



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

EL MEDIO AMBIENTE, NATURAL Y SOCIAL, COMO DETERMINANTE DE LA
CONDUCTA MORAL INDIVIDUAL.
LA TEORÍA MORAL DE JOHN DEWEY.
REPERCUSIONES PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN PEDAGOGÍA PRESENTA:

NIDIA ELI OCHOA REYES

ASESOR:

MTRO. MIGUEL ÁNGEL PASILLAS VALDEZ



MARZO, 2015



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 esta 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.

A mi tío Leobardo

Por tu amor, confianza, consejos, cuidados y apoyo. Por haberme negado la posibilidad de sentir que me era necesario un padre. ¡Muchas gracias! Ojalá que lo que este trabajo implica pueda significar para ti un pequeño, pero nuevo motivo.

A mi madre

Por existir conmigo, tal y como lo haces.
Por toda tu alegría, comprensión, cariño y dedicación.
Porque, como te lo dije alguna vez, insistes todavía en darme la vida.
¡Gracias!

A mis abuelos: Carmen y Leobardo. A mis tíos: Jaime, Norma y Valente.

A mis pequeños hermanos: Diana e Israel

Por su cariño, cuidados, risas, juegos y palabras.
Por el aliento y la confianza que me han dado.
Por la unidad de familia que me han permitido conocer.

A Miguel

Por tu amor, amparo, paciencia, confianza y enseñanzas.
Por el tiempo y los momentos compartidos.
Por esa singular y encantadora perfectibilidad.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad brindada. A mi asesor, el maestro Pasillas, por su confianza y ejemplo. A mis sinodales, por su tiempo y consejos. A los profesores, por su guía y experiencias compartidas. A mis compañeros, por contagiarme el ánimo.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	1
<i>Capítulo 1. Moral y libertad. Sobre los hombres libres. La perspectiva nietzscheana</i>	6
1.1 La voluntad de poder.....	7
1.2 Voluntad de poder expresada a través de la moral. La forma aristocrática.....	8
1.3 Voluntad de poder expresada a través de la moral. La forma esclava.....	10
1.4 Sobre los hombres libres.....	15
<i>Capítulo 2. El pensamiento de John Dewey</i>	22
2.1 El pensamiento filosófico deweyano. Aspectos generales.....	23
2.2 Introducción a la teoría moral de John Dewey.....	31
<i>Capítulo 3. Elementos propiamente individuales en la formación moral del sujeto: los impulsos</i>	40
3.1 Aprehensión de un suceso fugaz: los impulsos <i>puros</i>	41
3.2 El impulso <i>significado</i>	44
<i>Capítulo 4. La determinación del medio ambiente, natural y social, en la formación moral: hábito e inteligencia</i>	48
4.1 El hábito. Significado y origen.....	49
4.2 El medio natural y social. Determinación del tipo de hábitos.....	53
4.3 Inteligencia. Origen y significado.....	58
4.4 Pensamiento reflexivo.....	61

<i>Capítulo 5. ¿Qué corresponde a la educación moral brindada por la escuela desde la perspectiva de la teoría deweyana?</i>	68
5.1 Educación y comunidad.....	69
5.2 Comunidad y experiencia.....	72
5.3 Experiencia y pensamiento.....	73
5.4 Educación escolar.....	75
5.5 La tarea del educador.....	82
5.6 Repercusiones para el hábito educativo.....	91
<i>Conclusiones</i>	101
<i>Bibliografía</i>	109

INTRODUCCIÓN

En la pedagogía, los campos abiertos que quedan aún por pensar son inmensos. Y es que con el paso del tiempo el “aún”, que a primera vista debiera hacerse más pequeño, parece anexar lo antiguo como singular tejido de lo nuevo. Así, no sólo hemos de preocuparnos por lo que está y lo que viene, sino también por lo que fue.

La aportación deweyana al ámbito educativo es un tema reconocido actualmente; asuntos como la función de la educación con enfoque *en y para* el presente, la atención que debe prestarse a las características específicas de cada alumno, la correlación que debe existir entre escuela y sociedad o el empleo de métodos con énfasis en la actividad, son sólo algunos ejemplos de lo que perdura o es debatido todavía en nuestros tiempos. Sin embargo, existen planteamientos que parecen no haber conservado el mismo impacto y que, no obstante, representan material amplio y rico, conveniente de abordar. Concretamente me refiero al asunto moral.

En México, el plan de estudios de educación básica en los niveles de primaria y secundaria contempla (con excepción del primer grado de esta última) la asignatura de “Formación cívica y ética” en cada ciclo escolar. Así, la razón que respalda el estudiar sobre el tema de la moralidad no carece de fundamento; es asequible notar que sigue vigente su acento en nuestro propio contexto. No obstante, aunque relacionado, el motivo no sólo radica en la cuestión institucional; la moral se encuentra en la mayoría de las conversaciones establecidas entre las personas en general, constituye su preocupación, y John Dewey, considero, es un guía capaz de darnos contestación a las más variadas de las preguntas, permitiéndonos también cuestionar sus respuestas y reflexionar.

La tesis de este texto nació también de una pregunta. En un seminario alusivo al pensamiento de John Dewey hablábamos de la función que correspondía al profesor en la materia de ética. Entonces resaltaban los objetivos y algunas de las formas. Sin embargo, surgieron cuestionamientos respecto a qué era aquello que daba posibilidad a tales formas y objetivos, cómo es que emitíamos juicios morales, cómo sabíamos lo que era bueno y malo, cómo, pues, surgía o se formaba la moral en nuestro actuar. Ésta fue la pregunta que dirigió la investigación.

Con el fin de buscar una respuesta, hubo necesidad de dirigir la mirada a *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*¹, libro de John Dewey que, además de útil, resultó ser guía principal de este trabajo. Después de la lectura de dicho escrito saltó a la vista, con respecto al desarrollo de la conducta moral, la especial relación entre lo individual y lo social, lo personal y su interacción con el medio. Y es que, si bien el lazo de unión entre ambos es posible de corroborar, la magnitud de influencia que cada uno ejerce sobre el otro es distinta, y sus características (llaman la atención, sobre todo, las concernientes a la naturaleza humana) acrecientan tal distinción. Así fue como, aunado a otros elementos, comenzó y se afirmó la interrogante de la determinación como base de tal teoría. Posteriormente, poniendo énfasis en el punto individual como forma de facilitar el análisis, la tesis que guiaría el presente trabajo quedó definida tal y como se expresa en el título del mismo: *el medio, natural y social, como determinante de la conducta moral individual*. Y después, aunque siempre presentes, se agregaron explícitamente las *repercusiones para el ámbito educativo*.

Las conclusiones que Dewey expresa en sus escritos, debo aclarar, no culminan en la tesis específica que aquí se busca sostener. Al respecto, he de

¹ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1964, 307 pp.

hacer explícita una cosa más: el maestro Miguel Ángel Pasillas Valdez, quien fungió como mi asesor en este trabajo y quien posee una vasta lectura sobre el autor, se encuentra en total desacuerdo con la idea de la determinación. Él considera que John Dewey, a través de su planteamiento, supera tal limitación.

Una vez hechas ambas aclaraciones, hago hincapié en que lo que se verá a lo largo de este texto son los resultados a los que llegué a partir de la lectura de los argumentos deweyanos respecto a la naturaleza humana y la participación del medio. La apuesta expresa consiste en mostrar tal camino, la apuesta tácita estriba en señalar que, a pesar de la gran diferencia que supone el elemento de la determinación, los objetivos educativos deweyanos (específicamente una comunidad moralmente reflexiva) no necesitan cambiar, lo cual indica que aunque el autor no pretenda o desee determinación alguna, es posible que sus fundamentos no choquen con tal idea. Pero habrá que hacer una excepción; aquello que sí *parece* ser distinto es la concepción deweyana de libertad. Concepción que, pudiera dar la impresión, es la causa de asignar el sentido peyorativo a la tesis de determinación aquí presentada.

Ahora bien, el desarrollo del trabajo sigue una línea particular: en primer lugar, con motivo de proponer un punto de partida especialmente disímil al de nuestro autor (aunque posiblemente semejante en diversos aspectos), que contraste y enfatice los elementos más importantes, he intentado realizar un breve acercamiento al pensamiento nietzscheano. (Tal ejercicio, debo aclarar, es sólo introductorio y no busco hacerlo explícito a lo largo del texto. Sólo al concluir se realizarán breves anotaciones al respecto) Pero su revisión no presenta elementos al azar, persigue una línea que se mantendrá a lo largo de toda la exposición: el significado de la moral, el proceso de la formación moral y, finalmente, la acepción de libertad.

De esta manera, en el segundo capítulo describo diversos elementos generales del planteamiento filosófico y moral de John Dewey. El objetivo es, además de intentar componer un panorama más amplio que sirva de contexto e introducción, aclarar el significado de los conceptos de moral, ética, bien y mal, así como de conducta y carácter.

Posteriormente, como bases principales en lo que atañe a la formación moral, expongo los elementos constituyentes de la naturaleza del hombre y la relación que mantienen entre sí. También en este espacio aparece el significado de medio ambiente –natural y social–, su participación y el tipo de relación que sostiene con los individuos. Al final se vislumbran algunas afirmaciones respecto a los resultados del análisis.

El capítulo final está enteramente dedicado al tema educativo. Tiene la intención de mostrar las ideas deweyanas sobre éste y confirmar una concatenación entre los objetivos educativos, la formación moral necesaria y la tesis de este trabajo. En el último apartado realizo algunos comentarios respecto a la labor escolar bajo esta mirada y retomo, entonces, los puntos necesarios para culminar con el concepto de libertad.

Las conclusiones, por su parte, destacan el camino recorrido, los elementos primordiales que me permiten llegar a la aseveración de la tesis planteada, las posibles situaciones que quedarían por cuidar bajo tal mirada y también algunos planteamientos que, según creo, valdría la pena investigar.

Si bien considero que este trabajo puede, en el mejor de los casos, ser útil en labores posteriores con objetivos distintos, quiero destacar, como valor primordial, el ser agregado de los que buscan dar cuenta de la necesaria e íntima colaboración que debe existir entre disciplinas, en especial, por el

carácter del presente texto, entre la pedagogía y la filosofía. Ambas marchan con pasos más firmes cuando se encuentran asidas. La separación estricta entre campos de estudio es un tema sumamente discutido y existen fundamentos válidos para ello, sin embargo, considero, el espacio educativo no es lo suficientemente pequeño como para que nuestra labor se circunscriba a ser únicamente aquellos que ponen el cómo a lo dado, sin preguntar y asegurar lo conveniente de éste, y quizá tampoco tengamos que ser los que esperan lo “nuevo” dado para poner el cómo. La relación ha de ser distinta porque el tema, el objetivo, la vida, así lo exigen. Pero dejo hasta aquí mi sentir general y doy paso al camino particular. Confío en que esta tesis pueda rescatar el interés educativo en materia moral y dé pie a posteriores reflexiones que eluciden y guíen nuestro quehacer actual.

CAPÍTULO 1. MORAL Y LIBERTAD. SOBRE LOS HOMBRES LIBRES. LA PERSPECTIVA NIETZSCHEANA

¿Resulta extraño comenzar este trabajo con un autor tan distinto a aquel que ha sido colocado en el papel de principal? Más allá de razones que bien podrían considerarse como ajenas –aunque nunca sin importancia–, las que aquí se expresan se encuentran completamente subordinadas a las intenciones de este trabajo y funcionan como sus directrices. La inicial –y también principal– causa de su elección es la de contrastar y subrayar, de crear un tipo de suelo que, después de haber sido pisado, permita reconocer las diferencias del siguiente.² De esto se sigue la facilidad de notar la importancia de lo distinto, la importancia de las características del segundo terreno. Y, así mismo, busca cumplir con la función de clarificar mi posición; busca lograr que el lector comprenda el porqué del asombro respecto a la magnitud distinta de la teoría deweyana.

El segundo motivo, en letras de menor tamaño pero posiblemente más sensato, es el de evitar pensar en la increíble posibilidad de tener en mis manos y escribir en este espacio una historia milenaria de la moral (y su relación con la libertad) que, bien sabemos, a muchos hombres les ha llevado una vida completa de lectura, investigación, orden y compilación, y que, sin embargo, es necesario atisbar de alguna manera. Así, la breve mirada dirigida al autor sugiere también una fugaz parada en la historia del hombre, de la moral y de la libertad (y este capítulo no tiene como intención realizar más que ese vistazo), no obstante, una parada que se prende constantemente de nuestro también efímero presente. Posiblemente esto último otorgue la mayor relevancia.

Moral y libertad son conceptos de amplio fondo. A pesar de esto, la línea histórica nos ejercita en la identificación de puntos importantes, quizá no

² El siguiente es la teoría deweyana, de ella se hablará en los capítulos subsecuentes.

siempre presentes pero sí constantemente retomados, a saber, *perspectivas* específicas respecto a lo que la moral y la libertad humanas implican. Este capítulo, sin más preámbulo, busca describir, atendiendo a los puntos principales y necesarios para las intenciones ya planteadas en líneas anteriores, la concepción nietzscheana respecto al origen y significado de un ser humano moral y libre a partir de dos de sus principales obras: *Más allá del bien y del mal*³ y *Genealogía de la moral*⁴. Así, la moral y la libertad que comprenda John Dewey y los efectos que conlleve la educación a partir de esta mirada, me parece, podrán ser más reveladores y mejor divisados posteriormente⁵.

1.1 La voluntad de poder

El mundo, según Nietzsche, es esencialmente “voluntad de poder”⁶; la tierra, el aire, las plantas, los animales, los hombres, son pues, expresiones de esa voluntad. La vida, como naturaleza, lo es también. “Algo vivo quiere, antes que nada, *dar libre curso a su fuerza*”⁷. El ser humano vivo, siendo voluntad de poder, busca autoafirmarse, e incluso, ser más, superarse a sí mismo, y es esta

³ Nietzsche, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. Madrid, Alianza editorial, 2012. 344 pp.

⁴ Nietzsche, Friedrich. *Genealogía de la moral*. Madrid, Alianza editorial, 2005. 221 pp.

⁵ El contraste entre Friedrich Nietzsche (1844-1900) y John Dewey (1859-1952) se percibe más interesante cuando advertimos que ambos autores comparten una misma época. Si bien John Dewey vivió y escribió todavía durante la segunda mitad del siglo XX, lo cierto es que no carece de importancia el tiempo compartido. Ambos, cabe destacar, experimentaron y fueron influenciados por el auge de la ciencia positivista y la revolución intelectual que significó la teoría darwiniana (En el pensamiento deweyano tal ascendiente es ampliamente reconocido y se tratará en el capítulo 2º y 5º, sin embargo, en Nietzsche no parece ser tan evidente. Para ello véase Ferraris, Maurizio. *Nietzsche y el nihilismo*. Madrid, Ediciones Akal, 2000, pp.13-19 y Safranski, Rüdiger. *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*. México, Tusquets Editores México, 2010, p.38 y 285). Empero, a pesar de estas y otras coincidencias (como el contacto con la filosofía idealista alemana), el desarrollo de sus ideas parece ser radicalmente distinto en puntos diversos (excelente ejemplo para notar la relevancia del contexto, el haber nacido en el *viejo* y en el *nuevo* mundo respectivamente) y, como ya mencioné, precisamente sobre tales disimilitudes busca basarse este texto.

⁶ Nietzsche, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. Op.cit., Aforismo 36, pp.77-79

⁷ *Ibidem*. Aforismo 13, p.44

misma voluntad la que lo mueve a ello. Ahora bien, las distintas expresiones son también distintas fuerzas que culminan por definirse como voluntad de poder. El ser humano como *yo* (palabra de unión de diversos elementos) posee múltiples “subalmas” o “subvoluntades” *en sí*⁸; se conforma por apetitos, pasiones, instintos, y cada uno de ellos busca su satisfacción. Debido a que, para lograrlo, cada fuerza debe vencer las resistencias que se le presentan (es decir, otras “subvoluntades”), “toda volición consiste sencillamente en mandar y obedecer, sobre la base, como hemos dicho, de una estructura social de muchas <<almas>>”⁹. La “libertad de la voluntad” se ubica en el primer acto, “es la expresión para designar aquel complejo estado placentero del volente, el cual manda y al mismo tiempo *se identifica* con el ejecutor”¹⁰. La lucha entre voluntades puede ser verificada de maneras diversas, sin embargo, la que aquí nos incumbe es aquella que dio lugar a la moral.

1.2 Voluntad de poder expresada a través de la moral

La forma aristocrática

La antítesis entre lo bueno y lo malo ha sido un tema tratado de diversas maneras a lo largo de la historia. En un principio, en la etapa que Nietzsche cataloga como “prehistórica”, ni la acción ni su intención eran tomadas en cuenta con esa finalidad, sólo las consecuencias de la acción en tanto relacionadas con el éxito o el fracaso de la misma. Si el objetivo resultaba ser la caza, ella no era *buena* o *mala* en sí, sólo triunfante o fallida; por lo tanto, no poseía una cualidad moral. A este período Nietzsche le denominó “premoral”¹¹.

⁸ *Ibíd*em, Aforismo 19, pp.51 y 52

⁹ *Ibíd*em, Aforismo 19, p.52

¹⁰ *Ibíd*em, Aforismo 19, p.51

¹¹ Para ver la diferencia entre el periodo premoral, moral y extramoral consúltense los aforismos 32 (pp. 72-74), 55 (pp. 101-102) y 201 (pp.163-166) de *Más allá del bien y del mal*, edición citada.

No obstante, en una etapa posterior la perspectiva cambió y la procedencia de la acción otorgó calidad de valor a la misma (valor con respecto a lo bueno y lo malo). Así, se habló entonces de una cuestión “moral”. ¿Cómo se produjo este cambio? Para ello tuvieron que existir seres humanos dotados de una “potencialidad anímico-corporal” adecuada, ventajosa. Fueron hombres *creadores* de interpretaciones distintas sobre las cosas, dominantes, fuertes, inventores de caminos y de formas, capaces de *hacer* el mundo directamente relacionado con su modo personal de verlo. Lo bueno y lo malo, su significado, su esencia, su valoración, son de su autoría, y así, están directa e inevitablemente relacionados con ellos mismos, con sus propias acciones, con el respeto de sí. “La moral aristocrática”, afirma Nietzsche, es aquella que se atribuye un valor a sí misma desde sí misma y que “piensa bien” de sí¹². El ente aristocrático se sabe dominante, se sabe señor, y las resistencias, los enemigos, las contrariedades, son para él oportunidades de “progresar”, de hacerse más fuerte. La voluntad en este tipo de hombre dice sí a la vida, es activa y conformadora, no siente culpas, no advierte remordimientos, sólo se ejerce, sólo despliega su fuerza. Las fuerzas espontáneas, agresivas, invasoras, fecundantes, tienen, en esta moral, la supremacía en los principios. El someter otras voluntades más débiles que la suya, el entender como *buena* la acción de dominar, el querer-enseñorearse, está en su naturaleza, en su raza, en sus posibilidades y en su voluntad de poder.

