con sus cualidades, son condiciones que deben venir a la existencia antes de que sea posible el espíritu, la presencia y acción de las significaciones, de las ideas. Ellas dan al espíritu su base e inserción en la naturaleza; ellas proveen a las significaciones de su estofa existencial. Pero las significaciones, las ideas, son también, cuando se dan, caracteres de una nueva interacción de los acontecimientos. Son caracteres que al incorporarse al sentir transforman la acción orgánica dotándola de nuevas propiedades. Todo pensamiento y significación tiene su sustrato en algún acto orgánico de absorción o eliminación, de busca o evitación, de destrucción o de solicitud, de señal o de respuesta. Tiene sus raíces en algún acto definido de la conducta biológica; (...) Pero mientras que un niño que se ha quemado puede retroceder ante la llama exactamente como el perro se encoge a la vista de un palo, un niño puede además responder a la llama que quema en formas de juego, invención, de curiosidad y de investigación, cuando las condiciones envueltas se han tornado materia de discurso y son ya ideas (...). Los actos biológicos persisten, pero tienen senti-

do, significación, lo mismo que tono afectivo (...). El hombre combina significaciones como fuego, cercanía, lejanía, calor, confort, [etc.] de forma que el fuego entre en nuevas interacciones y produzca nuevas consecuencias (...). El pensamiento, la deliberación, la imaginación objetivamente dirigida, es una eficaz función adicional de los acontecimientos naturales y por eso da el ser a nuevas consecuencias" (113).

La vida de los organismos naturales es vínculo entre la naturaleza y la experiencia (114), de ahí que la naturaleza de la experiencia esté determinada por las condiciones de la vida, siendo ésta un proceso de adaptación o ajuste (115). Con base en el vínculo entre la naturaleza y la experiencia, se aprecia la conexión entre el cuerpo y el pensamiento (espíritu). Los sentimientos de los organismos al ser comunicados entre sí al grado de participar en objetos comunes (universalizados) adquieren propiedades espirituales:

"El mutuo aislamiento de la naturaleza y la experiencia ha vuelto un misterio insoluble la innegable conexión del pensamiento y la eficacia del conocimiento y la acción animada de un propósito con el cuerpo. Se muestra que el restablecimiento de la continuidad acaba con este problema, dejándonos ante un organismo cuyos procesos tienen las cualidades llamadas habitualmente sentimientos (...), y que cuando las criaturas vivientes comunican unas con otras hasta el punto de participar en objetos comunes, y por ende universalizados, cobran propiedades característicamente espirituales. Se muestra que la continuidad entre la naturaleza y la experiencia resuelve muchos problemas que sólo se hacen tan graves cuando se ignora esta continuidad" (116).

Para Dewey el espíritu es "un proceso más de la vida" y como el vivir en cuanto hecho empírico no es algo independiente del organismo,

de ahí su conexión. (117)

Como se ha dicho, el espíritu se hace presente cuando los sentimientos adquieren significado por el lenguaje. En virtud del lenguaje o comunicación las personas intercambian experiencias y se identifican con hechos potenciales frente a los cuales desempeñan diversas actitudes y en ello surge el espíritu (118). El espíritu es una función de interacción social, un verdadero rasgo de los acontecimientos naturales en tanto que logran su mayor interacción (119); instrumento para dirigir los cambios naturales (120); intelecto -posesión de significaciones y respuesta a ellas- (121).

Por alma entiende Dewey las cualidades de las actividades psicofísicas en tanto que están organizadas en una unidad (122). El alma es espíritu cuando es libre, móvil y operante de modo que las cualidades son al mismo tiempo estáticas, y transitivas. Los animales tienen alma pues están animados, pero sólo "el hombre es un espíritu viviente". Vive en sus obras y sus obras le siguen. El alma es forma, el espíritu informa (...). Quizá las palabras alma y espíritu están tan pesadamente cargadas de mitología tradicional y doctrina adulterada que deben abandonarse; (...). Pero las realidades están ahí, cualesquiera que sean los nombres que se les den" (123).

El espíritu en su sentido más propio es el "universo de las significaciones" (núcleo del espíritu objetivo); las significaciones son instrumentos de la comunicación y de la comunidad social. El universo de las significaciones se subjetiva cuando se presenta lo individual como instrumento de innovación en medio de lo social, cuando el individuo busca a través de sus actividades cambiar las condiciones de su existencia conforme a sus deseos. Así surge el espíritu individual, la inteligencia, el yo o persona quien es capaz de aventura,



experimentación, iniciativa, etc. Esto constituye la manifestación de la experiencia en el momento de su esfuerzo renovador. (124)

La transformación y progreso del mundo se debe a que el espíritu individual construye instrumentalidades eficaces por medio de sus capacidades y vínculos con la naturaleza, aunque no todo intento de renovación está garantizado (125). En fin, el yo o espíritu individualmente considerado, es el medio de cambio y progreso en las significaciones y valores dados a las cosas y es él quien se enlaza con los acontecimientos naturales aprovechando el carácter contingente de los mismos (126).

Las significaciones que constituyen el espíritu se hacen conscientes cuando se hace algo dudoso de las significaciones mismas o algo de su aplicación, de tal modo que se presenta la necesidad de reconstruir la significación de que se trata. La carrera vital de un espíritu está en función de lo despierto que sea para elaborar cuestiones o plantear problemas y precisamente la conciencia se reduce o estanca en la medida que declina este interés. (127)

La conciencia es uno de los modos en que procede la naturaleza y resulta de la necesidad o exigencia de dar plenitud a lo indeterminado. Es la etapa de un sistema de significaciones en el momento de una transformación o cambio de dirección. Lo directamente inestable es lo dudoso, lo que precisa de otros acontecimientos que lo determinen. Si la naturaleza fuese una estructura mecánica o teleológicamente cerrada, la conciencia desaparecería. (128)

La explicación que da Dewey sobre el pensamiento, se fundamenta en su naturalismo, de ahí que crea que "sólo podremos superar el dualismo tradicional de nuestro modo de pensar acerca del hombre y de

la naturaleza, cuando 'naturalicemos' la inteligencia y la contemplemos como una operación que se desarrolla en la naturaleza a causa del carácter inseguro y contingente de las cuestiones o procesos naturales" (129).

El pensamiento es un proceso activo de participación por medio del cual se reorganizan los acontecimientos naturales para el mejor servicio de los intereses humanos. El pensamiento es la acción dirigida por las ideas con el fin de obtener resultados creadores. En el hombre la naturaleza toma conciencia de sus procesos en desarrollo y como consecuencia de su actividad tales procesos son administrados y conducidos a resultados más trascendentes. (130)

Con base en la teoría de la evolución orgánica, la mente humana -autoconsciente, reflexiva, creadora, responsable- es una emergencia en el curso ordinario de los acontecimientos. El pensamiento no es entonces un agente extranatural, sino que se origina del proceso evolutivo de los sucesos naturales. (131)

Por la continuidad en la naturaleza, los rasgos físicos y psicofísicos son asumidos en la conducta humana, pero el pensamiento (la mente, el intelecto o espíritu) es resultado del proceso evolutivo de la naturaleza, constituyéndose en algo que distingue al hombre.

El pensamiento no es una substancia psíquica, es una forma característica de funcionamiento (132) que se ha generado de la actividad orgánica y social y que hace uso del lenguaje (133): "Para Mead y Dewey, la inteligencia se engendra en un proceso social en el que el individuo comienza a apropiarse el papel de los demás, cosa que se ha hecho posible merced al uso de símbolos y comunicación y del lenguaje" (134). En efecto, el origen de la mente no sólo está en el organismo, sino en la interacción del ser vivo con su entorno: "en concreto,

puede considerarse la mente sólo como un sistema de creencias, deseos y propósitos que se originan en la acción recíproca entre las aptitudes biológicas y el medio social" (135).

El concepto pragmatista de la inteligencia, está derivado de la experiencia humana, de este modo, la inteligencia es un tipo especial de conducta, una característica de las acciones en las que ciertas cosas se emplean como signos de futuras consecuencias y en las que las cosas presentes se aprovechan como medios para obtener los resultados previstos (136): "El grado de capacidad de inferencia de un agente, su facultad para utilizar un hecho determinado como signo de algo aún no determinado, da la medida de su capacidad para agrandar sistemáticamente su dominio del futuro (...). Porque el uso de lo determinado o acabado para prever la consecuencia del proceso en marcha es precisamente lo que se quiere significar con '*ideas*', con '*inteligencia*'." (137)

La inteligencia es entonces una facultad de predicción, de uso o de control y en este mundo que se abre a auténticas alternativas, la inteligencia realiza actos orgánicos intencionalmente dirigidos, transformando o reconstruyendo lo presente para acrecentar bienes experimentados (138).

Como pragmatista, Dewey dice que: "Llamar directa la acción del pensamiento en el constituir objetos es lo mismo que decir que es milagrosa. Pues no es el pensamiento tal y como lo define el idealismo lo que ejerce la función reconstructiva. Sólo la acción, la interacción puede cambiar o rehacer objetos. Sigue valiendo la analogía del hábil artista. Su inteligencia es un factor en la formación de nuevos objetos que señalan un logro. Pero esto es así porque la inteligencia

está encarnada en una acción franca que usa de las cosas como medios de afectar a otras cosas. 'Pensamiento', razón, inteligencia, cualquier palabra que escojamos es (...) una disposición a la actividad, una cualidad de esa conducta que prevé las consecuencias de los acontecimientos existentes y que usa de lo previsto como de un plan y un método para administrar negocios" (139).

En la concepción deweyana de la inteligencia, resalta lo que llama Childs el "principio pragmático fundamental" consistente en que el pensamiento sólo se desarrolla y realiza en y por la acción (140).

Desarrollados los tres niveles de comportamiento (físico, psicofísico y psíquico) es importante ahora resaltar ciertas ideas de la concepción de Dewey acerca del hombre que de algún modo sintetizan algunos conceptos importantes de su antropología:

**Visión naturalista del hombre.**- El que su concepto acerca del hombre se caracterice por ser naturalista, significa que: en "la concepción de Dewey (...) el hombre y el proceso del pensamiento humano son sucesos naturales; sucesos tan naturales como la tierra, los astros, la tempestad o el proceso de digerir los alimentos" (141). Pero además, no solo el hombre y su pensamiento son sucesos naturales, sino también todas sus obras: tecnológicas, artísticas, morales, religiosas, científicas, etc. (142).

El hombre surge como producto del proceso natural evolutivo y coherentemente con ella toda la empresa humana -práctica, intelectual y moral- es interpretada en términos evolutivos emergentes (143): "la evolución condujo a los pragmatistas (...) a una visión funcional, no dualista de la mente. Es dudoso (...) que ningún pensador haya contribuido tanto como Dewey al desarrollo de una teoría de la conducta y la mente humanas coincidente con el principio de que el hombre es un

emergente dentro del proceso natural evolutivo y que emprenda la explicación de sus facultades racionales sin recurrir en forma alguna a fuerzas trascendentales (...). Su naturalismo es de carácter evolutivo y acepta sin descuento las capacidades que distinguen a los seres humanos. Dewey ha procurado demostrar cómo estas conductas intelectuales más complejas han sido previstas en actos orgánicos anteriores y más simples de adaptación al medio y se han desarrollado en ellos." (144)

El hombre y el instrumentalismo.- En el apartado correspondiente a el instrumentalismo, hemos dicho que para Dewey el hombre es parte de la naturaleza y la experiencia está inmersa en ella, es así que en la medida que el hombre actúa eficazmente sobre la naturaleza, experimenta en ella y logra transformarla. Toda la actuación del hombre -que surge de su experiencia con los objetos naturales, con el ambiente (145)- incluyendo sus ideas, valores y espíritu es instrumental (146).

Los instrumentos son un medio para obtener algo (147), gracias a ellos la civilización avanza (148) de modo que por su virtud el hombre no solo puede controlar el mundo que habita sino también aumentar las potencialidades del mismo (149), logrando así su perfección.

El hombre es entonces agente transformador de la naturaleza, centro de experiencia:

"el reconocer en los '*sujetos*' centros de experiencia, (...), representa un gran progreso. Equivale al surgimiento de agentes pertrechados de poderes especiales de observación y experimentación, y de emociones y deseos capaces de producir en la naturaleza modificaciones previamente elegidas. Pues en otro caso permanecen los agentes sumer-

gidos en la naturaleza, produciendo simplemente cualidades de las cosas que es forzoso aceptar o a las cuales es forzoso someterse. No es un simple juego de palabras el decir que el reconocer la existencia de espíritus subjetivos dueños de una dotación especial de capacidades psíquicas es un factor indispensable para sujetar las energías de la naturaleza al servicio de fines como instrumentalidades para alcanzarlos" (150).

**Dignidad del hombre.**- Para Dewey la dignidad del individuo humano se fundamenta en el sentimiento de que el individuo no es una mera propiedad de la naturaleza, sino que añade o aporta algo a ella, precisamente en esto se distingue la ciencia moderna, en la que por una lógica del descubrimiento el individuo manifiesta su temperamento, ingenio e invención:

"Un grande y liberador descubrimiento es también el descubrimiento moderno de la experiencia interna, de un reino de acontecimientos puramente personales que están siempre a la disposición del individuo y son tan exclusivamente suyos como gratuitamente su refugio, consuelo y estremecimiento. Este descubrimiento entraña un nuevo valor y sentido de la dignidad de la individualidad humana, el sentimiento de que el individuo no es una simple propiedad de la naturaleza, puesta en su lugar de acuerdo con un esquema independiente de ella, como un objeto está puesto en su lugar en un gabinete, sino que el individuo añade algo, representa una aportación. Este descubrimiento es la contrafigura de lo que distingue a la ciencia moderna, experimental, hipotética, que es por lo que una lógica del descubrimiento representa una oportunidad para el temperamento individual, la ingeniosidad, la invención. Es la contrafigura de la política, arte, religión e industria moderna, donde se deja espacio libre para moverse a la individualidad, en

contraste con el esquema antiguo de la experiencia, que mantenía a los individuos estrechamente subordinados dentro de un orden dado a sus patrones estructurales." (151)

Naturaleza humana. - Dewey afirma que la naturaleza humana cambia: "La existencia de casi todas las especies concebibles de instituciones sociales en el mismo tiempo y lugar de la historia del mundo, constituye una prueba de la plasticidad de la naturaleza humana" (152). Pero cuestiona en qué sentido no cambia, entonces manifiesta que no cree que pueda demostrarse que las necesidades humanas -como pueden ser la necesidad de alimento, locomoción, de compañía, de expresión y satisfacción estética, de colaboración y emulación, etc.- cambien: "No creo que pueda demostrarse que las necesidades innatas de los hombres hayan cambiado desde que el hombre llegó a ser hombre, o de que haya alguna evidencia de que cambiaran mientras el hombre está sobre la tierra. Por 'necesidades' entiendo las exigencias innatas que los hombres tienen a causa de su constitución" (153).

Las necesidades se encuentran enraizadas en la naturaleza humana, son parte esencial de ella, de este modo, la naturaleza humana no sería tal si las necesidades o tendencias -instintos- cambiaran: "existen tendencias que constituyen parte esencial de la naturaleza humana, que ésta no lo sería si aquéllas cambiaran. Tales tendencias se suelen llamar instintos (...). Pero no interesa mucho la palabra con que se designan estas tendencias, en comparación con el hecho de que la naturaleza humana posee su propia constitución" (154).

La naturaleza humana tiene entonces su propia constitución. Mas el hecho de que la naturaleza humana se constituya por necesidades inmutables, no quiere decir que la manifestación de las mismas no

cambie: "después de admitir que en la estructura de la naturaleza humana hay necesidades inmutables, corremos el riesgo de caer en un grave error si de ello inferimos que también la manifestación de esas necesidades es inalterable, y que las manifestaciones a que estamos habituados son tan naturales e inalterables como las necesidades de que nacen" (155).

El hombre tiene entonces actitudes, necesidades o tendencias que no cambian, sin embargo, su manifestación es alterable. Precisamente la diversa o cambiante manifestación de estos "elementos innatos" se debe a la influencia de la costumbre y la tradición. Así por ejemplo la necesidad de alimento es imperiosa para el hombre, pero los diversos tipos de alimento de que se tiene necesidad y que se utilizan, son resultado de hábitos adquiridos por el influjo del ambiente físico y la costumbre social. (156)

Por ello Dewey llega a decir que los hábitos y tendencias culturales, influyen sobre las diferentes formas que toma la naturaleza humana (157); formas que presenta debido a la variedad de manifestaciones de sus tendencias innatas, necesidades o instintos.

Los elementos innatos no determinan así a los individuos a ciertas formas fijas de expresión puesto que la naturaleza humana es mutable y de ahí que las "dotes naturales" puedan tomar diversas formas dependiendo de las influencias sociales que tengan (158).

Como la naturaleza humana es mutable, por eso el individuo humano puede ser educado:

"Si la naturaleza humana fuese inmutable no habría educación posible, y todos los esfuerzos tendientes a educar estarían condenados al fracaso. En efecto, el significado esencial de la educación consiste en modificar la naturaleza humana originaria para formar nuevos



modos de pensamiento, creencia y deseo que son extraños a la naturaleza humana básica" (159).

Estos nuevos modos de pensamiento y deseo adquiridos por la naturaleza humana, son los hábitos.

Resalta Dewey la importancia de la influencia de lo social en la naturaleza humana puesto que los obstáculos a lo que pueda o no pueda cambiar en la naturaleza humana, "están constituidos por fuerzas sociales que cambian al cambiar las épocas, y no por elementos constantes de la naturaleza humana. Este hecho se ilustra (...) con los fracasos de los pacifistas en sus tentativas de alcanzar sus fines apelando simplemente a la simpatía y a la piedad. Porque, como ya he dicho, aunque los sentimientos de bondad se hallan entre los elementos constantes de la naturaleza humana, el camino que toman depende de las condiciones sociales." (160)

Respecto a la influencia de las costumbres e instituciones sociales en la naturaleza humana, Dewey sostiene que debe haber un equilibrio entre ambas: "persiste la dificultad de obtener y conservar el equilibrio entre la naturaleza humana intrínseca, por una parte y las costumbres e instituciones sociales, por la otra. Habrá sin duda muchas deficiencias en las páginas que siguen, pero deben interpretarse sólo como un esfuerzo por mantener en equilibrio ambas fuerzas" (161).

Dice Dewey: "siempre están en juego fuerzas intrínsecas de una naturaleza humana común; fuerzas que son sofocadas por el medio social que las rodea, pero que también, a lo largo del tiempo, se esfuerzan constantemente por liberarse y modificar las instituciones sociales de manera que éstas puedan formar un medio más libre, más transparente y más de acuerdo con su funcionamiento" (162). Debe entonces haber un

equilibrio entre las fuerzas internas de la naturaleza humana y las fuerzas de la sociedad. Aunque éstas últimas influyen en las primeras, las fuerzas internas pueden modificar las instituciones sociales en búsqueda de una mejor sociedad para el desarrollo humano.

#### E.- ETICA

Después de haber expuesto las principales ideas de Dewey acerca del hombre, veremos a continuación lo referente a su filosofía moral.

1.- La moral de Dewey se fundamenta en su naturalismo, de cual dice el propio pensador que es: "Un naturalismo que intuye que el hombre con sus hábitos, instituciones, deseos, pensamientos, aspiraciones, ideales y luchas, está dentro de la naturaleza, es una parte integral de ella, tiene el fundamento filosófico y la inspiración práctica para un esfuerzo de emplear la naturaleza como aliado de los ideales y bienes humanos, tal como ningún dualismo podría posiblemente proporcionar." (163)

Es la naturaleza, en efecto, el hogar del hombre y toda su actividad se realiza en ella, lo cual explica el cierre a toda trascendencia. La labor del hombre es humanizar la naturaleza y cuando esto sucede va alcanzando la plenitud humana. El hombre se realiza actuando y no puede prescindir para ello de la naturaleza (164).

Toda la actividad del hombre -sin excluir algunos de sus aspectos- es moral, de ahí que la moral se considere como el "hombre en acción". Como toda la actividad del hombre es moral, de ahí que la moral se realice en la naturaleza y bajo sus condiciones. Esto significa que las intenciones y determinaciones del hombre dependen en su ejecución de las condiciones naturales, pues independientemente de ellas son fantasías. (165)

De lo anterior se desprende que la moral de Dewey es una moral naturalista, intramundana, que no apela de ningún modo al recurso de lo trascendente. Sus principios se lo impiden.

Siendo el hombre parte integrante de la naturaleza, vive en interacción con ella. Precisamente la vida moral se refiere al desarrollo de la interacción del organismo humano y su entorno (166). Para Dewey toda conducta humana es interacción entre elementos de la naturaleza del hombre y su medio natural y social (167) y es el desarrollo o el crecimiento de la conducta lo que significa la moral (168).

La moral se refiere entonces al desarrollo de la conducta humana que depende de la mutua acción entre el hombre y lo que le rodea.

Al ocuparse la moral de la conducta humana, tiene su origen en hechos empíricos específicos, siendo por ello un tema empírico y el más cercano a la naturaleza del hombre. Una de las principales funciones de la moralidad es el control de la naturaleza humana y de ahí la importancia del estudio de la índole y origen del control de dicha naturaleza; la moralidad no es entonces distinta en origen, funcionamiento y destino de la estructura natural y del curso de la naturaleza humana. (169)

Se afirma que el fundamento de la moral de Dewey es la naturaleza humana, la que se presenta como una metafísica latente en su pensamiento y de la cual posiblemente Dewey no fue consciente (170).

La moral fundamentada en la naturaleza humana descubre que el actuar del hombre se enlaza con la naturaleza, pero también hace ver que la naturaleza y el actuar de un hombre coinciden en finalidades con las de otros hombres: "Una moral basada en el estudio de la naturaleza humana y no en el menosprecio de ella, encontraría que los

hechos reales del hombre se concatenan con los del resto de la naturaleza y podría aliar la ética con la física y la biología; observaría que la naturaleza y actividades de una persona tienen las mismas finalidades que las de otros seres humanos y podría por tanto eslabonar la ética con el estudio de la historia, de la sociología, de las leyes y de la economía" (171).

La moral tiene que ver entonces con la naturaleza, el hombre y la sociedad: "Mientras no se acepte la unión de la moral con la naturaleza humana, y la de ambas con el medio ambiente, nos veremos privados de la ayuda que pudiera prestarnos la experiencia previa para hacer frente a los problemas más agudos y profundos de la vida. (...) El reconocimiento inteligente de la concatenación entre la naturaleza, el hombre y la sociedad es lo único que nos asegura el desarrollo de una moral que será seria sin ser fanática, con aspiraciones pero sin sentimentalismos, adaptada a la realidad sin convencionalismos, sensata sin ser calculadora, e idealista sin ser romántica" (172).

2.- El comportamiento moral de una persona se refiere a la conducta inteligente, conscientemente dirigida en vista a un fin; de este modo, el agente moral es el que se propone realizar un fin por medio de una acción determinada. La actividad del agente orientada inteligentemente a un fin presupone los hábitos. El desarrollo de la naturaleza humana debe comprender los hábitos puesto que ellos la conforman (173), o más específicamente al "yo" y su carácter. (174)

Los hábitos son distintos de la naturaleza humana (175), son modificaciones orgánicas (176) que se pueden comparar con las funciones fisiológicas, pero mientras éstas son involuntarias, aquellos son adquiridos: "necesitamos una palabra para expresar esa clase de actividad humana que es influida por actividades previas y, en ese

sentido adquirida; que contiene en sí misma, un cierto ordenamiento o sistematización de elementos menores de acción; que puede proyectarse, que es de calidad dinámica, que está pronta a manifestarse de manera abierta y que se mantiene activa en forma subordinada, aun en los casos en que no es obviamente la actividad dominante. La palabra hábito, hasta en la forma usual, se acerca más a la denotación de estos hechos que cualquiera otra" (177).

Los hábitos al igual que las funciones fisiológicas necesitan de la cooperación del organismo y del medio ambiente: "las acciones naturales, como respirar y digerir, y las adquiridas, como el habla y la honradez, son funciones tanto del medio ambiente como de una persona; son cosas hechas por el medio circundante a través de estructuras orgánicas..." (178).

Los hábitos son "formas de usar e incorporar el medio ambiente", es así que: "los hábitos son artes. Requieren habilidad de los órganos sensitivos y motores, destreza u oficio y materiales objetivos; asimilar energías objetivas y terminan en un dominio del medio ambiente. Requieren orden, disciplina y técnica manifiesta; tienen un principio, un medio y un fin; cada etapa marca un progreso en el manejo de los materiales y herramientas, así como en la conversión de aquellos en cosas de uso activo" (179).

Tanto las virtudes como los vicios son hábitos en donde intervienen elementos del individuo y de su mundo exterior: "La honradez, la castidad, la malicia, la irritabilidad, el valor, la trivialidad, la laboriosidad, la irresponsabilidad, etc., no son propiedad privada de una persona, sino adaptaciones activas de las capacidades personales a las fuerzas del ambiente; todas las virtudes y vicios son hábitos que

se combinan con fuerzas objetivas, son acciones reciprocas entre elementos aportados por la constitución de un individuo y otros suministrados por el mundo exterior; y pueden ser estudiados tan objetivamente como las funciones fisiológicas, así como modificados por medio de un cambio de elementos, personales o sociales" (180).

Los hábitos constituyen de modo muy arraigado parte del mismo ser del hombre: "Un mal hábito (...) sugiere una tendencia inherente a actuar, y también una sujeción, un imperio sobre nosotros; nos obliga a hacer cosas de las que nos avergonzamos, (...); se sobrepone a nuestras (...) decisiones conscientes. Si somos honrados con nosotros mismos reconocemos que un hábito tiene esta fuerza por ser de manera tan íntima parte de nuestro propio ser; nos tiene sujetos, porque nosotros somos el hábito" (181).

Los hábitos son inclinaciones, predisposiciones formadas por un número determinado de particulares actos constituyéndose en parte íntima de nuestro yo, en la personalidad, en la voluntad: "los hábitos son inclinaciones, (...) todos ellos tienen una fuerza impenetrable, (...) una predisposición formada por cierto número de actos específicos, es, en forma inconmensurablemente más íntima y fundamental, parte de nuestro yo, que los descubrimientos vagos, generales y conscientes. Todos los hábitos son exigencias de ciertas clases de actividad y constituyen la personalidad; en cualquier sentido inteligible de la palabra voluntad, son la voluntad; forman nuestros deseos efectivos y nos proporcionan las capacidades activas; rigen nuestros pensamientos, determinando cuáles deben surgir y fortalecerse y cuáles han de pasar de la luz a la oscuridad" (182).

El hábito es esencialmente una predisposición adquirida hacia modos de reacción, es una especial sensibilidad para dar respuesta a

determinados tipos de estímulos: "La repetición no es, en ninguna forma la esencia del hábito; la tendencia a repetir actos es inherente a muchos de ellos pero no a todos. Un hombre que tenga el hábito de dar rienda suelta a la ira puede mostrarlo por medio de una agresión homicida en contra de alguien que lo haya ofendido; pero, no porque este hecho ocurra una sola vez en su vida, deja de deberse al hábito. La esencia del hábito es una predisposición adquirida hacia formas o modos de reacción y no hacia actos en particular, a menos que en condiciones especiales, éstos sean la expresión de una forma de comportamiento. Hábito quiere decir sensibilidad o accesibilidad especial a ciertas clases de estímulos, de predilecciones y aversiones permanentes; no simple repetición de actos específicos, significa voluntad" (183).

Por voluntad, el sentido común entiende el grupo de hábitos o disposiciones activas que inducen a un hombre a hacer lo que hace, voluntad es así la causa de las consecuencias o lo que precede a la acción (184).

Los hábitos son medios reales y activos que se proyectan, son modos dominantes y enérgicos de actuación, son organizaciones internas en el hombre mismo que logran resultados definidos (185).

Los hábitos constituyen los medios más cercanos al individuo para lograr un fin, y como medios que son, son propulsivos a algún fin, es así que una persona que puede caminar, camina, o la que puede hablar, habla, sin embargo, cuestiona Dewey: ¿cómo puede sostenerse esta afirmación con el hecho de que permanentemente no estamos caminando o hablando, es decir, de que nuestros hábitos se presentan frecuentemente inactivos?, y responde que una aparente inactividad del hábito

se refiere sólo a las operaciones visiblemente obvias, es así que: "En realidad, cada hábito actúa durante todo el tiempo de vida de vigilia, sólo que lo hace como el miembro de una tripulación que toma su turno al timón; su actuación se convierte en el rasgo característico dominante de un acto sólo ocasional o esporádicamente" (186).

Los hábitos interactúan entre sí y es así como se da la conducta como unidad. A mayor impenetración de los hábitos se da un carácter más fuerte (187). Cabe señalar que esta interacción se fundamenta en el naturalismo empírico de Dewey pues dice: "como las circunstancias se empalman, como las situaciones se suceden sin interrupción y las remotas entre sí contienen elementos semejantes, los hábitos se modifican unos a otros constantemente" (188). Por otra parte, la continuidad, rasgo de la realidad, también se manifiesta en los hábitos pues dice Dewey: "todo hábito tiene continuidad y, aunque un hábito flexible no logra como resultado de su operación una mera recurrencia ni una absoluta seguridad, tampoco nos sumerge en la desesperada confusión de lo absolutamente diferente. Insistir en el cambio y en lo nuevo es insistir en la alteración de lo viejo" (189).

Señala Dewey que no es importante centrarse en la influencia recíproca de los hábitos, ni en las consecuencias de un determinado hábito sobre la conducta, sino en desarrollar un hábito efectivo (190). La interacción de los hábitos hace posible definir la naturaleza de la situación moral puesto que ellos son las fuerzas que más están bajo el control del individuo de tal modo que el análisis de sus tendencias generales permite enjuiciar cada acto (191). Aunque la actuación de algunos hábitos no es de orden moral sino recreativo, económico, estético, etc., "todos los actos, aun aquellos que ordinariamente pasan por triviales, pueden entrañar consecuencias para el



hábito y el carácter, que en ocasiones requirieren ser juzgados desde el punto de vista de toda la línea de la conducta. Quedan entonces bajo el escrutinio moral" (192).

Por la interpenetración de los hábitos se da la conducta como unidad, pero entre ellos puede haber disparidad -incluyendo sus resultados- porque aunque todo hábito asimila algo del medio ambiente objetivo, no hay uno o un conjunto de ellos que pueda incorporar todo lo que hay en el medio, es entonces necesario el trabajo de la inteligencia para observar las consecuencias y realizar las correcciones o reajuste necesarios en los hábitos -aun en los mejores-. (193)

También, considerando que el mundo es cambiante, es necesario renovar los viejos hábitos por muy buenos que hayan sido (194). Cuando un hábito se limita a la repetición de actos anteriores con base en condiciones pasadas y sin estar en disposición de adaptarse a las nuevas circunstancias, es lo que le hace ser un mal hábito: "El hábito es una capacidad, un arte formado a través de la experiencia pasada; pero el que una habilidad se limite a la repetición de actos anteriores adaptados a condiciones pasadas o que esté disponible para adaptarse a nuevas circunstancias, depende exclusivamente de la clase de hábito que sea. La tendencia a pensar que sólo los 'malos' hábitos prestan un mal servicio y que se les puede enumerar convencionalmente, conduce a hacer a todos los hábitos más o menos malos. Pues lo que hace malo a un hábito es esclavizarlo a viejos carriles" (195).

Todo hábito implica mecanización, pero la mecanización no es necesariamente todo el hábito (196). No se puede reducir el hábito a la mecanización pues se queda en la rutina. La rutina o hábito sin discernimiento se opone al hábito inteligente (197), El hábito inteli-

gente es aquel en que la inteligencia realiza ajustes, invenciones necesarias ante las circunstancias, condiciones (198) o ambiente, evitando así un automatismo irracional.

3.- Distingue Dewey entre hábito y costumbre. La costumbre es esencialmente un producto de la vida en sociedad que influye de manera importante en la formación de los hábitos de las personas. Las costumbres son "uniformidades generalizadas de los hábitos"; se manifiestan en tanto que los individuos al enfrentarse a situaciones semejantes responden de modo similar, las costumbres son así hábitos colectivos. (199).

Moral quiere decir costumbres, hábitos colectivos; como las costumbres exigen ciertos modos de actuar y forman ciertas perspectivas, de ahí que se constituyan en normas morales (200):

"A efectos prácticos, moral significa costumbres, maneras populares de obrar, hábitos colectivos establecidos. Esto es un lugar común para el antropólogo, aunque el moralista teorizante sufre generalmente la ilusión de que su propio tiempo y lugar son, o debieran ser, una excepción; pero en todo tiempo y lugar las costumbres proporcionan las normas de las actividades personales, son el patrón en que debiera entretejerse la actividad personal. Esto es tan cierto ahora como lo ha sido siempre; pero debido a la actual movilidad y la mezcla de costumbres, el individuo dispone ahora de una enorme variedad de patrones de costumbres, y puede ejercitar su ingenio personal al escoger y reacomodar sus elementos. En pocas palabras, puede, si así lo quiere, adaptar inteligentemente las costumbres a las condiciones, con lo cual las modifica. En todo caso, las costumbres constituyen normas morales, ya que son demandas activas de ciertas maneras de obrar. Todo hábito crea una expectación inconsciente y forma una

determinada perspectiva." (201)

En gran medida las costumbres permanecen porque los individuos forman sus hábitos personales bajo condiciones dadas por hábitos anteriores (202); las costumbres tienden así a perpetuarse a pesar de que no respondan a las necesidades del hombre con su entorno, tienden a permanecer, a convertirse en algo mecánico y ser por tanto un obstáculo en el desarrollo de la persona (203) y de la sociedad pues cuando las costumbres son inflexibles, inmutables, las instituciones sociales envejecen y se petrifican (204).