¹² *Ibíd.*, Aforismo 261, p.279

Las características de la forma aristocrática son establecidas en diversas partes de los textos de Nietzsche, no obstante, *Más allá del bien y del mal* posee un apartado denominado “Qué es aristocrático” (pp. 268-316, edición citada).

1.3 Voluntad de poder expresada a través de la moral

La forma esclava

Sin embargo, todas las expresiones de la voluntad intentan, de alguna manera, desplegar su fuerza. Todas ansían dominar. ¿Qué sucedió históricamente con aquellos seres que no *podían* ser señores, que se sentían no como los ejecutores sino como los dominados? Nietzsche nota nuevamente un cambio significativo.

Aquellos seres humanos débiles pasaron a formar parte de los sometidos; sus instintos, sus voluntades, quedaban disminuidas por el dominio aristocrático; debieron obedecer y se hicieron esclavos. Sin embargo, la voluntad no puede eliminarse. Deseaban “ser-de-otro-modo”, “estar-en-otro-lugar”¹³. Su vida, tal como en ese momento la sentían, no era la aspirada, ellos querían *algo más*. La encarnación de este deseo, afirma Nietzsche, la conformó el sacerdote ascético¹⁴, fue él la figura más emblemática del cambio en la moral.

La vida ascética basa su principio y fundamentación precisamente en su antítesis, es decir, en la forma aristocrática. Debido a que son éstos quienes ciñen la voluntad, quienes no les permiten ser lo que quieren ser y vivir como desean vivir, son ellos también sus enemigos. Recuérdese algo importante: la moral aristocrática es creadora, ella origina los primeros valores, es fuerte y los enemigos que posee, aquellos hombres que puede considerar como rivales, merecen honor por parte de los adversarios, porque en su lucha llevan al “noble” a superarse a sí mismo. No obstante, una cosa distinta sucede con los esclavos: por su debilidad, por no poder contar con la pequeña esperanza de resultar victoriosos, por no poder superarse de esta manera, no ven a los

¹³ Nietzsche, Friedrich. *Genealogía de la moral*. Op.cit., Aforismo 13, p.156

¹⁴ Ídem.

Para conocer el origen de sacerdote asceta consúltese el “tratado tercero” de *Genealogía de la moral*, aforismos 5-11 (pp. 132-153)

Así mismo, al hablar de asceta, inclúyanse diversas doctrinas, entre ellas la epicúrea, india, judía y cristiana.

enemigos como merecedores de honor, por el contrario, les guardan resentimiento. A causa de ellos su vida les provoca náuseas, se encuentran cansados, hastiados de sí mismos, y esto, para Nietzsche, no es más que la presencia de una “enfermedad” humana¹⁵.

El *médico* de tal enfermedad, aquel que estando también enfermo calma la pena de sus iguales, es el sacerdote. Si bien tienen el mismo padecimiento “... él tiene que ser más fuerte, ser más señor de sí que de los demás, es decir, mantener intacta su voluntad de poder, para poder tener la confianza y el miedo de los enfermos, para poder ser para ellos sostén, apoyo, exigencia, azote, tirano, dios. Él tiene que defenderlo, a ese rebaño suyo –¿Contra quién? Contra los sanos, no hay duda”¹⁶.

Ahora bien, la serenidad que de él deriva (aquella que claman sus seguidores) tiene su origen en una forma distinta de expresar la voluntad de poder: cuando los débiles querían ser fuertes hallaron la manera de hacerlo a través del medio espiritual, de este modo se creó una “fábrica de ideales”, es decir, afirmaciones basadas en mentiras, hechas verdades¹⁷. La “venganza” cristiana (pues partió del resentimiento), por ejemplo, llevada a cabo de manera “sublime”¹⁸, significó la comprensión del mundo a partir de otra tonalidad; a grandes rasgos, que la vida, según los sacerdotes, es una etapa de sufrimiento, tristeza, sometimiento y pesar. Sin embargo, existe otro reino, un lugar en el

¹⁵ El “no” que dice el hombre a la vida, es, según Nietzsche, sinónimo de un ente enfermo. Compárese esto con la forma de vivir del hombre aristocrático, el sano; éste afirma su existencia originando, es feliz con ella y consigo mismo. Sobre la enfermedad humana véase *Genealogía de la moral*, aforismo 13 (pp. 156-157)

¹⁶ *Ibidem*, aforismo 15, p.162

¹⁷ Cfr. *Ibidem*, aforismo 14, pp.61-63

¹⁸ *Ibidem*, aforismo 8, p.47

El significado de esta palabra está referido a la modificación de valores a partir de la inteligencia. No posee un sentido positivo en la argumentación de la que se extrae, pues el desarrollo de la inteligencia es síntoma de una voluntad débil que no ha podido ejercerse de otro modo más que por este medio. (Sobre esto, véase aforismo 10, p.51, en la misma obra). No obstante, como se verá más adelante, no ha de tener un sentido necesariamente *negativo*. O para ser más precisos, quizá sea mejor librarnos del adjetivo.

que la paz y la eternidad concurren gloriosas para consuelo y felicidad de todos los que llegan a él. Este lugar, el “reino de Dios”, es accesible únicamente después de la muerte, empero, aún reuniendo este requisito no todos pueden entrar en él. La admisión se gana en la vida mundana. ¿Cómo? Para ello es necesario una “valentía” excepcional: se trata de soportar el sufrimiento experimentado en “la tierra”, de ser manso, abnegado, prudente, desinteresado, negador de los instintos y los placeres terrenales, negador de los sentimientos perversos, de las malas acciones, de las “intenciones malvadas”. Este tipo de hombre no puede odiar al prójimo, ni aún a los que lo lastiman, porque reconoce dos *verdades* principales: que el ejemplo que Dios mandó a través de Jesucristo, el del amor a la humanidad a costa de sí mismo, a costa de su propia vida, es una máxima primordial, es el supremo ejemplo de bondad y la entrada a una vida mejor. En segundo lugar, *paradójicamente* sabe que la justicia de Dios castigará a todos aquellos que propician y representan en el mundo lo terrible, lo injusto, lo perverso, lo cruel, lo malo.

El sacerdote asceta, sin embargo, procuró aún una novedad más importante. Toda voluntad necesita ejercerse. Si los débiles no podían liberarse de sus opresores, tenían, de alguna manera, que desplegar su voluntad sobre algo, debían sentirse señores de algo. El sacerdote encontró, mediante la fábrica de ideales, una forma de “combatir el desplacer de estar enfermo” (aunque su causa, el auténtico estar enfermo, no se resolviera). Cambió el sentido del resentimiento. Si en un primer momento el esclavo decía “<<Yo sufro: alguien tiene que ser culpable de esto>>”¹⁹ (ante lo cual no tiene ningún control y no puede hacer nada), en un segundo momento el sacerdote le respondió: “<<¡Está bien, oveja mía!, alguien tiene que ser culpable de esto: pero tú misma eres ese alguien, tú misma eres la única culpable de esto, –¡Tú misma eres la única culpable de ti!...>>”²⁰. Así, “todos los instintos que no se desahogan hacia fuera

¹⁹ *Ibíd.*, aforismo 15, p.165

²⁰ *Ídem.*

se vuelven hacia dentro –Esto es lo que yo llamo la *interiorización* del hombre...”²¹.

Al mostrar el hombre cierta forma de *poder* sobre sí mismo, cierta manera de controlar sus propios apetitos e inclinaciones, al encontrar un lugar accesible hacia el cual dirigir su voluntad de dominio, entonces el sacerdote asceta ya podía medicar:

1. “En lo posible, ningún querer, ningún deseo más; evitar todo lo que produce afecto [...] no amar; no odiar; ecuanimidad; no vengarse; no enriquecerse; no trabajar; mendigar”²²: esto se convirtió en el “sentimiento hipnótico de la nada, el reposo del sueño más profundo, en una palabra, la *ausencia de sufrimiento*”²³. Esto es Dios. Lo que aquí se solicita es para Nietzsche, sin más, la negación de sí mismo, la negación de las mayores y más importantes características de la naturaleza humana.

2. Actividad maquinal: se trata de “la regularidad absoluta, la obediencia puntual e irreflexiva, la adquisición de un modo de vida de una vez y para siempre, el tener colmado el tiempo, una cierta autorización, más aún, una crianza para la <<impersonalidad>>, para olvidarse a-sí-mismo, para la *incuria sui lei* [descuido de sí]”²⁴. Si la persona está ocupada en realizar acciones vacías que le hagan olvidar el pesar, ello significa una forma de aliviar su sufrimiento.

3. Una pequeña dosis de alegría causando-alegría: es esta la *mayor* oportunidad de sentirse como seres dominantes por una vez, de “estimular la voluntad de poder”, pues entre sus principales dosificaciones se encuentran la de dar regalos, brindar, aliviar, consolar o tratar con distinción a otras personas. Esta es regularmente una actividad propia de quien puede hacerla,

²¹ *Ibíd*em, aforismo 16, pp.108 y 109

²² *Ibíd*em, aforismo 17, p.169

²³ *Ibíd*em, aforismo 17, p.171 y 172

²⁴ *Ibíd*em, aforismo 18, p.173

de los fuertes; el sacerdote, a través de un método innovador, propone que a los débiles les sea también posible realizarla alguna vez.

4. Formar un rebaño: de la mano de la orden no.3, aporta al individuo un nuevo interés que tiende a alejarlo de su fastidio sobre sí mismo.

5. Breve desenfreno de los sentimientos a través de la culpa: si la causa del sufrimiento proviene de la misma persona que padece, se debe a que ella es en realidad “pecadora”. Posee una deuda; la deuda con Dios a partir del sacrificio de éste. Dios manda a los hombres a realizar acciones específicas que lleven a tener una vida santa, no pecadora, autorizada para llegar a su reino. Sin embargo, cuando la persona no puede llevarlo a cabo, cuando sus instintos son más fuertes y su voluntad resalta, entonces se hace culpable y merece un castigo:

...la mala conciencia [...] las disciplinas, el cilicio, el cuerpo dejado morir de hambre, la contrición; en todas partes el pecador que se impone a sí mismo el suplicio de la rueda, la rueda cruel de una conciencia inquieta, enfermizamente libidinosa [...] el tormento mudo, el temor extremo, la agonía del corazón martirizado, los espasmos de una felicidad desconocida, el grito que pide <<redención>> [...] Con este sistema de procedimientos se consiguió superar la raíz de la vieja depresión, la vieja pesadez y la vieja fatiga; de nuevo la vida volvió a ser *muy* interesante: despierta, eternamente despierta, insomne, ardiente, carbonizada, y sin embargo, no cansada²⁵.

Y es aquí donde Nietzsche descubre el más significativo cambio de la moral ocurrido hasta ese momento y que *aún perdura* en muchas (quizá la mayoría) de nuestras acciones actuales (ni el ideal democrático ni la ciencia misma, según el autor, escapan a ello²⁶): la llamada “inversión de los valores”²⁷. La

²⁵ *Ibídem*, aforismo 20, p.181

Si se desea leer completas las medicaciones véanse los aforismos 17-20 (pp. 167-182)

²⁶ El prólogo a *Más allá del bien y del mal* nos advierte que esta obra es una crítica a la modernidad. Para ver los comentarios del autor respecto a la ciencia y la democracia véanse, sobre todo, los aforismos 186 (pp.142-145), 192 (pp.152-154), 203 (pp.169-172), 204 (pp.173-176), 206 (pp.178-180), 207 (pp.180-183) de esta obra y los aforismos 9 (p.48-49) del tratado primero y 23-25 (pp.187-198) del tratado tercero de la *Genealogía de la moral*.

²⁷ Nietzsche, Friedrich, *Más allá del bien y del mal*, aforismo 195, p.157

moral aristocrática, como ya se dijo, engendró la valoración con respecto a lo bueno y lo malo. Ella, tomándose siempre a sí misma como referencia, inventó que lo bueno era aquello relacionado con sus propias características, es decir, con lo altivo, dominante, fuerte, poderoso. Lo malo, por otro lado, fue establecido después, como efecto propio de la creación de lo bueno. Lo malo se identificaba con lo débil, enfermizo y endeble. No obstante, la llegada de la “moral esclava” significó un giro completo a esta forma de entender los actos. Advirtió primero un nuevo principio; el de la intención. Es ésta la que definió la moralidad de las acciones, es ésta la que determinó, a partir de un proceso de memoria e inteligencia mucho más sofisticado, el nuevo canon moral. En segundo lugar, la llamada “inversión” se manifestó a partir de las diferencias con la antítesis: lo malo, en términos aristocráticos, fue sustituido por lo “malvado”, en términos esclavos, pero consistió en el listado de todas las características aristocráticas con el nuevo sentido peyorativo de *orgullo, egoísmo, crueldad, malicia, ferocidad, brutalidad, salvajismo, barbarie, impiedad, tiranía, monstruosidad*. La definición de lo malvado a partir “del-otro” fue el primer paso, sólo *después* se estableció lo bueno a través de valores como la *suavidad, paciencia, delicadeza, blandura, ayuda, humanidad, misericordia, caridad, compasión*²⁸, *piedad* o *generosidad*. Este tipo de moral, si bien modificó y engendró valores, lo hizo a partir, no del orgullo de sí, sino del resentimiento hacia-el-otro, esto, por el “descontento de su suerte”.

1.4 Sobre los hombres libres.

Pero queda en la narración una pregunta pendiente: ¿Por qué los hombres fuertes sucumbieron en la historia?

²⁸ Nietzsche pone especial énfasis en la compasión. Sobre esto véase *Más allá del bien y del mal*, aforismo 222 (p.206)

La figura del santo, del hombre con admisión directa al reino de Dios, de aquel que podía hacer todo lo que la entidad suprema demandaba, manifestó un nuevo tipo de poder.

Atisbaban en él –y, por así decirlo, detrás del signo de interrogación de su apariencia frágil y miserable– la fuerza superior que quería ponerse a prueba a sí misma con ese vencimiento, la fortaleza de la voluntad, en la que ellos reconocían y sabían venerar su propia fortaleza y su propio placer de señores: honraban algo de sí mismos cuando honraban al santo [...] Los poderosos del mundo aprendían un nuevo temor en presencia del santo, un enemigo extraño, todavía no sojuzgado: --<<la voluntad de poder>> era la que los obligaba a detenerse delante de [él]²⁹.

Los enfermos, los resentidos, los avergonzados de los instintos humanos, *los santos*, abrigaban, por su parte, cierta calma en su angustia, bien por la medicación de los sacerdotes, bien porque al fin podían llevar a cabo su *venganza*: ¿Qué querían? Representar al menos una forma de superioridad, de la justicia, del amor. ¿Cuándo la alcanzarían? “Cuando lograsen *introducir en la conciencia* de los afortunados su propia miseria, toda miseria en general: de tal manera que éstos empezasen un día a avergonzarse de su felicidad y se dijese tal vez unos a otros:<< ¡es una ignominia ser feliz!, ¡hay tanta miseria!...>>³⁰, cuando sintiesen “la gran náusea frente al hombre; y también la gran *compasión* por el hombre”³¹, cuando lograsen amenazar la magnitud de su fortaleza, de su *libertad*. Existiría hoy, sin duda, la presencia de un contagio...

¿Pero sucumbieron realmente los hombres fuertes? A esta pregunta debe añadirse una aclaración. Si bien las doctrinas ascéticas se conforman por todos los seguidores, como un grupo en común, lo cierto es que fueron los sacerdotes los verdaderos creadores, los modificadores de valores. Su “ovejas” *creyeron* y *acataron* sus recomendaciones. Si los sacerdotes engendraron algún tipo de valor de la vida y de consuelo por la misma a través de la esperanza en Dios, si

²⁹ *Ibíd.*, aforismo 51, p.99

³⁰ Nietzsche, Friedrich, *Genealogía de la moral*, aforismo 14, pp.160 y 161

³¹ *Ibíd.*, aforismo 14, p.162

ellos entendieron por primera vez su *debilidad* como lo honroso, lo cierto es que sus acólitos, (y todos los *fuertes* que se anexaron después), siguieron siendo *esclavos*, pero ahora de esta nueva moral; vivieron guiados por ella, esperanzados también por ella, sus decisiones se tomaron con base en ella, el valor de su vida estribó en ella.

La moral del resentimiento no “*mejoró* a los hombres” –como lo afirman sus predicadores– sino que les trajo el empuqueñecimiento de sí:

...tal sistema de tratamiento ha [...] <<domesticado>>, <<debilitado>>, <<postrado>>, <<refinado>>, <<reblandecido>>, <<castrado>> (es decir, casi lo mismo que *dañado*...). Pero si se trata principalmente de enfermos contrariados, deprimidos, tal sistema pone al enfermo *más enfermo*, aun suponiendo que lo ponga <<mejor>>; pregúntese a los médicos de locos qué consecuencia trae siempre consigo una aplicación metódica de tormentos expiatorios, contriciones y espasmos de redención. Pregúntese así mismo a la historia [...] ¿cuál fue siempre el <<éxito>>? Un sistema nervioso destrozado [...] parálisis terribles y depresiones duraderas [...] delirios colectivos ansiosos de muerte...³².

“El sufrimiento del hombre *por el hombre, por sí mismo*”³³, la mala conciencia, las leyes constrictoras, la fe en la nada, en Dios, todo es antinatural. Todo ello es creación, pero del tipo que lo hace mediocre.

La *perspectiva* de Friedrich Nietzsche comprende al hombre como un complejo de fuerzas que luchan entre sí por “dar libre curso a su fuerza”, por ser “causa prima”³⁴. Los instintos, las pasiones, son propios de su naturaleza y, como tal, persistirán e intentarán mandar y ejecutar a lo largo de toda su vida. Sin embargo, en el mundo existen seres débiles y fuertes, que dominan y que son dominados (pues sobre algo se debe ejercer el poder). “La voluntad no libre [–afirma Nietzsche–], es mitología, en la vida real no hay más que voluntad fuerte y voluntad débil”³⁵. Una voluntad fuerte, dominante, afirmadora, se

³² *Ibíd*em, aforismo 21, pp.182 y 183

³³ *Ibíd*em, aforismo 16, p.109

³⁴ Nietzsche, Friedrich, *Más allá del bien y del mal*, aforismos 9 (p. 37) y 13 (p. 44)

³⁵ *Ibíd*em, aforismo 21, p.55

posiciona ella misma por encima de otras voluntades, busca “ser algo nuevo”, “significar algo nuevo”³⁶, *crear*, modificar, cambiar. No le interesan las igualdades ni los *rebaños* (a menos que ello sea parte de su originalidad). Es inocente, no posee mala conciencia, actúa como lo hace porque sabe *instintivamente* que, viniendo de ella, es lo bueno, lo correcto, o, sin etiquetas, lo que su voluntad lo lleva a realizar. Posee respeto de sí, se tiene en la más alta estima. Es independiente y no conoce forma de no serlo. Se sabe *feliz*. Dice sí a la vida porque *puede*. Se sabe responsable, mas no culpable. Crea mundo. “Su <<conocer>> es *crear*, su crear es legislar, su voluntad de verdad es – *voluntad de poder*”³⁷.

Los estragos que la “moral reactiva” (del resentimiento) ha traído consigo, han disminuido la posibilidad de la existencia de un hombre de tal naturaleza. No obstante, el ideal educativo nietzscheano está en pie: no adoctrinar, no modelar, no diseñar, sino permitir el desarrollo de un hombre que sea sí mismo, orgulloso de sí, un hombre “totalmente petulante, totalmente afirmador del mundo, hombre que no sólo ha aprendido a resignarse y a soportar todo aquello que ha sido y es, sino que quiere volver a tenerlo tal como ha sido y es, por toda la eternidad, gritando insaciablemente ¡da capo! [¡que se repita!] no sólo a sí mismo, sino a la obra y al espectáculo entero”³⁸. “Tenemos que darnos a nosotros mismos pruebas de que estamos destinados a la independencia y al mando”³⁹. Quizá se podría decir: ¿pero quiénes son los fuertes?, ¿a quién hay que educar? Si bien Nietzsche realiza alusiones a las razas y la herencia, no pronuncia ninguna en particular que pueda considerarse como la *correcta*⁴⁰. La educación debe encargarse de las condiciones para que el hombre (el que sea,

³⁶ Ibídem, aforismo 253, p.258

³⁷ Ibídem, aforismo 211, p.193

³⁸ Ibídem, aforismo 56, p.103

³⁹ Ibídem, aforismo 41, p.83

⁴⁰ Si bien no hay pronunciamiento de raza, sí lo hay de sexo, y aquí la mujer queda perjudicada. Y aunque resulta para mí un punto criticable –por razones que no es necesario escribir–, me parece que no afecta a la intención de este capítulo. Su discusión tendrá que hacerse en otro trabajo.

todos quizá, pues la más grande voluntad de poder se puede encontrar en cualquiera de ellos) despliegue con mayor extensión y fuerza la voluntad que ya posee, no una artificial y hecha por el otro sino la suya, la propia, la que conforma su esencia: “el aprender nos transforma, hace lo que hace todo alimento, el cual no se limita tampoco a <<mantener>>—: como sabe el fisiólogo. Pero en el fondo de nosotros, totalmente <<allá abajo>>, hay en verdad algo rebelde a todo aleccionamiento [...] En todo problema radical habla un inmodificable <<esto soy yo>>”⁴¹. El hombre libre es único, original, auténtico, es como es y está orgulloso de ello. Así es la voluntad, son éstos los verdaderos espíritus libres.

Pero si aún se quisiera subrayar todavía más el carácter de la libertad nietzscheana, entonces termínese y comiencese con lo siguiente: Nietzsche parte de un supuesto importante con respecto a la concepción del conocimiento: *La verdad, única, absoluta y eterna no existe. Tanto su búsqueda como la afirmación de poseerla son innecesarias; la primera es una pérdida de tiempo, la segunda es una farsa. “La erroneidad del mundo en que creemos vivir es lo más seguro y firme de todo aquello de que nuestros ojos pueden todavía adueñarse”*⁴². La comprensión de las cosas, en realidad, se basa en perspectivas, en modos de ver distintos entre sí, donde ninguna aspira a ser dogmática, ninguna desea que el otro mire como ella⁴³, ninguna es verdad y ninguna es falsedad, o tal vez todas son verdaderas, o tal vez todas son falsas, o tal vez todas son *posibles, o tal vez...*

Existe *únicamente* un ver perspectivista, *únicamente* un <<conocer>> perspectivista; y *cuanto mayor sea el número* de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, *cuanto mayor sea el número de ojos*, de ojos distintos que

⁴¹ Ibídem, aforismo 231, pp.223 y 224

⁴² Ibídem, aforismo 34, pp.74 y 75

⁴³ Ibídem, aforismo 43, p.85

sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro <<concepto>> de ella, tanto más completa será nuestra <<objetividad>>⁴⁴.

Así, los significados, lo que el mundo es, las leyes, las disciplinas, las verdades, la moral, son un invento, una forma de mirar, una perspectiva: “No existen fenómenos morales sino sólo una interpretación moral de los fenómenos”⁴⁵. ¡Vaya responsabilidad la del hombre!...

Pero culminemos con la mirada a la perspectiva nietzscheana. El ser humano, en tanto voluntad de poder, es libre. Posee características que lo hacen ser más débil o fuerte que los otros y que lo llevan a desplegar con mayor o menor magnitud su voluntad. Sin embargo, lo natural es que despliegue esa fuerza. La moral reactiva lo ha hecho voltear hacia sí mismo y dañarse, empequeñecerse, atarse. No obstante, el hombre *debe* sacudirse la enfermedad y retomar el valor de sí. El hombre *debe* crear mundo, dar una interpretación propia de éste, crear valores, tomar decisiones con respecto a sí mismo, sentirse responsable de sus posibilidades, entender el bien a partir de sí, rehacer el bien, ir *más allá* del bien... Para ello se necesitan las condiciones necesarias, para ello se necesita la educación. El cómo educar, quién, a quién, en qué circunstancias y cuáles son las implicaciones de una educación de este tipo, es un asunto que deberá tratarse en una investigación posterior. Mientras tanto, he aquí la silueta de una forma de entender a la moral, la historia de su génesis y por lo tanto de su naturaleza: una del tipo creada. He aquí también una forma de entender la libertad, aquel conjunto particular de fuerzas que vienen *de dentro*, que está en cada individuo, que constituye originariamente a cada individuo, por naturaleza, por esencia, que es capaz de crear y de ir más allá de sus propias creaciones de tal manera que, en lo que confiere al asunto aquí tratado, hace posible la vista de un periodo *extramoral*⁴⁶.

⁴⁴ Nietzsche, Friedrich, *Genealogía de la moral*, aforismo 12, p.155

⁴⁵ Nietzsche, Friedrich, *Más allá del bien y del mal*, aforismo 108, p.125

⁴⁶ Véase nota 7

Observemos a partir de ahora y en los siguientes capítulos otro talante, que nace de ideas distintas y posee un desarrollo también diferente, que implica cosas nuevas, que trae consigo otro *deber ser*. La libertad y la moral, ¿qué significan para él?, ¿de dónde vienen?, ¿cómo se manifiestan? John Dewey será ahora, y de aquí en adelante, nuestro próximo guía. En el siguiente capítulo se tratarán puntos de su teoría que son indispensables para comenzar a divisar posibles respuestas.

CAPÍTULO 2. EL PENSAMIENTO DE JOHN DEWEY

En el apartado pasado revisamos una de las formas más significativas de comprender la libertad, aquélla que pertenece de manera esencial a cada individuo y que lo lleva a actuar de formas distintas de acuerdo consigo mismo, con lo que él es; anterior, incluso, a lo aprendido. La creación, en este sentido, es una acción fundamental, y resulta de tal magnitud que incluso los juicios relacionados con lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, es decir, lo moral, son producto de ella; producto anteriormente inexistente y posteriormente superable. Ahora, toma su lugar en estas páginas un autor con ideas distintas, al que sin duda el pensar nietzscheano hará notable contraste, sobre todo, en el tema que aquí nos incumbe: la moral, su formación y su correspondiente concepto de libertad.

Leer a John Dewey (parece correcto en este caso utilizar la frase en su sentido casi-literal debido a la congruencia entre su vida y sus escritos) es aventurarse en una serie de temas con ciertos giros propios de las caras dadas por sus predecesores. Si bien algunos comentaristas afirman que no es un autor propiamente sistemático, lo cierto es que su pensamiento, todos aquellos temas que lo conforman, poseen relación y se apoyan unos con otros haciéndose claros entre sí (aunque, como veremos más adelante, parecen existir ciertas afirmaciones que tienden a enfrentarse). Debido a lo anterior, este capítulo está compuesto por dos apartados principales: el primero está dedicado a realizar una breve descripción de los asuntos que he considerado como los imprescindibles del trabajo deweyano, aquellos que conservan una especial relación con el tema de esta tesis y que pueden ayudar a construir una visión general que permita una mejor comprensión del argumento moral (al respecto, ciertamente es vasto el pensamiento completo del autor y he tenido que recurrir a comentaristas de sus obras para realizar esta labor). Por otro lado, el segundo apartado pretende elaborar un trazado general del tema de la moral

bajo su perspectiva, ello, con la intención de clarificar e introducir a su forma específica de concebir el proceso de la formación moral de los individuos y la correspondiente labor educativa.

2.1 El pensamiento filosófico deweyano. Aspectos generales

John Dewey representa para Estados Unidos uno de sus exponentes más importantes, no sólo en lo referido a la magnitud de sus acciones en ámbitos políticos y educativos, sino a la posibilidad de contar con un pensamiento filosófico propio, altavoz de sus propias aspiraciones y forma de vida.

En el tiempo de 1859, año del nacimiento de Dewey y también de la publicación de *El origen de las especies* de Darwin, hallábase una nación amante del cambio, del movimiento, de la aventura, del “ser pioneros”; se buscaba la expansión, la abundancia y el crecimiento. Nuevos territorios se “conquistaban” y nuevos propósitos estaban en proceso de constituirse. El optimismo imperaba, con la mano en el ahora y la vista hacia delante. Así, en Burlington, un pueblo (en ese tiempo) rural y pequeño, perteneciente al estado de Vermont, bajo circunstancias más o menos similares, nació John Dewey. En sus primeros años fue educado en las escuelas de su hogar natal, y también bajo el calvinismo de su madre. En 1875 comenzó sus estudios filosóficos en la Universidad de Vermont y, a través de Thomas Huxley y Henry Pearson Torrey, fue introducido en el darwinismo y la filosofía idealista alemana respectivamente. Años después, se trasladó e ingresó a la Universidad de Johns Hopkins; en este lugar estudió lógica junto con Charles S. Peirce y psicología experimental con G. Stanley Hall, sin embargo, una relevancia mayor la poseyó su maestro George Sylvester Morris, pues lo introdujo en los estudios sobre Hegel, pensador que influyó sobremanera en su teoría.

Diversos acontecimientos le sucedieron después, entre ellos publicaciones y cátedras como profesor. En 1886 se casó con Alice Chipman, posiblemente una de sus mayores influencias en lo correspondiente a su participación y preocupación por los asuntos públicos. En estos años conoció también a William James a través de algunas de sus obras y en 1896 fundó, en la Universidad de Chicago, la *Laboratory School*, acontecimiento que le confirió, después de toda su trayectoria filosófica, un lugar relevante en el ámbito educativo⁴⁷.

La vida posterior de John Dewey, hasta 1952 (año en el que falleció), fue esencialmente *movimiento*, uno, por cierto, del tipo que él mismo siempre defendió: el que *hace*, el inteligente, el que busca soluciones. Muchas cosas se pueden citar en esta etapa de su vida, sin embargo, sólo haremos explícito en este trabajo aquellas referidas a los contenidos concretos de algunos de los textos que escribió. En seguida, siguiendo este camino, salta a la vista la primera pregunta: ¿*qué* fue aquello que en el ámbito de las letras lo llevó a ser tan relevante? Si tenemos paciencia o si ya estamos acostumbrados a hacerlo, se nos ocurrirá una segunda cuestión todavía más importante: ¿*por qué* escribió aquello que escribió? Pues bien, resulta ser ésta última más elemental porque la respuesta se encuentra en su propia teoría y es la misma teoría la que hace imprescindible el hacernos esta pregunta, lo cual indica que podemos hacer casi ambas cosas a la vez; analizar el contenido de sus textos y *saber* (estar seguros) por qué los creó *así*. La razón de este énfasis y su desarrollo deberá seguirse a lo largo de todo el trabajo.

⁴⁷ Los datos biográficos del autor que aquí se presentan fueron tomados de las siguientes fuentes: Mataix, Anselmo. *La norma moral en John Dewey*. Madrid, Revista de Occidente, 1964, pp.29-41; Hook, Sidney. *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona, Paidós, 2000, p. 19-33 y Hickman, Larry. “John Dewey”, trad. Constanza Ruiz. Publicada en *American National Biography*, vol. 6, 314-318. New York: Oxford University Press, 1999. < <http://www.unav.es/gep/Dewey/PerfilDewey.html> > [Consulta: 01 de abril del 2014].

Ya decíamos en líneas anteriores que John Dewey nació en un lugar pequeño, agrícola y *comunitario*. Sin embargo Estados Unidos se movía y cambiaba velozmente, y con ello, nuevas situaciones se presentaban:

El problema básico al que Dewey hubo de enfrentarse, pues, es el que suponía comprender e integrar el salto –personal y colectivo– desde la antigua tradición rural, democrática en el sentido comunitario y jeffersoniano del término, propia de granjeros y pequeños comerciantes liberales, a una América fabril, urbana, afiebrada, que hacía cada vez más profunda la brecha entre explotadores y explotados, poseedores y desposeídos⁴⁸.

“El Vermont y la Nueva Inglaterra de la infancia y juventud de Dewey ya han desaparecido. Pero él aún conserva las huellas de su entorno social, no como meros recuerdos, sino como hábitos, como preferencias profundamente arraigadas y como una inculcada predisposición por la democracia”⁴⁹. Aquello que aprendió en la universidad –la teoría de la evolución, lo científico, la psicología experimental– sus vivencias, viajes, contrastado con la herencia religiosa de su familia y con la forma primaria en la que vivía, resultó para él un embate, un verdadero problema al que necesitaba dar solución (y del cual se encargaría durante toda su vida). América representaba para él una escisión, una ruptura en dos partes incomprensibles entre sí, una forma de sociedad “en conflicto consigo misma” y que causaba dificultades y confusión a los individuos. Así, no resulta tan extraño que Dewey haya comenzado su trayecto bajo el cobijo del idealismo:

La síntesis hegeliana de sujeto y objeto, materia y espíritu, lo divino y lo humano, no era meramente una fórmula intelectual: obró en mí como una inmensa liberación y alivio. El modo hegeliano de tratar la cultura humana, las instituciones y artes, implicaban la misma disolución de murallas divisorias, inalterables, y produjo en mí una especial atracción⁵⁰.

⁴⁸ Pérez de Tudela, Jorge. *El pragmatismo americano. Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid, Síntesis, 2007, p.153

⁴⁹ Hook, Sidney. *Semblanza intelectual*. Barcelona, Paidós, 2000, p.20

⁵⁰ John Dewey, citado por Mataix, Anselmo. *Op.cit.*, p.38

Si bien es conocido que posteriormente Dewey dejara abiertamente a Hegel y al idealismo, el énfasis en la continuidad, en la totalidad, en el desarrollo, en el poder de las ideas, que tan bien aprendió de él, jamás podría apartarlo de su pensamiento⁵¹, ello, porque apuntaba a su problema principal, porque era útil a su solución...

No es únicamente por tradición el que en las líneas pasadas haya escrito breves alusiones sobre la vida de John Dewey. Hacerlo es importante –si no es que forzoso–; no sólo con ello se empieza por comprender el pensamiento deweyano sino que forma parte de él. Dos cosas deseo resaltar al respecto: 1) no se puede empezar a pensar reflexivamente, desde la perspectiva deweyana, si no se tiene un problema⁵², problema que surge del cambio, de una situación distinta, no contemplada en la habitual forma de actuar. Dewey realizó el trabajo que le llevó toda su vida porque tuvo problemas que resolver durante toda su vida, problemas reales para él, basados en su experiencia, en sus vivencias cotidianas. 2) Los problemas ocasionan que la *continuidad* se pierda y por ello es imprescindible disiparlos, para encontrar de nuevo el equilibrio, para aliviar “el motivo de dolor e incertidumbre, la situación-de-duda”⁵³. En eso se consume y se consuma la vida humana.

Ahora bien, para resolver un problema se necesita, primero, reconocerlo como tal, y John Dewey identificó principalmente uno con una multitud de vertientes: los dualismos, separaciones irreconciliables que no permiten la continuidad, la *comunidad*, la unidad donde las partes funcionan como los elementos de un organismo, a favor del todo. Dualismos como teoría-práctica, conocimiento-experiencia, sensación-idea, físico-mental, medios-fines, naturaleza-espíritu o individuo-sociedad han dañado fuertemente la vida

⁵¹ Cfr. Pérez de Tudela, Jorge. Op.cit., p.157

⁵² Véase Dewey, John. *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 2007, p.29

⁵³ Pérez de Tudela, Jorge. Op.cit., p.154

presente del hombre. Y no quiere con ello decirse que su existencia haya sido un error desde su aparición –pues respondieron a problemas que históricamente el hombre debía resolver–, la gravedad radica en que estas formas antiguas no corresponden ya con el apremio de lo actual.

Según Dewey, milenios atrás, cuando el hombre se regía por el azar, se vio impelido a buscar seguridad por las complicaciones que esta situación representaba para él. En su pesquisa, “instituyó dos caminos básicos”: dedicarse al culto de lo sagrado para pedir sus favores, o modificar su situación a través de su trabajo “mediante la invención y el desarrollo de las artes”. Ante tal disyuntiva, lo último lo consideró incierto, azaroso; lo primero, en cambio, le resultó más seguro. Así, se reconocieron dos mundos (dos actitudes y también el origen de los dualismos): el del control diario pero cambiante, expuesto a las circunstancias, y aquel que estaba fuera del dominio humano, el que tenía poder sobre el mundo y sobre el hombre, el perfecto e inmutable. En el ámbito social, se mostró una división clasista consistente en dos actividades principales: trabajo y contemplación. La filosofía, posteriormente, “se apoderó del terreno religioso” y racionalizó todo lo anterior⁵⁴:

Todas las filosofías de tipo clásico han establecido una distinción determinante y fundamental entre dos reinos del existir. Uno de ellos corresponde al mundo religioso y sobrenatural de la tradición popular, y este mundo se convirtió, al ser trasladado a la metafísica, en el mundo de la realidad más elevada y última. De la misma manera que había ido a buscarse en las creencias religiosas superiores e indiscutibles la fuente y la sanción última de todas las verdades y reglas de conducta en la vida de la comunidad, se buscó en la realidad absoluta y suprema de la filosofía la única garantía segura de verdad en los problemas empíricos, y se hizo de ella la única *guía racional* para las instituciones propiamente sociales y para la conducta individual. Frente por frente de esta realidad absoluta y del número que sólo podía apresarse mediante la disciplina sistemática de la filosofía misma, se alzaba el mundo ordinario, empírico, relativamente real, fenoménico, de la experiencia cotidiana. Los asuntos de orden práctico y utilitario de los hombres

⁵⁴ Cfr. *Ibíd.*, pp. 169 y 170

formaban parte de este mundo. A este mundo imperfecto e imperecedero referíase la ciencia realista y positiva⁵⁵.