Pero las costumbres no son inmutables. Las diversas clases de una sociedad tienen sus propias costumbres o principios morales activos. En tanto que la sociedad está inmóvil, estos principios no chocan entre sí, pero como la sociedad se mueve dadas las nuevas situaciones o hechos, de ahí que las costumbres o hábitos establecidos se perturban y lleguen a desvanecerse. (205)

"Por muy accidentales e irracionales que sean las circunstancias que lo originan, y por mucho que difieran las condiciones actuales de aquellas en que el hábito se formó, éste persiste hasta que el medio ambiente lo rechaza con obstinación. Los hábitos, una vez formados, se perpetúan al actuar incesantemente sobre el conjunto de actividades innatas; estimulan, cohiben, intensifican, debilitan, seleccionan, concentran y organizan estas últimas para hacerlas a su semejanza. Del vacío informe de los impulsos crean un mundo hecho a su propia imagen. El hombre es una criatura de hábito y no de razón ni de instinto." (206).

Los hábitos permanecen así hasta que dada su inaptabilidad con el medio son rechazados por el mismo. Dewey señala que los hábitos actúan

sobre las actividades innatas, resaltando que el hombre es un ser de hábitos.

Las actividades innatas o no aprendidas son los impulsos o instintos, en cambio, los hábitos en tanto que actividades organizadas son secundarios y adquiridos, son producto de los instintos, es decir, por su origen en el tiempo son secundarios, mientras que los instintos son primarios. Con respecto a la conducta lo adquirido es lo primario, es así que los impulsos aunque preceden en el tiempo, de hecho son secundarios y dependientes (207). Esto se explica por lo siguiente:

"En la vida del individuo la actividad instintiva es la primera en presentarse, pero el individuo comienza su vida como recién nacido y éstos son seres dependientes, sus actividades podrían prolongarse cuando más unas cuantas horas si no fuera por la presencia y ayuda de los adultos con sus hábitos ya formados; y los recién nacidos deben a los adultos (...) la oportunidad de expresar sus actividades innatas en forma tal que tengan significación. Aun en el caso de que, por milagro, su actividad original pudiera subsistir sin el auxilio de la destreza y arte organizados de los adultos, no llegaría a nada, se traduciría en mero llanto y violencia. En resumen, el significado de las actividades innatas no es congénito sino adquirido. Depende de la interacción con un medio social maduro." (208)

Las actuaciones del hombre no se caracterizan por ser impulsos puros, sino hábitos constituidos por la influencia de la asociación de otras personas con hábitos. El desarrollo de los impulsos o instintos innatos está así en función de hábitos adquiridos, de costumbres, y no al revés. (209)

Hay que tener presente que: "Cualquier impulso puede convertirse en una disposición cualquiera, según su interacción con el medio que

le rodea: el temor puede tornarse abyecta cobardía, prudente cautela, veneración por los superiores o respeto por los iguales; así como también, factor determinante de la crédula aceptación de supersticiones absurdas o de un desconfiado escepticismo. Un hombre puede sentir el mayor temor por los espíritus de sus antepasados, por los funcionarios públicos, por la desaprobación de sus semejantes, por ser engañado, por el aire fresco o por el bolchevismo; todo depende de cómo se entreteja el impulso del temor con otros impulsos, y esto a su vez depende de los escapes e inhibiciones proporcionados por el medio social" (210).

Aunque los impulsos son dependientes de los hábitos y costumbres, tienen un papel importantísimo sobre las viejas, inmóviles, rutinarias o mecánicas costumbres y hábitos, ya que pueden transformarles. Los siguientes textos lo confirman:

"Ni que decir que tiene la actividad original, no aprendida, posee un lugar distintivo y muy importante en la conducta. Los impulsos son los ejes en que gira la reorganización de las actividades, son factores de desviación para dar nuevas direcciones a los viejos hábitos y cambiar su calidad." (211)

"...el impulso trae consigo la posibilidad, aunque no la certeza, de una reorganización permanente de los hábitos que les permita enfrentarse a nuevos elementos en nuevas situaciones. El problema moral, tanto en el niño como en el adulto, en lo que respecta al impulso y al instinto, es utilizarlos en la formación de nuevos hábitos o, lo que es lo mismo, en la modificación de un hábito viejo en forma que pueda prestar un servicio adecuado en condiciones nuevas. El lugar del impulso en la conducta, como eje de reajuste y reorganización de los

hábitos, puede definirse como sigue: por una parte se le mantiene fuera del territorio de los hábitos contenidos y arraigados, por otra, no se le permite la entrada a la región en que el impulso es ley por sí mismo. Generalizando estas distinciones, una teoría moral válida contrasta con todas aquellas que fijan metas estáticas (aun cuando se las llame perfección) y con las que idealizan el impulso bruto y encuentran en sus espontaneidades una forma adecuada de libertad humana. El impulso es una fuente, una fuente indispensable de liberación, pero solo libera poder en la medida en que se emplea para dar a los hábitos flexibilidad y frescura." (212)

Las actividades innatas pueden entonces transformar los hábitos, sin embargo -cuestiona Dewey-, cuando se dice que la dirección de los instintos o impulsos depende de los hábitos adquiridos y que estos últimos pueden ser cambiados por una nueva dirección de los impulsos, pareciera que se cae en un círculo vicioso. Frente a esto afirma que, los impulsos liberados por costumbres (213) o hábitos en conflicto pueden ser punto de partida para nuevos hábitos, mas señala que ésta no es la única solución. Afirma que en la educación, los jóvenes tienen posibilidades que no han sido aprovechadas para cambiar corrientes de pensamiento y deseo prevaletentes; ellos no están aún bajo la total influencia de las costumbres establecidas; su ser se caracteriza por la actividad impulsiva, flexible, curiosa, deseosa de experimentar. Por su parte, los adultos si desean una vida diferente, para las futuras generaciones, pueden crear un medio especial cuya primordial función sea la educación. Lo que se necesita así es formar hábitos más inteligentes, más perceptivos, que tengan una mejor previsión, más conscientes de sus fines, más directos y sinceros, que actúen con mayor flexibilidad, de este modo, los jóvenes responderán a

los problemas y propondrán mejoras. (214)

En definitiva, frente a los rutinarios o conflictivos hábitos o costumbres, se pueden emplear los impulsos liberados para crear nuevos hábitos, pero también se puede aprovechar en la educación de los jóvenes, su actividad impulsiva, flexible, curiosa, etc., para así formar hábitos más inteligentes, teniendo presente que esa dirección debe ser inteligente (215). Si las condiciones cambiantes del ambiente hacen inútil o perjudicial al un hábito, o también cuando hay una oposición entre ellos, el impulso se libera del hábito y busca una nueva dirección. En el caso de la vida social, si las costumbres se hacen anticuadas o son perjudiciales, es preciso abandonarlas y encauzar inteligentemente el impulso a nuevas costumbres (216). Es así factible reorganizar o adquirir nuevos hábitos o costumbres por la redirección o aprovechamiento inteligentes de las actividades innatas.

Es importantísimo anotar que para Dewey, el deliberado manejo humano de los impulsos de la juventud es el objetivo de la educación puesto que: "una educación verdaderamente humana consiste en una dirección inteligente de las actividades innatas a la luz de las posibilidades y necesidades de la situación social" (217). Señala que el aprovechamiento continuo y moderado de los impulsos hace posible el aprendizaje o desarrollo educativo. Cabe también aquí su observación acerca de lo que es el adiestramiento -cosa que erróneamente y en su mayoría los adultos han dado en lugar de educación-, al respecto indica que es una mecanización de la actividad impulsiva en donde se siguen inflexiblemente las normas establecidas por los hábitos de pensamiento y afecto de los adultos, que no permite que los nuevos impulsos lleven a cabo su poder reorganizador. (218)

Con el uso inteligente de los impulsos (219), se pueden constituir nuevos hábitos que armonicen entre sí para lograr entonces una personalidad y conducta unificada, clara y continua y para poder también enfrentar las nuevas situaciones:

"El individuo está, hoy en día sujeto a muchos sistemas contrarios de educación; y por lo tanto, los hábitos están divididos entre sí, la personalidad es discontinua, el plan de conducta es confuso y desintegrado. El remedio está sin embargo, en el desarrollo de nuevos principios morales a los que pueden llegarse sólo en la misma medida en que los impulsos liberados se usen inteligentemente para formar hábitos armónicos que se adapten entre sí para enfrentarse a una nueva situación." (220)

Es más, como "la vida sólo se perpetúa por la renovación" (221), con el aprovechamiento y dirección inteligente de los impulsos y con la renovación y reajuste necesario de los hábitos, costumbres e instituciones respecto de las circunstancias y ambiente existentes, se logrará el crecimiento de la conducta del hombre (222) lo que significa el desarrollo de la vida moral, cosa que conlleva y permite una auténtica y positiva libertad de acción.

4.- El punto de partida de la libertad son los impulsos y deseos naturales, que deben ser relaborados por la reflexión y juicio del individuo (223), lo que es posible por su inteligencia. Esa regulación de los impulsos por la reflexión y el juicio se traduce en un "párate y piensa":

"La vieja frase 'párate y piensa' es sana psicología. Pues pensar es detener la manifestación inmediata del impulso hasta que se ha puesto a éste en conexión con otras posibles tendencias a la acción de suerte que se forme un plan de actividad más comprensivo y coherente



(...). El pensar es así un aplazamiento de la acción inmediata, efectuando un control interno del impulso mediante una unión de la observación y la memoria, siendo esta unión la médula de la reflexión. Lo que se ha dicho explica el sentido de la frase tan usada 'dominio de sí mismo' o 'autocontrol'. El fin ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol." (224)

El control interno de los impulsos por la reflexión y el juicio manifiesta entonces el dominio de sí mismo o autocontrol, y es la creación del poder de autocontrol el fin de la educación.

El individuo que se deja llevar por el humor y caprichos inmediatos tiene una conducta en la que sus actividades innatas no han pasado por un juicio inteligente; una persona con una conducta así, no es libre (225), pues se deja llevar por fuerzas sobre las que no tiene dominio: "Los impulsos y deseos que no están reglamentados por la inteligencia se hallan sometidos al control de circunstancias accidentales. Puede ser una pérdida más que una ganancia escapar del control de otra persona sólo para encontrar la propia conducta dictada por el humor y el capricho inmediatos; esto es a merced de impulsos en cuya formación no ha entrado el juicio inteligente. Una persona cuya conducta está controlada de este modo tiene, a lo más, la ilusión de la libertad. En realidad, está dirigida por fuerzas sobre las que no tiene mando" (226).

El autodomínio como obra de la inteligencia es la libertad en tanto poder para formar propósitos y llevarlos a su realización (227). Un propósito parte de un impulso. Propósito es la vista de un fin, es prever las consecuencias originadas al actuar sobre el impulso, previsión que es posible por la inteligencia (228): "Un propósito

auténtico parte siempre de un impulso. La obstrucción a la realización inmediata de un impulso lo convierte en un deseo. Sin embargo, ni impulso ni deseo son en sí mismos un propósito. Un propósito es la vista de un fin. Esto es, supone una previsión de las consecuencias que nacerán de actuar sobre el impulso. La previsión de las consecuencias supone la operación de la inteligencia" (229).

La inteligencia en su operación para formar propósitos considera o supone: "1.- la observación de las condiciones ambientales; 2.- el conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones similares en el pasado, conocimiento que se obtiene en parte por el recuerdo y en parte por la información, consejo y advertencia de los que han tenido una experiencia más amplia; 3.- el juicio que ponga en relación lo que se observa y lo que se recuerda para ver lo que significan" (230), ésto último quiere decir que a partir de la reflexión de las experiencias pasadas y en relación con las presentes se lleva a cabo un juicio de lo que se puede esperar de la situación actual.

Un propósito es diferente de un impulso y deseo originales por su transformación en un plan y método de acción que se fundamenta en la previsión de las consecuencias de actuar en condiciones observadas y dadas de algún modo. A propósito y sobre ello Dewey comenta que: "El problema educativo crucial es el de procurar que la acción inmediata del deseo sea pospuesta hasta que hayan intervenido la observación y el juicio. Si no estoy equivocado, este punto es decisivamente importante para la conducta de las escuelas progresivas. La exaltación de la actividad como un fin, en lugar de la actividad inteligente, lleva a identificar la libertad con la realización inmediata de los impulsos y deseos. La identificación se explica por la confusión del impulso con el propósito" (231).

No hay entonces propósito a menos que se prevean las consecuencias del actuar sobre el impulso. Ahora bien, esa previsión o idea de las consecuencias, debe ir unida al impulso y deseo para tener fuerza motora, de este modo, la previsión da dirección al impulso y deseo, y a su vez, el impulso y deseo dan ímpetu y movimiento a las ideas, con esto, la idea viene a ser un plan en y por una actividad a ser realizada, es decir, un plan de acción. (232)

En fin, la formación de un propósito a partir de un impulso hasta llegarlo a transformar en un plan de acción, depende de la operación intelectual de observación, información y juicio. Es en estas operaciones donde radica la libertad (233).

Sobre la libertad Dewey nos dice que: "La única libertad de importancia durable es la libertad de inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tienen un valor intrínseco" (234). Se aprecia que la libertad de juicio y observación es lo mismo que libertad de inteligencia, de pensamiento, de deseo o propósito.

Pero también se da la libertad física, de movimiento o de acción externa. Ella no se identifica con la libertad de inteligencia (235), pero es un medio para que ésta pueda realizar los fines deliberadamente escogidos y de ahí que no deba ser tratada como un fin en sí misma (236).

La libertad física no puede ser separada de la libertad de pensamiento: "El error más común cometido sobre la libertad es, creo yo, identificarla con la libertad de movimientos o con el aspecto externo o físico de la actividad. Ahora bien, este aspecto externo y físico no puede ser separado del aspecto interno de la actividad de la libertad

de pensamiento, deseo y propósito" (237).

La libertad física como la de pensamiento están comprendidas en la libertad de acción, sólo que una es externa y la otra interna.

La libertad de acción significa poder, "poder efectivo de hacer ciertas cosas" (238). Suponemos que de esta libertad Dewey dice: "Parece que comprende tres elementos de importancia, aunque no todos sean directamente compatibles. 1) El primero se refiere a la eficiencia en la acción, a la habilidad para realizar los planes y a la ausencia de obstáculos que los paralicen y desvíen. 2) También se refiere a la capacidad para modificar planes, para cambiar el curso de acción, para experimentar cosas nuevas. 3) Significa que la facultad de desear y elegir son factores en los sucesos" (239).

La clave de la libertad de acción es la inteligencia; las probabilidades de lograr el éxito dependen del grado de estudio de las condiciones y de la formación de un plan de acción que nos permita su aprovechamiento (240): "No podemos permitirnos desdeñar la ayuda gratuita de las circunstancias imprevistas. La suerte, mala o buena, siempre estará con nosotros, aunque tiende a favorecer al inteligente y a volver la espalda al estúpido" (241).

La libertad de acción de un individuo (que es un "don de la naturaleza") es complementada o en cierto modo sustituida por los acuerdos conscientes entre los hombres, de este modo, algunas de sus libertades naturales entran en una organización con otros hombres, hay entonces que tomar en cuenta las actividades de los demás para asegurar la regularidad de la acción y dar un prolongado alcance a los planes y cursos de la misma (242).

Por lo anterior se ve que la libertad no es una cuestión individual sino social puesto que entra en organización con la de otros

hombres. La organización es fundamental pues sin ésta -afirma Dewey- no hay una libertad objetiva o efectiva: "No hay libertad o poder efectivo de un individuo, grupo o clase, sino en relación con la libertad o los poderes efectivos de otros individuos, grupos y clases". (243)

La elección es elemento de la libertad, pero no puede haber elección si no se dan posibilidades desconocidas e inciertas (244). Ahora bien, Dewey plantea lo siguiente: "Si el mundo ya está hecho y terminado, si su carácter se ha formado del todo, de manera que su comportamiento es igual al de un hombre perdido en la rutina, la única libertad que el hombre puede esperar es la de la eficiencia en la acción manifiesta; pero, si el cambio es verdadero, si las cuentas están aún en proceso de formación y la incertidumbre objetiva es el estímulo a la reflexión, entonces la variedad en la acción, la novedad y la experimentación tienen un verdadero significado. En todo caso la cuestión es objetiva y no concierne al hombre aislado del mundo sino al que está en relación con él. Un mundo que en algún tiempo y lugar es lo bastante indeterminado para necesitar de la deliberación y poner en juego la elección con el fin de dar forma a su futuro, es un mundo en que la voluntad es libre, no porque sea intrínsecamente vacilante e inestable, sino porque la deliberación y la elección son sus factores determinantes y estabilizadores" (245).

Respecto a este planteamiento Dewey se va por la segunda opción que es coherente con su visión temporal de la realidad en que el mundo es cambiante, incierto y en que el hombre se desarrolla progresivamente. La libertad es entonces algo que tiene que ver con el hombre en relación al mundo, mundo que al ser indeterminado, suscita

la reflexión y necesita de la deliberación y la elección como elementos determinantes. La libertad es importantísima puesto que lo que está en juego en cualquier deliberación y elección es "la clase de persona en que se va uno a convertir, qué especie de ser está en formación y que clase de mundo se está haciendo" (246).

La incertidumbre, la contingencia, la novedad, etc., no son cosas que sólo existan en la experiencia humana, sino también -y con fundamento- en el mundo. La vida del hombre es entonces una culminación de los hechos de la naturaleza gracias a la libertad que se manifiesta como innovación, iniciativa, experimentación, etc.:

"Desde un punto de vista empírico, la incertidumbre, la duda, la vacilación, la contingencia y la novedad, el cambio (...), son hechos. Sólo el razonamiento deductivo, derivado de ciertas premisas establecidas, crea cierta inclinación a favor de la completa determinación y finalidad. Decir que estas cosas existen sólo en la experiencia humana, no en el mundo, y que existen en ella sólo por nuestra '*finitud*', es peligrosamente parecido a engañarnos con palabras. De manera empírica la vida del hombre parece expresar, a este y otros respectos, una culminación de los hechos en la naturaleza. Admitir la ignorancia e incertidumbre en el hombre y negarlas en cambio en la naturaleza, implica un curioso dualismo. La variabilidad, la iniciativa, la innovación, el alejamiento de la rutina y la experimentación, son la manifestación empírica de un legítimo interés en las cosas; en todo caso, son estas cosas las que nos son preciosas bajo el nombre de libertad. Su eliminación de la vida de un esclavo es la que la hace servil e intolerable para el hombre libre que alguna vez ha sido dueño de sí mismo sin importarle su comodidad y seguridad materiales. El hombre libre preferiría correr riesgos en un mundo abierto a sentirse

seguro en uno cerrado" (247).

La medida de la libertad, radica en la capacidad de prever las futuras alternativas objetivas y de escoger una de ellas por medio de la deliberación y la elección (248), en efecto, quienes dan todo el control que se puede lograr sobre las posibilidades futuras son la deliberación y la elección, siendo este control el factor esencial de la libertad. (249)

Para la previsión de las consecuencias y alternativas futuras se podrá utilizar el conocimiento de la ley (250), con ello se podrá impulsar el deseo hacia la ejecución dando poder a quien lo emplea; pero si se usa para someterse a él sin oposición, significa un fatalismo. (251)

En último término acerca de la libertad podemos anotar que: "la moralidad depende de los sucesos, no de mandamientos e ideales ajenos a la naturaleza; pero la inteligencia concibe los sucesos como cosas móviles, cargadas de posibilidades, no como asuntos terminados y finales. Al prever sus posibilidades, surge la distinción entre lo mejor y lo peor. El deseo y la capacidad humanos cooperan con una fuerza natural o con otra, según se juzgue mejor ésta o aquella eventualidad. No usamos el presente para controlar el futuro, usamos la previsión del futuro para refinar y expandir la actividad presente. En este uso del deseo, de la deliberación y la elección, la libertad se hace real" (252).

5.- Acerca del bien o la satisfacción, manifiesta Dewey que su naturaleza se revela de la aceptación de una psicología verdadera en donde toda reflexión sobre la conducta del individuo comprende: la rectificación de las dificultades presentes, la armonización de las

actuales incompatibilidades, y la proyección de un curso de acción que reúna en sí el sentido de todas ellas. El bien consiste en el sentido o significado que se tiene o experimenta de una actividad cuando un combate y desorden entre impulsos y hábitos incompatibles concluye en una acción unificada y ordenada que se lleva a la ejecución. (253)

El bien humano difiere del placer pues es "una realización condicionada al pensamiento". Con el placer se tropieza accidentalmente y no depende del pensamiento. Es más, "existe una diferencia real entre un falso bien, una satisfacción espúria y un 'verdadero' bien; y hay una prueba empírica para descubrir la diferencia. La unificación que hace terminar el pensamiento en un acto, puede ser sólo una transacción superficial; no una decisión real, sino un aplazamiento de la cuestión. Muchas de nuestras llamadas decisiones son de esta naturaleza o pueden representar (...) el triunfo de un intenso impulso temporal sobre sus rivales, una unidad lograda por medio de la opresión y la supresión, no de la coordinación. Estas aparentes unificaciones, que no lo son de hecho, se revelan en los futuros acontecimientos. Una de las penitencias de la mala elección, tal vez la más severa de todas, es que el transgresor se vuelve cada vez más incapaz de descubrir estas revelaciones objetivas de sí mismo" (254). Tenemos entonces que el logro de un verdadero bien, la unidad de acción en que termina el pensamiento, está en función de un coordinación entre impulsos y hábitos.

El bien es único en el sentido de que no hay un bien concreto repetible, esto se debe a la irrepetible conjunción de hábitos e impulsos: "En calidad, el bien nunca es dos veces igual, nunca se copia a sí mismo, se renueva cada mañana y cada noche, es único en cada una de sus presentaciones, pues señala la resolución de una



distintiva complicación de hábitos e impulsos en competencia que nunca puede repetirse" (255).

Dice Dewey que ciertamente como resaltó el utilitarismo, el bien moral consiste en la satisfacción de las fuerzas de la naturaleza humana, el bienestar y la felicidad; sin embargo, es inaceptable pensar que el bien al que la inteligencia se aplica como conciencia -según el utilitarista Bentham- esté basado en futuros placeres y dolores. En contraste señala que: "el bien y la felicidad se encuentran en el sentido actual de la actividad y dependen de la proporción, orden y libertad que el pensamiento haya introducido en ella, a medida que descubre objetos que liberan y unifican elementos que de otra manera serían antagónicos" (256).

6.- Pasando ahora a la cuestión de la naturaleza de los fines, explica Dewey que los objetivos, metas o fines de la conducta son consecuencias previstas que influyen en la presente deliberación y le hacen concluir al darle un adecuado estímulo para la acción. Los fines se originan y funcionan en la acción, no son algo a lo cual a ella se dirijan o término de la acción, son tan solo terminaciones de la deliberación siendo así puntos cruciales de la actividad. Los fines de la acción no son límites o conclusiones fijas de la misma, son metas u objetivos para darle mayor sentido a la actividad y dirigir su curso posterior. Tener un fin u objetivo es una característica de la actividad presente, es un medio para que ésta tenga un sentido, orden, pues sino sería maquinal. Estrictamente hablando, es entonces la meta "un medio en la acción presente", pero la acción presente no es un medio para lograr un fin remoto (257): "Los hombres no disparan porque existan blancos, sino que ponen éstos para que la acción de disparar

sea más efectiva y significativa" (258).

La actividad es dirigida por un objetivo, pero una vez que éste se logra no concluye la actividad sino tan solo su dirección presente; el objetivo alcanzado viene a ser entonces principio de una nueva forma de actividad: "Un marino no navega hacia las estrellas, pero observándolas, se ayuda en la orientación de su actividad de navegación presente; su objetivo es algún puerto o bahía, pero sólo en el sentido de alcanzarlo y no de tomar posesión de él. El puerto está en su mente como un punto significativo al que su actividad necesita redirigirse. La actividad no cesará cuando se llegue al puerto, lo que habrá terminado será sólo su dirección presente. El puerto es tanto la iniciación de otra forma de actividad, como la terminación de la presente. La única razón de que ignoremos este hecho, es que se le da por aceptado empíricamente. Sabemos, sin pensar en ello, que nuestros '*fin*s' son forzosamente principios" (259)

Señala Dewey que si se consideran los fines literalmente como fines de la acción y no como estímulos orientadores de la elección presente, sucede que se aislan y congelan.

"No importa que el '*fin*' sea un bien '*natural*', como la salud, o '*moral*', como la honradez. Concebidos como completos y exclusivos, como algo que exige y justifica la acción como medio para su propio logro, conducen a la estrechez de criterio..." (260). No debe considerarse un fin como fijo y centrar en ese fin la atención pues se estaría utilizando limitadamente la razón. El uso estrecho de la razón tiene a la vista un fin fijo y sólo delibera sobre los medios para lograrlo, en cambio, el uso amplio de la razón considera el fin objeto de la deliberación como tentativo, lo que permite la captación de las consecuencias que podrán transformarlo y crear así un nuevo propósito

(261).

Fijar sólo la atención en un fin es: "como suponer que cuando un dedo colocado cerca del ojo oculta una montaña distante, el dedo es, en realidad, más grande que la montaña. No es el fin (en singular) lo que justifica los medios porque no existe un fin único de absoluta importancia" (262). Como no hay un único fin, de ahí que para Dewey sea inadmisibile el principio "el fin justifica los medios".

Señala Dewey que la identificación de un fin prominente con "el fin", elude el exámen racional de las demás consecuencias reales pasando por alto así todos los demás fines colaterales a la conducta del individuo. En fin, "la doctrina del fin aislado, completo o fijo, limita el exámen inteligente, fomenta la insinceridad y pone un falso sello de justificación moral al triunfo a cualquier precio" (263).

Un fin debe ser un instrumento que utilice la inteligencia para orientar la acción y que ayude a liberar y armonizar tendencias perturbadas y divididas. Los fines son infinitos, surgidos en tanto que nuevas actividades originan nuevas consecuencias. "Decir '*fines infinitos*' es una forma de expresar que no hay fines, esto es, finalidades fijas y encerradas en sí" (264).

La doctrina de los fines fijos no únicamente aleja del análisis inteligente de las consecuencias y de la elaboración de un propósito, también evita el análisis de las condiciones existentes, de modo que si un objetivo se forma sin considerar estas condiciones, entonces es imposible su realización pues tales condiciones son los medios para que esto aquel se lleve a cabo. "Un objetivo que no se forma basándose en el exámen de las condiciones presentes que deben ser empleadas como medios para su realización, simplemente nos hace retroceder a los

hábitos anteriores. No hacemos entonces lo que nos proponíamos, sino lo que estamos acostumbrados a hacer, o, de no ser así, vamos de un lado a otro de manera ciega e inefectiva" (265).

Se concluye entonces que un deseo, un ideal, sólo puede convertirse en un objetivo real en cuanto se le concibe en función de las condiciones existentes que se tienen para su realización, es decir, respecto a los medios disponibles.

7.- Para Dewey es fundamental la acción, así por ejemplo y como se ha visto, el bien se identifica con la acción significativa que supone unidad, y los fines de la acción tienen por sentido la propia acción. Es, en efecto, la acción algo central en la moralidad: el hombre está hecho para actuar (266) y su actuación rige la moral. De este modo, la norma de moralidad puede formularse como: "la acción en el presente y en el mundo, que tiene como fin el crecimiento continuo en la realización de la propia personalidad en interacción con la naturaleza y comunión con los otros hombres en una sociedad democrática donde todos y cada uno encuentren amplias posibilidades para su desarrollo moral y personal" (267).

La acción humana tiene un objetivo el cual debe ser encauzado y determinado por una reflexión bien hecha y constante (268); este objetivo es el crecimiento continuo del yo, que es el fin de la vida o fin moral. Este crecimiento es un desarrollo que busca siempre un desarrollo ulterior: "El fin de la vida no es llegar a un término o límite. Es el activo proceso de transformar la situación existente. No la perfección sino el permanente proceso de perfeccionarse, madurarse y refinarse, éste es el fin de la vida (...). El crecimiento es el único fin moral" (269).

Como el fin moral lo constituye el crecimiento, entonces una

determinada acción es buena o valiosa si contribuye a un mayor y pleno crecimiento (270). De esta forma, es el crecimiento permanente del individuo la norma de bondad de una acción concreta (271):

"La necesidad de elección entre los intereses del viejo yo y del yo que se va formando, mudando, es frecuente. Se da en cada estadio de la civilización y en cada periodo de la vida. El hombre civilizado, lo mismo que el salvaje, hace frente a ella; el que vive en los barrios bajos, lo mismo mismo que la persona que vive en un barrio culto; lo mismo la persona 'buena' que la 'mala'. Porque en todas partes existe la oportunidad y la necesidad de avanzar más allá de lo que uno ha sido, más allá de uno mismo, si el yo se identifica con el conjunto de deseos, afecciones y hábitos que fueron eficaces en el pasado. Ciertamente podemos decir que la persona buena es precisamente la que es más conscia de la alternativa, y es la más interesada en encontrar oportunidades para el yo que se va formando de nuevo y va creciendo; puesto que por más 'bueno' que uno haya sido, se hace 'malo' (...) tan pronto como deja de responder a la exigencia de crecimiento" (272).

El crecimiento se manifiesta en la realización de la propia personalidad, pero esa realización del individuo, del yo, ha de darse necesariamente en comunicación y comunión con el mundo y los hombres, de ahí que la ética de Dewey sea social, de este modo, cada acto pertenece a un todo y aunque parte de un sujeto y vuelve a él, lo hace pero en relación con los demás seres que le rodean (273).

En la realización del yo, está la realización de la sociedad: "En la realización de la individualidad se encuentra también la realización necesaria de alguna comunidad de personas, de la que el individuo es un miembro; y viceversa, el que debidamente satisface a la comuni-

dad en la que participa, por la misma conducta, satisface a sí mismo" (274). Es por ello que la democracia es para Dewey un ideal ético social, medio en el que el hombre puede desarrollar todas sus posibilidades en comunión con otros hombres realizando así la norma de moralidad; la democracia tiene un sentido moral porque es una comunidad en la que todos han de poner de su parte colaborando en el crecimiento pleno de los miembros de la sociedad (275).

## Sumario del Capítulo II

La filosofía de Dewey parte de ciertas ideas de tipo metafísico cuyo eje es concebir la realidad como un proceso temporal y reducirla a un monismo de la naturaleza que es experiencia, que el hombre puede llegar a transformar. Su filosofía comprende también ideas sobre el conocimiento, el hombre y la moral, algunas de las cuales son base de su concepción sobre la educación o están comprendidas de algún modo en ella. Entre estas ideas destacan las siguientes:

Concebir la experiencia como hacer-padecer, de modo que todo está en mutua acción y permanente cambio. La experiencia no se reduce a un modo de conocer o el único modo de conocer, sino que toda realidad es experiencia, un mundo de funciones, un universo de elementos que interactúan y en donde el hombre con sus hábitos e intereses es uno de ellos. La vida en toda su amplitud es experiencia, mundo activo que comprende el organismo y el medio en interacción.

El mundo está abierto a lo indeterminado, al cambio, a la transformación, pero también a la predicción y el dominio, lo que se desprende de la necesidad y contingencia, rasgos esenciales de la realidad.

Todo lo permanente es relativo pues aun lo más estable de las cosas está determinado por las condiciones que les imponen las otras cosas. Todas las existencias por ser perecederas son acontecimientos.

Por el principio de acción-reacción nada es estable, permanente, eterno y por él es posible usar de los acontecimientos para regular las cosas.

Como los acontecimientos se relacionan entre ellos, todas las

cosas proceden de otras constituyéndose en instrumentos, aunque no son sólo instrumentos para otros instrumentos, sino que también son cosas que se gozan pues tienen algo bueno en sí, final y exclusivo, sus propias cualidades.

Gracias a la instrumentalidad de las cosas, se realizan nuevas cosas, se mejoran los acontecimientos.

No hay un único principio de todas las cosas, sino principios. La naturaleza es un escenario de perpetuos comienzos y términos, de mecanismos causales y finalidades que son fases de los mismos procesos naturales.

Reduce la causalidad al orden sucesivo de los procesos, niega que sea un inicio o último término.

Lo que "causa" la vida y el espíritu no es la materia, sino los acontecimientos que tienen el carácter de materia.

Con base a que el dominio sobre lo más complejo depende de su reducción a lo más simple o elemental, de ahí que la vida y el espíritu dependen como instrumentos de la materia.

Resaltan los efectos sobre las causas porque aquellos significan el desatarse de las posibilidades de la experiencia.

Los acontecimientos tienen consecuencias o alcances, la anticipación de los resultados son fines en vista, metas, propósitos que se pueden utilizar para dirigir o dominar los acontecimientos; de este modo la percepción de fines son proyecciones de posibles consecuencias. Los fines no son meros objetos de contemplación sino medios intelectuales y regulativos, planes que si se alcanzan o logran su cometido se convierten en realizaciones, perfecciones.

El conocimiento de los rasgos de la existencia tiene para Dewey una finalidad práctica pues en la medida que se regulen y ajusten



tales rasgos, en esa medida dependerán los resultados de la vida. Estos rasgos envuelven al hombre y de ellos proceden sus problemas pero también sus logros con la ventaja de que con su acción puede transformar la experiencia y llevarla a un progresivo desarrollo.