Así, la concepción del mundo natural quedó subordinada, por ser cambiante e incierta, al éter perfecto, al cosmos metafísico. Y algo de ello perduró también en lo humano: el cuerpo y sus sensaciones fueron parte del mundo imperfecto; lo que con ellos se conocía eran sólo fenómenos que no podían mostrar *lo real*. Sin embargo, se consideraba al hombre como poseedor de cierta *facultad* racional para conocer *lo verdadero*, la idea absoluta, fija, lo que está y ha estado siempre antes que él (lo importante). En consecuencia, tomando en cuenta la revolución intelectual surgida de los avances de la ciencia y la influencia darwinista que Dewey presenció, su inquietud principal no fue otra que la de la filosofía haciendo más honda la línea que separa lo natural y lo espiritual, dejando de lado los hechos humanos, los problemas reales. Después de darse cuenta de las escisiones, la realidad, para el filósofo norteamericano, no fue ya una verdad abstracta e inalcanzable sino que adquirió carácter práctico, concreto; era la vida misma.

Según nuestro autor, los hombres que viven en el mundo se encuentran en un ambiente espacio-temporal determinado que, por interacción, le presentan problemas y también soluciones. Al enfrentarlos, el ser humano necesita emplear diversos instrumentos. Las sensaciones, lo que el ser humano percibe, son estímulos para conocer. Su organización se muestra en ideas, que son sólo “un modo de respuesta” a la situación dada⁵⁶, sólo *un* instrumento de todos los posibles que, por su función constructiva, su mirada al futuro, su provocación a la acción y su utilidad, aboga Dewey por ejercitarlas empleándolas con mayor frecuencia⁵⁷. El pensamiento de tipo reflexivo, ese modo de respuesta caracterizado por ideas, no es uno del tipo acabado, sino del que se pone a

⁵⁵ John Dewey citado por Pérez de Tudela, Op.cit., pp.170 y 171

Las cursivas son mías.

⁵⁶ Cfr. Hook, Sidney. Op.cit., p.52

⁵⁷ Cfr. Dewey, John. Op.cit., p.19 y 50

prueba a través de los resultados de su guía (pues las ideas son planes de acción, lineamientos para actuar) en los hechos concretos. La verdad o la falsedad no son cosas que existan por sí mismas o en ciertos objetos, no están terminadas o listas para ser conocidas, constituyen propiedades de las ideas. Si una idea es un plan de acción predictivo capaz de resolver una problemática, aquella afirmación que en la verificación de sus consecuencias sea más satisfactoria, más exitosa, puede considerársele como verdadera⁵⁸. Si bien pueden existir abstracciones, “sólo tienen sentido en cuanto influyen en la experiencia concreta”⁵⁹. El conocimiento, de este modo, es el resultado de un acuerdo acerca de su verdad como conocimiento, “de tener ideas comunes”⁶⁰. El carácter pragmático con el que se suele relacionar a Dewey, o también (lo que él mismo denominó así) “naturalismo empírico”, “empirismo naturalista” o “humanismo naturalista”⁶¹, tiene su razón de ser a partir de las ideas expuestas.

En correlación con todo lo anterior, debo añadir que el tipo de disciplina filosófica de la que John Dewey afirma partir no es ya la clásica, sino una *reconstruida*, que supera las divisiones y los cielos inalcanzables y se preocupa por el espacio y el tiempo palmario, aquella “que surge de los problemas humanos y está ligada en intención a ellos”⁶², que busca restablecer la continuidad entre los individuos y la naturaleza, su acción, su situación de intercambio, su *experiencia*.

La respuesta filosófica de Dewey al problema de los dualismos y así también a diversas dificultades de la vida actual, puesto que parte de una forma distinta de entender tal disciplina, modifica también el sentido de ésta. Para

⁵⁸ Cfr. Hook, Sidney. Op.cit., p.63

⁵⁹ Mataix, Anselmo. Op.cit., p.42

⁶⁰ Hook, Sidney. Op.cit., p.52

⁶¹ Pérez de Tudela, Jorge. Op.cit, p.181

⁶² *Ibíd*em, p.167

averiguar lo que la filosofía ha representado y representa en el presente, Dewey propone una investigación de su historia. Lo que de ello resulta es sumamente interesante: afirma que el tema principal de esta disciplina ha sido en realidad la relación entre las cosas y los valores: “las filosofías se han interesado, en primer lugar, por la defensa o la crítica, según los casos, de ciertas formas de vida, creencias y acciones de la cultura de la que formaban parte”⁶³. Distinta a la ciencia, (a la cual, por los beneficios que brinda pero también por su forma de conocer, por su método de investigación, Dewey le entrega un papel relevante) distinto a “qué son las cosas y cómo están organizadas entre sí”, la filosofía se preocupa en realidad por “qué son los valores, cómo se obtienen y se justifican y su lugar en la organización de nuestra experiencia dentro de un esquema coherente”⁶⁴. “La historia de la filosofía no es un registro de informes objetivamente verificables sobre la naturaleza del mundo y el hombre sino un registro de juicios interpretativos y de orientación práctica”⁶⁵. Así, ni ella misma ha podido trascender y desprenderse en realidad de este mundo *fenoménico* pues “la hipótesis de Dewey es que, incluso en el más enloquecido pastiche metafísico que podamos imaginar, especialmente si llega a lograr alguna aceptación, podemos encontrar respuestas a ciertas dificultades y apuros vitales que están en la base de las luchas políticas, culturales y sociales”⁶⁶.

Una vez declarado lo anterior, la tarea de la filosofía consiste ahora, dice Dewey, en hacer conscientemente lo que venía haciendo de manera inconsciente:

enfrentar directamente los principales problemas y creencias de nuestra sociedad, hacer explícitos los valores que admitimos, proyectar alternativas de elección social, estudiar los métodos de investigación, formular una teoría de la investigación que pueda ayudar a solventar las confusiones intelectuales y suministrar, si es posible,

⁶³ Hook, Sidney. Op. cit., p.36

⁶⁴ *Ibidem*, p.39

⁶⁵ *Ídem*.

⁶⁶ *Ibidem*, p.44

fundamentos inteligentes para una acción que vaya al encuentro de los nuevos tiempos y sus problemas⁶⁷.

Los cambios que la concepción filosófica deweyana trae consigo realizan modificaciones significativas en la forma de entender otros campos específicos. Su sentido de cambio, crecimiento o *evolución*, su procesualidad, la importancia dada a la continuidad y a la mediación, el afán por evitar los dualismos, su rechazo a los principios últimos y eternos, la necesidad de investigar y comprobar, el ímpetu por atender los problemas presentes, el interés en el pensamiento reflexivo⁶⁸, todo ello repercute en la re-construcción de ámbitos como la lógica, la psicología, la estética o la epistemología. No es mi intención analizar las modificaciones específicas que cada una sufrió de manera directa, inevitablemente se realizarán algunas anotaciones al respecto. Sin embargo, un campo específico, que ha venido dibujándose a lo largo de estos párrafos, que es, según Dewey, el ejercicio filosófico por excelencia, sí me interesa desarrollar: si la filosofía se encarga de desvelar los valores y creencias que mantiene la sociedad, encontrar fundamentos inteligentes para dirigir la acción y descubrir también el mejor método de hacer todo lo anterior, la moral, vinculada directamente con cada labor, posee una competencia y relevancia primordiales.

2.2 Introducción a la teoría moral de John Dewey

Sorprende el darse cuenta por vez primera de lo inestimable del asunto moral, sin embargo, sorprende aún más el que el asombro nunca se termine: ¡“...difícilmente hay un capítulo o una página escrito alguna vez por Dewey que no se catalogue bajo el título de filosofía moral...”!⁶⁹. Evítense los signos de admiración; después de notar en el apartado anterior la singular tarea de la

⁶⁷ *Ibíd.*, p.40

⁶⁸ Cfr. Pérez de Tudela, Jorge. *Op.cit.*, pp.16-18

⁶⁹ Dewey, John. *Teoría de la vida moral*. México, Herrero Hermanos, 1960, p.5

filosofía pensada por Dewey, quizá no sea ya extraña tan significativa afirmación.

El ser humano, desde el punto de partida de nuestro autor, es social e interdependiente; “el ser humano es un individuo en relación con los demás y debido a esa relación”⁷⁰, no podría sobrevivir ni desarrollarse si no es con y por los otros. Si a ello se suma el que cada hombre nace en un ambiente natural particular y en un momento específico, reúnanse a los más ingeniosos para enlistar las inmensas posibilidades de asuntos sobre los que se puede tratar. Desde las matemáticas hasta la religión, todos ellos aportan formas distintas de analizar situaciones similares. La que nos interesa en este espacio, como se ha venido mencionando, es la moral. Su estudio nos es proporcionado por la ética, ella “es la ciencia que trata de la conducta en lo que respecta a que se le considere correcta o equivocada, buena o mala. La conducta, así considerada, puede llamarse *conducta moral* o *vida moral*”⁷¹.

Pero importante no es sólo lo *bueno* o lo *malo* en sí, sino *por qué* algo es bueno o malo: “La ética tiene por objeto dar una explicación sistemática de nuestros juicios acerca de la conducta, siempre que estos juicios la evalúen desde el punto de vista de lo correcto o lo equivocado, lo bueno o lo malo”⁷². Para proporcionar tal explicación, la tarea de la ética debe residir en identificar los principios que son la base de esos juicios. Realizar una sistematización de estos principios es lo mismo que hacer una *teoría moral*. Así, la teoría moral de John Dewey intentará buscar precisamente esos fundamentos.

La *acción* humana, para Dewey, es elemental. Tanto, que afirma que “el objeto real del deseo es la misma actividad. Actividad es lo que deseamos, y como el placer resulta de lo que deseamos, el placer resulta solamente de la

⁷⁰ *Ibíd.*, p.103

⁷¹ *Ibíd.*, p.13

⁷² *Ídem.*

actividad. Es este actuar lo que satisface al hombre, y esto incluye como contenido... fines permanentes y objetivos”⁷³. Al conjunto de actos, no inconexos, sino donde “cada uno promueve una latente tendencia o intención que conduce, que lleva a otros actos y a una realización o consumación final”⁷⁴ Dewey le da el nombre de “conducta”. Ésta expresa “continuidad de acción”. La forma de manifestarse de la conducta, es decir, los actos que la componen, dependen del “carácter”, que es la “unidad *perdurable* de actitudes y hábitos”⁷⁵. Cada uno (conducta y carácter) modifica y es modificado por el otro; el *actuar* de tal manera y el *ser* de tal manera están directamente entrelazados. Ahora bien, dado que los actos no son elementos generados de manera espontánea sino que proceden de otros y preceden a otros en una totalidad, en una continuidad, “cada acto posee una significación moral potencial”⁷⁶. Si bien hay actos que vistos de manera separada no poseen valoración moral, como tomar un baño, cuando se les comprende dentro de una continuidad el acto adquiere ese valor, por ejemplo; tomar un baño para asistir a una entrevista de trabajo y lograr obtener un puesto del que dependerá el sustento de una familia. Lo urgente reside en ser conscientes de esa continuidad, en notar el peso moral que cada acto posee y su vínculo directo con los actos que lo acompañan.

Por su origen, la moral puede distinguirse entre dos formas distintas de actuar: la habitual y la reflexiva. La primera evoca la conducta que basa sus normas y reglas en el hábito heredado. De ésta surgen preceptos definidos, permanentes, definitivos e incuestionables. Los actos que son resultado de

⁷³ John Dewey citado por Mataix, Anselmo. Op.cit., p.80

Al respecto, el autor de la obra que aquí se cita realiza una crítica a la naturaleza de la acción tal como Dewey la concibe, pues, afirma, “parece como si el hombre racional de la filosofía clásica hubiera llegado a convertirse en el *homo faber*, en el hombre actuante. Y esto como la constitución íntima del hombre, como tendencia trascendental a actuar”. La acción resulta ser imperativa, y ello contrasta con la negativa deweyana de establecer elementos últimos, acabados, inamovibles, trascendentes o metafísicos.

Si se desea leer la crítica completa consúltense las páginas 79, 80 y 81 de esta obra.

⁷⁴ Dewey, John. Teoría de la vida moral, p.29 y 30

⁷⁵ *Ibíd.*, p.34

⁷⁶ *Ibíd.*, p.30

acatar costumbres y tradiciones, leyes civiles, órdenes familiares o incluso diversas enseñanzas escolares, el juicio heredado con respecto a la bondad y la maldad, son manifestación de una moralidad habitual⁷⁷. Por otro lado, cuando el hombre, “en presencia de alguna perplejidad moral, de una duda acerca de qué es lo justo o más correcto hacer, intenta encontrar la salida por medio de una reflexión que lo conduzca a algún principio que considera digno de confianza”⁷⁸, entonces manifiesta un tipo de moralidad reflexiva. Cuestionamientos como “qué es lo bueno y qué es lo malo” o “por qué debo actuar así y no de otra manera” son sus claros indicios. Si bien un ser humano no actúa siempre conforme a un solo tipo de moralidad, pues se encuentran interrelacionadas y son interdependientes, lograr ésta última es para John Dewey el fin (y medio) más importante, pues, afirma él, permite la posibilidad de solucionar problemas individuales y sociales.

Para que la moralidad reflexiva pueda llevarse a cabo es necesario que se encuentren presentes ciertos elementos: en primer lugar, los cuestionamientos antes mencionados deben surgir de un conflicto real que requiera investigación personal, y no de cuando exista una firme convicción sobre lo bueno y lo malo, porque las preguntas, careciendo de sinceridad, se convertirían en una búsqueda de justificación para realizar un acto del que de antemano se sabe su cualidad moral. La reflexión personal y (en forma más consciente y sistemática) la teoría moral, “surgen en situaciones en las que diferentes deseos producen bienes opuestos y en las que parecen estar moralmente justificados cursos de acción incompatibles”⁷⁹. En segundo lugar,

el ejecutor del acto moral debe tener cierto *estado mental* al hacerlo. Primero, debe *saber* lo que está haciendo; segundo, debe *escoger* ese acto y escogerlo por el acto mismo, y tercero, el acto debe ser la expresión de un *carácter* formado y estable. En otras palabras, el acto debe ser voluntario, esto es, debe manifestar una elección y,

⁷⁷ Cfr. *Ibíd.*, p.21

⁷⁸ *Ibíd.*, p.23

⁷⁹ *Ibíd.*, p.23

para la plena moralidad al menos, la elección debe ser expresión de la tendencia y disposición generales de la personalidad⁸⁰.

A esto, añádase un tercer punto fundamental: “debe implicar conciencia de lo que se va a hacer; hecho que en concreto significa que debe haber un propósito, un objetivo, un fin en perspectiva, algo para lo cual se ejecuta ese acto en particular”⁸¹. Los fines permiten la concatenación de los actos, surgen de un deseo por lograr ciertos resultados y, a su vez, vinculan las consecuencias con nuevos fines.

En resumen, un acto moral reflexivo es consciente, voluntario, expresa nuestro carácter, y posee una finalidad. Los motivos y la previsión de consecuencias importan en la misma magnitud. Además, debe advertirse un punto importante: la función de la reflexión es ver en perspectiva; permite actuar con base en experiencias pasadas y parte de las circunstancias del presente pero su finalidad es llevar a cabo un acto en el futuro, sea inmediato o posterior, previniendo resultados. Así, el papel de la reflexión en la moral consiste en pensar los actos a realizarse de tal manera que su acción demuestre voluntad y seguridad⁸².

Ahora bien, una vez mencionado el significado de la moral y los tipos existentes, el sentido de la ética y la función de la moralidad reflexiva, es necesario conocer cuál es el punto hacia el que se ha de caminar, quiero decir, qué es aquello que se debe procurar y evitar con las costumbres o la reflexión, qué es lo bueno y qué lo malo. En *Teoría de la vida moral*, obra que he venido citando, John Dewey realiza un análisis de diferentes teorías morales a lo largo de la historia, entre ellas, el hedonismo, epicureísmo, la teoría kantiana y la de John Stuart Mill y, si bien cada teoría valora como “buenos” elementos

⁸⁰ *Ibídem*, p.27

⁸¹ *Ídem*.

⁸² Una seguridad que, si bien ha analizado las posibles consecuencias, permanece desafiada constantemente por el cambio de las circunstancias naturales y sociales.

distintos como el placer, la rectitud o la norma de aprobación, y otorgan énfasis a factores separados como los motivos o las consecuencias, Dewey intenta demostrar que todas inciden en el mismo error; se aferran a las escisiones y no reconocen su mutua relación. Así, en este trabajo nuestro autor aclara también su propia noción.

Para un individuo cuyo carácter y conducta son regidos por la moralidad habitual, el bien se encuentra firmemente establecido. Los deseos que, él sabe, no deben aparecer, o bien los inhibe o bien los demuestra y espera conscientemente algún castigo debido a las leyes existentes o a la desaprobación social. Lo bueno es dictado, recomendado y mostrado a través del beneplácito de otros. Lo malo, por su parte, es condenado, sancionado y corregido. En el sentido contrario, la moralidad reflexiva implica un tipo de bien distinto. Como ya he mencionado en párrafos anteriores, los fines surgen de los deseos. Un ser humano los posee numerosos y diversos. En ocasiones, una circunstancia específica se convierte en problema pues lleva consigo deseos contrapuestos. El individuo necesita decidir. Lo bueno, en primer lugar, es aquello que soluciona el problema. Podría elegirse el deseo más urgente que no *ha sido pasado* por la reflexión de las consecuencias, no obstante, eventualmente podría causar más problemas, por tal motivo dicha cualidad no puede encontrarse aquí. En contraste, si se emplea el instrumento reflexivo, lo bueno resulta ser aquello que provoca una satisfacción (procura el deseo) y que, tomando en cuenta la continuidad de la conducta, las consecuencias y “el sistema entero de deseos del ser”⁸³ —es decir, aspectos del carácter— los unifica de manera armoniosa y desemboca en una condición estable, en el logro de la continuidad, en la solución del problema. Pero el ser humano es social, su conducta y carácter se encuentran relacionados con las leyes de los otros. Éstas expresan lo que es bueno y también lo que es aprobado —sin embargo, por ser realizadas con base en demandas que poseen su origen en deseos humanos, en

⁸³ *Ibíd.*, p.65

ocasiones pueden no ser justas ni reflexivas pues corresponden con anhelos particulares que han desatendido el bien social. La decisión que el individuo debe tomar con respecto a dos bienes contrapuestos lleva implícito el aspecto del deber, de la rectitud, de la norma, de lo que socialmente es establecido como correcto. Por consiguiente, el concepto de bien se amplía⁸⁴; implica establecer como correcto un acto que logra la continuidad en la conducta del hombre y que, además, toma en cuenta las demandas sociales que, reflexivamente, imponen aquello que sirve para alcanzar un bien que la persona misma quiere o debería querer. La persona “debe, en el grado en que es sensata, reconocer que es un bien común, y por lo tanto, obligatorio para su juicio y acción”⁸⁵. Como podrá observarse, hacer esto no será algo aislado del primer concepto de bien *sólo si* ya forma parte del carácter del individuo⁸⁶.