La experiencia es el único método para descubrir, explicar y transformar la naturaleza y así dirigir y enriquecer el desarrollo de la experiencia. La experiencia plantea los problemas pero también propone las soluciones; ella es el punto de partida pero también el punto de llegada.

Las cosas se conocen para tratarlas, usar de ellas, disfrutarlas y dominarlas. El conocimiento tiene un sentido fundamentalmente práctico, instrumental.

El conocimiento es una cuestión de "hacer", de modo que la verdad está en función de las consecuencias, de los descubrimientos.

Por el conocimiento de los acontecimientos, la administración inteligente de los elementos de la acción y la pasión y sus consecuencias en el hombre se regula y modifica progresivamente la experiencia.

La vida del hombre es experiencia y en la medida que experimenta, actúa eficazmente sobre la naturaleza, la transforma. La actuación del hombre en todos los aspectos es instrumental.

La naturaleza es un escenario de sucesos en interacción y continuidad. Funciones de comportamiento de la naturaleza en continuidad son los niveles: físico, psicofísico y psíquico. La conducta psíquica es la que caracteriza al hombre, pero los otros rasgos de comportamiento son asumidos por ella.

La "causa" de la actividad y transformación se debe a la mutua acción de los sucesos naturales, a las cualidades distintivas de las

cosas que originan reacciones selectivas entre sí; estas respuestas selectivas aunque peculiares del comportamiento físico se presentan en los demás niveles de conducta.

Un viviente -a diferencia de un inerte- intractúa de tal modo con su medio que tiende a mantener su actividad organizada; sus reacciones no solo son selectivas sino discriminatorias; tiene necesidades, intereses y satisfacción a ellas; se conserva por renovación.

La vida es un proceso de autorrenovación por la acción sobre el medio ambiente. La continuidad del proceso vital se da gracias a un mutuo ajuste entre las especies y el medio.

Los organismos más desarrollados tienen sentimientos aunque no son conscientes de ellos; pueden formarse "hábitos", aunque deficientes con relación a los hábitos humanos.

La conducta psíquica (propia del hombre) se caracteriza por la presencia del espíritu. El espíritu, pensamiento o inteligencia es un proceso activo de participación, una función de interacción social, rasgo de los acontecimientos naturales cuando logran su mayor interacción e instrumento para reorganizar, dirigir los cambios naturales y llevarlos a resultados más trascendentes.

El espíritu individualizado, el "yo" hace posible el cambio y progreso del mundo por instrumentalidades eficaces a través de sus capacidades y lazos con la naturaleza.

El hombre, su pensamiento y todas sus obras son sucesos naturales, producto del proceso natural evolutivo. Toda su actuación es intrumental, de modo que por su acción puede transformar la experiencia.

El hombre es centro de experiencia, agente transformador de la naturaleza. Su dignidad radica en el sentimiento de que aporta algo a

la naturaleza y no es una mera propiedad de ella.

La naturaleza humana se constituye de necesidades, instintos o tendencias inmutables, sin embargo ellas en su manifestación pueden cambiar debido a la influencia de la costumbre y tradición, del ambiente social, de ahí las diversas formas que pueda adoptar la naturaleza humana.

El individuo humano puede ser educado porque la naturaleza humana es mutable en la manifestación de sus elementos innatos, de este modo, la educación consiste en modificar la naturaleza humana originaria para adquirir nuevos modos de pensamiento, creencia y deseo (hábitos).

Debe buscarse un equilibrio entre las fuerzas de la naturaleza humana y las costumbres e instituciones sociales, con el objeto de una mejor sociedad y desarrollo del hombre.

Toda la actividad del hombre se realiza en la naturaleza, su labor es humanizarla de modo que en la medida que logra ésto, va logrando su plenitud humana. El hombre se realiza por la acción.

Toda la actividad del hombre es moral, la que se define como "el hombre en acción". La moral depende de las condiciones de la naturaleza.

La vida moral, el desarrollo de la conducta humana depende de la interacción entre los elementos e la naturaleza humana y el medio ambiente.

La conducta moral es la conducta inteligente, conscientemente dirigida en orden a un fin. El agente moral es el que busca realizar un fin por una acción determinada. La actividad inteligente del agente presupone los hábitos.

El desarrollo de la naturaleza humana comprende los hábitos, de

modo que estos constituyen la voluntad, la personalidad, el "yo" y su carácter.

Los hábitos son predisposiciones adquiridas hacia modos de reacción que necesitan de la cooperación del organismo y el medio; son modos de actuación que logran resultados definidos; formas de usar, incorporar y dominar el medio ambiente.

Hay interacción en los hábitos de modo que se modifican constantemente entre sí; también hay continuidad entre ellos. No importa centrarse tanto en la influencia recíproca de los hábitos sino en lograr hábitos efectivos. Por la interpenetración de los hábitos se da la conducta como unidad.

Las costumbres son hábitos colectivos que influyen en los hábitos personales; son normas morales. El individuo puede adaptar inteligentemente las costumbres a sus condiciones, de modo que puede cambiarlas. Cuando las costumbres se hacen inmutables, las instituciones sociales se paralizan.

Los hábitos actúan sobre las actividades innatas (impulsos e instintos) de modo que el desarrollo de éstas depende de aquellos, pero por una dirección y aprovechamiento inteligente de las actividades innatas, es posible modificar los viejos hábitos o costumbres.

Una educación verdaderamente humana consiste en la dirección inteligente de las actividades innatas con relación a las necesidades y condiciones de la situación social; de esta forma, objetivo de la educación es el deliberado manejo de los impulsos de los educandos.

El aprovechamiento y dirección inteligente de los impulsos y la renovación de los hábitos y costumbres con relación a la circunstancias y ambiente existente hace posible el crecimiento de la conducta humana, el desarrollo de la vida moral, lo que permite una auténtica

libertad de acción.

El individuo que controla sus actividades innatas por la inteligencia es libre. Fin de la educación es la creación del poder de autocontrol.

La libertad de inteligencia o pensamiento se distingue de la libertad física, ambas están comprendidas en la libertad de acción aunque una es interna y la otra externa.

La libertad de acción significa el poder efectivo de hacer ciertas cosas, su clave está en la inteligencia.

La libertad no es solo una cuestión individual sino social.

La vida del hombre es una culminación de los hechos de la naturaleza gracias a la libertad, con ella enfrenta el mundo cambiante, incierto, de múltiples posibilidades, dándole determinación y estabilidad.

El bien es una realización condicionada al pensamiento. Se logra cuando hay una coordinación inteligente de hábitos e impulsos que concluye en una acción unificada y ordenada.

Los fines de la conducta son consecuencias previstas por la inteligencia; instrumentos que orientan y dirigen la acción del individuo dándole mayor eficacia y sentido; son principios de nuevos modos de actividad. No hay fines fijos porque impiden captar las consecuencias que den lugar a nuevos propósitos.

El hombre está hecho para actuar, su actuación rige la moral. La norma de moralidad se formula como la acción del hombre en el mundo cuyo fin es el crecimiento continuo del yo en la realización de la propia personalidad en interacción con la naturaleza y la comunidad de hombres en una sociedad democrática.

El permanente proceso de madurarse, de crecer, es el fin de la vida humana, el fin moral.

En la realización del individuo está la realización de la sociedad, pero también en la realización de la sociedad está la realización del individuo, de ahí que la democracia sea un ideal ético social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DEL CAPITULO II

- (1) "Ensayos y Artículos Conmemorativos" en John Dewey en sus Noventa Años, p.38, 39.
- (2) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, prólogo de José Gaos, p.XX, XXI.
- (3) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.13.
- (4) Ibid., p.12, 13.
- (5) Cfr. ibid., p.13.
- (6) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.9.
- (7) Ibid., p.10.
- (8) Ibid.
- (9) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.13.
- (10) Cfr. ibid., p.17. Dewey se refiere a una tentación en que han caído las filosofías (por ejemplo la de Spinoza): "la de ver en los resultados de la reflexión, tomados en sí y por sí, una realidad superior a la del material de todas las demás modalidades de la experiencia. El supuesto más común de las filosofías, común incluso a las filosofías sumamente diversas unas de otras, es el supuesto de la identidad de los objetos de conocimiento y de los objetos reales en última instancia" (J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.21).
- (11) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.24.
- (12) J. Dewey, Democracia y Educación, p.153.
- (13) J. Dewey, Essays in Experimental Logic, p.6, 7, apud., M. Mansur, John Dewey y el Fin de la Educación, p.78. Respecto de este texto, comenta Miguel Mansur que, la experiencia no es considerada meramente

como una categoría del conocimiento, sino como una categoría biológica, o es más, como una categoría cosmológica.

(14) J. Dewey, On Experience, Nature and Freedom, p.45, apud., M. Mansur, op. cit., p.78.

(15) M. Mansur, op. cit., p.94. En ésto manifiesta Dewey la influencia hegeliana -señala Mansur-.

(16) Para Dewey, la ciencia moderna significa fundamentalmente: la psicología de William James, el darwinismo y las hipótesis físicas de su tiempo (cfr. M. Mansur, op. cit., p.95).

(17) J. Dewey, La Reconstrucción en la Filosofía, p.118, apud., M. Mansur, op. cit., p.95.

(18) Cfr. M. Mansur, op. cit., p.98.

(19) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.44, 45.

(20) Cfr. ibid., p.45.

(21) Ibid., p.47. Para Dewey, el cambio debe presentarse al pensamiento como "...un cálculo de probabilidades al predecir la efectuación observable de todos y cada uno de los acontecimientos" (J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.45).

(22) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.47.

(23) Ibid., p.50.

(24) Ibid., p.55, 56.

(25) Ibid., p.57.

(26) Ibid., p.58.

(27) Ibid., p.63.

(28) Ibid.

(29) Ibid.

(30) Ibid., p.63, 64.

(31) Ibid., p.64, 65.



- (32) Ibid., p.216, 217.
- (33) Ibid., p.65, 66.
- (34) Ibid., p. 65.
- (35) Cfr. ibid., p.73.
- (36) Ibid. Algo es instrumental porque hace algo por otra cosa.
- (37) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.74.
- (38) Ibid.
- (39) Cfr. ibid., p.83, 84.
- (40) Cfr. ibid., p.84.
- (41) Ibid.
- (42) Ibid., p.85.
- (43) Ibid.
- (44) Ibid.
- (45) Ibid.
- (46) Cfr. ibid., p.86.
- (47) Ibid., p.85, 86.
- (48) Cfr. ibid., p.86.
- (49) Cfr. ibid.
- (50) Ibid., p.87.
- (51) Cfr. ibid., p.88.
- (52) Ibid., p.89.
- (53) Cfr. ibid., p.91, 92.
- (54) Ibid., p.66, 67.
- (55) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.4, 6.
- (56) Ibid., p.9, 10.
- (57) Ibid., p.13, 14.
- (58) Ibid., p.15.

(59) La abstracción "es un llevar a sus conclusiones lógicas el interés por aquellos aspectos de la existencia natural que son de fiar y signos fecundos de otras cosas, que son medios de predecir formulando las cosas en términos que implican otros" (J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.110).

(60) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.24.

(61) Cfr. *ibid.*

(62) F. Copleston, Historia de la Filosofía, vol. VIII, p.342.

(63) M. Siacca, El Problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Pedagógico, p.775.

(64) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, prólogo de José Gaos, p.XXI.

(65) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.73.

(66) Cfr. *ibid.*, p.104.

(67) *Ibid.*, p.109.

(68) *Ibid.*, p.108.

(69) Cfr. *ibid.*, p.109. de ahí la afirmación de que: "los objetos propios de la ciencia se reducen a la naturaleza en sus caracteres instrumentales" (J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.115).

(70) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.111.

(71) Cfr. *ibid.*, p.113, 114.

(72) *Ibid.*, p.114.

(73) *Ibid.*, p.127.

(74) Cfr. *ibid.*

(75) *Ibid.*, p.129.

(76) y no las esencias (cfr. J. Mañach, Dewey y el Pensamiento Americano, p.25).

(77) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.130.

- (78) J. Mañach, op. cit., p.24.
- (79) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.131.
- (80) Cfr. ibid., p.132.
- (81) Finales quiere decir terminales, que suceden, que concluyen.
- (82) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.133.
- (83) Ibid., p.134.
- (84) Ibid.
- (85) Cfr. ibid.
- (86) Ibid., p.135.
- (87) Ibid., p. 136.
- (88) Cfr. J.L. Childs, Pragmatismo y Educación, p.64, 66.
- (89) Cfr. T. Urdanoz, Historia de la Filosofía, tomo VI, p.253.
- (90) J.L. Childs, op. cit., p.57.
- (91) Cfr. ibid., p.58, 66.
- (92) Ibid., p.80.
- (93) Ibid., p.83.
- (94) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.216.
- (95) Ibid., p.224, 225.
- (96) J.L. Childs, op. cit., p.85.
- (97) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.226.
- (98) Cfr. J.L. Childs, op. cit., p.85-89.
- (99) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.209.
- (100) Cfr. ibid., p.208-210.
- (101) J. Dewey, Democracia y Educación, p.9, 10.
- (102) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.229.
- (103) Cfr. ibid., p.211, 212.
- (104) Cfr. J.L. Childs, op. cit., p.90,91.

- (105) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.230.
- (106) Cfr. *ibid.*, p.212.
- (107) Cfr. *ibid.*, p.212, 213.
- (108) *Ibid.*, p.230.
- (109) Cfr. *ibid.*, p.230, 231.
- (110) *Ibid.*, p.213-216.
- (111) Cfr. J.L. Childs, *op. cit.*, p.96.
- (112) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.245.
- (113) *Ibid.*, p.238, 239.
- (114) Cfr. *ibid.*, prefacio, p.XVI.
- (115) Cfr. J. Dewey, Art as Experience, p.13, *apud.*, J.L. Childs, *op. cit.*, p.63.
- (116) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, prefacio, p.XVI.
- (117) Cfr. *ibid.*, p.232.
- (118) Cfr. *ibid.*, p.142.
- (119) Cfr. *ibid.*, prefacio, p.XV.
- (120) Cfr. *ibid.*, p.134.
- (121) Cfr. *ibid.*, prólogo de José Gaos, p.XXV, XXVI.
- (122) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.241.
- (123) *Ibid.*, p.242.
- (124) Cfr. *ibid.*, prólogo de José Gaos, p.XXV, XXVI.
- (125) Cfr. T. Urdanoz, Historia de la Filosofía, vol.VI, p.254, 255.
- (126) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, prefacio, p.XV.
- (127) Cfr. *ibid.*
- (128) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.253, 256.
- (129) J.L. Childs, *op. cit.*, p.68, 69.
- (130) Cfr. *ibid.*, p.69.
- (131) Cfr. *ibid.*, p.80, 96.

(132) La teoría funcionalista de la mente es la interpretación pragmática de la misma que consiste en concebirla como un tipo de conducta ajustadora (cfr. J.L. Childs, op. cit., p.81).

(133) Cfr. J.L., Childs, p.60.

(134) Ibid., p.100.

(135) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, prefacio, p.11.

(136) Cfr. J. L. Childs, op. cit., p.71.

(137) J. Dewey, Creative Intelligence, p.21, apud. ibid.

(138) Cfr. J.L. Childs, op. cit., p.71.

(139) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.132.

(140) Cfr. J.L. Childs, op. cit., p.94.

(141) J.L. Childs, op. cit., p.57.

(142) Cfr. ibid.

(143) Cfr. ibid., p. 59.

(144) Ibid., p.58.

(145) Cfr. ibid., p.61, 76.

(146) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, prólogo de José Gaos, p.XXI.

(147) Cfr. ibid.,p.155.

(148) Cfr. J.L. Childs, op. cit., p.76.

(149) Cfr. ibid., p.75.

(150) J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.16,17.

(151) Ibid., p.144.

(152) J. Dewey, El Hombre y sus Problemas, p.214.

(153) Ibid., p. 206.

(154) Ibid., p.207.

(155) Ibid.

- (156) Cfr. ibid., p.207, 209.
- (157) Cfr. J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.10.
- (158) Cfr. J. Dewey, El Hombre y sus Problemas, p.214.
- (159) Ibid., p. 213.
- (160) Ibid., p.211.
- (161) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.10.
- (162) Ibid.
- (163) J. Dewey, Individualism Old and New, p.153, apud., A. Mataix, La Norma Moral en John Dewey, p.87.
- (164) Cfr. A. Mataix, La Norma Moral en John Dewey, p.84, 85.
- (165) Cfr. ibid., p.82, 83.
- (166) Cfr. F. Copleston, Historia de la Filosofia, vol. VIII, p.354.
- (167) Cfr. A. Mataix, op. cit., p.162.
- (168) Cfr. J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.256.
- (169) Cfr. ibid., p.268, 269, 13, 14, 177.
- (170) Cfr. A. Mataix, op. cit., p.116, 120, 121. Es muy probable que Dewey si fuera consciente de esa "metafisica" latente puesto que como hemos visto, su antropologia se fundamenta en su naturalismo empirico expuesto en su metafisica naturalista.
- (171) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.23.
- (172) Ibid., p.24.
- (173) Cfr. ibid., p.10.
- (174) Cfr. F. Copleston, op. cit., p.353, 354.
- (175) Cfr. J. Dewey, El Hombre y sus Problemas, p.213.
- (176) Cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.247.
- (177) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.48.
- (178) Ibid., p.25.
- (179) Ibid., p.26.

- (180) Ibid., p.26, 27.
- (181) Ibid., p.33.
- (182) Ibid., p.34.
- (183) Ibid., p.49.
- (184) Cfr. *ibid.*, p.50, 51.
- (185) Cfr. *ibid.*, p.34, 35.
- (186) Ibid., p.45.
- (187) Cfr. *ibid.*, p.46, 48.
- (188) Ibid., p.46.
- (189) Ibid., p.225.
- (190) Cfr. *ibid.*, p.47.
- (191) Cfr. *ibid.*, p.57.
- (192) Ibid., p.47.
- (193) Cfr. *ibid.*, p.57.
- (194) Cfr. *ibid.*, p.61.
- (195) Ibid., p.71.
- (196) Cfr. *ibid.*, p.74. "Es imposible sin establecer un mecanismo de acción fisiológicamente arraigado que [el hábito] opere automática o 'espontaneamente' cuando se le da la señal, pero la mecanización no es necesariamente todo el hábito" (*ibid.*).
- (197) Cfr. J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.73, 76. El hábito inteligente se identifica con el arte (cfr. *ibid.*, p.80).
- (198) "...el verdadero meollo de la racionalidad (y de la bondad de la conducta) está en el efectivo dominio de las condiciones que entran en actividad ahora" (J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.71).
- (199) Cfr. Naturaleza Humana y Conducta, p.8, 63, 68.
- (200) Cfr. F. Copleston, *op. cit.*, p.354.

- (201) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.78.
- (202) Cfr. ibid., p.63.
- (203) Cfr. F. Copleston, op. cit., p.355.
- (204) Cfr. J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.102.
- (205) Cfr. ibid., p.84, 85.
- (206) Ibid., p.122.
- (207) Cfr. ibid., p.90, 91.
- (208) Ibid.
- (209) Cfr. ibid., p.91, 92.
- (210) Ibid., p.95.
- (211) Ibid., p.93.
- (212) Ibid., p.104, 105.
- (213) "Toda costumbre puede ser rígida y poco inteligente en sí misma y es posible que esa rigidez sea causa de roce con otras; la fricción resultante puede despertar un impulso hacia nuevas experiencias" (Ibid., p.125).
- (214) Cfr. J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.122, 123, 124, 125.
- (215) "...una dirección inteligente podrá modular las asperezas del conflicto y tomar los elementos de desintegración en una síntesis constructiva" (ibid., p.125).
- (216) Cfr. F. Copleston, op. cit., p. 355.
- (217) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.96.
- (218) Cfr. ibid., p.96, 97, 102.
- (219) Cuando el impulso no se coordina inteligentemente puede suceder, o que se manifieste de modo explosivo, irracional y aislado, o que se reprima, cosa que causa daños intelectuales y morales pues la energía psíquica al no explotar o ser transformada vuelve al interior permane-



ciendo de modo oculto. En cambio, cuando la actividad impulsiva se encauza inteligentemente se sublima, es decir, se convierte "en un factor inteligentemente coordinado con otros en un curso de acción continua. En esta forma un arranque de cólera, al incorporarse dinámicamente a una disposición, puede convertirse en una convicción permanente de que deben remediarse, por ejemplo, las injusticias sociales, y proporciona la fuerza dinámica para llevar a cabo esa convicción (...). Este resultado representaría el funcionamiento normal deseable del impulso en que, para usar los términos que anteriormente empleamos, obraría como un eje, o reorganización del hábito" (ibid., p.149, 150).

(220) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.126.

(221) Ibid., p.160.

(222) El impulso y el latido no el pensamiento, son los determinantes primarios de la conducta, sin embargo, tanto mayor será la necesidad de cultivar el pensamiento (cfr. ibid., p.206).

(223) Cfr. J. Dewey, Experiencia y Educación, p.82.

(224) Ibid.

(225) No sólo no es libre, sino que también su acción no es moral. Un deseo o ideal por natural o espontáneo que sea debe pasar por la inteligencia, por la reflexión, por la premeditación para que sea moral, sólo así podrá ver el individuo lo que está haciendo y porqué lo está haciendo (cfr. A. Mataiax, op. cit., p.100, 101, 103).

(226) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.83.

(227) Cfr. ibid., p.85.

(228) Se dice que para los pragmatistas la inteligencia denota "la capacidad de hacer inferencias dignas de crédito y utilizar así las

cosas en forma de aumentar y afirmar el curso de la experiencia. La inteligencia concebida así, tiene una significación tanto moral como intelectual. Implica la aptitud para predecir las consecuencias de los actos y para hacer una significativa manifestación de preferencia, según esas previstas consecuencias. Aumentamos nuestra libertad conforme aumentamos nuestra aptitud mediante la instrucción para actuar de este modo reflexivo" (J.L. Childs, Pragmatismo y Educación, p.71, 72).

- (229) Cfr. J. Dewey, Experiencia y Educación, p.86.
- (230) Ibid., p.88.
- (231) Ibid., p.88, 89.
- (232) Cfr. ibid., p.89.
- (233) Cfr. p.91.
- (234) Ibid., p.77.
- (235) Cfr. J.A. Forgione, Antología Pedagógica Universal, p.288.
- (236) Cfr. J. Dewey, Experiencia y Educación, p.80.
- (237) Ibid., p.77.
- (238) J. Dewey, El Hombre y sus Problemas, p.127, 129.
- (239) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.275.
- (240) Cfr. ibid., p.276.
- (241) Ibid.
- (242) Cfr. ibid., p.278.
- (243) Cfr. ibid., p.277; J. Dewey, El Hombre y sus Problemas, p.128.
- (244) Cfr. J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.280.
- (245) Ibid., p.280, 281.
- (246) Ibid., p.200, 201.
- (247) Ibid., p.281.
- (248) Para profundizar más acerca de la deliberación y la elección

- cfr. *ibid.*, p.178, 180, 181, 200.
- (249) Cfr. *ibid.*, p.282.
- (250) Dewey considera que la autoridad que tienen las normas morales es la de la vida (cfr. *ibid.*, p.83).
- (251) Cfr. *ibid.*, p.283.
- (252) *Ibid.*, p.283, 284.
- (253) Cfr. J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.195.
- (254) *Ibid.*, p.195, 196.
- (255) *Ibid.*, p.196.
- (256) *Ibid.*, p.197.
- (257) Cfr. *ibid.*, p.206, 208, 209.
- (258) *Ibid.*, p.209.
- (259) *Ibid.*
- (260) *Ibid.*, p.210.
- (261) Cfr. *ibid.*, p.199, 200.
- (262) *Ibid.*, p.211, 212.
- (263) *Ibid.*, p.213.
- (264) *Ibid.*, p.214.
- (265) *Ibid.*, p.215.
- (266) Cfr. A. Mataix, La Norma Moral en John Dewey, p.79, 80, 81.
- (267) *Ibid.*, p.260.
- (268) Cfr. *ibid.*, p.100.
- (269) J. Dewey, Reconstruction in Philosophy, p.141, apud. M. Mansur, John Dewey y el Fin de la Educación, p.190.
- (270) Cfr. J.L. Childs, The Philosophy of John Dewey, p.434, apud. A. Mataix, op. cit., p.153.
- (271) Cfr. A. Mataix, op. cit., p.153.

(272) J. Dewey, Ethics, p.341, 342, apud. A. Mataix, op. cit., p.153, 154.

(273) Cfr. A. Mataix, op. cit., p.183, 184, 190.

(274) J. Dewey, Outlines, p.130, 131, apud., *ibid.*, p.197.

(275) Cfr. A. Mataix, op. cit., p.205, 206.

**SEGUNDA PARTE**

**CONCEPCION DE LA EDUCACION EN JOHN DEWEY**

### CAPITULO III.- FUNDAMENTO DE LA EDUCACION

#### A.- DEWEY Y LA EDUCACION NUEVA O PROGRESIVA.

Dewey es precursor de la escuela nueva o progresiva. Históricamente este movimiento se inició a finales del siglo XIX con fundadores de diversas escuelas como Reddie y Badley (Inglaterra), Lietz (Alemania), E Demolin (Francia), J. Dewey (Estados Unidos de Norteamérica) y quien en 1896 establece en Chicago la primera escuela experimental o escuela laboratorio llamada "Escuela Primaria Universitaria". Es entre 1900 y 1917 cuando se desarrollan los principios y tratados teóricos de las escuelas nuevas, entre los que destacan los de John Dewey. No muy tarde, se presentaron las técnicas de la nueva educación entre cuyos creadores están Decroly, Montessori, Kilpatrick, etc. En 1918 se inició la difusión de las ideas de la nueva educación, así, se fundó en Estados Unidos en 1919 la "Asociación de la Educación Progresiva" y en 1922 en Calais la "Liga de la Educación Nueva". En estos años varios países recibieron la influencia de este movimiento, entre los que están: Rusia (1918), Alemania y Austria (1919), Italia (1923), México (1924), España (1931). (1)

El movimiento de la nueva educación, se caracterizó por los nuevos métodos pedagógicos, sin embargo, su carácter esencial no radicó en éstos, sino en el espíritu común de rechazo -aunque por diferentes razones- de la vieja o tradicional educación (2). De este modo, para Dewey, la historia de la pedagogía se sintetiza en dos posiciones opuestas: la de la escuela tradicional y la de la escuela nueva o progresiva, la que se presenta como una reacción de descon-

formidad ante la primera.

Según Dewey, la escuela tradicional comprende las siguientes características:

Educación intelectual.- sólo hay que transmitir las materias de enseñanza, las cuales son conjuntos de información y destrezas realizados en el pasado.

Educación moral.- la formación moral se dirige a la adquisición de hábitos en función y conformidad a los modelos de conducta del pasado.

Norma general de la organización escolar.- es la relación de los alumnos entre sí y de los alumnos con sus maestros y es lo que constituye a la escuela como institución esencialmente diferente a las demás instituciones sociales.

El alumno.- el papel del alumno en la escuela tradicional es fundamentalmente de receptividad, obediencia, docilidad y sumisión frente a los conocimientos y modelos de conducta extraídos del pasado, de este modo, su comportamiento es meramente pasivo.

El maestro.- es el agente por el cual se transmiten los conocimientos y destrezas y se imponen las normas de comportamiento; su ocupación está en el pasado al tratar de implantar de éste lo que él cree que será de utilidad al alumno en el futuro.

Concepto de educación.- la educación es fundamentalmente una imposición: "El esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez" (3).

Todo se reduce a dejar en el alumno una serie de conocimientos o

normas elegidos por la simple voluntad del maestro. Esto desde arriba porque es precisamente el maestro quien realiza la imposición para que sean asimilados por el educando determinados conocimientos y normas; y desde afuera, porque esos mismos conocimientos y modelos de comportamiento son completamente extraños a los intereses, experiencias y capacidades de los alumnos.

Concepto de enseñanza-aprendizaje.- el aprender es tan sólo adquirir lo ya contenido en los textos y mentes de los adultos; por su parte, el enseñar, se reduce a transmitir algo concebido estáticamente, pues eso que se trasmite ya está acabado en cuanto ha sido tomado del pasado.

Fin de la educación.- el objetivo fundamental de la escuela tradicional es "preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida". (4)

Señala Frankena que entre las variadas objeciones que pone Dewey a la vieja educación están:

- el que los tradicionales procedimientos de enseñanza fomentan disposiciones intelectuales reprobables como creencias en lo sobrenatural, culto al pasado, autoritarismo, confianza en las instituciones y tradiciones, desconfianza en la experiencia y en la ciencia
- falta de apoyo en resultados científicos y en la psicología
- ausencia de espíritu democrático
- pretensión de inculcar en los alumnos conclusiones rígidas en lugar de hacer uso de la inteligencia como método
- no realizar el aprendizaje con base en las experiencias del alumno
- desconfianza en las aficiones naturales y actividad libre del alumno
- la actitud pasiva en que se mantiene al alumno
- considerar la educación escolar sólo como un medio de preparación de



la vida futura

- realizar la vida escolar como algo aislado e independiente del resto de la vida
- la mayor atención que pone el maestro en la materia de estudio y no en el alumno. (5)

Como respuesta a estas objeciones a la tradicional educación, "Dewey preconiza la libertad, la inteligencia científica, la democracia, la visión del futuro, el aprendizaje através de la propia experiencia activa del niño, mediante una relación entre sus aficiones y sus capacidades; la continuidad de la vida escolar con la que lleva fuera de la escuela, la actividad cooperante, la coordinación del método y de la materia adaptando ambos al niño y un propósito de convertir las experiencias escolares en algo que tenga 'valor por sí mismo mientras se va viviendo', de suerte que la educación venga a resultar 'literalmente y en todos los casos, el premio de sí misma'." (6).

En seis puntos resume Dewey los principios comunes de las escuelas progresivas frente a los lineamientos seguidos por la escuela tradicional, estos principios son los siguientes:

- expresión y cultivo de la individualidad, ante imposición
- actividad libre, frente a disciplina externa
- aprendizaje con base en la experiencia, frente a textos y maestros
- adquisición de destrezas y técnicas con fines directos, concretos y prácticos, ante la adquisición de aquellas de manera aislada
- plena utilización de las actividades del presente, en oposición al prepararse para un futuro
- conocimiento de un mundo donde rige el cambio, en oposición a obje-

tivos estáticos. (7)

Ahora bien, respecto de estos principios de las escuelas progresivas señala Dewey dos cosas:

- en sí mismos son abstractos y sólo se hacen concretos al ver las consecuencias producto de ser aplicados
- por sí mismos no resuelven el problema de la educación en cuanto a la organización y prácticas de la escuela progresiva. (8)

Con base en lo anterior entendemos que Dewey hace ver la necesidad de que todo esté apoyado en la experiencia, de esta forma, no hay algún principio del cual efectivamente se pueda partir -incluidos los principios de las escuelas nuevas- si antes no han sido comprobados sus resultados en la experiencia. La experiencia debe ser entonces el pilar de la nueva educación.

#### **B.- LA EXPERIENCIA FUNDAMENTO DE LA EDUCACION PROGRESIVA.**

Considerando que la experiencia es el fundamento de la nueva educación, Dewey ve la importancia de tener una auténtica concepción de lo que es la experiencia, puesto que nos dice: "la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si es cierto, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea básica dependerá de que se posea una idea correcta de la experiencia" (9).

Precisamente el texto anterior nos hizo ver la necesidad de profundizar en la idea que Dewey desarrolló acerca de la experiencia. Remitiéndonos a su metafísica naturalista, recordemos que su filosofía se caracteriza por la unidad que hay entre la naturaleza, la vida de los hombres, su historia, cultura, el conocimiento mismo, y la expe-

riencia, la cual es definida como hacer-padecer. Esta concepción primordial de la experiencia como modos de actuar y padecer se opone a la idea de reducir la experiencia al conocimiento y concebir a éste como una recepción pasiva de sensaciones aisladas (10), así para Dewey "la experiencia es primordialmente práctica, no cognoscitiva; algo relativo al hacer y sufrir las consecuencias del hacer. Pero (...) el hacer puede ser dirigido de modo que pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y convertirse así en un conocimiento seguramente comprobado. La 'experiencia' deja entonces de ser empírica y llega a ser experimental. La razón deja de ser una facultad remota e ideal, y significa todos los recursos por los cuales se hace a la actividad fecunda en significado" (11).

Es la filosofía de la experiencia, nos dice Dewey, lo que debe ser el fundamento de la educación, "una nueva filosofía de la experiencia y del conocimiento, una filosofía que no coloca ya la experiencia en oposición al conocimiento y a la explicación racionales. La experiencia no es suma de lo que se ha hecho de un modo más o menos casual en el pasado; es un control deliberado de lo que se ha hecho con referencia a hacer, que lo que nos ocurre y lo que hacemos a las cosas sea lo más fecundo posible en sugerencias (en significados sugeridos) y un medio para comprobar la validez de las sugerencias. Cuando ensayamos o experimentamos, dejamos de estar cegados por el impulso o la costumbre (12); los cuales, cuando se hallan guiados por un fin y conducidos por la medida y el método llegan a ser razonables, racionales. Cuando lo que sufrimos de las cosas, lo que nos ocurre en sus manos, deja de ser un asunto de circunstancias casuales, cuando se transforma en una consecuencia de nuestros esfuerzos intencionados

anteriores, llega a ser realmente significativo, iluminador e instructivo" (13).

Hace incapié en la necesidad de que la escuela progresiva esté orientada por "ideas coherentes", estas ideas constituyen una filosofía de la educación, ésto en oposición a la escuela tradicional que tan sólo toma sus planes y programas del pasado, careciendo de una "filosofía de la educación desarrollada" pues todo lo fundamenta en la rutina (14). Frente a la carencia de esta filosofía de la educación, señala Dewey como ya los reformadores de la educación habían visto la necesidad de su existencia, de este modo, él mismo llega hacer incapié en tal necesidad con la peculiaridad que se debe partir de una filosofía de la experiencia: "La lección para la educación progresiva es que necesita en grado urgente y aun más apremiante que lo era para los anteriores innovadores una filosofía de la educación basada en un filosofía de la experiencia" (15).

La práctica educativa debe cimentarse en una teoría de la experiencia, en efecto, nos dice Dewey: "una teoría coherente de la experiencia, ofreciendo una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados, es necesaria para intentar dar nueva dirección a la obra de las escuelas" (16).

Ahora bien, por filosofía de la educación Dewey entiende "un plan para dirigir la educación" (17), sus características son las siguientes:

- es una parte de la filosofía general
- capacita a los prácticos de la educación para la mejor realización de su obra, haciendo a un lado la rutina y caprichos personales
- su labor es la investigación constructiva de las posibilidades de la experiencia con base en el método científico

- es una fuente de la ciencia de la educación en cuanto le proporciona hipótesis operantes de aplicación amplia. Las hipótesis constituyen una visión más amplia y general que prometen el progreso de la ciencia; son "ideas operantes" que dirigen el trabajo científico pues pueden ser comprobadas y modificadas
- obtiene los fines determinados por la práctica educativa, los examina en cuanto a sus logros y consecuencias y evalúa sus resultados
- tiene un valor instrumental o regulador (y no final) en cuanto no solo presenta o sugiere los fines y valores de la experiencia actual, sino también en cuanto se refiere de nuevo a esas experiencias para comprobar, confirmar, modificar y así dar un material nuevo. (18)

El hecho de que la filosofía de la educación se encamine a la obtención, valoración y presentación de fines determinados por la práctica educativa, se desprende de la labor de la filosofía misma. Esto lo creemos así porque para Dewey la labor de la filosofía en general se enfoca a la crítica de la experiencia actual y a la proyección de valores y fines que exigirán y guiarán la acción para la unificación y progreso de la propia experiencia (19). La filosofía tiene un sentido no especulativo sino esencialmente práctico, de esta forma le llama "crítica constructiva" puesto que proyecta los fines y valores que determinan y guían la acción, siendo que la acción es el único medio de perfeccionar la experiencia: "el pensamiento y el conocimiento no pueden por sí mismos resolver las discordias de la existencia y la vida (...). Sólo la acción puede cambiar las cosas en el sentido de la unidad y la estabilidad. Para lograr este resultado, la acción debe ser dirigida por principios guías, y tal acción, revela posibilidades nuevas y aún no realizadas. La labor crítica

constructiva que es la filosofía tiene su fase constructiva en la proyección de valores y fines que, por su misma constitución, exigen la aplicación a la acción y guían las operaciones activas que proyectan" (20).

Es con base en el método científico como la filosofía de la educación debe proyectar los fines que guiarán la acción. El método científico es el método de observación controlada (reflexiva) y de comprobación con base en la experiencia (21).

La ciencia de la educación es para Dewey "la ciencia pedagógica", por la que entendemos todas aquellas ideas científicas que apoyan la práctica educativa. En efecto, para Dewey, la práctica educativa se alimenta de varias materias o fuentes científicas como son la psicología, la biología, la sociología, la filosofía de la educación, y es precisamente este contenido científico el que iluminará y guiará la práctica educativa (22). Por eso dice Dewey que la educación en su aplicación concreta no sólo es arte, sino también ciencia. Es ciencia porque comprende un contenido científico que es base para la práctica educativa (23). "El contenido científico de la educación consiste en cualquier materia de estudio, seleccionada de otros campos, que capacite al educador, sea director o maestro, para ver y pensar más clara y profundamente sobre lo que está haciendo. Su valor no está en ofrecerle objetivos, tampoco como presentar las reglas ya confeccionadas. La educación es un modo de vida, de acción. Como acto es más amplia que la ciencia. Esta, sin embargo, hace a aquellos que la aplican más inteligentes, más concienzudos, más conscientes de lo que hacen, y así enriquece y rectifica en el futuro lo que han estado haciendo en el pasado" (24).

De las disciplinas científicas que intervienen en la ciencia de

la educación, hay algunas que tienen un papel fundamental y así Dewey les denomina "fuentes especiales de la ciencia de la educación". Estas disciplinas son la psicología, la sociología y la filosofía de la educación (25).

La psicología y la sociología deben intervenir conjuntamente como guías de la práctica educativa, y esto con respecto a "lo que" se aprende (que es la materia de estudio) y al "cómo" se aprende (que se refiere a la determinación del proceso de aprender) (26).

Por lo que respecta a la filosofía de la educación, es fuente importante de la ciencia pues como ya se señaló, es la encargada de proyectar los fines que encauzarán y darán lugar a la acción educativa, teniendo presente que tal función se desprende de la filosofía. Ahora bien, puesto que la labor de la filosofía de la educación se desprende de la filosofía misma, de ahí que pueda decirse que es gracias a la filosofía por lo que se puede tener mayor libertad y creatividad en la práctica educativa ya que permite nuevos objetivos y en consecuencia nuevos métodos de acción (27). Es importante anotar que la proyección de los fines que darán lugar a la práctica educativa le corresponde en efecto a la filosofía de la educación, pero es la realización de la propia práctica educativa lo que va determinando los fines que ha de perseguir la educación. El texto al respecto es el siguiente: "son estas prácticas [educativas] las que determinan los fines educativos. La experiencia concreta educativa es la fuente primaria de toda inquisición y reflexión porque plantea los problemas, y comprueba, modifica, confirma o rectifica las conclusiones de la investigación intelectual. La filosofía de la educación no origina ni pone fines. Ocupa un lugar intermedio e instrumental o regulador. Se

examinan los fines que se alcanzan y las consecuencias que se obtienen en la realidad, y se evalúan sus resultados, a la luz de un esquema general de valores" (28).



### Sumario del Capítulo III

Dewey como precursor de la escuela progresiva y como uno de los principales teóricos estableció principios y lineamientos de la nueva educación, sin embargo afirma que el cimiento de todo ello es la experiencia, de ahí que considere fundamental tener una auténtica concepción de ella de modo que parte de una filosofía de la experiencia que se manifiesta en su empirismo naturalista en el que la experiencia es esencialmente concebida como hacer-padecer; la experiencia es un control inteligente de lo que se ha hecho en orden a hacer para que lo sucedido y lo que se hace a las cosas resulte fructífero y medio para comprobar la validez de significados.

La filosofía de la experiencia como fundamento de la educación progresiva es base de una auténtica filosofía de la educación la que considera una parte de la filosofía general y un plan para dirigir la educación. La filosofía -en general- tiene un sentido práctico pues su fin es la crítica de la experiencia actual y la proyección de valores y fines que orienten la acción para la unificación y progreso de la experiencia pues la acción es el único medio para perfeccionarla.

Como la filosofía de la educación es parte de la filosofía general y como esta última tiene un sentido práctico, del mismo modo la filosofía de la educación tiene para Dewey una finalidad esencialmente práctica de manera que se encarga de investigar las posibilidades de la experiencia [educativa], de proporcionar hipótesis operantes, de sugerir fines y valores de las experiencias actuales y de comprobarlas o modificarlas con base en la misma experiencia, en fin, capacita a los educadores para la eficacia de su labor.

Ahora bien, se ha dicho que la filosofía de la educación es la

encargada de proyectar los fines que guiarán y darán lugar a la práctica educativa, pero es la práctica, la experiencia concreta educativa quien determina los fines que perseguirá la educación. Esto nos muestra cómo el peculiar empirismo y pragmatismo de Dewey influyen en su teoría educativa pues los fines de la educación están en función de la acción, de la práctica educativa, del proceso, de modo que los fines sólo son posibles consecuencias proyectadas y verificadas por la propia práctica, medios intelectuales y regulativos que si se alcanzan, entonces se constituyen en realizaciones, perfecciones.

Por último cabe anotar aquí que, para Dewey todas las ideas científicas que apoyan la práctica educativa -de las que de modo especial están la filosofía de la educación, la psicología y la sociología- constituyen la ciencia de la educación o ciencia pedagógica, de modo que la educación es para este pensador no solo arte sino también ciencia.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DEL CAPITULO III

- (1) Cfr. M. Mansur, John Dewey y el Fin de la Educación, p.248, 249.
- (2) Cfr. ibid., p.249, 250.
- (3) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.14.
- (4) Cfr. ibid., p.12, 13, 14, 100, 101; J. Dewey, El Niño y el Programa Escolar, p.116.
- (5) Cfr. W. Frankena, Tres Filosofías de la Educación en la Historia, p.300, 301.
- (6) Ibid.
- (7) Cfr. J. Dewey, Experiencia y Educación, p.15.
- (8) Cfr. ibid., p.15, 19.
- (9) Ibid., p.16.
- (10) "...diversas circunstancias llevaron a considerar a la experiencia como pura cognición, dejando fuera sus fases intrínsecamente activas y emotivas, y a identificarla como una recepción pasiva de 'sensaciones aisladas'..." (J. Dewey, Democracia y Educación, p.293).
- (11) J. Dewey, Democracia y Educación, p.294.
- (12) Al parecer aquí se debió haber utilizado la palabra "rutina" en lugar de "costumbre" para evitar equívocos, pero puede ser cosa de traducción.
- (13) J. Dewey, Democracia y Educación, p.290.
- (14) Cfr. J. Dewey, Experiencia y Educación, p.26, 27.
- (15) Ibid., p.27, 28.
- (16) Ibid., p.29.
- (17) Ibid., p.26.
- (18) Cfr. J. Dewey, La Ciencia de la Educación, p.57, 59, 61, 62, 90,

99.

- (19) Cfr. *ibid.*, p.82, 86, 88.
- (20) *Ibid.*, p.84.
- (21) Cfr. *ibid.*, p.100, 101, 104.
- (22) Cfr. *ibid.*, p.17, 34, 43, 52.
- (23) Cfr. *ibid.*, p.17.
- (24) *Ibid.*, p.78.
- (25) Cfr. *ibid.*, p.54.
- (26) Cfr. *ibid.*, p.63, 64.
- (27) Cfr. *ibid.*, p.60, 61.
- (28) *Ibid.*, p.59.

## CAPITULO IV.- NATURALEZA, PROCESO Y FIN DE LA EDUCACION.

### A.- NATURALEZA DE LA EDUCACION.

La educación "se fundamenta en la vida-experiencia" (1). La vida es experiencia, vida que comprende la vida de los hombres y de los pueblos, su historia y cultura. La auténtica naturaleza de la vida es "luchar por continuar siendo", esa continuidad se da por "renovaciones constantes", de ahí que la vida sea un "proceso de autorrenovación" (2).

Por la educación se autorrenueva la vida social (3), así lo afirma Dewey en comparación con lo que es la nutrición y reproducción para la vida fisiológica; la educación es así necesaria para la existencia continua de la sociedad (4). La desaparición de los hombres de la sociedad (5) y la diferencia de desarrollo entre los miembros adultos y jóvenes (6) demuestra esa necesidad de la educación.

La educación "consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación. La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común" (7), esta posesión común de la experiencia, de objetivos, creencias, conocimientos, etc., le denomina Dewey "inteligencia común".

La vida social auténtica es comunicación, toda comunicación es educativa, es educativa porque tanto el receptor como el comunicador tienen una experiencia transformada, de este modo, "la significación ulterior de toda forma de asociación humana se halla en la contribución que hace el perfeccionamiento de la cualidad de la experiencia" (8).

La educación hace entonces posible la continuidad de la vida

social, así se dice que: "En su sentido más amplio, la educación es para Dewey la suma total de procesos por medio de los cuales una sociedad o grupo social, grande o pequeño, trasmite sus poderes, capacidades e ideales adquiridos, con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo de un modo continuo" (9).

Como la experiencia se transforma por la educación, de ahí que lleguemos a dar lo que Dewey llama la definición técnica de la educación: "es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" (10).

Para entender el anterior texto veamos lo siguiente. La educación se da por las experiencias educativas, es decir, por aquellas que son agradables o si es posible más que agradables inmediatamente, pero que además y sobre todo contribuyen al desarrollo de ulteriores experiencias deseables; en el caso de que una experiencia perturbara el desarrollo de las experiencias siguientes, entonces sería una experiencia antieducativa; las experiencias educativas enriquecen la experiencia porque se manifiestan "fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes" (11).

Dos principios están implicados en una experiencia educativa puesto que "dos principios (...) son fundamentales en la constitución de la experiencia: los principios de interacción y de continuidad" (12). Estos principios son inseparables entre sí, son como los "aspectos longitudinal y lateral de la experiencia" (13) y marcan lo siguiente:

Principio de continuidad. - "toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después" (14). La cualidad de una experiencia comprende dos

aspectos: uno de agrado o desagrado; otro, que es la influencia que ejerce sobre las experiencias subsiguientes (15). Sobre el primer aspecto creemos que corresponde al elemento pasivo de la experiencia, es decir, al padecer; sobre el segundo aspecto, suponemos que corresponde al elemento activo de la experiencia, al hacer (16), así por ejemplo, cuando se afirma que la experiencia educativa es aquella que es agradable o más que agradable inmediatamente, esto pensamos que corresponde al elemento pasivo de la experiencia, por su parte, cuando se dice que la experiencia educativa es además aquella que contribuye al desarrollo de ulteriores experiencias deseables, creemos que esto último corresponde al elemento activo de la experiencia.

De esta manera, por este principio de continuidad hay educación como crecimiento porque hay un desarrollo continuo de la cualidad de la experiencia. Dewey dice que el modo como este principio se va manifestando, lo que se ve por la cualidad de las experiencias presentes, es la pauta para afirmar que una experiencia ha sido fructífera. Las experiencias presentes determinan entonces que una experiencia se considere como valiosa: "en tanto que el principio de continuidad se aplica de algún modo en todos los casos [de experiencia], la cualidad de las experiencias presentes influye en el modo cómo el principio se aplica" (17).

El principio de continuidad se está dando favorablemente cuando "una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para llevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro" (18). De esta forma Dewey llega a decir que "cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que

mueve" (19).

El valor de una experiencia está así en función de aquello hacia lo que mueve, lo cual es determinado por las experiencias presentes y, aquello hacia lo que mueve una experiencia ha de ser finalmente el desarrollo continuo, es por eso que las experiencias son educativas y por lo tanto se está dando la educación como crecimiento sólo cuando éstas se orientan a un desarrollo continuado: "cuando, y sólo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento" (20).

Principio de interacción.- las condiciones externas de la experiencia y las condiciones internas tienen los mismos derechos en su acción educativa. De este modo, las condiciones externas o factores objetivos como son los elementos sociales, económicos, históricos, tecnológicos, etc., y las condiciones internas o factores subjetivos como son las capacidades o poderes del individuo, interactúan en la experiencia educativa. Estos factores objetivos y subjetivos en interacción constituyen una situación. En efecto, la interacción "expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Aquella asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una situación" (21).

Cuando Dewey se refiere a que "los individuos viven en el mundo", con ello quiere decir que "viven en una serie de situaciones", situaciones que suponen interacciones entre el individuo y su ambiente, los cuales conforman la experiencia, de esta forma: "Una experiencia es



siempre lo que es porque tiene lugar una transacción (22) entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación; o los juguetes con que está jugando; o el libro que está leyendo (...); o los materiales de un experimento que está realizando" (23).

Cabe señalar que "la experiencia misma consiste principalmente en las relaciones activas que existen entre el ser humano y su ambiente natural y social. En algunos casos, la iniciativa de la actividad está del lado del ambiente; el ser humano experimenta ciertas resistencias y desviaciones en sus esfuerzos. En otros casos, la conducta de las personas y las cosas ambientales llevan a un resultado satisfactorio las tendencias activas del individuo, de modo que, al fin y al cabo, lo que el individuo experimenta son las consecuencias que él mismo ha tratado de producir. Justamente en la medida en que se establecen las conexiones entre lo que ocurre a una persona y lo que hace como respuesta y entre lo que hace a su ambiente y lo que éste hace como respuesta, adquieren sentido sus actos y las cosas que le rodean. Aprende a conocerse a sí mismo y al mundo de los hombres y de las cosas. La educación intencional, o escolaridad, debe presentar un ambiente tal que esta interacción efectúe la adquisición de aquellos significados importantes que llegan a ser, a su vez, instrumentos del aprender ulterior" (24).

La educación se basa en la experiencia, la experiencia educativa se conforma por la interacción de elementos externos e internos y de ahí que ésta se considere como un proceso social (25): "El principio

de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social" (26).

Puede afirmarse que es definitiva la función de los principios de interacción y continuidad en la constitución de la experiencia educativa, ya que "la continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y el valor de una experiencia" (27).

También puede decirse que los principios de continuidad e interacción al estar implicados en la experiencia educativa permiten explicar la definición técnica de la educación: "aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" (28), definición que también se expresa como aquel "desarrollo dentro, por y para la experiencia" (29).

Con base en la anterior definición y considerando que la reconstrucción de la experiencia no es solo social sino también individual (30), la educación, explica Mansur, significa para el individuo que la está viviendo dos cosas importantes:

- "la percepción aumentada de las conexiones y continuidades de las actividades" (31) a que está dedicado el individuo por la que se da una multiplicación de elementos de experiencia
- "el aumento en la capacidad del individuo de dirigir o controlar el curso de experiencias subsiguientes".

Esto se entiende del modo siguiente: en un principio el niño actúa impulsivamente, no sabe cuáles son las conexiones que hay entre las cosas, ni tampoco acerca de las interacciones que hay entre cada acto suyo con lo que le rodea. Sin embargo, por la educación, el

individuo llega a percibir estas conexiones haciéndose conscientes y presentes en su conducta de tal modo que puede llegar a reorganizar sus actos y su vida. En efecto, la percepción de una conexión puede dirigir la conducta del individuo porque le permite saber qué es lo que le sucede, qué consecuencias trae consigo su acción, y qué se puede esperar o cuáles son los límites de la acción. Esta percepción o adquisición de conocimientos viene de este modo a ser un poder de dirección. Ahora bien, cuando las actividades de un individuo conllevan una dirección y control sobre las actividades subsiguientes pueden considerarse realmente como educativas, actividades que se oponen a las rutinarias o caprichosas. Una actividad rutinaria, que consiste en repetir lo ya experimentado o en adquirir una habilidad para realizar mecánicamente bien una determinada cosa, es aparentemente educativa porque aunque aumenta la capacidad para hacer una cosa particular, sin embargo, impide la captación de nuevas conexiones y la habilidad de control sobre nuevas situaciones. Si la educación fuese rutina, sólo tendría éxito en un mundo uniforme, pero como el mundo es contingente, de ahí que la "educación" identificada con la rutina haga sucumbir al hombre y su realidad en la que ha hecho su rutina. Por lo que respecta a una actividad caprichosa, en donde el individuo no tiene un propósito y en donde no se preven o relacionan las consecuencias de actuar de determinada manera en lugar de otra, dominando en ella la explosión espontánea de tendencias y acciones, en última instancia el azar, Dewey no está de acuerdo en considerarla como educativa, ya que, como se ha dicho, una actividad auténticamente educativa se caracteriza por el control de las experiencias actuales con relación a la dirección de las subsiguientes. (32)

Considerar entonces la educación como "reconstrucción continua de la experiencia" (33), definición que para Dewey resume formalmente la idea de educación, "supone, pues, la renovación constante y la permanente adquisición de significaciones; exige que la acción ulterior complete la anterior de tal modo que revele las conexiones implicadas que antes estaban ocultas; demanda, finalmente, que las actividades realizadas promuevan el anticipado control de los actos que le van a seguir" (34).

#### B.- LA EDUCACION COMO PROCESO.

Se dice que en su sentido más estricto la educación es un "proceso de vida": "Refiriéndonos ahora a la educación en su sentido más estricto, Dewey no asigna a ésta una finalidad trascendental. La educación en este sentido es para él solo un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. El proceso y el fin de la educación son así una misma cosa. Dicho de otro modo, la educación es para Dewey un proceso de reconstrucción continua de la existencia, con el fin de ampliar y profundizar su contenido social, a la vez que el individuo adquiere el control de los métodos necesarios para ella" (35).

Esta idea de la educación como un proceso de vida es expresada por Dewey en palabras como las siguientes:

- "la educación es un modo de vida, de acción" (36)
- "la educación no es un medio para vivir, sino que es idéntica a la operación de vivir una vida que es fructífera e inherentemente significativa, el único valor último que puede establecerse es, justamente, el proceso mismo de vivir" (37)
- "la educación es, (...), un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior" (38).

En el proceso educativo la interacción y la continuidad son fundamentales:

En cuanto a la interacción tenemos que "el proceso de educación (...) es precisamente un proceso de interacción y acomodación" (39). Es un proceso de interacción porque en él intervienen "un ser no maduro, no desarrollado y ciertos fines sociales, ciertas ideas, ciertos valores encarnados en la madura experiencia del adulto. El proceso de la educación consiste en la adecuada acción recíproca, en la interacción de estas fuerzas" (40). Estas fuerzas en interacción corresponden a un elemento psicológico y a otro social de los cuales se dice que "ninguno de ellos puede subordinarse al otro o descuidarse sin producir malas consecuencias. De estos dos aspectos, el psicológico es el básico. Los instintos y capacidades del niño proporcionan el material y constituyen el punto de partida para toda la educación (...). Sin un conocimiento de la estructura psicológica y de las actividades del individuo, el proceso educativo será por tanto azaroso y arbitrario. Si acierta a coincidir con la actividad del niño puede llegar a un resultado; si no, se producirá una fricción, desintegración o detención de la naturaleza del niño. [En cuanto a él]... conocimiento de las condiciones sociales (...), es necesario para poder interpretar adecuadamente las capacidades del niño. El niño tiene sus propios instintos y tendencias; pero no sabe lo que significan hasta que podamos traducirlos en sus equivalentes sociales" (41). El individuo que ha de ser educado, nos dice Dewey, es un individuo social, y la sociedad es una unión orgánica de individuos, de ahí que: "Si eliminamos del niño el factor social nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos

quedamos sólo con una masa inerte y muerta. La educación, por tanto, debe comenzar con un conocimiento psicológico de las capacidades, intereses y hábitos del niño. Ha de ser controlada en cada punto con referencia a las mismas consideraciones. Esos poderes, intereses y hábitos han de ser constantemente interpretados: debemos saber lo que significan. Han de ser traducidos a sus equivalentes sociales, a lo que son capaces en el sentido del servicio social" (42).

Por lo que se refiere a la continuidad, Dewey dice que "el proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento" (43). Como el crecimiento o el crecer significa desarrollo continuo (44), de ahí que el proceso educativo pueda considerarse como un desarrollo continuo, es decir, un proceso de transformación continua (45). No puede ser entonces entendido el proceso educativo sin la continuidad y por ello se llega a afirmar que "el proceso constituye una espiral continua" (46).

#### a.- El crecimiento.

Si el proceso educativo es crecimiento veamos en qué consiste su noción.

No puede darse una definición clásica del término crecimiento que comprenda "sólo y todo lo que el crecimiento es", puede empíricamente denotarse, pragmáticamente expresar sus antecedentes, condiciones y consecuencias, señalar lo que lo fomenta o lo impide (47).

En Dewey -nos dice Mansur- la palabra crecimiento puede sustituirse por términos como vivir, actividad, felicidad. Como se ha dicho en su ética, el bien del hombre consiste en la satisfacción de las fuerzas de su naturaleza, en la felicidad. Propio del hombre como de todo ser viviente es un impulso a la actividad, impulso que busca desplegarse por cualquier medio. Es el pensamiento reflexivo o la

dirección inteligente -con relación al ambiente existente- como el individuo humano canaliza sus actividades innatas por medio de los hábitos de modo que se logre una acción unificada y ordenada que se pone en ejecución, y es así como se obtiene el crecimiento de su conducta, el bien, la felicidad o vida plena. (48)

Cabe señalar -así lo creemos- que como para Dewey el hombre está hecho para actuar (49) y como toda actividad se despliega en vistas de otra de modo continuo identificándose este despliegue de actividad con el vivir (50), de ahí que la actividad plena sea vida plena, y también por ello entendemos que Mansur afirma que la palabra crecimiento puede sustituirse por el término de actividad.

La actividad que "abre la posibilidad a futuras actividades es el crecimiento" (51), respecto a esto se expone el siguiente ejemplo:

"Un albañil actúa rutinariamente colocando los ladrillos del mismo modo que siempre lo ha hecho. Sus actos están fijados. Su percepción de las conexiones entre el ladrillo, la mezcla, la plomada y su salario las tienen presentes de una manera tan definitiva que no alcanza a percibir ninguna otra nueva conexión distinta (...). En la medida que su actuación sea más frecuente [rutinaria] menos posibilidad tendrá de enriquecer su experiencia, de adquirir nuevos hábitos de acción, de percepción o de emotividad. Es un hombre cuya actividad no le conduce a una actividad más amplia o más profunda, cuyo crecimiento está detenido y no le lleva a un mayor crecimiento ...". En cambio, "si el albañil (...) percibe el todo de sus actos, si se percata de que los ladrillos alineados son colocados en vista a construir una habitación o una barda; si relaciona su sueldo con su trabajo y éste con el proceso industrial en el que está sumergido dentro de la socie-

dad, su rutina se vuelve crecimiento, su destreza se tornará energía productora de una destreza distinta, más refinada o más eficaz, su trabajo cobrará sentido y en esa medida su conducta será más inteligente y su riqueza emotiva crecerá junto a sus recursos perceptivos. Así es como la actividad abre nuevos prospectos a la actividad y la vida y la personalidad se vuelven más ricas y variadas" (52).

En cuanto al bien, éste y el crecimiento tiene que ver puesto que si la naturaleza del bien consiste en superar un conflicto entre impulsos y hábitos incompatibles logrando una acción unificada y ordenada que se pone en ejecución (53) y si por eso se obtiene un crecimiento de la conducta, de ahí que: "todo crecimiento es moral, o (...) todo crecimiento tiene que ver con el bien. Todo crecer, en efecto, implica una resolución inclusiva de las diversas tendencias en disputa, en virtud de la cual, la acción libera las energías en conflicto y permite un avance en significado y actividad (...). Toda resolución en el nivel conflictivo de la existencia es un bien" (54).

Tenemos entonces que el bien o el "fin" del desarrollo de la presente acción hace posible el crecimiento, y como el crecimiento es la norma de bondad de una determinada acción (55), se tiene que la moral es crecimiento, desarrollo de la conducta. El siguiente texto se refiere a esa identidad entre moral y crecimiento, y también a que moral es educación:

"cuando observamos que la moral se encuentra en donde quiera que intervengan consideraciones sobre lo mejor y lo peor, estamos obligados a notar que la moralidad es un proceso continuo y no una realización fija. Moral significa desarrollo del sentido de la conducta, significa por lo menos aquella clase de ampliación del sentido que es consecuencia de la observación de las condiciones y resultado de la



conducta. Es igual que crecimiento; éste y el desarrollo son el mismo hecho ampliado en la realidad o agrandado en el pensamiento. En el sentido más amplio de la palabra, moral es educación; es aprender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción. El bien, la satisfacción, el 'fin' del desarrollo de la acción presente, en los matices y alcances de su sentido, es el único bien dentro de nuestro control y, por tanto, el único del que somos responsables" (56).

#### **b.- Condiciones del crecimiento.**

Dice Dewey que el crecimiento entendido como "un movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior" (57), tiene como condición primaria a la inmadurez; el prefijo "in" de esta palabra significa algo positivo, no mera carencia, de este modo, inmadurez quiere decir "poder o posibilidad de crecimiento", no ausencia de poderes que puedan llegar a ser, sino "una fuerza positivamente presente: la capacidad para desarrollarse". Cabe señalar que para Dewey los términos capacidad y potencialidad tienen doble significado: positivo y negativo. En un sentido negativo, capacidad significa mera receptividad y potencialidad un estado latente o capacidad para llegar a ser algo diferente por influencia externa. En un sentido positivo, capacidad quiere decir un poder y potencialidad significa una potencia o fuerza.

Rasgos principales de la inmadurez son la dependencia y la plasticidad. En este caso la dependencia va acompañada por un desarrollo de capacidad, de ahí que no sea una pura y absoluta dependencia parasitaria que impide el crecimiento, sino que es una dependencia positiva o constructiva. Respecto al ambiente físico, el niño es

débil, indefenso o físicamente incapaz para luchar, sin embargo, frente a esta incapacidad, tiene un poder compensador: su capacidad social, por ella "los niños están maravillosamente dotados con el poder de provocar la atención cooperativa de los demás (...) [y también de] la capacidad sensitiva y flexible (...) para vibrar simpáticamente con las actitudes de los que le rodean. La desatención de las cosas físicas (acompañada de la incapacidad para controlarlas) está acompañada por una correspondiente intensificación de interés y de atención respecto a los actos de la gente. El mecanismo nativo del niño y todos sus impulsos tienden a facilitar la respuesta social" (58).

La capacidad social acompaña pues a la dependencia y por eso "desde un punto de vista social, la dependencia denota un poder más que una debilidad; supone la interdependencia" (59). Señala Dewey que la exagerada independencia personal (autoindependencia) al hacer más autosuficiente al individuo, puede provocar en él la disminución de su capacidad social, el distanciamiento, la indiferencia, lo que origina muchos de los sufrimientos del mundo.

Por otra parte, la "adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su plasticidad" (60), esta plasticidad "se aproxima a la plegable elasticidad por la que algunas personas adoptan el aspecto de lo que les rodea aún conservando su propia inclinación. Pero es algo más profundo que esto. Es esencialmente la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una situación ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder de desarrollar disposiciones. Sin él es

imposible la adquisición de hábitos" (61).

La plasticidad es -como se dice en el texto- un poder o capacidad para tomar de una experiencia lo que sirva para encarar los problemas de las nuevas situaciones, para cambiar las acciones con base en las experiencias pasadas logrando de esta forma adquirir hábitos o nuevas disposiciones.

Considerando que sin la plasticidad no habría adquisición de hábitos y por tanto no se daría el crecimiento, de ahí se afirma que la plasticidad -como rasgo de la inmadurez- es condición sin la cual se daría el crecimiento, plasticidad en cuyo fondo late el principio de continuidad (62) gracias al cual se da la educación como crecimiento (63) pues hay un desarrollo continuo de la cualidad de la experiencia.

**c.- Los hábitos como manifestación del crecimiento.**

Como ha dicho Dewey, siendo la plasticidad el poder para conservar y tomar de la experiencia pasada elementos que cambien las actividades subsiguientes, de ahí que sea la capacidad para adquirir o desarrollar hábitos. Un hábito es "una forma de detreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines. Es un control activo sobre el ambiente mediante el control sobre los órganos de acción" (64).

Así los hábitos son artes, habilidades para lograr fines en donde intervienen y cooperan el organismo y el medio ambiente (65) pero también y através de los cuales se modifican ambos. De esta forma Dewey comenta que:

"La educación se define con frecuencia como la adquisición de

aquellos hábitos que efectúan un ajuste del individuo y su ambiente. La definición expresa una frase esencial del crecimiento. Pero es esencial que el ajuste se comprenda en su sentido activo de control de medios para la consecución de fines. Si concebimos un hábito simplemente como un cambio producido en el organismo, ignorando el hecho de que este cambio consiste en la capacidad para efectuar cambios ulteriores en el ambiente, podremos ser llevados a pensar el 'ajuste' como una conformidad al ambiente, semejante a la conformación de la cera al sello que se imprime en ella" (66).

Por los hábitos se da así no solo un control sobre el organismo sino también sobre el ambiente: "El hábito significa el control sobre el ambiente, el poder para utilizarlo para los propósitos humanos" (67). De ahí que el ajuste o la conformidad al ambiente se en un sentido activo, es decir, hay un cambio producido en el organismo pero con relación a poder modificar el medio ambiente. (68)

Cuando hay un ajuste del organismo que sólo se adapta a un ambiente que se considera como fijo siendo éste el que determina el fin y la norma de los cambios en el organismo puede considerarse este ajuste como una "habitación", "ajuste pasivo" o mera "acomodación". Sin embargo, la habitación puede ser "una palanca para nuestros hábitos activos" ya que como "nunca nos interesa cambiar todo el medio ambiente; hay en él una gran parte que tomamos como dada y que aceptamos justamente tal como se halla", de ahí que este ajuste duradero sea "el fondo sobre el cual se hacen ajustes específicos cuando llega la ocasión", fondo sobre el que "nuestras actividades se enfocan hacia ciertos puntos con una tendencia a introducir los cambios necesarios" (69). Precisamente el crecimiento se constituye del hecho de que los hábitos adopten la forma "de las capacidades activas para reajustar la

actividad a las nuevas condiciones", en tanto que la habituación da el fondo del crecimiento; los hábitos en cuanto capacidades activas -hábitos activos- "suponen pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a las nuevas aspiraciones" (70).

Se tiene entonces que la adaptación o el ajuste producido por los hábitos "en suma, es tanto la adaptación del ambiente a nuestras actividades, como de nuestras actividades al ambiente" (71).