Corolario de lo anterior, el mal 1) consiste en un actuar guiado por el deseo inmediato e irreflexivo que no logra la continuidad de la conducta y 2) que, urgido por el mismo deseo, ignora la rectitud de una demanda en aras de conseguir el beneficio personal⁸⁷.

No obstante, si bien resulta posible enunciar dentro de la teoría de John Dewey el significado de bien y mal, no se puede formar un catálogo de los bienes ideales de una vez por todas⁸⁸, pues las circunstancias del sujeto poseen enorme relevancia en su definición. Hacer lo contrario sería como ordenar arbitrariamente actos de determinado tipo sin una justificación mayor que la del deseo individual y, así, se estaría asistiendo a una moralidad habitual.

⁸⁴ Sobre el significado de *bien* en la teoría deweyana véanse los capítulos 2, 3 y 4 de *Teoría de la vida moral*, pp.49-143

⁸⁵ *Ibíd.*, p.106

⁸⁶ *Cfr. Ibíd.*, p.109

⁸⁷ *Cfr. Ibíd.*, p.106

⁸⁸ *Cfr. Ibíd.*, p.84 y 85

“Toda teoría moral que trate de determinar el fin de la conducta tiene [la labor de] componer una teoría del Bien como fin, objetivo o deseo, y arbitrar también una teoría del bien verdadero que lo distinga del engañoso”⁸⁹. En este capítulo he intentado describir el trabajo y los resultados deweyanos de esta afirmación y, una vez señalado el significado de *bien* en su teoría, parece que hemos llegado al final. Sin embargo, queda una cuestión pendiente y fundamental. Si después de haber leído y reflexionado las ideas expuestas, y debido a los problemas que actualmente se presentan, deseáramos aplicar la investigación y realizar modificaciones en el modelo educativo actual de tal manera que, conviniendo con la teoría deweyana, nos propusiéramos desarrollar individuos con mayor participación reflexiva en la decisión de sus problemas morales (comprendiendo a la moralidad como presente en todos los actos) y con esa conciencia social ya descrita, cuál sería el método que deberíamos seguir para lograrlo, cómo habría que realizarlo. Si la mayoría de las personas no actúan así en este momento, en México, en el mundo, 2014, qué es aquello que disiente con este propósito, qué se debe cambiar, por qué el bien no ha quedado entendido por todos de la manera en la que Dewey lo describe, de qué forma tendría la escuela que llevar a cabo su papel.

Sabemos que la sociedad está ya inmersa de costumbres, hábitos, leyes, que se han heredado históricamente, y resultaría difícil y quizá infecundo buscar su origen o intentar cambiar toda su constitución simplemente predicando la moral reflexiva. Por lo tanto, el camino a seguir a partir de ahora consistirá en escudriñar más cerca, más próximo a cada uno de nosotros, consistirá en analizar la formación moral del sujeto y en determinar aquello que por su constitución y también por contacto externo lo llevan a juzgar, decidir y actuar de modo particular. Así, la escuela podría saber cómo encaminar su labor, cuáles son los elementos que requeriría y lo que debería cuidar (tales cuestiones se abordarán en el capítulo 5°). Sé bien que para ello se necesita

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 58

amplio material. La teoría moral de nuestro autor, considero, da las bases para hacerlo. En los dos siguientes capítulos buscaré perseguir este objetivo, pues, además, realizar un análisis formal de la *Teoría moral de John Dewey*, requiere, por la naturaleza de la teoría moral misma, hacer este trabajo⁹⁰.

⁹⁰ Recuérdese que dado que la función de la teoría moral consiste en dar una explicación sistemática de nuestros juicios acerca de lo bueno y lo malo, es forzoso saber la base sobre la cual se emiten esos juicios.

CAPÍTULO 3. ELEMENTOS PROPIAMENTE INDIVIDUALES EN LA FORMACIÓN MORAL DEL SUJETO: LOS IMPULSOS

¿Cómo se forma la moral? ¿Somos sujetos esencialmente morales o tal cualidad es adquirida? ¿A qué se debe que nuestro comportamiento posea la calidad de bueno o malo? La solución a estas preguntas, vistas desde el ámbito educativo, es ineludible, pues corresponde enteramente con el sentido de su quehacer. En el primer capítulo hemos visto un atisbo al respecto, no obstante, el autor del cual hemos venido tratando en las últimas páginas puede mostrarnos una noción distinta. Ya se han establecido en párrafos anteriores algunos supuestos introductorios que, sin embargo, no son aún suficientes. Averiguar las respuestas a tales preguntas implica adentrarnos en el tema de la formación moral, y ello, a su vez, nos conduce hacia el estudio de la “naturaleza humana”.

La formación moral, desde la perspectiva de John Dewey, incluye diversos elementos que son propios de los sujetos. El impulso, el hábito y la inteligencia son, a grandes rasgos, las piezas humanas más importantes que dan pie a la moralidad. Sin embargo, existe un agente externo –el medio ambiente natural y social– que influye sobremanera en la forma y el modo de aquéllos, y también, por lo tanto, en la moral individual. Y es precisamente la magnitud de tal influencia a la que deberá ponerse atención, es ella la que constituye el tema central de este trabajo.

El presente capítulo y el siguiente tienen la función de analizar la teoría deweyana sobre la naturaleza del hombre. El que a continuación presento busca exponer aquello que es originario y primigenio, que se constituye como el primer modo de actuar de cada sujeto, es decir, los impulsos. Si bien John Dewey no expresa su teoría comenzando por el mismo lugar, mi intención es dibujar un camino que nos facilite observar el principio, lo intermedio y el final de manera consecutiva, sin tener que realizar *saltos* inesperados a cada

momento. No obstante, debido la complejidad de factores que intervienen en la formación moral y su interrelación, algunos saltos tendrán que ser necesarios.

3.1 Aprehensión de un suceso fugaz: los impulsos *puros*.

La naturaleza humana es como una llave maestra. “Su conocimiento nos proporciona un mapa o carta de todos los asuntos sociales y humanos y [...] una vez en posesión de esta carta, podemos encaminar nuestros pasos de manera inteligente por entre todas las complejidades de los fenómenos de la economía, de la política, de las creencias religiosas, [de la educación], etc”⁹¹. Poseerla implica entender y configurar caminos, proporciona la oportunidad de establecer ideales y principios morales sobre una base certera, no inventada o prescrita a conveniencia. La dificultad, sin embargo, estriba en crear el mapa.

La carta deweyana que nos servirá de guía comienza con tres puntos principales que se conectan permanentemente: el medio natural, el medio social y el hombre. La moralidad, afirma Dewey, no brota de “una libertad interior o algo alojado misteriosamente en la personalidad”⁹², tampoco surge del medio que lo rodea. En realidad, “es el resultado de la acción recíproca entre elementos de la naturaleza humana y el medio natural y social...”⁹³ *específicos*, inmediatos. Los medios actúan sobre el hombre y éste, a su vez, sobre los medios. Las influencias mutuas repercuten, transforman y crean al sujeto moral.

Sin embargo, antes de asentar la interrelación y dar por culminado el problema, es necesario saber a qué se refiere el autor con ambas partes y qué clase de influencia sostienen entre sí. Sólo este análisis nos permitirá saber de

⁹¹ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit., pp.7 y 8

⁹² *Ibíd*em, p.20

⁹³ *Ibíd*em, p. 21

qué manera se lleva a cabo la formación moral y qué talante podría adquirir nuestra intervención.

La naturaleza humana, es decir, aquella que caracteriza a todo sujeto, se compone, según Dewey, de tres elementos: impulsos, hábitos e inteligencia. Todos ellos pertenecen al individuo, no obstante, el modo en el que lo conforman es distinto. Los hábitos y la inteligencia, como se verá posteriormente, son adquiridos. Los impulsos o instintos, por otro lado, son innatos, inmanentes, y por ello, lo más cercano y original a cada hombre; no son aprendidos y constituyen el comienzo de la conducta.

En principio, podríamos afirmar que lo más individual que cualquier ser humano posee desde su nacimiento es su propio cuerpo. Éste, sin embargo, no es parecido al de un ente inerte, está vivo y *se mueve*: “la verdad es que el hombre actúa *siempre* y no puede remediarlo”⁹⁴, “es un ser activo, y eso es todo lo que puede decirse al respecto”⁹⁵. Si bien no puedo asegurar el origen de la acción en la teoría deweyana, “todo impulso es *fuerza*, urgencia que debe ser usada en alguna función”⁹⁶, de manera que el impulso bien podría corresponder con el principio de la acción.

Los impulsos o instintos, como ya mencioné, forman parte de la naturaleza del hombre. Ello implica que conforman su *generalidad*. La teoría deweyana afirma que no varían su existencia dependiendo de la persona que los posee sino que “...son las cosas más comunes, menos distintivas o individualizadas

⁹⁴Ibídem, p.116

⁹⁵Ibídem, p.117

Las cursivas son mías.

“In truth man acts anyway, he can't help acting... He is an active being and that is all there is to be said on that score” Dewey, John. *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*. New York, Henry Holt and Company, 1922. pp. 118-119. Las citas en inglés que se hagan posteriormente pertenecen a esta obra.

En páginas pasadas ya se ha tratado de la importancia y el carácter de la acción en la teoría deweyana. Para ello, véase nota 68.

⁹⁶ Ibídem, p.158. Las cursivas son mías.

“Force”, “urgency”, p. 165

que hay en la naturaleza humana...”⁹⁷. Existe, en este sentido, un “...mismo conjunto original de instintos nativos”⁹⁸. Sin embargo, a pesar de haber llegado a tal afirmación, el autor, debido a razones de precaución⁹⁹, no enuncia el contenido de ese conjunto y nos limita a saber que “hay un número indefinido de actividades originales o instintivas”¹⁰⁰ que interactúan entre sí y ejercen fuerza unas sobre otras¹⁰¹. Los impulsos, sobre los cuales un recién nacido no posee control, luchan entre sí, se apoyan o se rechazan, poseen mayor o menor participación visible y dan lugar a cierto tipo de acto.

Ahora bien, la necesaria ejemplificación de lo anterior nos lleva a situar nuestra imaginación en un recién nacido. Quizá incluso antes de su alumbramiento: sus manos, piernas, cabeza, y todo aquello que lo constituye está formándose y se *mueve* dentro del vientre de su madre. Cuando nace, patalea, agita sus manos, mueve sus ojos, emite sonidos. Estas acciones, todas al mismo tiempo, sin sentido, sin orden, son expresión del conjunto de impulsos que cada hombre posee y poseerá durante toda su vida. La mano toma el pie que a su vez se resiste y toca al otro. La cabeza choca contra el cuerpo de la madre, retrocede y vuelve a chocar. El cuerpo ha cambiado de medio, la temperatura no es la misma y la alimentación ha cesado. Ante ello, los músculos del bebé se contraen y, por presión, una corriente de aire pasa por la laringe, luego por los pliegues vocales, la nariz se cierra, los labios cambian de

⁹⁷ *Ibíd.*, p. 18

“...appetites are the commonest things in human nature, the least distinctive or individualized...” p.7

⁹⁸ *Ibíd.*, p.93

“...same capital-stock of native instincts” p. 92

⁹⁹ La precaución a la que me refiero consiste en evitar que se atribuyan actos específicos a instintos también específicos y separados, por ejemplo: hacer de la guerra un efecto del supuesto instinto humano de la belicosidad. Dewey afirma: “no es científico tratar de restringir las actividades originales a un determinado número de clases de instintos exactamente delimitados, pues el resultado práctico de tal acto será nocivo”. *Ibíd.*, p. 127.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 142

¹⁰¹ Ante ello queda la interrogante, me parece, respecto a cómo nuestro autor llegó a la conclusión de que existe un mismo conjunto de instintos sin haberlos enunciado, sin haberlos precisado desde el principio. Y también, debido a la misma razón, resulta difícil identificarlos y establecer una definición de los mismos sin tener que apelar a una “fuerza” indefinida y metafísica.

posición, la lengua se mueve y, finalmente, el niño *llora*. Todo ello por un conjunto de instintos interactuando entre sí, subordinándose o tomando el papel principal de la acción.

Hasta este momento, es preciso resaltar que los impulsos no han recibido influencia alguna, son *puros* o, lo que es lo mismo, “no modificados”; corresponden enteramente con las fuerzas propias de cada niño, sin ayuda, sin intervención externa, sin aprendizaje. Sin embargo, conforme el ejemplo se amplía en detalles y avanza en el tiempo, notamos que siempre ha existido un medio ambiente natural que limita, o consiente, el transcurrir de los actos; que proporciona el aire para que el llanto se ejecute o el espacio para que el niño exista o los objetos contra los cuales tropiece. Y el ejemplo de plena individualidad continúa desvaneciéndose con el atisbo de ciertos entes significativos, también parte del mismo medio natural pero que, dada la importancia y el carácter de su influencia, se encuentran catalogados bajo una designación específica: me refiero a las personas y al medio social. Existen, pues, individuos alrededor del niño, que lo tocan, que le hablan, que lo mueven a voluntad. Nuestra situación transfigura. No existe ente humano separado de tiempo y espacio y tampoco de un medio natural y social. Los impulsos puros desaparecen rápidamente...

3.2 El impulso *significado*

Una de las tareas y aportaciones fundamentales de la teoría deweyana consiste en haber enfatizado el error de establecer una dicotomía entre hombre y naturaleza; el ser humano no se encuentra separado de su medio natural, por el contrario, forma parte de él. Partiendo de este supuesto, no es posible afirmar la existencia de un impulso libre de esta relación, pues el hombre, siendo tal, implica ya un entorno, un espacio. Sin embargo, los humanos y sus relaciones no constituyen la totalidad del medio natural, de allí que sea posible,

al menos por un corto periodo de tiempo, que un niño nazca y se encuentre alejado del medio social, que no reciba su influencia. Los impulsos puros a los que me referí en el apartado pasado se encuentran precisamente en este breve lapso de tiempo.

Empero, es sumamente difícil, con excepción de casos extraordinarios como el de Víctor de Aveyron¹⁰², que un ser humano sobreviva sin ningún tipo de influjo social. De allí que Dewey afirme que “los impulsos, aunque preceden en el tiempo, nunca sean primarios de hecho sino secundarios y dependientes”¹⁰³ pues

...en la vida de un 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 más que su procreación, más que la continua alimentación y protección que conserva sus vidas, la oportunidad de expresar sus actividades innatas en forma tal que tengan significación. Aún en el caso de que, por milagro, su actividad original pudiera subsistir sin el auxilio de la destreza y el arte organizados de los adultos, no llegaría a nada, se traduciría en mero llanto y violencia¹⁰⁴.

Si bien los impulsos son propios de la naturaleza de cada persona –y son los primeros atisbos de su actividad–, no les pertenecen de manera innata la *función*, el *sentido* o la *utilidad*, pues éstos en realidad son proporcionados por el medio social a razón de la dependencia:

...el *significado* de las actividades innatas no es congénito sino adquirido. Depende de la interacción con el medio social maduro [...] La violencia [...] tratándose de un

¹⁰² Se trata del caso documentado de un niño “salvaje” que fue encontrado en la provincia de Aveyron, Francia, cerca del año 1800. Tenía aproximadamente 12 años y, por su comportamiento y falta de información sobre su origen, se dedujo que vivió sin ninguna compañía humana. Véase: Olivier Héral y Alejandro Oviedo. “Sobre el médico francés Jean Marc Gaspard Itard” en http://www.cultura-sorda.eu/resources/Heral_Oviedo_Jean_Itard.pdf [Fecha de consulta: 26 de mayo del 2014] y *El pequeño salvaje (L'Enfant sauvage)*, dirigida por François Truffaut, producida por Marcel Berbet, Francia, 1970

¹⁰³ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit., p.90

¹⁰⁴ *Ibidem*, p.90 y 91

ser humano, es tan carente de significado como una racha de viento sobre un lodazal cuando le falta la dirección dada por la presencia de otras personas y la reacción que en ellas produce. Es un espasmo físico, un estallido ciego y dispersado de energía desperdiable. Adquiere importancia y significación cuando se convierte en un rencor contenido, en una interrupción molesta, en una irritación exasperante, en un deseo de venganza homicida, en una indignación candente. Aunque estos fenómenos que tienen significación brotan de reacciones innatas al estímulo, dependen también del comportamiento que, en respuesta a ellos, observen los demás. Éstas y todas las manifestaciones humanas de violencia no son impulsos puros; son hábitos formados bajo la influencia de la asociación con otras personas que ya tienen hábitos y que los muestran en la acción que convierte una ciega descarga física en una violenta intención¹⁰⁵.

El que los impulsos adquieran su significado a partir de los otros, es decir, del entorno social, es un hecho que en ninguna forma debe pasar por desapercibido ni debe ser olvidado.

Todas las actividades humanas, aunque distintas entre sí, parten de una misma base. La diversidad de acciones, por lo que ya se ha mencionado, no se debe a los impulsos en sí, pues éstos son iguales en todos los hombres; la diversidad se debe al medio –natural y social– en que estos impulsos se presentan: la dirección que los instintos naturales tomen, el modo en el que se organicen, la forma en la que se expresen y el significado que se les dé, pende enteramente de las diferencias existentes entre ambientes específicos. “Lo que necesitamos saber es cómo se ha modificado, por interacción de los diferentes medios [...] ese conjunto innato”¹⁰⁶.

“Cualquier impulso puede convertirse en una disposición [hábito] cualquiera según su interacción con el medio que la rodea [...] todo depende de cómo se entreteja el impulso [...] con otros, y esto a su vez depende de los escapes o inhibiciones proporcionados por el medio social”¹⁰⁷. Los sujetos habituados, es decir, los adultos, comunican a los niños su aprobación o desaprobación ante ciertos actos. Llorar, patalear, jalar el cabello, gritar,

¹⁰⁵ *Ibídem*, p.91

¹⁰⁶ *Ibídem*, p.93

¹⁰⁷ *Ibídem*, p.95

comer, evocar ciertos sonidos, todo ello marcha siendo lentamente moldeado por los adultos a través de diversas acciones (intencionadas o no) que ellos manifiestan ante los impulsos de los recién nacidos. Por medio de regaños o festejos, golpes o palmadas, reproches o felicitaciones, va configurándose la formación del niño, el tipo de actividad que realiza, sus preferencias y desagradados, en suma, la formación de sus disposiciones o hábitos.

Siguiendo sobre este camino, los impulsos adquieren ahora un sentido distinto de aquel que sólo los describía como fuerza sin control:

...son [...] puntos de partida para la asimilación del saber y destreza de los seres más maduros de quienes depende; son como tentáculos que se distienden para absorber las costumbres, la nutrición que con el tiempo hará capaz al niño de interactuar independientemente; son factores de la transferencia del poder social existente a la capacidad personal¹⁰⁸.

Los impulsos, como comienzo de la actividad, dan lugar a los hábitos. No obstante, éstos no se forman solos; el medio natural y social restringe, permite o crea la necesidad de que ciertos impulsos imperen en la actividad y de que otros se subordinen, de que se formen y perduren ciertos hábitos y de que otros desaparezcan.

En los impulsos, como podrá observarse, no se encuentra “lo bueno” y “lo malo”. Son los adultos los que, en tal caso, les proporcionan ese *significado*. Por tal motivo, el análisis de los impulsos como elementos aislados no es ya de nuestra ayuda. Hemos llegado al punto en el que ellos poseen una significación y, así, también un sentido distinto, pero no propio de sí mismos sino auxiliado de otros factores. Es necesario seguir con nuestro camino a través de la formación humana. El siguiente capítulo, como ya se ha mencionado, tendrá como objeto el estudio de los restantes elementos de la naturaleza del hombre. En ellos hallaremos la clave de la moralidad.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p.94 y 95

CAPÍTULO 4. LA DETERMINACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE, NATURAL Y SOCIAL, EN LA FORMACIÓN MORAL: HÁBITO E INTELIGENCIA

Anteriormente veíamos que los impulsos, a pesar de requerir necesariamente de un medio natural, son innatos al sujeto que los posee pues pertenecen a su constitución desde el nacimiento. Tal como los instintos animales, los correspondientes al sujeto se ejercen y se ejercitan, y son los medios por los cuales el hombre puede ser considerado como ente *activo*. La vida del ser humano, sin embargo, no puede traducirse como mero movimiento sin sentido: realizamos rutinas de diversa índole, generamos planes, inventamos palabras, recordamos sucesos, creamos objetos, destruimos los mismos. De antemano ha de aclararse que esto no es producto de fuerzas innatas singulares o especiales pues, según la teoría deweyana, no existe instinto de proyección, o de habla, o de destrucción de todo a nuestro alrededor, tampoco de amor a la patria u odio al prójimo y aún menos de pensamiento. ¿De dónde surge entonces la forma de vida que conocemos? La respuesta del filósofo estadounidense está en los hábitos y la inteligencia.

Ambos elementos, a pesar de sus diferencias y, al mismo tiempo, de las relaciones que mantienen entre sí y con los impulsos, han sido colocados juntos, y separados de éstos últimos, debido al tipo de proceso que siguen en su formación. Los segundos son inmediatos y sólo necesitan un ambiente natural, los primeros son adquiridos y están directamente relacionados con el medio natural y *social*. Analizarlos resulta imprescindible para entender el hecho moral (recuérdese que “la moral es social”). De esta manera, el objetivo del capítulo que a continuación se presenta consiste en continuar con los siguientes pasos de la formación moral ubicados en la aparición de los dos elementos humanos tratados por John Dewey: el hábito y la inteligencia. Una vez

mostrada su formación, relaciones, participación, funcionamiento e importancia, podrá entonces hablarse de los objetivos educativos.

4.1 El hábito. Significado y origen

Los hábitos son quizá los elementos más importantes en la teoría que hemos venido tratando. En palabras de nuestro autor, “el hombre es una criatura de hábito y no de razón ni de instinto”¹⁰⁹. Los hábitos marcan la manera de actuar y lo hacen siempre. Si bien “...como actividades organizadas, son secundarios y adquiridos, no innatos y originales”¹¹⁰, “...en la conducta lo adquirido es lo primitivo. Los impulsos, aunque preceden en el tiempo, nunca son primarios de hecho, sino secundarios y dependientes”¹¹¹ debido a que proceden conforme el hábito lo sugiere. El ser humano posee los mismos instintos, sin embargo es el hábito –y su relación con el medio ambiente, natural y social– el que *determina*¹¹² la participación de algunos de ellos, el ocultamiento de otros y, con ello, su relación, el tipo de acto.

En el capítulo 2 revisamos una breve explicación con respecto al carácter y la conducta. Palabras que nos sugieren ahora dos elementos: unidad y continuidad. ¿Cómo, en un caos de impulsos sin control (que es lo primero que sucede) un niño puede concatenar actos, encontrar relaciones, cambiar y ser cambiado por ellas y, aún más, crear un carácter? La clave está en el hábito. Éstos

... son inclinaciones [...] todos tienen fuerza impelente [...] son exigencias de ciertas clases de actividad y constituyen la personalidad; en cualquier sentido inteligible de

¹⁰⁹ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit, p.124

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 90

¹¹¹ *Ídem*.

¹¹² Debo aclarar que a partir de ahora la palabra “determinar” aparecerá con más frecuencia. Ella hace alusión a la tesis que busco sostener; por lo tanto, si no se encuentra dentro de las citas deweyanas, debe tenerse en cuenta que corresponde a mi interpretación.

la palabra voluntad, *son* la voluntad; forman nuestros deseos efectivos y nos proporcionan las capacidades activas; rigen nuestros pensamientos, determinan cuáles han de surgir y fortalecerse y cuáles han de pasar de la luz a la oscuridad¹¹³.

Sin estudio de la materia, el concepto popular o acostumbrado define al hábito como realizar el mismo acto una y otra vez, es decir, como rutina; decimos que estamos habituados cuando nos levantamos todos los días a las 7 de la mañana sin necesidad de un despertador, o también aseguramos que tenemos el hábito de fumar después de la comida porque lo hacemos diario y parece difícil dejar esta acción. El significado deweyano, a pesar de no contradecir totalmente lo anterior, no apela a esta acepción:

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 comportamiento¹¹⁴.

Si bien “es *una capacidad*, un arte formado a través de las experiencias pasadas..., el que una habilidad se limite a la repetición de actos anteriores adaptados a condiciones pasadas o que esté disponible a nuevas circunstancias, depende exclusivamente de la clase de hábito que sea”¹¹⁵. “Todo hábito... implica mecanización. Es imposible sin establecer un mecanismo de acción fisiológicamente arraigado que opere automática o espontáneamente cuando se le da la señal. Pero la mecanización no es necesariamente *todo* el hábito”¹¹⁶. Éste va más allá, cuenta nuestra propia forma de ser, de actuar, de elegir, nos describe, nos explica,

¹¹³ *Ibidem*, p.34

¹¹⁴ *Ibidem*, p.49

¹¹⁵ *Ibidem*, p.71

Las cursivas son mías.

¹¹⁶ *Ibidem*, p.75

...significa la formación y consolidación de ciertos deseos, una mayor sensibilidad y correspondencia a ciertos estímulos, una confirmada o menoscabada capacidad para prestar atención y pensar acerca de ciertas cosas [...] encubre, en otras palabras, la formación misma del deseo, intención, elección o disposición que da a un acto su calidad de voluntario. Y este aspecto del hábito es mucho más importante que aquel que es sugerido meramente por la tendencia a la repetición externa, pues la significación de ésta última está en las disposiciones personales, que es la verdadera causa de los actos externos y su semejanza entre sí [...] Si alguien se rinde a un impulso momentáneo, lo importante no es el acto particular que sigue, sino el fortalecimiento del poder de ese impulso: este fortalecimiento es la realidad de aquello que llamamos hábito. En la medida en que cede, la persona se compromete no sólo en ese acto aislado sino en un *curso* de acción, en una *línea* de comportamiento¹¹⁷.

Reconocer nuestros hábitos implica, en resumen, advertir la mecanización que hemos formado, los impulsos que toman las riendas de la mayoría de nuestras acciones, las direcciones que nuestros actos han tomado y las posibles orientaciones que seguirán.

Ahora bien, hasta aquí se ha mencionado lo que el hábito implica, sin embargo, falta por señalar cómo surge. A partir de las citas pasadas y de las inferencias que podamos realizar con lo que hasta el momento se sabe, es posible advertir que se forma por la relación entre los impulsos innatos. También a ello debe anexarse lo que se decía en el capítulo anterior: ciertos impulsos son permitidos o rechazados por el medio natural y por las personas, de allí que se pueda, o no, actuar de tal o cual manera; el medio y los órganos corporales actúan de forma coordinada. Sin embargo, ello no responde aún a la cuestión faltante: se forman hábitos, pero *por qué* se forman, cuál es la razón de que un ser humano cree hábitos si lo inherente a él son sólo impulsos involuntarios y caóticos, por qué se nos desarrollan inclinaciones, ¿o es quizá que el hábito es un impulso que por alguna razón se ejercita siempre y sin excepción? Si “los hábitos contienen en sí mismos un cierto ordenamiento de

¹¹⁷ Dewey, John. *Teoría de la vida moral*. Op.cit., pp. 32 y 33

elementos menores de acción”¹¹⁸ (impulsos), la pregunta es a qué se debe ese ordenamiento, qué provoca o permite esa organización. Los hábitos no pueden ser razones de sí mismos.

La forma regular de tratar con estos temas nos conduce al pensamiento, a las ideas. Uno podría creer que un recién nacido, después de haber experimentado un número *suficiente* de veces la relación entre llorar y su satisfacción del hambre por parte de sus padres, *se da cuenta* (entiende, tiene la idea) de que al hacerlo otra vez logrará el mismo resultado, y que es por esta capacidad que el niño puede formar hábitos. Sin embargo, nuestro autor afirma que “la acción debe anteceder al pensamiento y el hábito a la capacidad de evocarle a voluntad”¹¹⁹, “la razón libre de toda influencia de algún hábito previo es una ficción”¹²⁰. Las ideas no son el origen, son posteriores a él.

Otra opción podría escudriñarse: para que se forme una disposición, una serie de impulsos tuvo que haberse presentado y provocado una consecuencia. Las favorables, gustosas, deseables, son las que encaminan la formación de la disposición. Para poder forjarlas como tal, las consecuencias deben ser recordadas, al menos de manera inconsciente. Un niño no podría crear el hábito de llorar por alimento si no recordara los resultados de su acción. La memoria, entonces, juega un papel esencial. Sin embargo, la memoria, así como la vista, el olfato, la motricidad, el caminar o el hablar, son también hábitos, es decir, producto de la relación entre los órganos corporales y sus actividades impulsivas *ejercitándose*, y el medio. ¿Cómo, entonces, se forma el hábito si éste parece ser el principio de lo que antes (en otras teorías) era la causa del mismo?

¹¹⁸ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op. cit., p.48

¹¹⁹ *Ibidem*, p.39

¹²⁰ *Ídem*.

Hume, empirista por excelencia y al que Dewey mismo le asigna el papel de ser antecedente directo de su obra *Naturaleza humana y conducta*¹²¹, da cuenta de su falta de conocimiento respecto al origen del hábito diciendo: “quizá no podamos empujar nuestras investigaciones más allá ni pretender dar la causa de esta causa, sino que tendremos que contentarnos con él como el principio último [...] un principio de la naturaleza humana que es universalmente admitido y bien conocido por sus efectos”¹²². Si bien John Dewey no realiza ninguna aclaración de este tipo, quizá parta de un supuesto similar. Lo cierto es que, como el tema del “sujeto activo”, parece que el hombre también es un sujeto habituado y “eso es todo lo que puede decirse al respecto”.

4.2 El medio natural y social. Determinación del tipo de hábitos

A pesar de que el origen sea incierto, no lo es así el contenido. La voluntad a la que nos referimos en el apartado pasado expresa la fuerza de los impulsos y es, en este sentido, una voluntad compartida por todos, pues los impulsos son iguales en todos los hombres. No obstante ¿por qué, al compararnos con otros, nos damos cuenta de que poseemos hábitos distintos, objetivos diferentes, “voluntades” aparentemente disímiles? Ello debe responderse con la influencia del medio.

A lo largo de este trabajo se ha venido hablando sobre los medios y su participación. Acerca de su significado, no puedo agregar mucho: el medio ambiente natural corresponde con el entorno específico (y todo lo que él implica: espacio, tiempo, materia) en el que nace el individuo, y el social se remite a las personas con las cuales convive (incluido su lenguaje, formas de organización, inventos, visiones, etc.).

¹²¹ Cfr. *Ibíd.*, pp.7-10

¹²² Hume, David. *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid, Alianza Editorial, 2010, p.76

El ser humano “actúa siempre”, pero “el ambiente no es intrínsecamente favorable al crecimiento y al desarrollo de los organismos; más bien suele ser precario y problemático. La vida –dice Dewey– no corre suavemente, pues múltiples obstáculos y barreras se interponen al adelanto y lo entorpecen o retardan”¹²³. El medio natural representa, paradójicamente, problemas y subterfugios para la acción de los hombres. La escasez de ciertos alimentos pueden compensarse con otros que son propios del lugar, un mismo tipo de insecto puede significar una molestia para la siembra o una ayuda contra otras plagas, la gravedad puede parecer el peor obstáculo para un hombre que desea volar y el mejor para uno que desea vivir. Por estas razones el hombre ejecuta más unos impulsos que otros, se organizan instintos que pueden hacerlo y se subordinan los que no, actúan abiertamente los que se necesitan, se aprenden algunas cosas y se desconocen otras, se emplean ciertos instrumentos y se está desposeído de otros que no son posibles de obtener. Nuestro entorno, sin excepción, influye sobre nosotros y nosotros influimos sobre él, reaccionamos ante él, lo cambiamos, pero su cambio, nuevamente, repercute sobre los actos que podamos y deseemos realizar y los que no. Un niño posee los mismos instintos que sus pares, sin embargo, el medio en el que se encuentran determina la forma de ordenación de los impulsos para conseguir un resultado; no serán los mismos hábitos (y con ello habilidades, gustos, objetivos) los de un niño que ha vivido encerrado en una habitación durante toda su vida al de aquel que puede salir y jugar en el campo. No obstante, a pesar de poder notar este efecto, sería sumamente difícil establecer la forma exacta en que el entorno influye sobre cada individuo. Si bien pueden hacerse algunas aproximaciones, el medio natural es cambiante y, en muchas circunstancias, impredecible; de allí que las acciones a las que un individuo ya estaba habituado en ocasiones tengan que cambiar.

¹²³ Salmerón, Ana María. *Experiencia y educación moral. Una indagación conceptual*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, p.84

Empero, el medio ambiente no es el único que tiene relación directa con el tipo de actos. Como parte del medio natural, aunque propietario de su propia clasificación, se encuentra el medio social y, con él, se hallan preponderantemente las costumbres, es decir, los modos de actuar propios del medio social que anteceden a la vida del recién nacido.

En un grado considerable, las costumbres o las uniformidades generalizadas de los hábitos existen porque los individuos, al enfrentarse a una misma situación, reaccionan de manera semejante, pero en mayor medida [...] subsisten porque los individuos forman sus hábitos personales bajo condiciones establecidas por hábitos anteriores [...] Toda persona nace como niño y todo niño, desde su primer aliento y su primer llanto, está sujeto a la atención y demandas de los otros. Éstos otros no son sólo personas en general, con mentes en general, sino seres que ya tienen hábitos formados y que, en general, los estiman aunque sólo sea porque, al tenerlos, su imaginación está *limitada* por esos hábitos¹²⁴.

Un recién nacido posee “maleabilidad”; los hábitos en él son inexistentes, comienza a formarlos y, con ello, empieza también su actuar. “En todo tiempo y lugar, las costumbres proporcionan las normas de las actividades personales, son el patrón en que debe entretenerse la actividad personal”¹²⁵. Ellas, como el medio natural, proporcionan obstáculos y salidas pero, más aún, *dictan* expresamente lo que *debe* y *no debe* hacerse. El deber, a su vez, nos conduce a pensar en lo mejor y lo peor, lo bueno y lo malo, y ello expone la relación entre el medio social y la moralidad: “A efectos prácticos, moral significa costumbres, maneras populares de obrar, hábitos colectivos establecidos [...] las costumbres constituyen normas morales, ya que son demandas activas de ciertas maneras de obrar”¹²⁶.

¹²⁴ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit., p.63

Las cursivas son mías

¹²⁵ *Ibidem*, p.78

¹²⁶ *Ídem*.

Si la moralidad es social, y la sociedad posee ya costumbres morales, la moral no es una cuestión innata sino adquirida: “una persona *adquiere*, por lo general, la moralidad, al heredar el idioma de su grupo social”¹²⁷. Lo bueno y lo malo, actuar de manera bondadosa o malvada, entender tal o cual acto como correcto o equivocado, no deviene de una forma de comprensión personal y por ello original o nativa, sino que se hace hábito a partir de las enseñanzas externas y exclusivamente sociales.

La madre y las demás personas que rodean al niño *determinan qué experiencias tiene éste* y constantemente se le instruye sobre el significado de las cosas que hace y sufre. Así, las concepciones sociales se convierten en los principios de interpretación del niño... Las cosas no vienen al niño en su natural desnudez física, sino vestidas de las concepciones sociales, y esto lo hace un compartidor de las creencias de quienes lo rodean¹²⁸.

Ellas *crean y delimitan* las visiones y los significados y, a su vez, se *delimitan* por el medio natural.

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 recíprocas entre elementos aportados por la constitución del individuo [impulsos] y otros suministrados por el mundo exterior [características del medio natural y costumbres que *dan* significado a esos impulsos]¹²⁹.

Ahora bien, una persona adquiere hábitos de muchos tipos. Caminar, hablar, sonreír, incluso golpear o ayudar a otras personas son hábitos producto de impulsos que, dada su ejercitación o participación constante en los actos,

¹²⁷ *Ibíd.*, p.63

Las cursivas son mías.