El hábito "significa formación de disposiciones intelectuales y emotivas así como un aumento de facilidad, economía y eficacia de la acción. Todo hábito marca una inclinación, una preferencia y elección activas de las condiciones comprendidas en su ejercicio. Un hábito no aguarda a que un estímulo provoque en él una reacción para estar ocupado: busca activamente ocasiones para ponerse en plena operación. Si su expresión es indebidamente bloqueada, la inclinación se muestra como un anhelo inquieto e intenso. Un hábito indica también una disposición intelectual. Donde se da un hábito, se ofrece también conocimiento de los materiales a que se aplica la acción" (72).

En efecto, como se dijo un poco más atrás, el hábito significa eficacia en la acción, habilidad para utilizar las condiciones naturales, el organismo y el medio ambiente, como medios para fines. También, todo hábito o habilidad -como se dice en el anterior texto y como también expresa Dewey en su libro Experiencia y Educación- significa o "comprende la formación de actitudes que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir" (73). Significa formación de disposiciones emotivas porque el hábito implica una inclinación, preferencia, elección activa de las

condiciones sobre las que realiza su acción; por su parte, de disposiciones intelectuales porque el hábito comprende conocimiento, modos de pensamiento, de observación y de reflexión de aquellos elementos que intervienen en su ejercicio. Comenta Dewey que hay tipos de trabajo en que las disposiciones intelectuales de los hábitos intervienen en un grado mínimo, pero esto es debido a que "los hábitos implicados no son de un grado superior", sin embargo -añade Dewey-, "hay hábitos de juzgar y razonar tan reales como los de manejar una herramienta, pintar un cuadro o realizar un experimento", aunque de hecho los "hábitos metales comprendidos en los hábitos del ojo y de la mano proporcionan a éstos su significación" (73).

De esta forma entendemos que aunque halla hábitos en donde las disposiciones intelectuales intervienen en un grado mínimo y por lo mismo se les considera de un grado menor, no por ello dejan de ser hábitos. La inteligencia tiene un papel decisivo en ellos pues son los hábitos mentales -los de pensamiento, reflexión, etc.- los que les dan significado.

Dice Dewey, "sobre todo, el elemento intelectual en un hábito fija la relación del hábito con el uso variable elástico y, por tanto, con el crecimiento continuado" (74). Esto quiere decir -a nuestro modo de ver- que el elemento intelectual es importantísimo, fundamental pues es lo que define la relación del hábito con la plasticidad (75), con el poder de adquirir nuevos hábitos y, en consecuencia con el crecimiento continuado. El hábito debe ser entonces inteligente (76) para lograr ese crecimiento continuo, hábito que se opone a la rutina. Los hábitos son "poderes tan bien establecidos que sus poseedores pueden recurrir a ellos siempre que lo necesiten" (77), pero no hay que reducirlos a modos rutinarios: "Los hábitos se reducen a modos

rutinarios de acción, o degeneran en modos de acción que nos esclavizan, justamente en el grado en que la inteligencia se ha desconectado de ellos. Los hábitos rutinarios son hábitos sin pensamientos; los 'malos' hábitos son hábitos tan apartados de la razón, que se oponen a las conclusiones de la deliberación y de la decisión conscientes. Como ya hemos visto, la adquisición de hábitos es debida a una plasticidad originaria de nuestras naturalezas, a nuestra capacidad para variar las respuestas hasta que encontramos un modo de actuación eficaz y apropiado. Los hábitos rutinarios y los que nos poseen a nosotros en vez de poseerlos a ellos, son hábitos que ponen fin a la plasticidad. Ellos marcan el término de nuestro poder de variar" (78).

El elemento intelectual del hábito es entonces fundamental para el crecimiento, en cambio la rutina como opuesta al hábito inteligente al poner fin a la plasticidad que es condición del crecimiento, evita como consecuencia que éste último se logre.

Es importante y cabe aquí señalar que como la educación es crecimiento -como veremos- y como el elemento intelectual es clave para el crecimiento, se afirma que propósito de la educación es el cultivo de la inteligencia (79).

Dewey considera que debe darse un ambiente que garantice el pleno uso de la inteligencia en el proceso de formación de los hábitos, que haga posible el crecimiento: "El método (...) que recurre a la rutina y a la repetición mecánicas para asegurar la eficacia externa del hábito, de la destreza motriz sin el acompañamiento del pensamiento señala una deliberada clausura del ambiente para el crecimiento" (80).

### C.- FIN DE LA EDUCACION.

#### a.- Fin del crecimiento.

El crecimiento no es "un movimiento hacia una meta fija", no tiene un fin sino que él es su fin (81), de esta forma no hay un fin ajeno o extrínseco al crecimiento sino que su fin es tan solo más crecimiento. La educación es crecimiento (82) y como el crecimiento tiene por fin más crecimiento, la educación tiene entonces por fin un mayor crecimiento.

El fin del crecimiento manifiesta que, la educación es una permanente y continua reconstrucción de la experiencia (83) y es la transformación directa de la cualidad de la experiencia el fin inmediato del crecimiento, texto al respecto es el siguiente: "el ideal del crecimiento presenta la concepción de que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Aquel tiene siempre un fin inmediato, y en tanto que la actividad es educativa, alcanza ese fin: la transformación directa de la cualidad de la experiencia. La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible. Alcanzamos así una definición técnica de la educación. Es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" (84).

La anterior idea se ha explicado más atrás (85), pero, como se dice en el texto, la función principal de la vida en todas y cada una de sus etapas, es hacer que el vivir enriquezca el sentido de la



propia vida, así se llega a entender la educación como reconstrucción de la experiencia, que le da sentido y que aumenta la capacidad para dirigir la subsiguiente experiencia.

El aumento de sentido corresponde "a la percepción aumentada de las conexiones y continuidades de las actividades a que estamos dedicados"; por su parte, "el otro aspecto una experiencia, es un poder adicional de dirección o control subsiguiente" (86). De esto ya se ha hablado, para lo cual mejor será remitirse a páginas anteriores (87).

Puede entonces decirse que el crecimiento tiene por fin un mayor crecimiento y su fin inmediato es la transformación directa de la cualidad de la experiencia, fin que se logra en la medida que la actividad es educativa (88) y de ahí que la educación se una continua reconstrucción o reorganización de la experiencia.

#### **b.- El crecimiento fin de la educación.**

Que la educación sea una continua reconstrucción, es identificar el proceso con el fin. Como el proceso educativo se identifica con el crecimiento (89) y como el crecimiento tiene por fin el crecimiento de ahí que hay esa identidad. Dewey dice: "la idea de la educación como una reconstrucción continua (...) es la que identifica el fin (el resultado) con el proceso. Esto es verbalmente contradictorio, pero sólo verbalmente. Significa que la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo y que su último periodo completa su parte anterior; saca a la luz las conexiones implicadas pero hasta entonces inadvertidas. El último resultado revela así el sentido de las anteriores, mientras que la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido. Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa, y toda educación consiste en

tener tales experiencias" (90).

La educación es entonces reconstrucción continua, crecimiento, lo que supone que el proceso educativo es crecimiento y, el crecimiento es su fin. Esto en relación con la afirmación de que la educación es desarrollo, crecimiento, vida, es resumido por Dewey de este modo:

"Cuando se dice que la educación es desarrollo, todo depende de cómo se concibe éste. Nuestra conclusión precisa es que la vida es desarrollo y que el desarrollo, el crecimiento, es vida. Traducido a sus equivalentes educativos, esto significa: 1) que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin; 2) que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas" (91).

Como el crecimiento se ordena al crecimiento y como la educación es crecimiento de ahí que la educación tiene por fin más educación: "Puesto que en realidad no hay nada a lo cual sea relativo el crecimiento como no sea un mayor crecimiento, tampoco hay nada a que se subordine sino esa más educación" (92); "la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo, de hecho, el deseo" (93).

La educación no termina entonces cuando se deja la escuela puesto que es un proceso de reconstrucción continua, proceso de vida (94) cuyo fin no está más allá del proceso de crecer, del vivir. De este modo, "la inclinación a aprender de la vida misma y hacer que las condiciones de vida sean tales que todo se aprenda en el proceso de vivir es el producto más fino de la educación escolar" (95).

"La educación es, (...), un proceso de vida y no una preparación

para la vida ulterior. (...) La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego. (...) La educación que no se realiza mediante formas de vida, formas que sean dignas de ser vividas por sí mismas, es siempre un pobre sustitutivo de la realidad auténtica y tiende a la parálisis y a la muerte" (96).

La educación, en efecto dice Dewey, no debe ser una preparación para la vida futura, debe fundamentarse y realizarse en el propio proceso de vida, haciendo que este proceso sea en sí mismo provechoso pues éste constituye su fin: "la educación no es un medio para vivir, sino que es idéntica a la operación de vivir una vida que es fructífera e inherentemente significativa, el único valor último que puede establecerse es, justamente, el proceso mismo de vivir. Y éste no es un fin para el cual son medios subordinados los estudios y actividades; es el todo del cual ellos son partes integrantes" (97).

Se ha dicho que el fin de la vida no debe establecerse en un límite, sino que es permanentemente perfeccionarse, crecer, fin que se identifica con el fin moral, de este modo, el fin de la vida y de la moral se identifican con el fin de la educación: "El fin de la vida no es llegar a un término o límite. Es el activo proceso de transformar la situación existente. No la perfección sino el permanente proceso de perfeccionarse, madurarse y refinarse, éste es el fin de la vida (...). El crecimiento es el único fin moral" (98).

Mansur hace una observación que nos parece importante anotar porque señala la relación de la concepción de la realidad de Dewey y su concepción de la educación como crecimiento y que ésta tenga por fin más crecimiento: "La concepción de la educación en términos de

crecimiento, y la exclusiva subordinación del crecimiento a un mayor caudal de crecimiento no sólo implica, sino que también exige, el rechazo definitivo de cualquier intento de fijar una meta definitiva e inmutable al proceso. La afirmación de la existencia de un objetivo inmutable, final, determinado en la actividad educativa implica una concepción de la realidad que Dewey estima errónea y perjudicial" (99). Esta concepción errónea se refiere a considerar el universo como algo esencialmente estático; en ella se apoyan las teorías que consideran que el crecimiento es sólo un medio para lograr algo que está por encima y más allá de él (100).

### c.- Fines de la educación.

Se ha dicho que el fin de la educación es mayor calidad de educación, crecimiento. Veamos ahora de modo somero los fines de la educación en el proceso.

Recordemos que la filosofía de la educación es la encargada de obtener, valorar y presentar los fines, en una palabra, de proyectar los fines que darán lugar a la acción educativa, pero es la práctica, la experiencia educativa concreta la que determina los fines que se han de perseguir en el proceso educativo de cada individuo o grupo social (101).

Puesto que los fines se originan y funcionan en la acción (102), dentro del particular proceso educativo, del libre desarrollo de la propia experiencia, se han de generar y determinar los fines que han de operar en el mismo proceso en oposición a que se impongan desde fuera (103).

Pero qué es un fin en cuanto cae dentro de una actividad en lugar de que se imponga extrínsecamente. Dewey cuestiona esto y responde primeramente diciendo que un fin es una verdadera realización o termi-

nación de la acción precedente; es un resultado pero que completa o satisface lo que había antes. En este sentido los animales como las abejas tienen fines pues los resultados de sus acciones aunque no están intentados o regidos conscientemente, son "verdaderas terminaciones o realizaciones de lo que ha precedido. Cuando las abejas recogen el polen y hacen cera y construyen las celdillas, cada paso prepara el camino para el próximo. Cuando están construidas las celdillas, la reina pone sus huevos en ellas, y cuando están puestos los huevos son encerrados y las abejas los conservan y los mantienen a la temperatura requerida para incubarlos. Cuando están incubados, las abejas alimentan a las crías hasta que pueden valerse por sí mismas" (104).

Ahora bien, "puesto que los fines se refieren siempre a resultados, la primera cosa a considerar, cuando es una cuestión de fines, es si el trabajo asignado posee una continuidad intrínseca. O ¿constituye una mera agregación en serie de actos, haciendo primero una cosa y después otra?. No tiene sentido hablar de una finalidad educativa cuando cada acto de un alumno está dictado por el maestro, cuando el único orden en la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otro. Es igualmente fatal para un fin permitir las acciones caprichosas o discontinuas en nombre de la autoexpresión espontánea" (105). Un fin entraña entonces una actividad ordenada, orden que "consiste en la progresiva terminación de un proceso" (106).

Añade Dewey lo siguiente: "Dada una actividad que tiene un espacio de tiempo y un desarrollo acumulativo dentro de la sucesión temporal, el fin significa previsión anticipada de la terminación posible.

Si las abejas anticiparan las consecuencias de su actividad, si percibieran su finalidad con previsión imaginativa, tendrían el elemento primario de un fin. De aquí que carezca de sentido hablar del fin de la educación -o de otra empresa- cuando las condiciones no permiten la previsión de los resultados y no estimulan a la persona a mirar hacia adelante para ver cuál ha de ser el resultado de una actividad dada" (107).

En efecto, ya se ha dicho que los fines de la acción no son límites, son consecuencias previstas (108); metas, cosas vistas después de deliberar como dignas de perseguirlas y provocadoras de esfuerzo (109); percepción de resultados, propósitos, proyección de consecuencias posibles (110). El fin es una predicción utilizable, un plan para dirigir los acontecimientos (111). De este modo Dewey afirma que "el fin como resultado previsto da dirección a la actividad; no es la visión ociosa de un mero espectador, sino que influye en las medidas tomadas para alcanzar el fin" (112). Se ha dicho que los fines de la acción son objetivos para darle mayor sentido a la actividad y dirigir su curso posterior (113).

Un fin no es entonces solamente una conclusión o término sino también un logro pues supone un gobierno o dirección de los acontecimientos (114).

La previsión funciona del siguiente modo: "En primer lugar supone una observación cuidadosa de las condiciones dadas para ver cuáles son los medios disponibles para alcanzar el fin y para descubrir los obstáculos del camino. En segundo lugar, sugiere el orden o sucesión más adecuados en el uso de los medios. Facilita una selección y organización económicas. En tercer lugar hace posible una elección de alternativas. Si podemos predecir el resultado de actuar de un modo

determinado, podemos comparar el valor de dos planes de acción; podemos realizar un juicio sobre su relativa conveniencia. (...) Puesto que no anticipamos resultados como meros observadores intelectuales, sino como personas interesadas por el resultado somos participes en el proceso que lo causa. Intervenimos para producir este o aquel resultado" (115).

Señala Dewey que estos tres puntos están estrechamente relacionados entre sí. De este modo sólo se pueden prever los resultados si se analizan las condiciones presentes, y la importancia del resultado motiva la calidad de las observaciones. En la medida en que éstas sean más adecuadas, más variada será la escena de condiciones y obstáculos, y más numerosas serán las alternativas sobre las que se haga la elección. También, en la medida en que halla un mayor número de posibilidades reconocidas de la situación o de alternativas de la acción, entonces mayor sentido tendrá la actividad seleccionada y habrá un mejor control sobre ella. (116)

Dewey llega a la conclusión de que "actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Prever el término de un acto es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades. Hacer estas cosas significa tener un espíritu, pues el espíritu es precisamente la actividad intencional con propósito, controlada por la percepción de hechos y de sus relaciones recíprocas. Tener un espíritu para hacer una cosa es prever una posibilidad futura: es tener un plan para su realización; es observar los medios que hacen capaz de realización el plan -o sea si es realmente un espíritu para hacer la cosa y no una vaga inspiración-; es poseer un plan que tiene en cuenta los recursos y las dificultades. El

espíritu es la capacidad de referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias futuras a las condiciones presentes. Y estos rasgos son los que se entiende por tener un fin o un propósito" (117).

La dirección de los acontecimientos es entonces posible por la actuación con un fin, por la actividad inteligente, por el espíritu (118). Ser inteligentes supone que hay que detenerse, mirar y escuchar cuando se realiza el plan de una actividad (119), esto quiere decir que hay que ser consciente, percatarse de lo que nos sucede; "consciente significa los rasgos deliberados, observadores, planeadores de la actividad. La conciencia (...) es un nombre para designar la cualidad con propósito de una actividad, para el hecho de que está dirigida por un fin. Dicho de otro modo, tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento" (120).

Los criterios para asentar correctamente los fines son los siguientes:

- El fin establecido debe ser consecuencia de las condiciones existentes, de nuestras actividades, de la situación concreta.

- El fin surge primeramente como un bosquejo y el acto de tratar de realizarlo prueba su valor. Un fin legítimo es valioso en la medida que se puede usar para cambiar las condiciones de modo que se realicen las alteraciones deseadas, en efecto, un buen fin considera el estado actual de la experiencia del alumno y "formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen" (121). Esto es posible porque el fin es experimental y de ahí que se desarrolle a medida de que se prueba en la acción.



- El fin debe ser siempre una liberación de actividades. Para entender esto Dewey dice que la frase "fin a la vista" es sugestiva porque de la idea de conclusión de algún proceso; ciertamente -añade- el único modo de definir una actividad es presentar los objetos en que termina, por ejemplo, "el blanco" en los ejercicios de tiro, pero -afirma-, el objeto es tan sólo una señal por la que el espíritu especifica la actividad que se quiere realizar. No es entonces "el blanco" sino "dar en el blanco" el fin a la vista. El blanco es únicamente un medio para dirigir y lograr la actividad al igual que lo es la mira del arma, así los diferentes objetos en que se piensa son todos medios de dirigir la actividad, si se caza un conejo, lo que se quiere en realidad es un tiro certero, un determinado tipo de actividad, aún en el caso de que lo que se desea es el conejo, éste no es independiente de la actividad, es un elemento de ella pues se quiere hacer algo de él. (122)

Dewey nos dice: "El fin es hacer algo con la cosa, no la cosa aisladamente. El objeto no es sino una fase del fin activo: continuar la actividad con éxito. Esto es lo que se entiende con la frase empleada (...) de actividad liberadora" (123). De este modo, la actividad no es un mero medio para hacer algo, sino que es "significativa e importante por sí misma" (124).

Creemos que se manifiesta el pragmatismo de Dewey en cuanto el fin tiene por sentido la acción.

Comenta Dewey que un fin con una carácter estático e impuesto desde fuera de la actividad va en contra de la realización de algún proceso para que pueda continuar la actividad. Si el fin como algo fijo es algo que se debe alcanzar y poseer, la actividad es entonces

relegada a un simple medio para lograr ese fin que es lo que únicamente se considera como valioso.

Dewey critica la idea del fin estático y externo a la actividad porque origina una separación de los medios respecto del fin. Frente a esto señala que: "un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre a la vez fin y medio, tratándose aquí sólo de una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá la actividad tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad y tiende a reducirla a una faena de la que nos libraríamos si pudiéramos. (...) El fin es un medio de acción tan definido como cualquier otra parte de una actividad" (125).

Los fines educativos -nos dice Dewey- son iguales que los fines de cualquier otra actividad dirigida. Así como el fin del agricultor es utilizar las diversas condiciones de la naturaleza aprovechando sus particulares energías y operaciones en lugar de ponerlas en conflicto, de modo que al realizar su labor, su propósito es sólo prever las consecuencias de su actuación en relación con las energías de las cosas para establecer un plan, un cierto orden en los actos a realizar, para dirigir sus movimientos, del mismo modo, el educador -padre o maestro- ha de establecer los fines con relación a las condiciones existentes (126). De esta forma, "la educación como tal no tiene fines. Sólo las personas, los padres y maestros, etc., tiene fines, no una idea abstracta como la educación. Y Consiguientemente, sus propósitos son indefinidamente variados, difiriendo con niños diver-

sos, cambiando con el crecimiento de los niños y con el desarrollo de la experiencia de quien enseña. Aun los fines más válidos que pueden expresarse por palabras harán, como las palabras, más daño que beneficio, a menos que se reconozca que no son fines, sino más bien sugerencias para los educadores respecto a cómo observar, cómo mirar adelante y cómo escoger para liberar y dirigir las energías de las situaciones concretas en que se encuentran (127).

Todo buen fin educativo tiene por características lo siguiente:

- Debe fundamentarse en las necesidades y actividades intrínsecas de cada educando (comprendidos sus instintos originales y hábitos adquiridos).

- Debe ser capaz de traducirse en un método que coopere con las actividades de los educandos. Debe sugerir el tipo de ambiente que necesita el educando para liberar y organizar sus capacidades.

- Se opone a los fines que se llaman "generales y últimos". "General" significa "abstracto" o separado de toda contextura determinada, lo que hace referencia a algo lejano. Esto -dice Dewey- origina que se enseñe y aprenda como un simple medio de preparación para un fin desconectado de los medios. En contraste afirma que "la educación es literalmente y siempre su propia recompensa significa que ningún estudio o disciplina alegados son educativos si no tienen valor propio inmediato. Un fin verdaderamente general amplía el horizonte y estimula a tener en cuenta más consecuencias (conexiones). Esto significa una observación más amplia y más flexible de los medios" (128).

Si se habla de fines generales estos no son sino "puntos de vista previos desde los cuales contemplar las condiciones existentes y estimar sus posibilidades", "puntos de vista para enfocar los proble-

mas específicos de la educación" (129).

La formulación de estos fines -que ha sido numerosa- tiene valor circunstancial pues tiende a realizarse con base en las deficiencias y necesidades de la situación contemporánea, así por ejemplo, una época donde domina la autoridad, da lugar al deseo de una gran libertad individual, en cambio, una época donde predominan las actividades individuales desorganizadas tiene la necesidad de un control social como un fin educativo. De este modo -dice Dewey-, "la práctica real implícita y el fin consciente o formulado se equilibran así reciprocamente. En diferentes tiempos se han empleado fines tales como el vivir completo, los métodos mejores de estudio del lenguaje, la sustitución de las palabras por las cosas, la eficacia social, la cultura personal, el servicio social, el conocimiento enciclopédico, la disciplina, la contemplación estética, la utilidad, etc." (130).

Dewey considera en especial como fines infuyentes en su tiempo: el desarrollo natural, la eficacia social y la adquisición de la cultura.

El desarrollo natural debe entenderse no como el desarrollo espontáneo de las actividades naturales o poderes primitivos (desde "este punto de vista, la educación que los hace útiles para los demás es una coerción anormal; quien los modifica profundamente mediante un cultivo deliberado los corrompe") (131), sino como el desarrollo de las actividades congénitas por medio de los usos por los que se cultivan. Juan Jacobo Rousseau "cree que hay un desarrollo independiente (...), 'espontáneo' de las facultades y órganos congénitos. Piensa que este desarrollo puede realizarse sin tener en cuenta el uso a que se dediquen. Y a este desarrollo aislado ha de subordinarse aquella educación que procede del contacto social. (...) Rosseau tenía razón

al introducir en la educación una reforma muy necesitada, al afirmar que la estructura y las actividades de los órganos proporcionan las condiciones de toda enseñanza del uso de los órganos; pero que estaba profundamente equivocado al suponer que éstos ofrecen no sólo las condiciones, sino también los fines de su desarrollo. En realidad las actividades congénitas se desarrollan, en contraste con el ejercicio casual y caprichoso, mediante los usos a que se destinan. Y la función del medio social es, (...) dirigir el desarrollo dedicando los poderes o facultades a su mejor uso posible. Las actividades instintivas pueden llamarse, metafóricamente, espontáneas, en el sentido de que los órganos dan una intensa inclinación para cierta clase de operaciones, una inclinación tan intensa que no podemos ir contra de ella, aunque al tratar de controlarla podemos pervertirla, atrofiarla y corromperla. Pero la idea de un desarrollo normal espontáneo de estas actividades es pura mitología. Los poderes naturales o congénitos proporcionan las fuerzas iniciadoras y limitadoras en toda educación; pero no ofrecen sus fines u objetivos. No hay aprender sino partiendo de poderes incultivados, pero el aprender no es asunto de la floración espontánea de los poderes sin cultivar" (132).

La eficacia social debe considerarse como "el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas o comunes". Por su parte, la cultura, sin la cual no es posible la eficacia social puesto que "no se puede participar en el intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que de otro modo se ignorarían", debe entenderse como "la capacidad de ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados". (133)

## Sumario del Capítulo IV

La teoría de Dewey acerca de la vida y la experiencia fundamenta su concepción sobre la educación.

La vida en todos los ámbitos es experiencia, de modo que la vida humana en lo individual y en lo social también es experiencia.

La educación es medio de renovación, de continuidad de la vida social, que se realiza por la comunicación de experiencias de modo que estas llegan a transformarse.

Como la experiencia cambia y se renueva por la educación, de ahí que técnicamente la educación sea definida como la reconstrucción de la experiencia, que da sentido a la propia experiencia y que mejora la capacidad de dirección de la subsiguiente experiencia.

Las experiencias educativas son esencialmente aquellas que ayudan y favorecen el desarrollo de ulteriores experiencias deseables. Los principios de interacción y continuidad están implicados en toda experiencia educativa, de esta forma vemos que el naturalismo empírico de Dewey está presente en su concepción de la educación.

La continuidad e interacción dan el valor de una experiencia educativa y explican de algún modo la definición técnica de la educación.

Por el principio de continuidad hay educación como crecimiento porque hay un desarrollo continuo de la cualidad de la experiencia. El valor de una experiencia depende de aquello hacia lo que mueve, lo que es determinado por las experiencias presentes, y aquello hacia lo que mueve debe ser finalmente el desarrollo continuo.

Por el principio de interacción los factores objetivos (del medio

ambiente natural y social) y subjetivos (del individuo humano) tienen iguales derechos en su acción educativa. Por esta interacción la educación es esencialmente un proceso social.

La reconstrucción de la experiencia que se hace por la educación, no es únicamente social sino también individual, de este modo, el individuo puede percibir las conexiones, continuidades e interacciones de las cosas y sus acciones, lo que le permite reorganizar sus actos y su vida, multiplicar los elementos de experiencia y, por otra parte, la educación viene a ser para el individuo un poder de dirección de las nuevas experiencias.

Una actividad auténticamente educativa se caracteriza por la dirección y control de las experiencias actuales con relación a la dirección de las subsiguientes experiencias.

El hecho que la educación no pueda ser reducida a la rutina, se desprende de que el mundo es contingente. En esto se aprecia también la influencia de los principios filosóficos de Dewey sobre su idea acerca de la educación.

La educación es un modo de vida, de acción; un proceso de vida en el que interactúan elementos psicológicos y sociales; un proceso de reconstrucción continua, de crecimiento.

El crecimiento significa: despliegue de actividad, actividad que abre la posibilidad a futuras actividades, vivir, bien, felicidad.

Todo crecimiento entraña el bien y como el crecimiento es norma de bondad de una determinada acción, de ahí que la moral sea crecimiento. En sentido amplio moral es educación porque es aprender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción.

Requisito del crecimiento -considerado como un movimiento acumulado de acción con relación a un siguiente resultado- es la inmadurez,

que es capacidad para desarrollarse. Rasgos de la inmadurez son la dependencia (capacidad social) y la plasticidad. La plasticidad es la capacidad para aprender de la experiencia, el poder de desarrollar disposiciones y adquirir hábitos.

Los hábitos son disposiciones intelectuales y emotivas, formas de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Son habilidades para lograr fines en donde intervienen el organismo y el medio ambiente.

La educación se define como la adquisición de hábitos que realizan un ajuste del individuo y su ambiente, esto es fundamental en el crecimiento, aunque el ajuste debe entenderse como el control activo de medios para obtener fines; por lo hábitos hay un control del organismo y el medio, habilidad para utilizarlos para alcanzar fines.

Los hábitos deben ser inteligentes para hacer posible el crecimiento continuo. Como la educación es crecimiento y como el elemento intelectual es clave para el crecimiento, de ahí que la educación tenga como propósito el cultivo de la inteligencia.

Debe haber un ambiente que garantice el completo uso de la inteligencia en la formación de hábitos y que posibilite el crecimiento.

Fin del crecimiento es un mayor crecimiento. La educación es crecimiento, de ahí que tenga como fin un mayor crecimiento. Este ideal del crecimiento expresa que la educación es una continua reconstrucción de la experiencia y que hay una identidad del proceso y del fin.

La educación por ser lo mismo que el crecimiento no tiene como fin sino más educación. El crecimiento, el desarrollo es vida; la educación al ser un proceso de vida tiene como fin el propio vivir. La educación debe fundamentarse y realizarse en el vivir mismo, buscan-



do que el proceso de vida sea en sí mismo provechoso y fructífero pues éste es su fin.

El fin de la vida, que se identifica con el fin moral, es permanentemente crecer. Este fin es el mismo que el fin de la educación.

La idea de Dewey de que la educación sea crecimiento y no tenga como fin sino más crecimiento, se fundamenta en su concepción dinámica de la realidad.

Lo que dice Dewey acerca de los fines de la educación se apoya en su teoría acerca de los fines -aspecto tratado en su metafísica naturalista- puesto que los fines educativos son iguales que los fines de cualquier otra actividad dirigida.

Los fines en el proceso educativo son determinados por la práctica, por la experiencia educativa concreta, por la propia acción.

Los fines en el proceso educativo como fines de una acción son resultados previstos que dirigen el proceso.

Actuar con un fin es actuar inteligentemente. Como sólo la actuación inteligente hace posible la dirección de los cambios naturales, de ahí la importancia de actuar con fines.

El sentido de los fines es la acción, el éxito de la actividad, en esto se manifiesta el pragmatismo de Dewey.

La educación "como tal" no tiene fines pues sólo las personas tienen fines determinados con base en las condiciones existentes, en las circunstancias.

Los fines que en su tiempo Dewey consideraba influyentes en la educación eran: el desarrollo natural, la eficacia social y la cultura.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DEL CAPITULO IV

- (1) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.61.
- (2) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.17.
- (3) La vida social es la vida de los hombres en comunidad.
- (4) "La sociedad humana está siempre empezando de nuevo (...), está en continuo proceso de renovación y (...) subsiste sólo gracias a esta renovación" (J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.95, 96).
- (5) Dewey dice que cada individuo es portador de la experiencia vital de su grupo, el individuo muere, sin embargo la vida del grupo continúa.
- (6) "...diferencia que no puede ser salvada por el mero crecimiento físico, por la herencia biológica como ocurre en los animales inferiores, sino que ha de realizarse por medio de una transmisión o herencia social, es decir, mediante la deliberada dirección dada a las capacidades naturales del recién nacido por las fuerzas sociales existentes" (J. Dewey, El Niño y el Programa Escolar, introducción de Lorenzo Luzuriaga, p.14).
- (7) J. Dewey, Democracia y Educación, p.17.
- (8) Ibid.
- (9) J. Dewey, El Niño y el Programa Escolar, introducción de Lorenzo Luzuriaga, p.13.
- (10) J. Dewey, Democracia y Educación, p.87, 88.
- (11) Cfr. J. Dewey, Experiencia y Educación, p.22, 25, 26.
- (12) Ibid., p.61.
- (13) Ibid., p.50.
- (14) Ibid., p.37.

- (15) Cfr. ibid., p.25.
- (16) Cfr. p.44 de este trabajo.
- (17) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.40.
- (18) Ibid.
- (19) Ibid., p.40, 41.
- (20) Ibid., p.38, 39.
- (21) Ibid., p.47.
- (22) Dewey utiliza en sus escritos de madurez el término de "transacción" para también designar la "interacción", como es en el caso de una de sus últimas obras educativas: Experiencia y Educación. Por otra parte, emplea la palabra "comunicación" para referirse a la interacción entre los individuos humanos; la comunicación íntima es participación, comunión (cfr. A. Mataix, La Norma Moral en John Dewey, p.175, 176; J.L. Childs, Pragmatismo y Educación, p.276).
- (23) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.49, 50.
- (24) J. Dewey, Democracia y Educación, p.291.
- (25) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.73.
- (26) Ibid., p.72.
- (27) Ibid., p.51.
- (28) J. Dewey, Democracia y Educación, p.87, 88.
- (29) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.26, 28.
- (30) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.90. Si se analiza la educación desde una perspectiva social, hay que considerar el medio social en interacción con el individuo; por su parte, si se analiza desde la perspectiva del individuo, hay que considerar el individuo en interacción con la sociedad. Decir en una perspectiva u otra que la educación implica la reconstrucción continua de la experiencia, sig-

nifica que se ha de reconstruir, reorganizar tanto el ambiente, la sociedad, como el individuo, su experiencia (cfr. M. Mansur, John Dewey y el Fin de la Educación, p.277).

- (31) J. Dewey, Democracia y Educación, p.88.
- (32) Cfr. *ibid.*, p.87, 88, 89; cfr. M. Mansur, *op. cit.*, p.274, 275, 276.
- (33) J. Dewey, Democracia y Educación, p.91.
- (34) M. Mansur, *op. cit.*, p.277.
- (35) J. Dewey, El Niño y el Programa Escolar, introducción de Lorenzo Luzuriaga, p.15,16.
- (36) J. Dewey, La Ciencia de la Educación, p.78.
- (37) J. Dewey, Democracia y Educación, p.255, 256.
- (38) J. Dewey, Mi Credo Pedagógico, p.55.
- (39) J. Dewey, El Niño y el Programa Escolar, p.30.
- (40) *Ibid.*, p.24.
- (41) J. Dewey, Mi Credo Pedagógico, p.52, 53.
- (42) *Ibid.*, p.54, 55.
- (43) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.37.
- (44) Cfr. *ibid.*, p.38, 39.
- (45) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.60.
- (46) J. Dewey, Experiencia y Educación, p.105.
- (47) Cfr. M. Mansur, John Dewey y el Fin de la Educación, p.282, 283.
- (48) Cfr. *ibid.*, p.283, 284.
- (49) Cfr. A. Mataix, *op. cit.*, p.79, 80, 81.
- (50) Cfr. M. Mansur, *op. cit.*, p.284.
- (51) *Ibid.*, p.285.
- (52) *Ibid.*, p.285, 286.
- (53) Cfr. *ibid.*, p.286, 287; J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta,

p.195.