¹²⁸ Dewey citado por Ana María Salmerón. *Op.cit.*, 91

Las cursivas son mías.

¹²⁹ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. *Op.cit.*, p.26 y 27

muestran ese tipo de actividad. “Todo hábito es enérgico y dominante”¹³⁰ porque en cualquiera de ellos se encuentra presente un impulso. Si bien no todos pueden manifestarse al mismo tiempo, pues hablar, callar, abrir los ojos y cerrarlos, mover las manos hacia delante y hacia atrás, morder, gritar, caminar, sentarse y brincar sería una divertida escena imposible de hacer a la vez,

...[la] aparente inactividad [de los hábitos] atañe únicamente a las operaciones *manifiestas*, visiblemente obvias. En realidad, cada hábito actúa durante todo el tiempo 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.

El hábito de andar se manifiesta en lo que un hombre ve cuando se mantiene inmóvil, aún en sueños; prueba de ello es su sentido de las distancias y direcciones de las cosas desde su punto de reposo. El hábito de locomoción es latente en el sentido de que es cubierto y contrarrestado por el de ver que tiene la precedencia, pero contrarrestar no es suprimir¹³¹.

En cada acto, todos los hábitos aprendidos participan, aunque sea tan sólo para permitir que cierto hábito tome el control de la acción. “Si no fuera por el funcionamiento continuo de todos los hábitos en cada acto, no podría existir lo que llamamos carácter; habría solamente un haz –y sin atar– de actos aislados. El carácter es la interpretación de los hábitos”¹³². Cuáles de ellos sean los que dominen o se subordinen depende exclusivamente de las circunstancias del medio, es decir, de los objetivos definidos por las problemáticas con las que se encuentre la acción, y de las exigencias, permisos y prohibiciones sociales.

Finalmente, lo anterior nos permite concluir que educativa y moralmente hablando, lo importante estriba en qué impulso es el que persiste, en qué hábito es el que se ha adquirido y guía el actuar del sujeto, en cuáles son los

¹³⁰ *Ibíd.*, p.34

¹³¹ *Ibíd.*, p.45

¹³² *Ibíd.*, p.46

hábitos que se tienen que formar y cuáles son las circunstancias del medio (natural y social) que permitirían crear esos hábitos.

La teoría de John Dewey, recuérdese el capítulo 2, surge por la intención de solucionar un problema. Él considera que ante la costumbre, y con ella la falta de cambio –pues los hábitos, una vez formados, “se perpetúan al actuar incesantemente sobre el conjunto de actividades innatas: estimulan, cohíben, intensifican, debilitan, seleccionan, concentran y organizan estas últimas para hacerlas a su semejanza”¹³³–, ante su determinante influencia sobre la construcción de los actos de los sujetos, y ante la ineficiencia y falta de control para solucionar las problemáticas al dejarlas expuestas al accidente natural y social, es decir, esperar a la posibilidad azarosa para que se produzca en el medio un cambio ventajoso para él, es forzoso recurrir a alguna alternativa más segura. Dewey apuesta nuevamente por lo que históricamente ya se había venido defendiendo: el uso de la inteligencia (específicamente aquella de tipo reflexiva). No obstante, debido a la particularidad de su origen y carácter, merece analizarla como una propuesta distinta.

4.3 Inteligencia. Origen y significado

La experiencia recogida a través de la historia humana nos ha suministrado diversos modos de comprender hechos con el mismo nombre o, por el contrario, modos similares de entender hechos con nombres diferentes. Intentar aproximarse a cualquiera de ellos es complicado, pues de antemano se posee cierta forma previa de concebirlos. La excepción a la regla no la constituye nuestro autor y habrá que ser cautelosos.

¹³³ *Ibíd*em, p.122

Inteligencia, razón o pensamiento son, desde la perspectiva de John Dewey, sustantivos referidos a la misma cosa, por ello en sus escritos los emplea indistintamente¹³⁴. A pesar de coincidir con algunos aspectos sobre su significado, Dewey no comparte el origen establecido por otros pensadores: la inteligencia no es, en modo alguno, una *capacidad* con la que se cuente desde el nacimiento, tampoco es un contenedor que deba ser llenado a través de la experiencia y mucho menos una forma previa y universal que indique lo bueno y lo verdadero. La inteligencia no es, pues, innata ni acabada.

Nada en el carácter, la conducta, o los actos en general, escapa a la influencia de los hábitos. La inteligencia vive en el reino de los actos y es, por lo tanto, partícipe de la misma influencia. La inteligencia, en realidad, surge de los hábitos, pues son éstos los que “desarrollan toda la labor de percibir, conocer, reconocer, imaginar, recordar, juzgar, concebir y razonar que se lleva a cabo”¹³⁵. “Los hábitos formados en el proceso de ejercicio de las aptitudes biológicas son los únicos factores de observación, recuerdo, previsión y discernimiento; es un mito la existencia de una mente, conciencia o alma en general que ejecute esas operaciones”¹³⁶.

Pero el hábito en sí no conoce, porque no se detiene de por sí a pensar, observar o recordar, tampoco el impulso se dedica de por sí a la reflexión o contemplación, simplemente se deja ir. Los hábitos son de suyo demasiado organizados, insistentes y determinados para necesitar recurrir a la investigación o a la imaginación; y los impulsos son demasiado caóticos, tumultuosos y confusos para ser capaces de conocer, aunque quisieran. El hábito, como tal, está tan definitivamente adaptado al medio, que no puede examinarlo o analizarlo; y la relación del impulso con el medio es tan indeterminada que no le permite darnos a conocer nada del mismo [...] *Se requiere cierta delicada combinación de hábito e impulso* para la observación, la memoria y el juicio¹³⁷.

¹³⁴ Esto puede notarse a lo largo de la tercera parte de *Naturaleza Humana y Conducta*. Op.cit. pp. 163-253

¹³⁵ *Ibidem*, p.167

¹³⁶ *Ibidem*, p.166

¹³⁷ *Ibidem*, pp.167 y 168

Las cursivas son mías.

Realizar expresamente un hábito implica encontrarse en armonía con el medio. Sin embargo, “en todo momento de vigilia se pierde y recupera constantemente el *perfecto equilibrio* entre el organismo y su medio ambiente”¹³⁸. Cuando lo primero sucede, la persona entra en conflicto debido a que algo le impide realizar “su voluntad” y es entonces necesario buscar algún ajuste, lograr nuevamente el equilibrio. Después de un problema, “la eficiencia para seguir una senda trillada tiene que aplicarse entonces a abrir un nuevo camino a través de sendas extrañas”¹³⁹. Ciertamente no se puede partir de algo que no sean los hábitos que ya se han aprendido; y de entre las múltiples combinaciones posibles que éstos puedan realizar –sabiendo que son dependientes de las posibilidades que los medios ofrecen–, aparece, “por accidente”, *la inteligencia*. Posteriormente quizá será posible evocarla “a voluntad” –con el debido hábito para hacerlo–, sin embargo, es por azar que surge la primera vez, pues, dejémoslo claro, la inteligencia no es más que una organización específica de ciertos hábitos (significado que dista mucho de los propuestos por otros pensadores).

Si bien inteligencia, razón o pensamiento poseen el mismo significado, debo realizar una aclaración con respecto al matiz que otorga Dewey al “pensamiento reflexivo”:

Nadie puede decirle a otra persona cómo *debe* pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en las que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se puede enunciar las razones por las cuales son mejores¹⁴⁰.

Tal afirmación parece indicar que existe una forma general de entender el pensamiento, es decir, de asir tipos específicos de organizaciones de hábitos.

¹³⁸ *Ibidem*, p.169

Las cursivas son mías.

¹³⁹ *Ibidem*, p.164

¹⁴⁰ Dewey, John. *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 2007, p.19

Como ejemplo de ello nuestro autor menciona las “ensoñaciones” –aquello que transita por la mente y que aparece y desaparece súbitamente–, la imaginación y las creencias¹⁴¹, que son posibles por los hábitos de percibir, conocer, recordar, etc. Sin embargo, existe una *mejor* forma de organización, desde la perspectiva de Dewey, a la que él denomina “pensamiento o inteligencia reflexiva”. A ella me referiré en lo que resta del capítulo.

4.4 Pensamiento reflexivo

Los medios cambian, pero su transformación no es siempre radical. Regularmente se conservan lo bastante estables como para mantener a la mayor parte de los hábitos de manera activa. No obstante,

...si un nuevo factor en el medio libera algún impulso que tiende a iniciar una actividad diferente e incompatible, se produce una redistribución entre los elementos de la actividad organizada que han sido centrales y secundarios, respectivamente. En esos momentos de cambio en la actividad surgen y se acentúan las sensaciones y pensamientos conscientes. El ajuste perturbado entre el organismo y el medio se reflejan en una lucha temporal que concluye en un acuerdo entre el viejo hábito y el nuevo impulso...

...nuestra atención se dirige siempre hacia delante para hacernos observar algo que es inminente, pero que todavía se nos escapa; y el impulso aclara y define la observación, la búsqueda y la investigación¹⁴².

El proceso que sigue durante esta etapa de búsqueda

[c]omienza con un vago presentimiento de aquello hacia lo que nos dirigimos; y, a medida que los hábitos organizados se despliegan y enfocan, la confusa situación va tomando forma y se “aclara”, lo que es la función esencial de la inteligencia [...] Sin hábito sólo hay irritación y vacilación confusa. Con el hábito solo, no hay sino una repetición maquinal, una recurrente duplicación de viejos actos; en cambio, con el conflicto de los hábitos y la liberación de los impulsos, se realiza la búsqueda consciente¹⁴³.

¹⁴¹ *Ibíd*em, pp.19-23

¹⁴² Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit., pp.169 y 170

¹⁴³ *Ibíd*em, p.170

La función del pensamiento es aclarar una situación de incertidumbre. Sin embargo, el alcance y el éxito, no están dados por sí mismos, dependen de los hábitos que se posean y con ello de las costumbres sociales y del medio natural: “la disposición a reflexionar no se autogenera, ni tampoco es un don divino; surge de las costumbres sociales en determinadas circunstancias excepcionales...”¹⁴⁴. Ambos medios *determinan* los hábitos personales y son éstos “condiciones de eficiencia intelectual que actúan en dos formas sobre el entendimiento: restringen su alcance y fijan sus límites”¹⁴⁵, por ello, “cuanto más numerosos sean nuestros hábitos, más amplio será el campo de observación y previsión posible...”¹⁴⁶. “La razón de que, al enfrentarse a las mismas cosas, un niño sepa poco y un adulto experimentado sepa mucho, no consiste en que este último tenga una “mente” de la que el primero carece, sino que ya se ha formado hábitos que el niño todavía tiene que adquirir”¹⁴⁷. “El hombre de ciencia y el filósofo, lo mismo que el carpintero, el médico y el político, saben con sus hábitos y no con su *conciencia*”¹⁴⁸.

Una vez que *alguna* persona cuenta con los hábitos necesarios –entre ellos el recuerdo, la imaginación, la observación, o disposiciones como “la simpatía, curiosidad, exploración, experimentación, franqueza, persecución hasta ver el final de las cosas, circunspección para examinar el contexto, etc.”¹⁴⁹– y las condiciones naturales y sociales son adecuadas para permitir su expresión y mantenimiento (pues bajo este supuesto ya han permitido su surgimiento), existe una mayor *probabilidad* de que el proceso reflexivo aparezca. Si esto es así, el trayecto que continúa es el siguiente:

¹⁴⁴ *Ibidem*, p.81

¹⁴⁵ *Ibidem*, p.163

¹⁴⁶ *Ibidem*, p.166

¹⁴⁷ *Ibidem*, p.172

¹⁴⁸ *Ibidem*, p.172

¹⁴⁹ Dewey no expresa la forma particular en la que cada uno de éstos surge. Al respecto sólo puede mencionarse que parten de impulsos *significados* por los que se debería tener predisposición a realizar.

Toda reflexión comienza, como ya decíamos, con un problema, y solucionarlo será siempre el *fin*¹⁵⁰, objetivo y eje orientador de la acción; le da sentido y evita que se desvíe hacia otros caminos. “Los fines u objetivos de la conducta son aquellas consecuencias previstas que influyen sobre la deliberación presente...”¹⁵¹. *Agradan* a la persona (son deseadas por ella) y se basan en hechos que ya son parte de su experiencia.

La deliberación es como un ensayo teatral (imaginario) de diversas líneas posibles de acción que están en competencia. Principia dicho ensayo con la obstrucción de la acción eficiente y manifiesta, causada por aquel conflicto entre el hábito adquirido y el impulso recién liberado al que hemos hecho referencia. Entonces cada hábito, cada impulso afectado por la suspensión temporal de la acción, toma su turno para ser probado. La deliberación es un experimento para averiguar cómo son en realidad las diversas líneas de acción posibles, y también para hacer diversas combinaciones entre elementos seleccionados de los hábitos e impulsos, con objeto de ver cómo sería la acción resultante si se la emprendiera. Pero la prueba se hace en la imaginación, no en el hecho real...

La deliberación estriba precisamente en que la actividad se desintegra y sus diversos elementos se estorban unos a otros; aunque ninguno tiene la fuerza suficiente para convertirse en el centro de la actividad que ha tomado una nueva dirección, cada uno de ellos puede impedir a los demás que ejerzan el dominio¹⁵².

Todo objeto imaginado –pero basado en el conflicto entre los hábitos adquiridos y el impulso liberado– tiene un efecto directo sobre las actividades presentes. Ello influye en la participación, ocultamiento o dirección de hábitos que no estaban anteriormente en actividad. La deliberación implica elegir un camino, es decir, “encontrar en la imaginación un objeto que proporcione el estímulo adecuado para la reanudación de la acción manifiesta”¹⁵³ y descubra el conflicto “en todo su alcance y significación”¹⁵⁴. Si bien la elección es el fin de la deliberación, pueden existir elecciones *razonables* o insensatas: “El objeto en

¹⁵⁰ El “fin” entendido como conclusión de *ese* acto en particular y no como culminación del actuar en general.

¹⁵¹ *Ibidem*, p.206

¹⁵² *Ibidem*, pp.178 y 179

¹⁵³ *Ibidem*, p.195

¹⁵⁴ *Ibidem*, p.201

que se piensa puede simplemente estimular algún impulso o hábito hasta un grado de intensidad en que llega a ser temporalmente irresistible [...] El objeto se agiganta en la imaginación [...] nos absorbe, nos entusiasma [...] nos arrebatada con su propia fuerza atractiva...”¹⁵⁵, pero *puede* no ser la solución de la problemática. Por otro lado, “el objeto en que se piensa puede ser de tal naturaleza que estimule, unificándolas y armonizándolas, diferentes tendencias en competencia”¹⁵⁶ y de este modo aclare y restaure la acción. La reflexión, según Dewey, tiene mayor posibilidad de acertar con este último tipo de elecciones. Por ello defiende su uso. Aquí se encuentra el objetivo de su teoría.

Debido a que durante la deliberación participan hábitos contraponiéndose, lo que se pone en juego son las disposiciones, los gustos, las inclinaciones de las personas. En este sentido, la elección consiste en la disposición ganadora. Ésta, a su vez, surge de la previsión de consecuencias. Sin embargo, no se puede predecir el futuro y mucho menos calcularlo. “El presente es nuestro, el futuro no, y no habrá sagacidad ni cúmulo de informaciones y conocimientos que lo hagan nuestro”¹⁵⁷, además, “todo intento de predecir el futuro está sujeto, a fin de cuentas, a la revisión y aprobación de los impulsos y hábitos concretos presentes”¹⁵⁸. De allí que, aunque se utilice la reflexión, no pueda asegurarse el éxito de la acción o la consumación de la consecuencia prevista, y tenga que ser necesario, si es habitual para la persona, realizar nuevamente este proceso. Proceso que, debe aclararse, termina cuando se hace la elección. La persona no se encuentra pensando siempre... a menos que sus hábitos la llevaran a actuar así. Sin embargo esto, para nuestro autor, no sería conveniente en ninguna forma, pues el pensar todo y siempre provocaría que la persona no pudiera

¹⁵⁵ *Ibidem*, p.181

¹⁵⁶ *Ibidem*, p.182

¹⁵⁷ *Ibidem*, p.193

¹⁵⁸ *Ibidem*, p.194

tomar decisiones, que no pudiera actuar, que se quedara embelesada en el ámbito de la teatralidad imaginaria.

La reflexión es, para John Dewey, la mejor opción en la solución de problemas de continuidad de acción y, debido a ello, es un hábito que debería fomentarse, adquirirse y fungir como directriz de las acciones de todas las personas (aunque, como ya se dijo, no hasta el extremo). En la moral, sobre todo, es un elemento fundamental: al provocar que la persona se detenga a pensar sobre el mejor camino para continuar con la acción, “flexibiliza” el comportamiento habitual y abre otras posibilidades. En realidad, es hasta este momento que aparece el verdadero comportamiento moral (y con ello llegamos a la parte más importante de esta formación) pues, como ya se mencionó en el capítulo 2, la moral refleja una *duda* sobre lo bueno y lo malo, y la duda no puede existir si no *se piensa* en la encrucijada, si no hay conocimiento de los caminos opuestos y se busca la mejor solución.

Ahora bien, se mencionaba que existen buenas y malas elecciones. Las *buenas* representan la solución de la actividad en todas sus relaciones, quiero decir, aquella que calma los hábitos e impulsos contrapuestos, los unifica y permite nuevamente el actuar. En consecuencia, *el bien* en la teoría deweyana

consiste en el sentido que se experimenta como perteneciente a una actividad cuando un conflicto y confusión de diversos impulsos y hábitos incompatibles termina en una acción justificada y ordenada que se pone en ejecución. Este bien humano, por ser una realización *condicionada al pensamiento*, difiere de los placeres con que una naturaleza animal (desde luego, seguimos siendo animales mientras no pensamos) tropieza accidentalmente¹⁵⁹.

Sin embargo, la respuesta a qué es lo que implica “continuidad de acción” y qué soluciona los problemas de cada persona no es un asunto que pueda llegar a establecerse en una lista, para siempre y para todos, pues cada hombre

¹⁵⁹ *Ibíd*em, p.195
Las cursivas son mías.

habita en medios específicos, cambiantes y distintos entre sí. Por esta razón, “el bien nunca es dos veces igual, nunca se copia a sí mismo, se renueva cada mañana y cada noche, es único en todas sus presentaciones, pues señala la resolución de una distinta complicación de hábitos e impulsos en competencia que nunca puede repetirse”¹⁶⁰.