(54) M. Mansur, op. cit., p.287.

(55) Cfr. A. Mataix, op. cit., p.153.

(56) J. Dewey, Naturaleza Humana y Conducta, p.256.

(57) J. Dewey, Democracia y Educación, p.51.

(58) Ibid., p.53.

(59) Ibid., p.54. Puede decirse que la interdependencia hace referencia a una interacción.

(60) J. Dewey, Democracia y Educación, p.54.

(61) Ibid.

(62) Al parecer, la plasticidad está ligada al principio de continuidad: "toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después" (J. Dewey, Experiencia y Educación, p.37). Vemos que este principio es el fundamento de la plasticidad y por tanto del hábito puesto que Dewey dice: "En el fondo, este principio [de continuidad] es base en el hecho del hábito (...). La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente. El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción ordinaria de un hábito como un modo más o menos fijo de hacer cosas, aunque incluye a este último como uno de sus casos especiales. Aquel comprende la formación de actitudes que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir (J. Dewey, Experiencia y Educación, p.36, 37).

- (63) Cfr. p.161, 162 de este trabajo.
- (64) J. Dewey, Democracia y Educación, p.56.
- (65) Cfr. p.95, 96, 97, 99 de este trabajo.
- (66) J. Dewey, Democracia y Educación, p.56, 57.
- (67) Ibid., p.63.
- (68) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.57.
- (69) Cfr. ibid.
- (70) Cfr. ibid., p.63.
- (71) Ibid., p.57.
- (72) Ibid., p.58.
- (73) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.58.
- (74) Ibid.
- (75) La plasticidad es el control o uso variable (cfr. ibid., p.55).
- (76) Cfr. p.100 de este trabajo.
- (77) J. Dewey, Democracia y Educación, p.58.
- (78) Ibid., p.59.
- (79) Cfr. J.L. Childs, Pragmatismo y Educación, p.70.
- (80) J. Dewey, Democracia y Educación, p.60.
- (81) Cfr. ibid., p.61.
- (82) Cfr. ibid., p.63.
- (83) Se ha señalado que hay educación como crecimiento porque hay un desarrollo continuo de la cualidad de la experiencia (cfr. p.161, 162 de este trabajo).
- (84) J. Dewey, Democracia y Educación, p.87.
- (85) Cfr. p.161, 162, 163, 164, 165 de este trabajo.
- (86) J. Dewey, Democracia y Educación, p.88.
- (87) Cfr. p.165, 166, 167 de este trabajo.
- (88) La actividad educativa se caracteriza por el control de las

experiencias actuales con relación a la dirección de las subsiguientes, lo que supone la percepción de las conexiones de lo que hace el individuo por lo que sabe qué es lo que sucede, que consecuencias trae consigo su acción y cuales son los alcances o límites de esa acción (cfr. p.166, 167 de este trabajo).

(89) Cfr. J. Dewey, Experiencia y Educación, p.37.

(90) J. Dewey, Democracia y Educación, p.89.

(91) Ibid.

(92) Ibid., p.61.

(93) Ibid., p.63.

(94) Cfr. p.167 de este trabajo.

(95) J. Dewey, Democracia y Educación, p.61.

(96) J. Dewey, Mi Credo Pedagógico, p.55.

(97) J. Dewey, Democracia y Educación, p.255, 256.

(98) J. Dewey, Reconstruction in Philosophy, p.141, apud., M. Mansur, op. cit., p.190.

(99) M. Mansur, op. cit., p.281.

(100) Cfr. ibid., p.281, 282.

(101) Cfr. p.152, 153, 154 de este trabajo.

(102) Cfr. p.116 de este trabajo.

(103) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.112.

(104) Ibid., p.113.

(105) Ibid.

(106) Cfr. ibid., p.113, 114.

(107) Ibid., p.114.

(108) Cfr. p.116 de este trabajo.

(109) Cfr. p.57 de este trabajo.

- (110) Cfr. p.56 de este trabajo.
- (111) Cfr. *ibid.*
- (112) J. Dewey, Democracia y Educación, p.114.
- (113) Cfr. p.116, 117 de este trabajo.
- (114) Cfr. p.69 de este trabajo.
- (115) J. Dewey, Democracia y Educación, p.114.
- (116) Cfr. *ibid.*, p.114, 115.
- (117) *Ibid.*, p.115.
- (118) El espíritu es un instrumento para dirigir los cambios naturales. Por la inteligencia o razón se prevén las consecuencias de los acontecimientos existentes y se emplea de lo previsto como un "plan y un método de administrar negocios" (cfr. J. Dewey, La Experiencia y la Naturaleza, p.132 y, p.83 de este trabajo).
- (119) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.115.
- (120) *Ibid.*, p.116.
- (121) *Ibid.*, p.117.
- (122) Cfr. *ibid.*, p.116, 117.
- (123) J. Dewey, Democracia y Educación, p.118.
- (124) Cfr. *ibid.*
- (125) *Ibid.*
- (126) Cfr. *ibid.*, p.118, 119.
- (127) *Ibid.*
- (128) *Ibid.*, p.122. Dewey considera que toda actividad es general.
- (129) *Ibid.*, p.124, 136.
- (130) *Ibid.*, p.124, 125.
- (131) *Ibid.*, p.136, 137.
- (132) *Ibid.*, p.126, 127.
- (133) *Ibid.*, p. 137.



## **CAPITULO V.- DEWEY FRENTE A CONCEPCIONES OPUESTAS A SU IDEA DE LA EDUCACION.**

Dewey hace una crítica a concepciones contrarias a su idea acerca de la educación es una constante reconstrucción de la experiencia, un "proceso continuo de crecimiento, que tiene como su objetivo en cada etapa una capacidad adicional de crecimiento" (1), de modo que el fin del proceso educativo es la capacidad de una educación ulterior. Estas concepciones las sintetiza en cinco principales:

- la educación como preparación para la vida
- la educación como desenvolvimiento
- la educación como adiestramiento de facultades
- la educación como formación
- la educación como recapitulación y retrospectión

### **A.- LA EDUCACION COMO PREPARACION PARA LA VIDA.**

Según esta idea, la educación es un proceso de preparación, de llegar a estar dispuesto para las responsabilidades y privilegios de la vida adulta o para "otra vida". Consecuencias de considerar así la educación son las siguientes:

- Al no utilizar los motivos actuales se pierde el ímpetu puesto que los niños viven el presente. de este modo, se afanan inútilmente en el futuro por ser éste incierto y azaroso.

- Al tratar de centrarse en el futuro lejano se fomenta la vacilación y la demora pues falta mucho tiempo antes de que éste llegue a ser presente, de este modo, se origina una dispersión de las energías

vitales al tratar la persona de atender también el presente natural y oportuno.

Se sustituye la norma, el criterio que conviene a los poderes específicos y cotidianos del educando por una norma media convencional que no garantiza la conexión de las actividades actuales con el futuro, por lo cual éste resulta sin éxito.

- Se sustituyen estímulos reales de las presentes situaciones de la vida por estímulos artificiales, caprichosos, de recompensas y amenazas de castigo que se aplican con relación al cumplimiento de la norma convencionalmente establecida.

Dewey señala que no es un problema que la educación deba preparar para el futuro puesto que: "Si la educación es crecimiento, tiene que comprender progresivamente las posibilidades presentes, y hacer así a los individuos más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores. El crecer no es algo que se completa en momentos aislados; es una dirección continua hacia el futuro" (2).

No está en desacuerdo Dewey en que se busque la preparación para el futuro, sino en que se haga de ésta el centro del esfuerzo presente.

Afirma que "por ser grande la necesidad de preparar para una vida en continuo desarrollo, es imperativo que toda la energía se dirija a hacer la experiencia presente tan rica y significativa como sea posible. Pues como el presente se funde insensiblemente con el futuro, se atiende también a éste" (3).

#### **B.- LA EDUCACION COMO DESENVOLVIMIENTO.**

Para esta concepción el desenvolvimiento no es un crecimiento continuo sino un desdoblamiento de poderes latentes dirigidos a un objetivo definido; este objetivo se concibe como complementación,

perfección. La vida encualquier etapa que esté lejos de lograr esta meta es sólo un desenvolvimiento hacia ella.

Dewey dice que esta concepción es una variante de la anterior (de ver la educación como una preparación para la vida) y tan solo difiere de ella porque los partidarios de esta última le dan importancia a los deberes prácticos y profesionales para los que se debe esperar, en cambio, los partidarios de la idea del desenvolvimiento se refieren a las potencialidades que son principio del desarrollo.

La concepción de que el crecimiento y el progreso son aproximaciones a un objetivo invariable, significa que estas operaciones no tienen sentido por sí mismas, únicamente tienen significado como movimientos dirigidos a algo extrínseco de lo que está sucediendo. Como el crecimiento es un movimiento hacia un ser completo, el fin es inmóvil y domina un futuro abstracto y definido que desprecia los poderes y oportunidades presentes.

Como el objeto de perfección, la norma de desarrollo está muy lejos, de ahí que tenga que haber algo que lo represente, de no ser así se tendría entonces que considerar toda manifestación del niño como un desenvolvimiento desde dentro y sagrado que da lugar a rechazar cualquier influencia del ambiente que altere tal desarrollo.

En la pedagogía -nos dice Dewey- resaltan dos típicas tentativas que dan una representación del objetivo absoluto. Las dos parten de la idea de un todo, de un absoluto que es inmanente a la vida humana. este ideal perfecto, completo no es un mero ideal, sino que opera aquí y ahora aunque está presente implícitamente, potencialmente, en una condición no desarrollada. Desarrollo es así "el hacer gradualmente explícito y externo lo que está así implícito y arrollado" (4).

Froebel y Hegel son los representantes de esas tentativas que aunque parten de la misma idea de un todo o absoluto, difieren en cuanto a el camino a través del cual se lleva a cabo la progresiva realización del principio perfecto. "Según Hegel, éste se elabora mediante una serie de instituciones históricas que encarnan los diferentes factores de lo absoluto. Según Froebel, la fuerza actuante es la presentación de símbolos, en gran parte matemáticos, correspondientes a los rasgos esenciales de lo Absoluto. Cuando éstos se presentan al niño se despierta el Todo, o perfección, que duerme en él" (5).

Entre otras cosas -señala Dewey- sobresale el reconocimiento que hace Froebel a la significación de las capacidades innatas de los niños, pero "su formulación de la idea de desarrollo y su organización de procedimientos para promoverlo fueron dificultadas mucho por el hecho de que concebía el desarrollo como desenvolvimiento de un principio latente ya dispuesto. dejó de ver que el crecimiento es crecer y el desarrollo desarrollarse, y consiguientemente dió mayor importancia al producto completo. Así estableció un objetivo que significa la detención del crecimiento, y un criterio que no es aplicable a la orientación inmediata de las capacidades, si no es por su traducción a fórmulas abstractas y simbólicas" (6).

Concluye Dewey respecto a Froebel que su "simbolismo abstracto le privó de lo mejor de su (...) concepción, y el desarrollo como algo arbitrario y externamente impuesto fue sustituido por un esquema de dictado como no lo había visto nunca la historia de la educación" (7).

En cuanto a Hegel, su necesidad de encontrar una representación concreta de lo absoluto tomó una forma institucional. Vió la debilidad de una filosofía individualista abstracta y por tanto la imposibilidad

de suprimir las instituciones históricas:

"Hegel estaba obsesionado por la concepción de un objetivo absoluto, se vió obligado a colocar las instituciones tales como existen concretamente en una escala de aproximaciones ascendentes. cada una en su tiempo y absolutamente necesaria, porque constituye un estadio en el proceso de autorrealización del espíritu absoluto. (...) Contra las instituciones tal como son, los individuos no tienen derechos espirituales; el desarrollo espiritual y la educación consisten en la obediencia asimilación del espíritu de las instituciones existentes. La conformidad, no la transformación es la esencia de la educación. Las instituciones cambian, como lo demuestra la historia; pero su cambio, el nacimiento y la decadencia de los Estados, es obra del 'espíritu universal'. Los individuos, exceptuando los grandes 'héroes' que son los órganos escogidos del espíritu universal, no tienen parte o cuenta en ello" (8).

Comenta Dewey que el redescubrimiento de Hegel -puesto que los griegos ya lo sabían- acerca de que las grandes instituciones históricas son factores activos en el cultivo intelectual del espíritu, fué una gran contribución a la filosofía pedagógica, pero "en su idea de un desarrollo completo y todo comprensivo del desarrollo, la teoría hegeliana absorbió a las individualidades concretas" (9).

### **C.- LA EDUCACION COMO ADIESTRAMIENTO DE FACULTADES.**

Para esta teoría las facultades o poderes específicos de realización de una persona no solo son resultado del crecimiento sino fin u objetivo de la educación. Por la educación un determinado número de

poderes que existen en algún modo en forma bruta, deben ser cultivados, de este modo, hay que ejercitarlos constante y gradualmente para así refinarlos y perfeccionarlos. Entre estos poderes están los de percibir, recordar, asociar, atender, querer, sentir, imaginar, pensar, etc. Para la educación es importante el ejercicio de estas facultades hasta que logren convertirse en hábitos perfectamente establecidos.

Frente a esta teoría Dewey sostiene lo siguiente:

1.- Las supuestas facultades originales de observación, recuerdo, volición, pensamiento, etc. que están en espera de ser ejercitadas, no existen. Ciertamente -añade- hay un gran número de tendencias innatas originales, de modos instintivos de acción, pero estas tendencias no son pocas, ni están radicalmente separadas entre sí, sino que son de una variedad infinita y están entrelazadas de modos diversos, además, en lugar de ser poderes intelectuales latentes que sólo necesitan del ejercicio para su perfeccionamiento, son tendencias a responder en ciertos modos a los cambios en el ambiente para producir otros cambios, por ejemplo: "Algo en la garganta nos hace toser; la tendencia es a expulsar la partícula perjudicial y así a modificar el estímulo subsiguiente. La mano toca una cosa ardiente; la retiramos de un modo impulsivo casi inintelectualmente. pero el retraimiento altera el estímulo operante, y tiende a ponerlo más en consonancia con las necesidades del organismo. Mediante tales cambios específicos de las actividades orgánicas en respuesta a cambios específicos en el medio se efectúa el control del ambiente" (10).

2.- El adiestramiento de las actividades impulsivas originarias no es un perfeccionamiento logrado por el ejercicio, sino que consiste en la selección y coordinación de las respuestas que mejor se adoptan

a la utilización de los estímulos. Tenemos el siguiente ejemplo: "entre las relaciones del cuerpo en general y la mano en particular, que se realizan instintivamente por la estimulación del ojo por la luz, se eliminan gradualmente todas, excepto aquellas que se adaptan específicamente para alcanzar, asir y manipular eficientemente el objeto, o de otro modo no se realiza el adiestramiento" (11). La destreza adquirida tendrá más cualidad intelectual o educativa y será más transferible a otros modos de conducta -de modo que se puede disponer de la habilidad adquirida para la realización efectiva de otros actos- en la medida en que más diversamente se coordinen los estímulos y las respuestas y haya más conexión con otras cosas (12).

3.- La falacia fundamental de esta teoría es la separación que hace entre las capacidades y las actividades y, las materias de estudio. Señala Dewey que: "No hay nada semejante a una capacidad para ver u oír o recordar en general; sólo hay la capacidad para ver u oír o recordar algo. Es absurdo hablar de adiestrar y cultivar un poder o capacidad, mental o física, en general, independientemente de la materia implicada en su ejercicio" (13).

De este modo, las facultades o poderes como la observación, el recuerdo, el juicio, etc. "representan resultados organizados de la ocupación de las tendencias activas innatas con ciertas materias" (14). Es entonces vano fijar -añade Dewey- el desarrollo ulterior de determinadas facultades como pueden ser las de observación, memoria, etc., a menos que se determine en qué género de materia se quiere que el alumno se especialice para la observación y el recuerdo y con qué propósito.

#### D.- LA EDUCACION COMO FORMACION.

Para esta teoría, la educación no es un proceso de desenvolvimiento desde dentro, ni un adiestramiento de facultades que residen en el espíritu, sino que es "la formación del espíritu por el establecimiento de ciertas asociaciones o conexiones de contenido por medio de una materia presentada desde fuera. La educación se realiza por la instrucción tomada estrictamente en un sentido literal, una construcción del espíritu desde fuera. Que la educación es formadora del espíritu, no se discute, esta es la concepción ya definida. Pero la formación tiene aquí un sentido técnico dependiente de la idea de algo que opera desde fuera" (15).

Es Herbart el mejor representante de esta teoría. Para él, el espíritu tiene el poder de producir diferentes cualidades producto de las realidades que actúan en él. Estas reacciones cualitativamente diversas son representaciones. La interacción de anteriores y nuevas representaciones da lugar a combinaciones, asociaciones, que es lo que se conoce como "facultades". El carácter concreto del espíritu consiste en variedad de combinaciones constituidas por las diversas representaciones, el espíritu es así un asunto de "contenido".

Méritos de Herbart, dice Dewey, son los siguientes:

- Haber sacado la labor de la enseñanza de la rutina y la casualidad y ubicarla como una labor consciente con determinados procedimientos y fines.

- Haber abolido la idea de las facultades ya dispuestas que podían adiestrarse por el ejercicio con todo tipo de materiales.

- Haber llamado la atención sobre el contenido de la enseñanza, sobre la materia de estudio concreta como algo decisivo.



- Haber formulado los problemas del método desde el punto de vista de su conexión con la materia de estudio.

Pero entre los defectos de su teoría están:

- Haber ignorado la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas que se desarrollan en interacción con su ambiente.

- Aunque acentúa la influencia del ambiente intelectual sobre el espíritu -como lo es la instrucción del maestro-, pasa por alto el hecho de que el ambiente implica una participación personal en experiencias comunes.

- Exagera las posibilidades de los métodos formulados y aplicados conscientemente, y menosprecia el papel de las actividades vitales, inconscientes.

- Hace incapié en lo viejo, el pasado; en cambio, toma a la ligera la actuación de lo nuevo e imprevisible.

- A pesar de que tiene en cuenta todo lo educativo, desconoce lo fundamental: la energía vital que busca oportunidades para su ejercicio eficaz.

Respecto a esta teoría de la educación como formación, Dewey concluye lo siguiente: "Toda educación forma el carácter, mental y moral, pero la formación consiste en la selección y coordinación de las actividades congénitas de modo que puedan utilizar la materia del ambiente social. Además, la formación no es sólo una formación de actividades congénitas, sino que tiene lugar mediante ellas. Es un proceso de reconstrucción, de reorganización" (16).

## **E.- LA EDUCACION COMO RECAPITULACION Y RETROSPECCION.**

Para la teoría de la recapitulación biológica y cultural de la educación, el desarrollo adecuado del individuo consiste en "repetir en etapas ordenadas la evolución pasada de la vida animal y de la historia humana. La primera recapitulación ocurre fisiológicamente, la última debe realizarse por medio de la educación" (17).

El crecimiento biológico del individuo desde el embrión a la madurez que sigue la historia de la evolución de la vida animal -desde lo más simple a lo más complejo- es fundamento para la recapitulación cultural del pasado. Para esta última, los niños pasan por sucesivas etapas, desde el salvajismo hasta el momento en que se puede participar en la vida contemporánea y llegar a la presente época de cultura, es así que para su educación, la materia de estudio debe adecuarse a tales etapas. En fin, la idea fundamental de esta teoría es que "la educación es esencialmente retrospectiva; que mira primariamente al pasado y en especial a sus productos literarios, y que el espíritu se forma adecuadamente en la medida en que se moldea sobre la herencia espiritual del pasado" (18).

Frente a esta teoría Dewey afirma lo siguiente:

- Su base biológica es falaz porque el crecimiento embrionario del hombre ciertamente conserva algunos de los rasgos de las formas inferiores de vida, pero no es un recorrido o repetición exacta de las etapas pasadas puesto que entonces no se hubiera dado el desarrollo evolutivo.

- Desconoce las ventajas de la inmadurez del individuo. Esta permite liberar al joven de permanecer en un pasado superado; es así que la función de la educación es más liberar al joven de tener que

revivir y recorrer el pasado que lograr su recapitulación.

- Ignora la influencia directiva del ambiente presente.

- Es una parte de la cultura utilizar los productos de la historia pasada hasta donde son de ayuda para el futuro, éstos representan resultados de la experiencia anterior y su valor para la experiencia futura puede ser muy grande. Las literaturas del pasado son, hasta donde los hombres las poseen y utilizan ahora, una parte del ambiente presente, sin embargo, no es lo mismo utilizarlas como recursos presentes que tomarlas como normas y modelos en su carácter retrospectivo.

- La herencia del pasado está en relación con las exigencias y oportunidades del presente. La educación debe tomar al individuo como es, con sus actividades congénitas, sin embargo, aunque la herencia es un límite de la educación, no predetermina el uso de las capacidades del individuo. Es una necesidad considerar las aptitudes y deficiencias congénitas, pero el siguiente paso es "proporcionar un ambiente en que funcionen adecuadamente cualesquiera que sean las actividades que estén presentes" (19).

- Mantener vivo el presente para que sea más fácil mantenerlo vivo en el futuro es la función de la materia educativa. El individuo sólo puede vivir en el presente; esto no es algo precisamente que viene después del pasado, ni algo producido por él; es "la vida dejando tras sí el pasado". El estudio de los productos del pasado no ayuda a comprender el presente porque el presente no es debido a los productos, sino a la vida de la cual estos productos pertenecen. El conocimiento del pasado y su herencia es de gran significado sólo en la medida que penetra en el presente. Hacer de los registros y restos del

pasado el material esencial de la educación es un gran error puesto que corta la conexión vital entre el presente y el pasado, haciendo del pasado un rival del presente, y de este último una vaga imitación del pasado.

Dewey concluye su crítica a esta teoría con lo siguiente: "El pasado (...) agrega una nueva dimensión a la vida; pero a condición de que sea visto como el pasado del presente y no como otro desconectado del mundo. El principio que presta poca atención al acto presente de vivir y a la operación del crecimiento, que es la única cosa siempre presente, mira naturalmente al pasado, porque el objetivo futuro que fija es remoto y vacío. Pero al dar la espalda al presente no tiene medio de volver a él cargado con los despojos del pasado. Un espíritu que sea adecuadamente positivo a las necesidades y ocasiones de la actualidad presente poseerá los motivos más vivos para interesarse por el fondo del presente, y no tendrá nunca que buscar un camino de regreso porque no habrá perdido la conexión con él" (20).

## Sumario del Capítulo V

Ciertamente, dice Dewey, la educación prepara para la vida futura, pero no se puede hacer del futuro el centro del esfuerzo presente. Como hay que preparar para una vida en continuo desarrollo, de ahí la necesidad de dirigir todo el esfuerzo a la experiencia presente. Si se atiende el presente, se atiende el futuro como consecuencia.

Considerar la educación como un desenvolvimiento de fuerzas latentes hacia un objetivo definido como es la perfección, sólo es una variante de considerar la educación como mera preparación. Dewey hace incapié que el crecimiento tiene sentido por sí mismo y no por un fin extrínseco e inmóvil y un futuro lejano que desdeña el presente.

Frente a la teoría que afirma que el desenvolvimiento facultades específicas de realización de una persona hasta convertirse en hábitos completamente establecidos constituye el fin de la educación, Dewey sostiene que las facultades no existen. Afirma que hay infinidad de tendencias innatas, modos instintivos de acción que están entrelazados de diversas maneras, que responden en determinadas formas a los cambios en el ambiente para lograr otros cambios. Además, no se puede hablar de cultivar una capacidad sino es con relación a la materia de ejercicio, pues las capacidades son "capacidades de algo".

Para quienes sostienen que la educación es la formación del espíritu por el establecimiento de asociaciones de contenido através de una materia presentada desde fuera, Dewey afirma que toda educación forma -en efecto- el carácter, pero la formación debe consistir en la coordinación y reorganización de las actividades innatas en interacción con el ambiente social.

La doctrina de la recapitulación biológica y cultural de la educación considera que la educación tiene como objetivo fundamental el pasado y que el espíritu se forma adecuadamente en tanto se moldea con base en la herencia espiritual de ese pasado. Pero Dewey considera que esta teoría -entre otras cosas- pasa por alto el desarrollo evolutivo del hombre; ignora la influencia directiva del ambiente presente; no utiliza los productos del pasado como recursos presentes. Dewey sostiene que la herencia del pasado debe estar en relación con las exigencias del presente. Función de la materia educativa es mantener vivo el presente para que sea más fácil mantenerlo en el futuro. El conocimiento del pasado es de gran valor únicamente en la medida que penetra el presente. El pasado debe verse como el pasado del presente. En fin, sin ignorar el pasado en conexión con el presente, la educación debe centrarse en el acto presente de vivir, y en la operación del crecimiento como única cosa siempre presente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DEL CAPITULO V

- (1) J. Dewey, Democracia y Educación, p.64.
- (2) Ibid.
- (3) Ibid.
- (4) Ibid., p.68.
- (5) Ibid.
- (6) Ibid.
- (7) Ibid., p.69.
- (8) Ibid., p., 70.
- (9) Ibid.
- (10) Ibid., p.73.
- (11) Ibid., p. 74.
- (12) Cfr. ibid., p. 75, 76.
- (13) Ibid., p. 76.
- (14) Ibid., p. 77.
- (15) Ibid., p. 80.
- (16) Ibid., p. 82, 83.
- (17) Ibid., p. 83.
- (18) Ibid.
- (19) Ibid., p. 85.
- (20) Ibid., p. 87.

## CAPITULO VI.- DEMOCRACIA Y EDUCACION.

La experiencia educativa se constituye por la relación activa entre el individuo y su ambiente natural y social, de ahí que la educación sea en esencia un proceso social (1). De este modo, el hombre se realiza por interacción de sus factores internos con su medio social y es en la realización de cada individuo donde radica la realización de la sociedad (2).

Por la educación se autorrenueva la vida social, de ahí que sea necesaria para la existencia continua de la sociedad (3).

El desarrollo del individuo humano y de sus disposiciones necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad es posible gracias al medio ambiente. El medio ambiente es el conjunto de condiciones que intervienen en la realización de la actividad propia de un ser vivo. Todas las actividades de los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de sus miembros constituye el ambiente social. Este es educador en cuanto un individuo participa en alguna actividad en conjunto. (4)

Dewey propone como ideal de sociedad la democracia. En este medio el hombre puede lograr su realización en comunión con otros hombres (5) y precisamente propone este tipo de sociedad en función de que el valor de una vida social radica en "la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que aquél actúa con los demás grupos" (6). Esto significa que una sociedad indeseable es la que obstaculiza interna y externamente el libre intercambio y comunicación de la experiencia (7). "Una



sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada" (8).

#### **A.- LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACION.**

Nos dice Dewey que la vida moderna es democracia. "La democracia significa la liberación de la inteligencia para una efectividad independiente, la emancipación del espíritu como un órgano individual para realizar su propia obra" (9). Naturalmente se relaciona la democracia con la libertad de acción, pero ésta última no tiene sentido sin una capacidad libre de pensamiento (10). De este modo, la democracia se muestra como una fuerza espiritual.

El fundamento de la democracia es el principio ético de la responsabilidad y libertad de espíritu (11). Sus raíces están en el principio de la individualidad moral, autodirectiva (12).

La principal necesidad de la escuela de hoy -comenta Dewey- se origina de su poco reconocimiento del principio de la libertad de inteligencia. Esta limitación afecta tanto al maestro como a el alumno, de modo que muchos de los problemas y defectos de la escuela se deben a una organización antidemocrática. "El maestro no tiene el poder de iniciación y el esfuerzo constructivo que es necesario para el cumplimiento de la función de enseñar. El alumno encuentra condiciones antagónicas (o al menos defectuosas) al desarrollo de la capacidad mental individual y a la adecuada responsabilidad para su uso" (13).

Con relación al maestro, la antidemocracia se manifiesta en la

limitación que tiene para cuestionar los métodos de disciplina y enseñanza, los programas y planes de estudio, libros de texto, etc. Frente a esto, el maestro debe tener "un medio regular y representativo con que poder manifestar su juicio sobre asuntos de importancia educativa, con la seguridad de que este juicio tendrá algún efecto sobre el sistema escolar" (14).

No puede haber discrepancia entre el comportamiento de la vida escolar y la vida social, de ahí la necesidad de poner todo el esfuerzo para que el sistema escolar sea desde la perspectiva interna democrático (15).

La democracia significa que "el individuo ha de tener una participación al determinar las condiciones y fines de su propia obra y que en general se realiza mejor la obra del mundo mediante la armonía libre y mutua de diferentes individuos que cuando es planeada, organizada y dirigida por unos pocos, por sabios o bien intencionados que sean éstos" (16). Por ello en el ejercicio del poder educativo todos los miembros del sistema escolar -y no únicamente los directores- deben tener alguna participación, en efecto, debe adoptarse "la iniciativa, la discusión y la decisión intelectuales a través de todo el cuerpo escolar" (17). De este modo Dewey destaca el reconocimiento de la individualidad intelectual y espiritual del maestro.

Respecto al educando, cuando se va en contra de la individualidad del maestro, paralelamente se restringe el espíritu del niño. "Someter el espíritu a un material de fuera y ya hecho es una negación del ideal de la democracia" (18) cuyo fundamento es -como se ha dicho- la autodirección. La libertad, individualidad o autodirección del niño no debe entenderse como un asunto de impulsos, sentimientos y actos independientes de la inteligencia pues lo que se pretende antes que

nada es la libertad intelectual el juego libre de la actitud y actividad de la mente (19).

"La reforma de la educación en la dirección de un mayor espacio para la individualidad del niño significa la garantía de condiciones que den salida, y por tanto dirección, a una inteligencia creciente" (20). Para el desarrollo creciente del poder libre del espíritu se necesita la libertad de expresión necesaria para lograr la plena actuación de la inteligencia (21).

Los métodos científicos constituyen el mejor indicador del camino que sigue la inteligencia cuando mas eficientemente actúa. Para esta investigación (esencia de la ciencia) se necesita de una experiencia de primera mano que se da por una participación activa y vital de todos los órganos corporales en los recursos y materiales. El espíritu no será realmente libre hasta que el educando participe activamente en la elaboración personal de sus propios problemas y en los métodos de resolución con base en la experimentación y a pesar del riesgo del error. No puede haber una auténtica libertad de la individualidad sin antes libertar a la inteligencia que es el "resorte vital" y garantía de cualquier otra expresión. (22)

En la educación dice Dewey, radican los tres motivos más poderosos de la actividad humana:

"En ella se encuentran la simpatía y el afecto, la aplicación de las emociones al más atractivo y más recompensador objeto de amor: un niño pequeño. En ella se encuentra también la floración del motivo social e institucional, el interés por el bienestar de la sociedad y por su progreso y reforma con los medios más seguros y sencillos. En ella se encuentra también el motivo intelectual y científico, el

interés por el conocimiento, por la cultura, por la verdad en sí misma, no trabada ni mezclada con ningún ideal ajeno. La coparticipación de estos tres motivos -de afecto, de crecimiento social y de indagación científica- tiene que ser tan irresistible como ninguna otra cosa humana cuando van unidos. Y sobre todo, el reconocimiento de la base espiritual de la democracia, la eficacia y responsabilidad de la inteligencia liberada, son necesarios para asegurar esta unión" (23).

#### **B.- LA EDUCACION Y EL CAMBIO SOCIAL.**

Las educación está relacionada con el cambio social. Ciertamente las escuelas siguen y reflejan el orden social que existe, pero también y de hecho participan en la determinación de un orden social futuro. Esta influencia en el proceso de la vida social futura puede ser ejercida de diversas formas y con fines diferentes, pero "lo importante es llegar a tener conciencia de estos diferentes fines y formas, de modo que pueda realizarse una elección inteligente" (24). El problema radica entonces en "desarrollar la inteligencia y comprensión que capacite a los jóvenes que salen de las escuelas para tomar parte en la gran obra de construcción y organización que debe realizarse y para dotarlos de las actitudes y hábitos de acción que hagan a su inteligencia y comprensión prácticamente eficientes" (25).

Dewey pregunta, ¿qué movimiento de fuerzas sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales debe adoptar la escuela para controlar sus fines y métodos y con que fuerzas debe aliarse la escuela misma?. Responde que, discutir los problemas educativos desde esta perspectiva no da soluciones; tampoco significa que las escuelas deban orientarse a la lucha político-económica y afiliarse a algún partido

político pues de lo que se habla es de fuerzas sociales y de su movimiento. Tampoco significa que los educadores se abstengan de las implicaciones de esto pues su actitud supondría que la educación con tal no tiene nada con que contribuir; que sería inútil la formación de la inteligencia y la disposición de ánimo; que la influencia de la educación en la acción no cuenta para nada. Por otro lado -comenta- hay otra opinión que señala que las escuelas son totalmente impotentes, que únicamente reflejan el régimen político-económico dominante a quien deben servir, de ahí que sea inútil preocuparse por las escuelas pues el único modo de cambiar la educación o alguno de sus aspectos importantes sería por medio de la destrucción del orden de clases de la sociedad existente y el cambio a otro poder distinto, de lo que se seguiría automáticamente el cambio en la educación.

Dewey afirma, un auténtico cambio social y la madurez de un nuevo sistema sólo puede darse con un amplio cambio de hábitos de creencia, deseo y propósito, de ahí que no haya fundamentación alguna -excepto la del "absolutismo doctrinario"- "para creer que un cambio económico completo producirá por sí mismo los cambios mentales, morales y culturales que son necesarios para su éxito perdurable" (26). Pero también sostiene Dewey que es irreal creer que las escuelas constituyen "una institución principal para producir los cambios intelectuales y morales, los cambios de actitud y disposición de pensamiento y propósito que son necesarios para la creación de un nuevo orden social. Tal concepción ignora la actuación constante de fuerzas poderosas fuera de la escuela que forman el espíritu y el carácter. Ignora el hecho de que la educación escolar no es sino una institución entre muchas y en el mejor caso en algunos respectos una fuerza educativa menor. Sin

embargo, aunque la escuela no es una condición suficiente, es una condición necesaria para formar la inteligencia y la disposición que se requieren para mantener un orden social auténticamente cambiado. Ningún cambio social es más que un cambio externo hasta que es ayudado por y arraigado en las actitudes de los que lo producen y de los que son afectados por él. En un sentido auténtico, el cambio social es accidental, al menos que tenga una fundamentación psicológica y moral. Pues si no, está a merced de las corrientes que lo llevan de un lado a otro" (27).

La educación -sostiene Dewey- tiene necesidad de un punto de referencia, de un objetivo unificado para no correr el riesgo de caminar a la deriva. Este punto de referencia es la democracia que comprende al menos la necesidad de participación personal y voluntaria para llegar a decisiones y ejecutarlas. Esto es contrario al adoctrinamiento, que significa el empleo sistemático de todos los medios posibles para inculcar en la mente de los alumnos determinadas ideas políticas y económicas con exclusión de otras. "Inculcación" quiere decir "apretar con el talón", significado que no puede ser tomado literalmente pero que está comprendido en la idea de adoctrinamiento de modo que éste difiere de educación. En efecto, la educación comprende necesariamente "la participación activa de los alumnos para alcanzar conclusiones y formar actitudes. Aún en el caso de algo que está establecido y convenido como la tabla de multiplicar, diría que si se enseña educativamente, y no como una forma de adiestramiento animal, son necesarios la participación activa, el interés, la reflexión y la comprensión de los que son enseñados" (28).

El ideal de la democracia es un punto de referencia, sin embargo no se ha logrado la claridad de su significado concreto, es decir, lo

que significa en su aplicación a la acción viva, individual y colectiva en los diversos aspectos (económico, doméstico, internacional, religioso, cultural y político). Existe una gran perturbación al dar por supuesta la democracia. Esta debe ser establecida nuevamente en cada generación, en cada año, en cada día, en la relación viva entre personas, en todas las formas e instituciones sociales. De no ser así, hay un alejamiento de la democracia. (29)

La escuela debiera ser una "cuidadora constante de la democracia". Ella "no puede por sí sola crear o representar esta idea. Pero lo menos que puede hacer es crear individuos que comprendan el sentido concreto de la idea en sus mentes, que la acaricien cálidamente en sus corazones y que queden equipados para luchar a favor suyo en sus acciones" (30).

La idea de democracia es oscura pero de ella hay algo que es muy claro: la igualdad de oportunidades para todos los individuos independientemente de su raza, credo, nivel económico, etc. "La democracia significa también elección voluntaria basada en una inteligencia que es resultado de la libre asociación y comunicación con otros. Significa un modo de vida conjunta con una norma de consulta mutua y libre, (...), y en la que la cooperación, en vez de la competición brutal, es la ley de la vida; un orden social en el que todas las fuerzas que constituyen la amistad, la belleza y el conocimiento son fomentadas con el fin de que cada individuo pueda llegar a ser lo que él, y él solo, es capaz de llegar a ser. Estas cosas al menos dan un punto de partida para orientar la idea y objetivo democráticos como un punto de referencia" (31).

### C.- LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACION EN EL MUNDO DE HOY.

Entre la democracia y la educación hay una relación recíproca, mutua y vital. La democracia es por sí misma un principio educativo, un modelo y una forma de educación. La idea de democracia respecto a cualquier idea de aristocracia se refiere a que todo individuo debe ser activamente consultado de modo que por sí mismo llegue a formar parte del proceso de autoridad y de control social, y que sus necesidades y deseos tengan la posibilidad de ser registrados para que se tomen en cuenta en la determinación de la política social. Junto a esto, otro rasgo de la democracia -que es educativo-, es la discusión y consulta mutua para alcanzar finalmente el control social por la reunión y cooperación de todas las ideas y aspiraciones individuales. Todo individuo tiene el deber y el derecho de formarse sus convicciones y expresarlas respecto a su propio lugar en el ordenamiento social con su propio bienestar; además, cada individuo cuenta como uno y sólo uno en igualdad con lo otros, de este modo, la voluntad social resultante es la expresión cooperativa de las ideas de muchas personas. Esto conforma la "esencia de toda educación sana". (32)

Cada individuo llega a ser educado únicamente en la medida que se le da la oportunidad para contribuir en algo con su experiencia personal. De este modo el intercambio de experiencias e ideas es un principio de educación y su realización en el aula de clases es "una expresión del significado de la democracia como un proceso educativo sin el cual los individuos no pueden entrar en posesión plena de ellos mismos o prestar contribución al bienestar de los demás, al bien de la totalidad de la que forman parte" (33).



Que la democracia y la educación se relacionen mutuamente no sólo significa que la democracia sea en sí misma un principio educativo, "sino que la democracia no puede subsistir, y mucho menos desarrollarse, sin la educación, en el sentido más restringido que comúnmente le damos, la educación que se imparte en el medio familiar, y especialmente en la escuela. La escuela constituye el agente esencial de distribución de todos los valores y finalidades a que un grupo social tiende. No sólo es el único medio, sino el primero, el principal y el más específico de los medios por los cuales los valores a que tiende un grupo social y las finalidades que desea cumplir, se distribuyen y hacen familiares al pensamiento, la observación, el juicio y la elección del individuo" (34).

Los valores, finalidades y tendencias especiales de una sociedad democrática deben ser distribuidos de modo tal que lleguen a ser parte del espíritu y voluntad de los miembros de la sociedad. De esta forma la escuela si es fiel a sí misma como agente educativo, contribuye a la idea democrática de lograr que el conocimiento y la inteligencia, en fin, el poder de acción, sean parte de la inteligencia intrínseca y carácter del individuo (35).

Señala Dewey, se debería tomar más en serio la preparación de los miembros de la sociedad para las obligaciones y responsabilidades de la democracia; "deberíamos tomar en serio, con energía y vigor, el uso de las escuelas democráticas y de los métodos democráticos en las escuelas; (...) deberíamos educar a la juventud del país en la libertad para que aprenda a participar en una sociedad libre" (36). En fin, añade, se debe tomar "más en serio la idea de democracia, preguntándonos qué significa, y empeñándonos en que las escuelas se vuelvan cada vez más activas en la preparación de individuos libres

para una participación inteligente en una sociedad libre" (37).

La vida social cambia año con año, de ahí que la democracia debe ser realizada nuevamente por cada generación con relación a las necesidades, problemas y condiciones de la vida social de la cual se forma parte. Ahora bien, como las condiciones de la vida cambian, el problema de mantener una democracia se renueva y la labor de la escuela y el sistema educacional no consiste únicamente en exponer las ideas, esperanzas e intenciones de los fundadores de una sociedad democrática, sino también en enseñar lo que significa tal sociedad en las presentes condiciones. (38)

Por lo anterior, Dewey plantea entre otras cosas lo siguiente: ¿qué hacen nuestras escuelas para cultivar de modo positivo, efectivo y constructivo la comprensión y benevolencia esenciales a la sociedad democrática?; ¿cómo estamos en nuestras escuelas respecto a la libertad de la que tanto se aboga por ella en ciertas sociedades o estados?; ¿qué tan real es la unidad, justicia y libertad que juran los niños en la escuela a una bandera?; ¿saben los alumnos lo que es la fidelidad y la lealtad?; ¿qué significa referirse a una nación indivisible cuando se tiene una nación en donde aún existe división de grupos?; recitar verbalmente un juramento ¿es garantía educacional de la existencia de una nación indivisible?; ¿qué se hace para que las "ideas" pregonadas de libertad y justicia se hagan realidad en el conocimiento, comprensión y lealtad de los alumnos de nuestras escuelas?; se deplora a los estados autoritarios que se basan en el uso de la fuerza, pero ¿qué hacemos para cultivar la idea de la supremacía del método de la inteligencia y la comprensión mutua y buena voluntad sobre el método de la fuerza?.

Ante la problemática Dewey responde diciendo que "hasta que nuestras escuelas no se den cuenta de lo que significa tener espíritu público y ser un buen ciudadano en todas las relaciones de la vida, la juventud no podrá enfrentar las grandes responsabilidades que le corresponden" (39). Ciertamente nuestras escuelas, dice Dewey (y con ello se refiere a las escuelas públicas de su país), en muchos aspectos tienen una buena reputación por lo que han hecho para romper, por ejemplo, con la división de grupos y crear un sentimiento de mayor humanidad y pertenencia a una sola familia, sin embargo, hasta ahora no se ha hecho lo que se puede y necesita hacer para superar los prejuicios que dividen a la gente entre sí, ni en las escuelas se ha hecho lo que se puede y debiera hacer para resolver esto. Respecto al uso de la fuerza como medio para la estabilizar la situación social, cada vez más personas mundial e internamente creen que la seguridad está garantizada por la fuerza física y bruta (de ahí por ejemplo el enorme desarrollo de armamentos), pero si se utilizaran todos los recursos con los que cuenta el país (Dewey se refiere a los privilegiados recursos de su nación) para construir una sociedad real y efectivamente democrática, entonces no habría defensa más segura y poderosa que las instituciones democráticas fuera o dentro del país, que si se siguiera creyendo en la fuerza, la violencia y la guerra. Las escuelas del país hacen un esfuerzo para inculcar las ideas de paz, pero -comenta Dewey- es dudoso que esto supere un sentimentalismo y llegue a la comprensión de lo que es realmente la paz considerada como cooperación, buena voluntad y mutua comprensión.

Lo anterior es para Dewey un llamado de atención de la relación intrínseca y vital entre la democracia y la educación, tanto por el lado de la educación como por el lado de la democracia. También es una

reflexión de los problemas de las escuelas respecto a la preparación de la juventud para que tenga una activa e inteligente participación en la construcción y "eterna reconstrucción" de una sociedad auténticamente democrática.

Concluye Dewey con lo siguiente: "después de todo, la causa de la democracia es la causa moral de la dignidad humana y del valor del individuo. El respeto y la tolerancia mutuas, el dar y el recibir, la reunión de las experiencias, constituyen en esencia el único método por el cual los seres humanos pueden lograr llevar adelante el experimento en que todos estamos empeñados, queramos o no: el más grande experimento de la humanidad, el de vivir juntos de modo que la vida de cada uno de nosotros sea a la vez provechosa para uno mismo y útil en la construcción de la individualidad de los demás" (40).

#### **D.- EL LLAMADO DE LA DEMOCRACIA A LA EDUCACION.**

La idea de democracia "debe ser continuamente descubierta y redescubierta, rehecha y reorganizada; y las instituciones políticas, económicas y sociales en las que se halla encarnada tienen que ser rehechas y reorganizadas para ser frente a los cambios que tienen lugar en el desarrollo de nuevas necesidades y nuevos recursos para satisfacer estas necesidades" (41). La democracia como forma de vida debe avanzar enfrentando los cambios presentes y futuros, no puede permanecer inmóvil porque sino retrocede y muere.

El llamado de la democracia a la educación -afirma Dewey- radica en el hecho de que la democracia, para vivir, debe moverse, cambiar, progresar. Pero, así como la democracia para permanecer debe avanzar, las escuelas en una democracia también deben progresar, estar dis-

puestas a realizar reorganizaciones en los estudios, métodos de enseñanza, administración, relaciones entre maestros y alumnos y de ellos con la vida de la comunidad. Si no se lleva a cabo esto "las escuelas no podrán dar a la democracia la dirección inteligente de sus fuerzas que necesita para continuar viviendo" (42).

Las escuelas responderán al llamado de la democracia sólo en la medida que comprendan el movimiento y dirección de las fuerzas sociales, las necesidades colectivas y los recursos que podrían utilizar para satisfacer tales necesidades. Por la comprensión se crean aptitudes resultado de la acción inteligente del espíritu. La comprensión tiene que ver con la acción; consiste en saber cómo funcionan las cosas y cómo hacerlas. (43)

El problema del aislamiento de las escuelas respecto de la vida y de los métodos para superar este aislamiento, se origina, según Dewey, del aislamiento del conocimiento respecto de la acción [lo que significa ausencia de comprensión]. En qué medida -hace la pregunta- los estudios, métodos y gobierno escolar sirven para relacionar el conocimiento, la información y la experiencia con el modo en que se hacen y pueden hacerse las cosas en la sociedad. Responde que "sólo en esta vinculación de conocimiento y acción social puede la educación engendrar la comprensión de las fuerzas, movimientos, problemas y necesidades sociales actuales, comprensión necesaria para perpetuar la existencia de la democracia" (44).

Afirma Dewey que "la ciencia, por sus aplicaciones en inventos y técnicas, es en la sociedad moderna la fuerza más poderosa para producir cambios sociales y plasmar las relaciones humanas" (45). Ella ha revolucionado las condiciones en que se han asociado los seres humanos en los últimos años y por ella se esperan cambios sociales más

grandes. Pero Dewey hace la pregunta: "¿En qué medida se enseña la ciencia en relación con las consecuencias sociales, efectivas y posibles que tendría si los recursos que la ciencia pone a disposición del hombre fueran utilizados para el bienestar general, democrático y social?" (46). Afirma que se están realizando muchas mejoras, pero señala que la ciencia se enseña todavía y en gran proporción como tema separado y aislado, además, aún hay personas quienes creen que la ciencia se contaminaría si se relaciona con la práctica social, sin embargo -añade-, sin esta conexión la comprensión de los estudiantes carece de entendimiento de las fuerzas que hacen humana a la sociedad y que pueden reconstruirla. "La esperanza de mantener la democracia reside en la utilización de los enormes recursos que la ciencia ha puesto en nuestras manos, inaugurando no sólo una época de abundancia y seguridad material, sino también de igualdad cultural de oportunidades, la oportunidad que cada individuo debe tener de desarrollarse hasta su plena capacidad" (47).

Las perspectivas de la democracia estarán aseguradas en la medida que las escuelas tomen a la ciencia en su relación con la comprensión de las fuerzas que están formando la sociedad y en la medida que enseñen cómo los recursos de la inteligencia organizada (de la ciencia) pueden ser utilizados en la acción social organizada. Estos recursos de la ciencia están actuando en la sociedad de hoy, pero lo hacen en condiciones económicas y políticas desfavorables a la conservación de la democracia. El futuro de la democracia está en manos de que las ciencias se relacionen a los fines de comprender cómo se desarrolla o está la sociedad y cómo podría ser inteligentemente dirigida. (48)

Por otra parte, manifiesta Dewey que, en la actualidad se le ha

dado gran importancia a la enseñanza de profesiones y oficios y al estudio de las ciencias sociales, sin embargo, este movimiento en realidad está desvinculado de la vida social; así, por ejemplo, aunque se prepara en forma efectiva a los jóvenes en el aspecto técnico, cuando ellos egresan de la escuela se encuentran con que comprenden mínimamente el lugar que sus profesiones tienen en la actual vida social, y de lo que con sus profesiones pueden hacer para lograr que viva y progrese la democracia. En fin Dewey expresa que: "el movimiento tendiente a la educación industrial, técnica y profesional no ha logrado vincularse ni con la comprensión de lo que son las fuerzas y necesidades sociales actuales, ni con el modo en que deben hacerse las cosas para asegurar una vida democrática en continuo crecimiento" (49).

Hay grandes deficiencias en el sistema educacional, concluye Dewey, y cuestiona para reflexión del lector: ¿no será función del educador cuidar que la educación escolar sea tal que los alumnos egresados puedan aprovechar los conocimientos para el mejoramiento social?.

La educación si es tal, buscará formar aptitudes que se manifestarán en una acción social inteligente. La mejor educación es aquella con que se adquieren conocimientos pero con un sentido de cómo se hacen las cosas y cómo podrían hacerse, poniendo al individuo en la posibilidad de comprender de tal modo las condiciones existentes, que de esta comprensión social se origine una aptitud de acción inteligente. (50)

### E.- DEMOCRACIA Y ADMINISTRACION EDUCACIONAL.

La democracia, nos dice Dewey, es una forma política particular, un método de gobernar, legislar y hacer que avance la administración de gobierno por medio del sufragio popular y las magistraturas electivas, pero no sólo es ésto sino mucho más, es un medio y el mejor medio encontrado para realizar los fines de las relaciones humanas y del desarrollo de la personalidad humana. Es una forma de vida social e individual. Su carácter esencial como modo de vida "consiste en la necesidad de la participación de todo hombre maduro en la formación de los valores que regulan la convivencia humana: cosa necesaria, sea desde el punto de vista del bienestar social general, o del pleno desarrollo de los hombres como individuos" (51).

La democracia como forma de gobierno es un medio útil para la realización de la democracia como forma de vida verdaderamente humana, pero no es una fin último y valor absoluto. De este modo, la democracia como forma de gobierno debe ser juzgada con base en su eficacia para llevar a cabo el fin. Las formas políticas de la democracia solamente son los mejores medios que la inteligencia humana ha elegido en una época histórica y se fundamentan en la idea de que todo aquel individuo que forme parte de las instituciones sociales, debe participar en su constitución y dirección. El desarrollo de la democracia política se realiza entonces por el método de la consulta recíproca y del acuerdo voluntario. (52)

El fundamento de la democracia es la fe en las capacidades de la naturaleza humana, en la inteligencia y en el poder de la experiencia asociada en formas de colaboración. Estas cosas -nos dice Dewey- no son perfectas, pero si se les da una adecuada oportunidad, se desa-



rrollarán y darán lugar al conocimiento y sabiduría necesarios para guiar la actividad colectiva.

Un factor del credo democrático es la creencia en la igualdad. Esta igualdad se refiere a una doctrina jurídica y política -y no psicológica-, y consiste en que todos los individuos tienen el derecho a recibir el mismo trato de la ley y de participar igualmente en la administración; cada individuo tiene igual derecho a dar su opinión. En fin: "cada uno es igualmente un individuo y tiene derecho a una posibilidad igual de desarrollo de sus capacidades, sean éstas de alto o bajo rango" (53). El hecho de que no todos los individuos tengan las mismas dotes naturales, es motivo para establecer la ley de la igualdad de posibilidad, pues de no ser así, la desigualdad sería medio de opresión de los mejor dotados. Aunque la inteligencia no está igualmente distribuida, "la fe democrática la considera suficientemente general como para que cada individuo pueda aportar alguna contribución, cuyo valor podrá determinarse sólo cuando entre a formar parte de la inteligencia colectiva final, constituida por las contribuciones de todos (...). La fe democrática en la igualdad es la fe en que cada individuo debe tener la posibilidad y la oportunidad de contribuir en la medida de su capacidad, y en que el valor de la contribución se determinará según su lugar y función en el total orgánico de contribuciones similares" (54).

La libertad de inteligencia -nos dice Dewey- en unión con la experiencia personal es entonces fundamental en la vida democrática. En la libertad de inteligencia (de la inteligencia libre) se asienta necesariamente la libertad de acción, de modo que esta última está garantizada por aquella. El concepto democrático de libertad no consiste en el derecho de hacer cada uno lo que quiere aunque no in-

terfiera con la misma libertad de los demás. En síntesis, "la libertad fundamental es la libertad del espíritu, y del grado de libertad de acción y experiencia necesario para producir la libertad de la inteligencia" (55). Sin libertad los individuos no pueden desarrollarse y la sociedad está privada de lo que ellos podrían aportar [por lo cual ella misma no progresaría].

Existe un gobierno de todo grupo social (sea la familia, iglesia, escuela, empresa, etc.), y hay reglas por costumbre o legislación que establecen cómo deben comportarse recíprocamente los miembros de un grupo. Pero -advierte Dewey-, si los métodos para gobernar y administrar a estos grupos sociales no son democráticos, de algún modo desfavorable repercutirá esto en la formación de las disposiciones de los individuos de la sociedad, en sus hábitos de pensamiento y acción, en una palabra en la formación de su carácter e inteligencia. De este modo Dewey sostiene que:

"En el sentido más amplio y fundamental, todas las insituciones son educativas, en cuanto actúan en la formación de las capacidades, las disposiciones, aptitudes e ineptitudes que constituyen la personalidad concreta. Este principio se aplica en modo particular a la escuela. En efecto, es tarea propia de la familia y la escuela, el influir directamente sobre la formación y el crecimiento de las capacidades y disposciones sentimentales, intelecturales y morales. El que tal proceso educativo se desarrolle de un modo prevalentemente democrático o no democrático constituye por ello una cuestión de importancia superior, no solamente para la educación misma sino para su efecto final sobre todos los intereses y las actividades de una sociedad que se confía al modo democrático de vida" (56).

Los principios democráticos piden entonces que cada maestro participe orgánica y regularmente (directamente o por medio de un representante elegido democráticamente) en la formación de los fines, métodos y materiales de gobierno o administración de su escuela -cosa que se ha señalado anteriormente-. Con relación a los alumnos, también requieren un trato democrático, aunque de hecho éste está siendo mejor en progreso con relación al de los docentes.

Dewey ahonda más al respecto, pero no nos compete su desarrollo. Quedemos con la idea de que la organización democrática en la educación se desprende de los principios de la democracia como forma de vida.

## Sumario del Capítulo VI

La interacción del individuo humano y su medio ambiente constituyen y hacen posible la experiencia educativa, de este modo por la educación como proceso social, el individuo se realiza en la sociedad y la realización de ésta radica en el individuo, hay una relativa dependencia

Como el desarrollo del individuo depende del medio ambiente, Dewey propone como modelo de medio social la democracia. En este tipo de sociedad es donde el hombre se puede realizar en comunión con otros hombres.

La sociedad es democrática en la medida que, en iguales condiciones, posibilita a todos sus miembros participar de sus bienes, y es también aquella que garantiza el flexible reajuste de sus instituciones por la interacción de los diversos modos de vida en comunidad.

Por la democracia la inteligencia es libre para una efectiva e independiente actuación. En el cuarto capítulo, se señalaba la necesidad de un ambiente que garantice el pleno uso de la inteligencia en la adquisición de hábitos y que haga posible el crecimiento; este ambiente es para Dewey, la democracia.

Por la democracia es entonces posible la libertad de acción, pero esta libertad comprende o tiene como condición la libertad de inteligencia, de pensamiento, de ahí que la democracia sea una fuerza espiritual cuyo fundamento es la responsabilidad y libertad de espíritu.

El poco reconocimiento del principio de la libertad de acción en las escuelas origina la ausencia o deficiencia de una organización

democrática en las mismas, ésto es causa muchos problemas en la educación.

La vida escolar debe estar en armonía con la vida social democrática, de este modo no solo los alumnos sino también los maestros deben tener una participación democrática en sus labores y desempeño, pues únicamente así se reconoce su individualidad intelectual y espiritual.

La plena actuación y desarrollo creciente de la inteligencia determina el desarrollo del poder libre del espíritu. Son los métodos científicos la mejor pauta para dirigir la actuación eficaz de la inteligencia. Esta metodología debe fundamentarse en la experiencia -aspecto del que se habla en el capítulo segundo-. El espíritu del educando será libre en la medida que participe activamente y resuelva los problemas con base en la experimentación.

Los motivos más fuertes de la actividad humana residen en la educación. En ella están el interés de afecto, el interés por el bienestar de la sociedad, por su progreso y transformación; el interés por la ciencia y la cultura. La unión de estos motivos es irresistible para el hombre, y esa unión sólo es garantizada por el fundamento de la democracia.

Las escuelas reflejan el orden social existente, pero también influyen en la determinación de un orden social.

Un verdadero cambio social sólo puede darse por un cambio de hábitos intelectuales y morales y, es la escuela una institución principal -aunque no la única- para producir estos cambios.

Punto de referencia, objetivo de la educación debe ser la democracia; ésta debe ser restablecida y renovada constantemente en todo tiempo, en la relación viva entre las personas, en toda institución

social.

La relación entre la democracia y la educación es recíproca y vital.

La educación depende de la democracia de modo que esta es un principio educativo, un modelo y forma de educación; por ella todos y cada uno de los individuos participan del proceso de autoridad y control social, contribuyen con sus ideas y aspiraciones individuales al bien del grupo que forman parte.

Cada individuo llega a ser educado sólo en la medida que se le da la posibilidad de contribuir en algo con su experiencia personal. El intercambio de experiencias e ideas es un principio de educación y su realización es expresión de lo que es la democracia como un proceso educativo sin el que los individuos pueden tomar plena posesión de ellos mismos y ayudar al bien de los demás.

Por su parte, la democracia no puede darse sin la educación. Como la familia y especialmente la escuela son los medios para transmitir los valores y finalidades que son buscados por un grupo social, de ahí que éstos sean agentes educativos que contribuyan al ideal de la democracia.

Como la democracia para vivir debe progresar, ser continuamente reorganizada, del mismo modo las escuelas en una democracia deben progresar y estar abiertas a la renovación en todos sus elementos o aspectos; sin esto las escuelas no podrán dar a la democracia la dirección inteligente para que ésta permanezca.

La desvinculación del conocimiento con la acción, es la causa del aislamiento de las escuelas y la vida. Sólo superando este aislamiento por medio de la conexión del conocimiento y la acción social, se puede

alimentar y contrubuir a la subsistencia de la democracia. En ésta afirmación de Dewey, puede apreciarse claramente el reflejo de su pragmatismo en la problemática de la educación pues -como se señaló en el segundo capítulo- el conocimiento tiene un sentido práctico, instrumental, de modo que si se conoce ha de ser para actuar. Los conocimientos, la ciencias en las escuelas constituyen entonces el mejor medio para producir los cambios sociales (la ciencia para la acción social organizada, la ciencia al servicio de la democracia), de este modo no hay ese aislamiento entre las escuela y la vida.

Generalmente la democracia sólo es conocida como como una determinada forma política de gobierno y legislación, pero es mucho más pues es el mejor medio para lograr el desarrollo de la personalidad y los fines de la sociedad. Es un modo de vida -cuya esencia es la participación de todo hombre maduro en la formación de valores que regulan la convivencia humana- que se constituye como fin de la democracia como tipo de gobierno y, como inspiración y principio de la organización democrática en la educación.

Se ha dicho que la democracia tiene como fundamento la responsabilidad y libertad de espíritu, esto significa en último término fe en las capacidades del hombre, en su inteligencia y en el poder de la experiencia compartida.

Sólo por la democracia y la experiencia el hombre puede tener una vida útil para sí mismo y para los demás.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DEL CAPITULO VI

- (1) Cfr. p.164 y 165 de este trabajo.
- (2) Cfr. p.120 de este trabajo.
- (3) Cfr. p.160 de este trabajo.
- (4) Cfr. J. Dewey, Democracia y Educación, p.31.
- (5) Cfr. p.121 de este trabajo.
- (6) J. Dewey, Democracia y Educación, p.110.
- (7) Cfr. *ibid.*
- (8) *Ibid.*
- (9) J. Dewey, La Educación de Hoy, p.46.
- (10) Cfr. *ibid.*
- (11) Cfr. *ibid.*, p.47.
- (12) Cfr. *ibid.*, p.52.
- (13) *Ibid.*, p.47.
- (14) *Ibid.*, p.48.
- (15) Cfr. *ibid.*
- (16) *Ibid.*, p.50.
- (17) *Ibid.*, p.49.
- (18) *Ibid.*, p.52.
- (19) Cfr. *ibid.*
- (20) *Ibid.*
- (21) Cfr. *ibid.*
- (22) Cfr. *ibid.*, p.52, 53, 54.
- (23) *Ibid.*, p.56.
- (24) *Ibid.*, p. 177.
- (25) *Ibid.*



- (26) Ibid., p.177, 178.
- (27) Ibid., p.180.
- (28) Ibid., p.180, 181.
- (29) Ibid., p.181.
- (30) Cfr. *ibid.*, p.182, 183.
- (31) Ibid., p.183.
- (32) Ibid.
- (33) Cfr. J. Dewey, El Hombre y sus Problemas, p.42, 43, 44.
- (34) J. Dewey, La Educación de Hoy, p.187.
- (35) J. Dewey, El Hombre y sus Problemas, p.45.
- (36) Cfr. *ibid.*
- (37) Ibid., p. 46.
- (38) Ibid.
- (39) Cfr. *ibid.*, p.48.
- (40) Ibid., p.52.
- (41) Ibid., p.53, 54.
- (42) Ibid., p.55.
- (43) Ibid., p.56, 57.
- (44) Cfr. *ibid.*, p.57, 58.
- (45) Ibid., p.58.
- (46) Ibid., p. 61.
- (47) Ibid.
- (48) Ibid., p.62.
- (49) Cfr. *ibid.*
- (50) Ibid., p.64.
- (51) Cfr. *ibid.*, p.65.
- (52) Cfr. *ibid.*, p.67.
- (53) Cfr. *ibid.*, p.67, 68.

(54) Ibid., p.70.

(55) Ibid.

(56) Ibid., p.71.

(57) Ibid., p. 72, 73.

## CONSIDERACIONES FINALES

1.- La corriente filosófica del pragmatismo se caracteriza sobre todo por un relativismo en la concepción de la verdad, en tanto que el fundamento del conocer no radica en la adecuación del pensamiento a la realidad. El criterio de verdad es la eficacia o utilidad para lograr algo; los resultados satisfactorios que se puedan verificar u obtener en los hechos o experiencias. En consecuencia de ello, se opone a la afirmación de verdades absolutas, necesarias y universales.

Los pragmatistas van más allá de proporcionar una teoría sobre la verdad -lo que comprobamos al estudiar a John Dewey-, pues pretenden dar una visión del mundo, el hombre y sus realidades.

No cabe duda que la filosofía moderna ha dejado una honda huella en la posteridad y el caso de Dewey es claro ejemplo de ello. Su pensamiento es reflejo de características y consecuencias de esa etapa filosófica, Gamba menciona las siguientes: dar una visión original del universo; reducir los órdenes más complejos de la realidad a los más simples; buscar la resolución al problema de la comunicación entre la materia y el espíritu; el interés por el problema de los límites y alcances del conocimiento humano; el auge de las ciencias de la naturaleza.

La filosofía de Dewey, representa también una de las doctrinas del período de crisis de la época moderna e inicios de la filosofía contemporánea. Según Gamba entre las nuevas circunstancias e ideas tenemos las siguientes: los avances de las ciencias, que dan una

visión nueva de un universo indeterminado de modo que los fenómenos naturales son previsibles por aproximación; concebir la realidad y la vida como algo contingente; considerar el espíritu humano como libre y capaz de orientar la marcha del mundo hacia el progreso.

Es interesante el desarrollo intelectual de Dewey. De espíritu inquieto, indagador, dinámico, su pensamiento se configuró por la influencia de corrientes muy diversas y hasta antagónicas por lo que se le puede calificar de ecléctico. La educación protestante recibida de sus padres; la influencia del naturalismo evolucionista; el positivismo; el panteísmo; el idealismo alemán; el pragmatismo de James; sus experiencias y contactos personales; todo ello intervino y está presente de algún modo en su formación.

De las ideas que en Dewey influyeron vemos, por ejemplo, como la concepción dinámica y procesal de la realidad y el concepto de continuidad tomados del hegelianismo son determinantes no sólo en su naturalismo empírico (1), de modo que la naturaleza se desenvuelve en un proceso de continuidad e interacción entre las existencias, sino también en su explicación de la educación, de manera que ésta es un proceso de reconstrucción continua de la experiencia (2). Otra influencia importante para él fué la lectura de los diálogos de Platón, a quien considera como un pensador que dió a su filosofía un sentido práctico. Por otra parte, la formación naturalista que recibió, le inclinó a reducir la realidad a lo natural, lo que implicó para su pensamiento negar toda otra realidad trascendente a la naturaleza. Ejemplo también de marcada influencia, fué el ver la vida como acción, cosa debida a James. Tesis de la cual disentimos, aunque evidentemente la vida es acción, la vida supone el ser en su dimensión

estática.

Para Dewey la filosofía tiene una finalidad fundamentalmente práctica (3). Esto se manifiesta en su afán de reconstruir una filosofía concatenada con la ciencias modernas (entendiendo por ellas las ciencias naturales, experimentales y aplicadas) y los problemas de la religión, moral y educación.

La intención que tuvo Dewey de encontrar una lógica o metodología que se aplicaran del mismo modo a las ciencias y a la moral, de poder reconstruir una filosofía en armonía con la ciencia moderna, denota su interés de unificar y conciliar los diversos conocimientos. Este afán es objeable; pues a disciplinas diferentes corresponden métodos diferentes. El método empírico -el método experimental- no es el único. Dewey no tuvo en cuenta que el modo de hacer ciencia dependerá del tipo de realidades a estudiar y bajo qué punto de vista.

2.- Tenemos la duda de que si Dewey al considerar a su naturalismo empírico como "metafísica" lo haya hecho con seriedad o en razón de ironía -al igual que Peirce llamó al grupo de Boston que se oponía a la corriente de su tiempo de los "metafísicos idealistas": "Metaphysical Club" (4)-. El hecho es que él expone su "metafísica naturalista" como el conocimiento de los rasgos genéricos de la existencia para superar dualismos o pluralismos y afirmar un monismo de la naturaleza.

Dewey no realiza verdadera metafísica, porque la auténtica metafísica es un conocimiento especulativo y sistemático de las causas necesarias y últimas de las cosas, es la ciencia cuyo objeto de estudio es todo ser en cuanto ser. A diferencia de esto, la "metafísica" de Dewey tiene una orientación práctica; no es un saber sistemático en cuanto no hay un conocimiento ordenado y concatenado de causas necesarias; sólo se limita a la experiencia -siendo que la

realidad no se reduce a la experiencia-.

La realidad es para Dewey sólo la naturaleza, esta naturaleza es experiencia, de este modo en su concepción todas las existencias son experiencia, formas de acción y pasión, modos de interacción. Por esta interacción las cosas están en constante cambio, su cosmovisión se caracteriza así por un dinamismo. Frente a esto es preciso afirmar que realmente no puede haber cambio sin algo que permanezca en las existencias, en los seres; pero como para Dewey el ser permanente es absolutamente relativo, entonces en su cosmovisión, aunque desde nuestra posición, concluimos que no podría haber cambio.

Según Dewey el universo se rige por la acción, todo se explica por su dominio, pero también las cosas se pueden transformar por su manejo. El hombre puede modificar la naturaleza por medio de la acción y esto es posible por los rasgos y principios que supone Dewey hay en las existencias, entre los cuales -como vemos- está la interacción. Otro de estos rasgos es la necesidad y contingencia que en la naturaleza se dan como inseparables e interdependientes. Para Dewey el universo tiene un carácter contingente, niega que en último término dependa de lo necesario, por eso concluye que la única realidad es la del mundo natural. Como nada es eterno, toda existencia se caracteriza por ser un acontecimiento de modo que todo acontecimiento puede ser estructura o proceso, dependiendo esto de que cambie con mayor rapidez o lentitud. Por lo anterior se puede llegar a la conclusión de que para Dewey no hay substancias (entendiendo por substancia "aquello a lo que pertenece el existir en sí y no en otra cosa", realidad permanente por la que un ser sigue siendo él mismo a pesar de los cambios o determinaciones accidentales que pueda sufrir).

Niega Dewey que las estructuras sean algo permanente y que se identifiquen con el espíritu o la materia, pues éstas últimas son tan solo propiedades, aspectos, rasgos de los acontecimientos en interacción. Aunque afirme Dewey que no es la materia sino los acontecimientos de carácter material la "causa" de la "vida y el espíritu", vemos que con ello su filosofía presenta un rostro materialista, lo que nos parece absurdo dentro de su pensamiento pues fué algo que precisamente pretendió superar, además de que con ello niega el principio realista del ser que dice: "lo más no sale de lo menos".

Para Dewey la causa o principio de las cosas (o mejor dicho los principios de las cosas puesto que niega que haya sólo uno) radica en el orden sucesivo de las existencias naturales. Por esta sucesión ininterrumpida de los acontecimientos es como pretende explicar Dewey el movimiento.

Cada acontecimiento de la naturaleza es para Dewey principio y término de otro; niega que los fines (a los que llama "cualidades finales") de estas existencias naturales sean "causas" finales (entendiendo por causa final: una meta permanente por la que tuvo lugar un cambio) sino tan solo son "términos", "finales", es decir, metas transitorias. Esta concepción de los fines como metas transitorias es un principio clave en el pragmatismo de Dewey, en su teoría moral y en su teoría acerca de los fines de la educación. En lo primero, porque son medios intelectuales y regulativos que si se utilizan como planes y efectivamente se alcanzan, entonces se constituyen en realizaciones, perfecciones; en lo segundo, puesto que los fines de la conducta no son límites fijos, sino metas previstas para darle mayor sentido a la actividad y dirigir su curso posterior; en lo tercero, porque los fines del proceso educativo también son medios para dirigir

dicho proceso (5).

Al considerar Dewey que las existencias naturales se conocen para dominarlas, usarlas, transformarlas y disfrutar de ellas del mejor modo posible, de modo que sólo por el conocimiento de las cualidades de las cosas y sus consecuencias en el hombre es como se puede regular el curso de la experiencia y enriquecer sus acontecimientos, vemos entonces que para este pensador el conocer tiene un sentido fundamentalmente utilitario para el hombre y para la transformación de la naturaleza.

Dewey afirmó estar inconforme con sistemas (como los idealistas o materialistas) que en su metodología para el conocer parten ya de un desgarré (según el caso en espíritu o en materia) de la realidad natural, en lugar de hacerlo de esta última como una unidad. Es por eso que propone el "método empírico" (en el sentido de experimental) como el único que realmente puede llegar al conocimiento de la naturaleza al tomarla en su integridad y constituirla así en objeto de conocimiento. El problema gnoseológico característico de la modernidad, el problema de "la comunicación de las sustancias", que entre otras cosas plantea: ¿cómo es posible conocer?; ¿cuáles son los límites y alcances del conocimiento?; ¿cómo el mundo exterior afecta a un espíritu?; es entonces enfrentado por Dewey a partir de un monismo del ser.

Dewey pretendió un "realismo" en el sentido que afirmó que, no se debe de descuidar la relación entre los conocimientos científicos (objetos de la reflexión) y la experiencia ordinaria, pues afirma que sólo así la ciencia responderá realmente a los intereses humanos; pero este "realismo" es un falso realismo porque sólo se fundamenta en el



conocimiento empírico de las cosas.

La filosofía de Dewey es un reduccionismo del ser porque reduce el ser a la naturaleza, pero a su vez este reduccionismo se convierte en un reduccionismo de la naturaleza a la experiencia; como el hombre forma parte de la naturaleza, de ahí que la vida del hombre en toda su amplitud y aspectos sea experiencia.

Para Dewey vida es acción, actuación o experimentación. En la medida que esta acción sea eficaz, efectiva para lograr un propósito, en esa medida llega a modificar la naturaleza. La vida del hombre -que es acción- es útil para transformar la experiencia y, este es su sentido. Desde nuestro punto de vista, la vida del hombre no tiene un sentido utilitario. Ciertamente la actuación del hombre, su vivir es medio para que él se desenvuelva, pero en sí misma esa actuación tiene un valor, no es sólo un medio.

El instrumentalismo de Dewey tiene raíces en su "metafísica naturalista". Como los acontecimientos al interactuar se relacionan entre sí y se suceden en continuidad siendo medios de tránsito unos de otros, de ahí que pueda decirse que son instrumentos. Por esta instrumentalidad de las existencias, de los acontecimientos, es posible la transformación y progreso de la experiencia.

De ese carácter instrumental de la "metafísica" de Dewey, Childs -en el capítulo III de su libro Pragmatismo y Educación- lo confirma al anotar el siguiente texto del doctor Piatt que dice lo siguiente: "...la metafísica naturalista puede propiamente considerarse como instrumental y experimental, ya que la actualización del pensamiento sólo actualiza y utiliza para su mayor provecho las potencialidades instrumentales y experimentales de los acontecimientos naturales".

El conocimiento tiene para Dewey un sentido utilitario por su

carácter instrumental. Al respecto diremos que, evidentemente no se puede negar que el conocimiento tiene una orientación práctica, dirigido a la utilidad, de modo que algo se conoce para orientar la acción humana al logro u obtención de determinados resultados, pero esta no es su exclusiva o absoluta finalidad ya que el conocimiento tiene también un sentido especulativo, esto significa que algo se puede conocer no por la intención de actuar sobre ello, sino por el único hecho de captar su verdad, de manera que se conoce por conocer, se aprehenden las cosas por contemplarlas tal cual son. Pero aún más, el conocimiento práctico tiene su fundamento en el especulativo ya que este último se dirige a lo necesario y en cambio el práctico se dirige a lo contingente (entendiendo por "necesario" lo que es así y no puede ser de otra manera y por "contingente" lo que es así pero puede ser de otra manera o lo que puede no ser), y como lo contingente es un modo de no ser de lo necesario, de ahí que lo contingente requiera o tenga por condición lo necesario.

Dewey sostiene que el conocimiento es un "hacer" y que todo lo conocido o recibido como verdad está sujeto a la utilidad, a los resultados y descubrimientos, con ello su idea sobre la verdad la entiende como una verdad práctica, lo que le identifica como pragmático por ser verdadero lo eficaz para el resultado (6).

Conocer es para Dewey descubrir y, descubrir es relacionar entre sí las existencias por medio de la acción para transformarlas. Todo auténtico descubrimiento da lugar a una transformación de los significados y existencias naturales. Conocer es entonces para Dewey una transformación, una reconstrucción; lo que equivale a concebirlo como una producción o acción transitiva, posición con la cual no estamos de

acuerdo puesto que el conocimiento es en realidad un acto inmanente, un enriquecimiento del cognoscente que no cambia por sí mismo en nada a las cosas.

Reconstruir no es -para Dewey- construir el objeto de conocimiento (lo que criticó del idealismo), sino actuar sobre las cosas por medio de la inteligencia.

Para Dewey el fundamento del conocer radica en el ser de la naturaleza, pero no en el sentido de que una existencia en cuanto tal sea el objeto de conocimiento o de que haya verdad en el conocer cuando el pensamiento se adecua a la realidad, sino en el sentido de que los rasgos de las existencias naturales son los que constituyen el origen del conocer, lo que permite regular y modificar los acontecimientos, los procesos.

Ahora bien, sobre la antropología de Dewey hemos visto que concibe al hombre como producto de la evolución de los niveles inferiores de comportamiento. La conducta humana es de carácter espiritual pues el hombre posee intelecto que no es para Dewey una facultad sino una función de interacción social, instrumento de transformación de los acontecimientos. Este supuesto nos lleva a concluir que Dewey entiende esencialmente al hombre como un ser para la transformación y producción cuya vida tiene un destino meramente temporal y utilitario. Como el hombre no vale por lo que es sino por el sentimiento de que participa o contribuye con su acción en la transformación de la naturaleza, esto supone que para Dewey el hombre está al servicio de la naturaleza y, por otra parte, que el "hacer" tiene relevancia sobre el "ser" puesto que lo que importa es la acción humana para transformar. En fin, se puede decir que la dignidad del hombre se fundamenta para este pensador no en su realidad entitativa sino en un "sentimiento de

participación", lo que equivale a una dignidad basada en una actitud subjetiva.

Dado que para Dewey todo cambia, es curioso como se refiere a una naturaleza humana constituida por necesidades y tendencias inmutables, esto nos parece contradictorio en su pensamiento. Sin embargo, la idea que tiene de asentar que hay una naturaleza del hombre es esencial en su pensamiento para que pueda hablar de educación ya que educar es cambiar la naturaleza humana originaria para adquirir hábitos, cambio que -como hemos visto, según Dewey- es posible dado que las tendencias aunque "inmutables" son mutables en su manifestación.

Considera Dewey que en la medida que el hombre transforma la naturaleza, en esa medida se plenifica. Al respecto podemos decir que ciertamente el hombre al transformar la naturaleza se perfecciona puesto que no hay actividad humana que no implique perfeccionamiento en el hombre mismo, pero también es necesario decir que no sólo por la acción el hombre logra su plenitud.

Según Dewey toda actividad humana es moral y es moral en la medida que es inteligente. El hombre moralmente bueno es el que busca realizar un fin por una acción inteligente. Con base en esta aseveración de Dewey puede decirse que su moral es una moral intelectualista.

Al considerar Dewey que la vida moral del hombre consiste en actuar inteligentemente sobre la naturaleza de modo que sólo así se puede lograr la plenitud humana, supone que él confunde y subordina la moral al progreso técnico, lo cual es un error en su pensamiento ya que el avance técnico no determina el desarrollo moral, sea del individuo o de la sociedad.

Para Dewey el desarrollo de la naturaleza humana sólo es posible

por hábitos efectivos, lo que supone una dirección inteligente de las tendencias innatas del individuo con relación a sus necesidades y condiciones sociales, de este modo se da el progreso moral o lo que Dewey también llama una educación realmente humana. Objetivo de la educación es entonces para Dewey el deliberado manejo de los instintos de los educandos, la "creación del poder de autocontrol". El dominio inteligente de las actividades innatas es lo que hace a un hombre libre, de modo que la educación hace posible mayor libertad de acción. En consecuencia puede afirmarse que para Dewey el hombre educado es el hombre libre.

La moral de Dewey es una moral pragmática. El hombre está hecho para la acción; es su acción orientada al crecimiento continuo de la propia personalidad en interacción con la naturaleza y la sociedad, lo que rige la moral. La conducta humana tiene fines, pero éstos son tan solo consecuencias previstas por la inteligencia para que la acción del hombre tenga mayor eficacia.

Como la moral de Dewey es una moral pragmática y como la educación tiene el mismo fin que la moral, de ahí que la educación posea también este carácter.

3.- Dewey hace de la experiencia el eje de la educación y así vemos por ejemplo como, entre otras cosas, uno de los principios de la educación que él promovió es el de aprender con base en la experiencia. Como la experiencia es hacer-padecer (7), por eso hay que aprender haciendo-padeciendo; como la experiencia es interacción (8), de ahí que el individuo aprenda y se eduque interactuando directamente con las cosas y personas. Puede decirse que también hace de otras de sus ideas filosóficas el sostén de la educación progresiva que él

preconiza, de esta manera tenemos, por ejemplo, que si objeto de la "vieja educación" es el que se fomente la creencia en lo sobrenatural es porque, según él, no hay más realidad que la naturaleza (9) con el consecuente rechazo a toda trascendencia; si promueve que las habilidades y destrezas proporcionadas por hábitos (10) se adquieran con fines directos, y prácticos, es porque para él toda actuación del hombre tiene un sentido práctico (11); si manifiesta que en el mundo lo que rige es el cambio por lo cual no pueden aceptarse objetivos estáticos, es porque, en efecto, esto lo ha asentado ya en su metafísica (12). En fin, es importante subrayar que la influencia de la teoría experimental de Dewey en su teoría educativa, es decisiva, ya que incluso la validez de los principios de la educación progresiva está condicionada a los resultados en la experiencia.

Como la educación tiene su fundamento en la experiencia, de ahí que para Dewey la filosofía de la educación se base en la filosofía de la experiencia y al igual que ella se ordene a lo práctico, de este modo la filosofía de la educación dirige el proceso educativo al analizar las posibilidades de la experiencia educativa y sugerir fines para la acción educativa concreta, siendo ésta última quien determina los fines de la educación.

4.- Dewey establece una relación entre la vida y la educación, de este modo, así como la vida en su sentido fisiológico es un proceso de autorrenovación de los organismos naturales por su acción sobre el medio ambiente, del mismo modo la educación es un proceso de renovación de la vida social. Así como la continuidad del proceso vital de los vivientes es posible por un mutuo ajuste entre las especies y el

medio, así también la continuidad de la vida social es posible por la interacción entre los individuos y su medio social.

El que Dewey defina la educación como reconstrucción de la experiencia, que da sentido a la experiencia y mejora la capacidad de dirección de la subsiguiente experiencia, nos da la idea de que para Dewey la educación no tiene por sujeto al individuo humano sino a la "experiencia" de modo que es ella quien es educable. Sin embargo, por otro lado Dewey se refiere a la posibilidad de la educación porque se puede cambiar la naturaleza humana (13), de modo que la educación se refiere al hombre. Con base en lo anterior y considerando que en la concepción de Dewey el hombre es experiencia, se puede concluir que, según su pensamiento, el hombre es quien es susceptible de educación, pero en último término el sujeto lo es la experiencia.

Por la educación la experiencia se transforma, se perfecciona cualitativamente. La experiencia educativa es para Dewey la experiencia agradable y que contribuye al desarrollo de ulteriores experiencias. Al respecto consideramos que las experiencias no por ser agradables y por contribuir al desarrollo de ulteriores experiencias deseables son educativas. Tenemos por ejemplo el caso de quien se droga: Cuando una persona se droga, puede encontrar esta experiencia agradable, probablemente esta experiencia de lugar al desarrollo de nuevas y deseables experiencias, sin embargo, no por ello habrá educación. Por otra parte, para que se pueda calificar una experiencia como educativa o valiosa -siguiendo el modo de pensar de Dewey- habría que esperar a la siguiente experiencia para saber si efectivamente lo fué, esto -vemos- que en lugar de contribuir al desarrollo del hombre lo limita, ya que el individuo no sabrá nunca si su actuar presente es bueno y por lo tanto educativo pues esto depende de un futuro que aún

no existe, siendo que su actuar presente siempre aparecerá como incierto.

Originados en su metafísica naturalista (14), los principios de interacción y continuidad están comprendidos en la experiencia educativa. Si hay educación como crecimiento es gracias al principio de continuidad de modo que se da un desarrollo continuo de la cualidad de la experiencia. El que una experiencia sea valiosa depende de que mueva a un desarrollo continuo, lo que es determinado por las experiencias presentes. Sin embargo, como se ha dicho, ¿cómo podrá saberse que las experiencias presentes efectivamente llevarán al desarrollo continuo si para saber que una experiencia es educativa depende de las experiencias subsiguientes?. Por otra parte, en cuanto al principio de interacción, los elementos objetivos y subjetivos interactúan en el desarrollo de la experiencia educativa de manera que, por ello, la educación es esencialmente un proceso social (15). También puede decirse que en Dewey la educación es un proceso social porque es medio de renovación o continuidad de la vida social. Sobre esto consideramos que el sujeto y el agente esencial de la educación es la persona, el educando, de ahí que la educación antes que ser un proceso social, es un proceso personal, de la persona, de manera que la educación es la operación cuyo fin es actualizar cualitativamente a la persona en la que se realiza tal proceso. Ciertamente Dewey no niega que la educación sea un proceso de mejora personal, pero le da relevancia como proceso social.

La educación definida por Dewey como "reconstrucción de la experiencia, que da sentido a la experiencia y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" o, también como un



"desarrollo dentro, por y para la experiencia", puede entenderse del siguiente modo: el sujeto en que radica la educación es la experiencia; lo que la produce, es la experiencia; a lo que se ordena, es también a la experiencia.

La educación es también para Dewey un proceso de vida, o lo que es igual, un proceso de crecimiento. El crecimiento se da a través de hábitos -formas de eficacia en la acción, habilidades intelectuales y emotivas para lograr fines-, de ahí que la educación pueda entenderse como la adquisición de hábitos en los que intervienen el organismo y el medio; hábitos que deben ser inteligentes para que sea posible el crecimiento. La educación tiene entonces como objetivo el cultivo de la inteligencia. Esto nos lleva a la conclusión de que el tipo de educación que Dewey propone es fundamentalmente una educación intelectual de orden práctico.

Como para Dewey no hay facultades (16) y como los hábitos actúan sobre las actividades innatas -impulsos e instintos-, puede entonces decirse que en su pensamiento, los impulsos e instintos constituyen el sujeto inmediato de la educación.

El hecho de que para Dewey haya identidad entre el proceso y el fin de la educación -puesto que considera que es un proceso de crecimiento cuyo fin es más crecimiento-, es un absurdo puesto que en realidad el proceso se refiere a algo que se está realizando y el fin al resultado de ese hacerse, de modo que el proceso educativo tiende al estado perfecto del hombre en tanto que hombre. Que ese estado sea perfecto significa que perfecciona a su sujeto, de manera que no le falte al individuo humano de lo que es necesario para su perfección como hombre. Esta perfección o plenitud de ser del hombre no significa que ahí concluya la actividad educativa y que sea una parálisis para

la persona, sino que por lo contrario es condición y fundamento de una auténtica actividad humana y en este sentido puede decirse que la educación es un "crecimiento" sin "fin".

Al afirmar Dewey que la educación es crecimiento cuyo fin es más crecimiento, Dewey la considera esencialmente en su aspecto dinámico (de proceso), visión con la cual no concordamos pues la educación se entiende no sólo en su aspecto dinámico sino también en su aspecto estático (como resultado del proceso). Desde esta perspectiva estática la educación -como dice González Alvarez- es un "haber perfectivo del hombre" que consiste en la "posesión de determinadas cualidades que, disponiendo bien al hombre en sí mismo, lo preparan para las buenas operaciones y las mejores acciones"; esta posesión de determinadas cualidades significa la posesión de las virtudes, el "status virtutis" que es -según explica Millán Puelles- "el perfecto estado de las potencias operativas humanas y, por ende, el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, fin de la educación".

La aseveración de Dewey de que el fin último de la educación es el crecimiento continuo y permanente, fin que identifica con el fin moral del hombre, con el fin de la vida humana, es explicable dentro de su pensamiento en cuanto pretendió coherencia con su modo de ver el mundo en perpetua transformación, pues según él no puede haber un fin definitivo e inmutable. Sin embargo, hay realmente en las ideas de Dewey una contradicción, ya que al decir que el crecimiento continuo y permanente es el fin de la educación, ya al menos se está estableciendo esa meta como inmutable.

La teoría de Dewey acerca de los fines en el proceso educativo se fundamenta en su metafísica naturalista (17). Para Dewey los fines en

el proceso de educar deben ser determinados por la propia acción; son metas transitorias, resultados previstos para dirigir su curso; actuar con fines es actuar inteligentemente y actuar inteligentemente es actuar con propósito. En este sentido puede decirse que para Dewey educarse significa actuar intencionalmente.

Por otra parte, podemos afirmar que la teoría de los fines de Dewey tiene un carácter pragmático pues considera que los fines son experimentales ya que su valor se prueba en la acción, siendo que además el sentido de los fines es la propia acción.

5.- Ciertamente la educación no sólo es una preparación para el futuro y no se puede negar que si se atiende el presente se atiende el futuro, sin embargo, ésto mismo contradice la idea que el propio Dewey da acerca de que para saber si una experiencia es educativa habría que esperar la subsiguiente experiencia (18), lo cual ésto si significa hacer del futuro el centro del esfuerzo presente, pues el presente estaría dependiendo del futuro.

Consideramos que puede entenderse el preparar como el desenvolver las fuerzas latentes a la perfección, sin embargo, ésto sólo se refiere al proceso de educarse (al aspecto dinámico), cuyo sentido -afirmamos, aunque de muy diferente manera a la que sostienen los pensadores criticados por Dewey- es ese perfeccionamiento de las potencias, perfección que para ser lograda -por el contrario de lo que dice Dewey- necesariamente supone el presente.

La consideración de Dewey de negar que la educación es desarrollar facultades específicas del individuo hasta obtener hábitos tiene un fundamento antropológico: para Dewey, el hombre posee instintos que constituyen parte esencial de su naturaleza (19); éstos responden a

los estímulos recibidos del ambiente para dar lugar a otros cambios y controlar el propio ambiente; en la medida que haya una mejor coordinación entre los estímulos y las respuestas, habrá un mejor adiestramiento de los instintos y por lo tanto una mejor "educación". Dewey se refiere así al cultivo o "adiestramiento" de instintos y no de facultades pues estas no existen; este adiestramiento o adquisición de "habilidades" a las que Dewey denomina "hábitos" (20) es presupuesto para la "educación", pero adiestrar no es lo mismo que educar (21) puesto que adiestrar es, según afirma, una mera mecanización de la actividad impulsiva y no una dirección inteligente de los impulsos; es necesario entonces para la educación el papel de la inteligencia.

Que Dewey diga que la educación es una formación de actividades congénitas y mediante ellas en interacción con el ambiente social, significa que se refirió tanto a principios naturales activos intrínsecos al educando como a agentes educativos extrínsecos (22).

Al señalar Dewey que la educación no debe ignorar el pasado en conexión con el presente es real en cuanto el pasado tiene un sentido para la vida presente de los hombres, sin embargo, el que afirme que la educación debe centrarse en el acto presente de vivir y en la operación del crecimiento como única cosa siempre presente niega el hecho de que el sentido verdadero de la educación no es el crecimiento por el crecimiento -lo cual se ha dicho es un absurdo-, sino el crecimiento para la plenitud del hombre en tanto que hombre.

6.- Para Dewey la educación es esencialmente un proceso social (23) por la interacción de factores internos y externos. Al respecto hemos comentado un poco más atrás en estas consideraciones finales

que, la educación antes que ser un proceso social es un proceso personal porque el sujeto y el agente esencial de la educación es el educando, sin embargo, diremos que Dewey tiene razón al decir que la educación es un proceso esencialmente social en el sentido de que, al ser el hombre un ser social por naturaleza de modo que -como dice Millán Puelles- para realizar su vida tiene de alguna forma que contar con la vida de los demás, de ahí que la educación del individuo no pueda ser -según afirma González Alvarez- una "obra solitaria"; la sociedad "en la que nace y de la que nace el educando" tiene entonces la misión de educar.

Dewey señala que el ambiente natural y social hacen posible el desarrollo del individuo y de la sociedad, pero -como señala González Alvarez- hay que tener presente que aunque la naturaleza y también la cultura educan , no lo realizan como misión al igual que la sociedad.

Para Dewey la sociedad educa, pero en la realización del individuo radica también la realización de la sociedad. Esto es muy cierto ya que el individuo al ser miembro de la sociedad contribuirá al bien de la misma en la medida de sus propios logros.

Puede entonces considerarse como positivo en Dewey el hecho que pretenda una educación que -como dice Alberto Caturelli- no sólo sea individualista -que ignore al ser en comunicación- o únicamente colectivista -que ignore al individuo-, sino que sea individual-colectiva.

Al establecer Dewey que la democracia como forma de vida es el mejor medio para que el hombre alcance su realización en comunión con otros hombres de modo que es garantía de la libertad y del crecimiento, implica que para él, la democracia es fundamento pero también ideal de la educación.

Este ideal de Dewey por la democracia, va aunado a el ideal por

la libertad (24) y el crecimiento o progreso (25). No hay educación sin democracia, sin libertad y sin crecimiento. Estos ideales originados en el racionalismo ilustrado francés -según nos dice Cuellar- son perseguidos por muchos educadores en la actualidad como fines primarios de la educación.

Señala Cuellar que, la libertad de la ilustración, es una libertad autónoma; el progreso de que se habla, es un progreso sin fin; la democracia se refiere a la situación político-social por la que todos tienen igual oportunidad para pensar y actuar lo que quieran en tanto no contrarie la ley. Con relación a esto, vemos que Dewey se refiere también a una libertad autónoma, a un progreso, que en su lenguaje le denomina "crecimiento" ordenado a a más crecimiento y, a una sociedad democrática por la que en iguales condiciones es posible que todos sus miembros participen de sus bienes.

Los ideales de la ilustración tomaron cauce através del liberalismo y del socialismo; esto explica de algún modo porque Dewey en un principio engañado por la falsa democracia comunista (26) también simpatizó con ella. Pero Dewey es partidario de un liberalismo doctrinal pues para él, la razón -según explica Damm- es absolutamente autónoma, la naturaleza es soberana absoluta, y la libertad es un valor supremo del hombre, autónoma e independiente de un orden sobrenatural.

Por último diremos que, la teoría educativa de Dewey al enmarcarse en un "naturalismo pedagógico" y negar el sentido trascendente del hombre, definitivamente es objetable en cuanto obstaculiza la verdadera y completa realización de la persona. La educación en sí misma tiene por fin al hombre, el logro de su perfección y, esta

perfección consiste en la posesión de su fin, de ahí que la educación se ordene en definitiva al fin del hombre que, como ser causado, tiene por último fin al Ser Subsistente.

## REFERENCIAS DE LAS CONSIDERACIONES FINALES

- (1) Cfr. cap.II.
- (2) Cfr. cap.IV.
- (3) Cfr. cap.III.
- (4) Cfr. cap.I.
- (5) Cfr. cap.IV.
- (6) Cfr. cap.I.
- (7) Cfr. cap.II.
- (8) Cfr. cap.II.
- (9) Cfr. cap.I.
- (10) Cfr. cap.II.
- (11) Cfr. cap.II.
- (12) Cfr. cap.I.
- (13) Cfr. cap.II.
- (14) Cfr, cap.II.
- (15) Cfr. cap.VI.
- (16) Cfr. cap.V.
- (17) Cfr. cap.II.
- (18) Cfr. cap.IV.
- (19) Cfr. cap.II.
- (20) Cfr. cap.IV.
- (21) Cfr. cap.II.
- (22) Cfr. cap.IV.
- (23) Cfr. cap.IV.
- (24) Cfr. cap.II.
- (25) Cfr. cap.IV.
- (26) Cfr. cap. I.



## BIBLIOGRAFIA

- 1.- Abbagnano, N. y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogia.  
F.C.E., México, 1964, 709 pp.
- 2.- Brugarola, Martin. Sociologia y Teologia de la Técnica.  
B.A.C., Madrid, 1967, 618 pp.
- 3.- Brugger, Walter, S.I. Diccionario de Filosofia.  
9a. ed., Herder, Barcelona, 1978, 683 pp.
- 4.- Copleston, Frederick. Historia de la Filosofia.  
Ariel, España, 1979, vol. VIII.
- 5.- Chateau, Jean. Los Grandes Pedagogos.  
F.C.E., México, 1959, 340 pp.
- 6.- Childs, John L. Pragmatismo y Educación.  
Nova, Buenos Aires, 1959, 346 pp.
- 7.- Dewey, John. Democracia y Educación.  
8a. ed., Losada, S.A., Buenos Aires, 1978, 382 pp.
- 8.- Dewey, John. El Hombre y sus Problemas.  
3a. ed., Paidós, Buenos Aires, 1967, 233 pp.

- 9.- Dewey, John. El Niño y el Programa Escolar. Mi Credo Pedagógico.  
6a. ed., Losada, S.A., Buenos Aires, 1964, 112 pp.
- 10.- Dewey, John. Experiencia y Educación.  
3a. ed., Losada, S.A., Buenos Aires, 1945, 125 pp.
- 11.- Dewey, John. La Ciencia de la Educación.  
6a. ed., Losada, S.A., Buenos Aires, 1964, 112 pp.
- 12.- Dewey, John. La Educación de Hoy.  
3a. ed., Losada, S.A., Buenos Aires, 1960, 195 pp.
- 13.- Dewey, John. La Experiencia y la Naturaleza.  
F.C.E., México, 1948, 361 pp.
- 14.- Dewey, John. Teoría de la Vida Moral.  
Herrero, Hnos., México, 1965, 213 pp.
- 15.- Feroso, Paciano E. Teoría de la Educación.  
2a. ed., Trillas, México, 1981, 506 pp.
- 16.- Forgione, José Antonio. Antología Pedagógica Universal.  
2a. ed., Ateneo, Buenos Aires, 1961.

- 17.- Frankena, William K. Tres Filosofías de la Educación en la Historia: Aristóteles, Kant, Dewey.  
UTEHA, México, 1968, 380 pp.
- 18.- Gamba, Rafael. Historia Sencilla de la Filosofía.  
Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1977, 304 pp.
- 19.- González Alvarez, Angel. Filosofía de la Educación.  
Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1967, 170 pp.
- 20.- Harold, Frederic. La Filosofía Contemporánea en los Estados Unidos de América del Norte, 1900-1950.  
Ediciones Cuadernos Americanos, México, 1961, 113 pp.
- 21.- Kurtz, Paul. Filosofía Norteamericana en el Siglo XX.  
F.C.E., México, 1972, 577 pp.
- 22.- Mansur, Miguel. John Dewey y el Fin de la Educación.  
Universidad Iberoamericana, México, 1963, 346 pp.
- 23.- Manach, Jorge. Dewey y el Pensamiento Americano.  
Taurus, S.A., Madrid, 1959, 52 pp.
- 24.- Marcuse, Ludwig. Filosofía Americana.  
Guadarrama, Madrid, 1969, 268 pp.

- 25.- Maritain, Jacques. La Educación en este Momento Crucial.  
Editorial Club de Lectores, Buenos Aires, 1977, 172 pp.
- 26.- Mataix, Anselmo S.J. La Norma Moral en John Dewey.  
Editorial Revista de Occidente, S.A., Madrid, 1964, 278 pp.
- 27.- Messer, Augusto. La Filosofía Actual.  
Editorial Revista de Occidente, S.A., Madrid, 1925, 269 pp.
- 28.- Millán Puelles, Antonio. La Formación de la Personalidad Humana.  
Ediciones Rialp. S.A., Madrid, 1979, 218 pp.
- 29.- Moreno de la Helguera, José, y Villota Elejalde, Juan Luis.  
Educación y Sociedad.  
Editorial Mensajero, Bilbao, 1967, 162 pp.
- 30.- Pío XI. Divini Illius Magistri.  
Ediciones Sígueme, Salamanca, 1965.
- 31.- Siacca, Michael. El Problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Filosófico y Pedagógico.  
Luis Miracle, Barcelona, 1962, 925 pp.
- 32.- Schneider, Herbert. Historia de la Filosofía Norteamericana.  
F.C.E., México, 1950, 565 pp.

- 33.- Titone, Renzo. Metodología Didáctica.  
8a. ed., Rialp, S.A., Madrid, 707 pp.
- 34.- Unión Panamericana, Departamento de Asuntos Culturales, División  
de Filosofía, Letras y Ciencias. John Dewey en sus Noventa  
Años (Serie: La Filosofía de América).  
Prensa Medica Mexicana, 1949, 45 pp.
- 35.- Urdanoz, Teófilo. Historia de la Filosofía.  
B.A.C., Madrid, 1978, vol. VI.
- 36.- Cuéllar, Hortensia. "La Razón Ilustrada y la Escuela  
Democrática".  
ISTMO, No. 182, 1989, 15-21 pp.
- 37.- Damm, Arturo. "Liberalismo, una Doctrina Equívoca".  
ISTMO, No, 182, 1989, 22-27 pp.
- 38.- Ugarte, Francisco. "El Sentido de la Acción Práctica".  
ISTMO. No. 112, 1977, 44-55 pp.