Reparemos, para concluir, en lo siguiente: la elección que se tome y el acto que se realice después de ella no es un elemento del que se deba quitar la atención: repercute sobre los actos siguientes porque, además de realizar modificaciones sobre el medio ambiente, natural y social, implica la participación activa o pasiva de impulsos específicos, la ejercitación de ciertos hábitos, el posible surgimiento de otros y, con ello, tendencias o predisposiciones a actuar o seguir actuando de tal o cual manera. Un acto se encuentra en continuidad, en relación con los demás, y es precisamente debido a esta relación que se debe cuidar de cada uno de ellos. El fin y *el bien* son la culminación del problema, pero una culminación que genera unidad, que permite a todo el complejo de hábitos e impulsos seguir con la acción. Para hacer *lo bueno* es *forzoso* fomentar el hábito de la inteligencia, pues éste permite que el ser humano, ante una forma de actuar que ya no puede realizarse, pase *conscientemente* el obstáculo por medio de otros elementos que él ya posee pero que hasta el momento no fungían como directrices.

Las decisiones que la gente toma son consecuencia de los hábitos que ha adquirido. Para hacer que el hábito reflexivo se generalice (pues es condición de posibilidad de la moralidad) es necesario fomentar otras disposiciones previas y esto nos conduce, por consecuencia, a la obligación de crear o contar con las condiciones para que el medio, natural y social, permita su fomento (*aparición, permanencia, configuración y generalización*). De ser éste nuestro objetivo,

¹⁶⁰ *Ibíd*em, p.196

habrá que pasar a otro escenario. Hablamos ya de un tema cuya jurisdicción está propiamente en la educación.

CAPÍTULO 5. ¿QUÉ CORRESPONDE A LA EDUCACIÓN MORAL BRINDADA POR LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DEWEYANA?

La labor filosófica de John Dewey, recordemos, se enfrentó ante la histórica tradición de las dicotomías. *Naturaleza humana y conducta*, concretamente, representa el afán por evitar la división entre el medio y el ser humano, así como la fractura del hombre a partir del cisma entre cuerpo y mente.

En los capítulos pasados he buscado mostrar la participación interrelacionada de los factores sobre la formación humana y, particularmente, sobre la formación moral. Sin embargo, que los elementos se encuentren conectados no significa que la magnitud de intervención de cada factor sea la misma. A lo largo de esta tesis he usado en varias ocasiones la palabra *determinación* haciendo alusión a la inmensa influencia que posee el medio sobre la formación del hombre. Ello no indica que yo omita el factor humano individual pues los impulsos, efectivamente, son la base de la acción. Sin embargo, las personas nacen en medios específicos y son éstos, en su interacción con los impulsos, los que dan forma a la organización de los mismos. En ese camino, permiten o rechazan, dirigen o evitan el surgimiento, permanencia y modo de los hábitos, entre ellos, el de la inteligencia reflexiva. La interacción existe, pero la aportación del medio es notablemente mayor. Posteriormente se volverá sobre este punto.

Ya en el apartado anterior establecimos que el comportamiento moral está presente cuando un problema significa para el individuo caminos opuestos sobre los cuales ha de elegir. Si actúa de modo habitual, no habrá disyuntiva, pues la decisión estará tomada de antemano. Sin embargo, la separación entre el bien y el mal se manifiesta cuando se *piensa* en ella, cuando el individuo debe escoger y determinar aquello que soluciona, o no, el problema. La reflexión

es, en este sentido, un elemento necesario para la existencia de la conducta moral.

El bien es aquello que soluciona y aclara la situación logrando que todos los impulsos y hábitos se reorganicen armónicamente; moralmente hablando, es el principal objetivo educativo. Por lo tanto, la pregunta ahora consiste en cómo hacer que este bien se generalice y se conforme como un hábito predominante. Posiblemente el lector tenga ya una respuesta. Este capítulo tiene la función de mostrar algunas de las principales ideas educativas de John Dewey al respecto. La finalidad, además de notar el *cómo* de lo que ya hemos dicho y de hacer énfasis en la labor pedagógica, consiste en presentar algunos supuestos educativos que, considero, resaltan la tesis de la determinación. Al final se realizarán breves comentarios relacionados con el papel de la educación a partir de esta mirada, así como el cierre de aquello con lo que empezamos, el significado de la libertad, pero ahora bajo esta perspectiva.

5.1 Educación y comunidad

Los seres humanos nacen en un medio ambiente que posee características específicas, hábitos ya formados. La educación llena el vacío existente entre el desconocimiento e inmadurez de los seres recién nacidos (que “no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes a los fines y hábitos del grupo social”¹⁶¹) y los seres maduros y civilizados¹⁶².

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que

¹⁶¹ Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1997. pp.14 y 15

¹⁶² Cfr. Ídem.

desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir¹⁶³.

La educación, a través de la comunicación, es entonces un elemento necesario para la continuidad de grupo social. Sin embargo, aquello que se transmite y las formas de hacerlo dependen, en primer lugar, del tipo de sociedad de la que se trate, de su *cultura*, pues ésta consiste en el “complejo de condiciones que *fija los términos* sobre los que seres humanos se asocian y viven juntos”¹⁶⁴. Como ya veíamos en capítulos pasados:

...cualesquiera sean los elementos innatos de la naturaleza humana, la cultura de un período y grupo es la influencia *determinante* en su ordenación; es lo que determina los modelos de conducta que siguen las actividades de cualquier grupo, familia, clan, pueblo, secta, partido, clase [...] El problema es encontrar la forma en que los elementos de una cultura obran entre sí y la forma en que los elementos de la naturaleza humana son impulsados a obrar entre sí bajo condiciones desarrolladas por su interacción con el medio ambiente existente¹⁶⁵.

Si bien la educación es comunicación¹⁶⁶, existen sociedades en las que la última se ejercita únicamente en pequeños grupos y para beneficio de ellos mismos, mientras que el resto queda excluido de esta interacción. Esta clase de cultura, entonces, promueve la separación, las diferencias y el anquilosamiento a causa de su permanencia. Ello, en consecuencia, impide el aprendizaje a partir de nuevas experiencias y limita las herramientas que posee un sujeto cuando busca resolver sus problemas. Por esta razón, además de exigir de la comunicación algo más que mera transmisión de información, John Dewey busca *generar las condiciones* de una nueva sociedad:

Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en

¹⁶³ *Ibíd*em, p.15

¹⁶⁴ Dewey, John. *Libertad y Cultura*. Argentina, Editorial Rosario, 1946, p.4
Las cursivas son mías.

¹⁶⁵ *Ibíd*em, p.15

Las cursivas son mías.

¹⁶⁶ Cfr. cita de Dewey en nota al pie 172

común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos –*una inteligencia común*– una semejanza mental como dicen los sociólogos. Tales cosas no pueden pasarse físicamente de unos a otros, como ladrillos [...] La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias.

Las personas no llegan a constituir una sociedad por vivir en una proximidad física [...] Un libro o una carta pueden establecer una asociación más íntima entre seres humanos separados por millares de kilómetros [...] Los individuos no constituyen tampoco un grupo porque trabajen todos por un mismo fin. Las partes de una máquina trabajan con un máximo de cooperación por un resultado común, pero no constituyen una comunidad. Si, no obstante, todas *reconocieran* el fin común y se *interesaran* por él todas de modo que regularan su actividad específica en vista de él, entonces *formarían* una comunidad. Pero esto supondría comunicación. Cada una habría de conocer lo que conocían las demás y habría de poseer algún medio de tener informadas a las demás respecto a sus propios propósitos y progresos. El consentimiento exige comunicación¹⁶⁷.

“Nos vemos obligados a reconocer así que [...] existen muchas relaciones que no son aún sociales [...] Los individuos se utilizan unos a otros para obtener los resultados apetecidos sin tener en cuenta las disposiciones emocionales e intelectuales y el consentimiento de los que son utilizados. Tales usos expresan una superioridad física [...] o de posición, destreza, habilidad [...] pero] no constituyen un verdadero grupo social...”¹⁶⁸, de allí que el mayor problema se encuentre en investigar la manera de encauzar el surgimiento de una cultura comunitaria (democrática). La educación deweyana tiene aquí su tarea principal.

¹⁶⁷ Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Op.cit., p.16

Las cursivas son mías.

¹⁶⁸ Ídem.

5.2 Comunidad y experiencia

Una vez descritos los elementos de la naturaleza humana y su relación con el medio, John Dewey tiene ahora la posibilidad de pensar en la mejor forma de dirigir la acción de éstos. Para continuar con su pensamiento educativo habrá que aclarar brevemente el significado de *experiencia*. En palabras de nuestro autor, ésta consiste en una “situación empírica real”¹⁶⁹ 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 con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias [...] La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye la experiencia¹⁷⁰.

Hacer-padecer en el medio es, por su parte, el elemento clave para el aprender, pues da *significado* a la acción que realiza el individuo:

Cuando una actividad se continúa *en* el sufrir las consecuencias, cuando el cambio producido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo. No constituye experiencia cuando un niño acerca meramente sus dedos a una llama; es experiencia cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia. De aquí que el aproximar los dedos a una llama *signifique* una quemadura [...] “Aprender por la experiencia” es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas¹⁷¹.

La educación deweyana, en primer lugar, tiene la función de abrir la posibilidad de lograr más experiencias, unirlas con las previas y darles un nuevo sentido, es decir, “reconstruirlas”. Si el objetivo se cumpliera, si la vida llegara a componerse de experiencias con sentido, entonces el proceso educativo

¹⁶⁹ *Ibíd.*, p.136

¹⁷⁰ *Ibíd.*, p.124

¹⁷¹ *Ídem.*

no terminaría nunca; el sujeto, mientras tuviera vida, se encontraría creciendo siempre. Empero, es necesario que existan las condiciones para que esto suceda.

Un grupo en el que sus individuos no se comunican ni tienen fines similares sobre los cuales guiar su actuar no es, en realidad, un verdadero grupo social. “No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social *auténtica*) es educativa”¹⁷². Ahora bien, “ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica”¹⁷³. Una vida social auténtica, en tanto comunicación, educa a los individuos que viven en ella pues les suministra de experiencias. En una vida verdaderamente comunitaria “[e]l mismo proceso de convivir educa”¹⁷⁴.

5.3 Experiencia y pensamiento

Hemos de notar que la forma de la experiencia dibujada en el párrafo pasado incluye ya un mínimo de pensamiento en su constitución. Los actos que se realizan únicamente por causa de la fuerza de los impulsos, afirma Dewey, no son experiencias; no brindan ningún *sentido* a los actos de los sujetos y, en consecuencia, no generan aprendizaje¹⁷⁵. Al hablar de experiencia se hace implícita la participación de la reflexión, pues ésta consiste en “el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que

¹⁷² *Ibidem*, p.16

Las cursivas son mías.

¹⁷³ *Ídem*.

¹⁷⁴ *Ibidem*, p.17

¹⁷⁵ Cfr. *Ibidem*, p.19

ocurre como consecuencia. Pero podemos oponer dos tipos de experiencia según la proporción de reflexión que se encuentr[e] en ellas”¹⁷⁶: la primera consiste en percibir que dos cosas se hallan conectadas, pero no se repara en cómo lo están; la segunda, mucho más refinada, incluye un esfuerzo *intencional* por descubrir conexiones específicas, se analiza lo intermedio y se observa si existen las condiciones para producir cierto resultado. Este tipo de experiencia explica el que una cosa ocurra como lo hace, implica control y, más importante aún, hay una aceptación de la responsabilidad por las futuras consecuencias¹⁷⁷. Son de esta clase las experiencias que nuestro autor tiene la intención de avivar.

Dado que la educación consiste en la “reconstrucción continua de la experiencia”¹⁷⁸, y ésta necesita de la reflexión, es indispensable la presencia de la actitud reflexiva en el actuar de los sujetos. El problema se encuentra en que desde muy temprana edad, se forman en los niños tendencias mentales sin actitud reflexiva, las cuales persisten y controlan la mente adulta. El niño aprende a evitar el choque de la desagradable desavenencia, a encontrar la manera fácil de salir del paso, a aparentar conformidad con costumbres que le parecen totalmente misteriosas [...] Estas costumbres profundamente arraigadas antes del despertar del pensamiento, y aún antes de experiencias que pudieran recordarse más tarde, gobiernan el ulterior pensamiento consciente¹⁷⁹.

Ya veíamos que la reflexión no consiste en una capacidad innata sino en la interacción específica de un conjunto particular de impulsos y disposiciones, interacción que depende directamente del medio en el que se encuentran. Consecuencia de esto es que el uso de la reflexión no constituye la regla, y mucho menos lo es el poseer un hábito de este tipo. Por lo tanto, “una educación verdaderamente humana consiste en una dirección *inteligente* de las actividades innatas, a la luz de las posibilidades y necesidades de la situación

¹⁷⁶ Ibídem, p. 128

¹⁷⁷ Cfr. Ibídem, pp.128 y 129

¹⁷⁸ Dewey, John. *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1967, p.113

¹⁷⁹Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit, p.98

social”¹⁸⁰ que lleven al empleo constante de la inteligencia reflexiva, pues ésta es la condición de posibilidad de las experiencias que, si se comunican, permitirán el surgimiento de la comunidad.

5.4 Educación escolar

A pesar de que a través de la comunicación puedan compartirse experiencias sociales, la vida “civilizada” se compone de un cúmulo de conocimientos cada vez más difíciles de experimentar directamente; se amplía la distancia entre las capacidades del joven y las actividades de los adultos. La preocupación estriba en que estos saberes, de no ser compartidos, podrían quedar reducidos a ser propiedad de grupos segmentados que, como ya se dijo, pondrían en peligro la aparición y permanencia de la comunidad, o bien, podrían perderse y significar un atraso para el grupo. De allí que, si bien la sociedad del tipo deseado sea naturalmente educadora, también deba componerse un medio especial por el cual aquellos conocimientos, la mayoría de ellos producto de un esfuerzo milenario, tengan la posibilidad de ser experimentados, aprendidos y reconstruidos. Pero estos conocimientos, por sí mismos, carecen de importancia si no poseen una dirección, un uso conveniente. “Puesto que nuestro principal quehacer es capacitar [al joven] para compartir una vida en común, no podemos dejar de considerar si estamos o no formando los poderes que aseguran esta capacidad”¹⁸¹. Aquel medio que otorga una dirección ordenada e intencional a los conocimientos y experiencias con el fin de guiarlas hacia un objetivo específico, es la escuela.

“Existe [...] una marcada diferencia entre la educación que cada uno obtiene de vivir con los demás y la educación deliberada del joven [...] la

¹⁸⁰ *Ibíd.*, p.96

¹⁸¹ Dewey John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Op.cit., p.18

primera es natural e importante...”¹⁸² pero “[l]a necesidad de adiestramiento es demasiado evidente; la presión para producir un cambio en su actitud y hábitos es demasiado urgente para prescindir completamente de esas consecuencias”¹⁸³. No obstante, al hacerlo habrá que ser cautelosos, pues “uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales”¹⁸⁴, los surgidos por la convivencia diaria y los dirigidos por la escuela.

Contrario a la manera tradicional de hacerlo¹⁸⁵, la institución escolar deweyana tiene la función de promover el aprendizaje a partir de experiencias vitales reales, activas, interactivas, específicas a las situaciones de cada alumno, donde se aprovechen las condiciones del ambiente y las predisposiciones de cada uno. No se puede partir del supuesto de que un alumno aprenderá mediante experiencias simplemente contadas por otros; él debe experimentar y sufrir las consecuencias, actuar sobre el medio, modificarlo y modificarse como resultado de su acción.

Ahora bien, las experiencias son imprescindibles pero “no todas son verdadera o igualmente educativas”¹⁸⁶:

Una experiencia es *antieducativa* cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. A su vez, una experiencia dada puede aumentar la habilidad automática de una persona en una dirección particular y sin embargo desembocar en un callejón: su efecto, a su vez, es estrechar el campo de la experiencia ulterior. Una experiencia puede ser inmediatamente deleitable y sin embargo provocar la formación de una

¹⁸² *Ibidem*, p.17

¹⁸³ *Ibidem*, p.18

¹⁸⁴ *Ibidem*, p.19

¹⁸⁵ Me refiero al método de la escuela tradicional. En *Democracia y Educación* y, principalmente, en *Experiencia y educación*, Dewey realiza el análisis de su postura a través de la crítica de diversos puntos correspondientes a este modelo.

¹⁸⁶ Dewey, John. *Experiencia y educación*. Op.cit., pp. 22

actitud débil y negligente; esta actitud entonces llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes e impedir que la persona obtenga de ellas lo que pueden dar de sí. A su vez, las experiencias pueden estar desconectadas unas de otras de tal suerte que aún siendo cada una de ellas agradable o aun excitante, no se hallen unidas acumuladamente entre sí. La energía entonces se dispersa y la persona se convierte en un ser atolondrado. Cada experiencia puede ser vivaz, animada e “interesante” y, sin embargo, su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. La consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras¹⁸⁷.

“Etimológicamente la palabra educación significa [...] un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como de una actividad *estructuradora, moldeadora, formadora*, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social”¹⁸⁸. Si, como afirma Dewey, no todas las experiencias son educativas, la función de la educación consiste en indicar y fomentar aquellas que sí lo son; una experiencia verdaderamente educativa, según nuestro autor, es aquella que permite el desarrollo de más experiencias, “que [prepara] a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva”¹⁸⁹.

Las “experiencias educativas” poseen dos criterios importantes de identificación: el primero, denominado “continuidad”, se refiere a la relación que existe entre experiencias (“toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después”¹⁹⁰) y a la importancia de que cada una de ellas conduzca hacia direcciones nuevas, pues, considera Dewey, sólo así se puede hablar de *crecimiento educativo*. La “interacción”, como segundo criterio, estriba en el reconocimiento de que ambos factores de la experiencia –las condiciones objetivas o ambientales y las

¹⁸⁷ *Ibíd.*, pp.22 y 23

Las cursivas son mías.

¹⁸⁸ Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*.

Op.cit., p.21

Las cursivas son mías.

¹⁸⁹ Dewey, John. *Experiencia y educación*. *Op.cit.*, p. 52

¹⁹⁰ *Ibíd.*, p.35

internas— se hallan relacionadas entre sí y son importantes¹⁹¹. Hemos de aclarar que continuidad e interacción no pueden separarse, de manera que la tarea consiste en buscar experiencias que contengan a ambas.

La inteligencia no sólo representa una condición de posibilidad de las experiencias sino que su participación en forma amplia sobre los actos de los sujetos coincide con las experiencias de mayor valor educativo. La razón yace en que posee características que contienen los criterios mencionados en el párrafo anterior.

Poseer el hábito reflexivo implica contar con disposiciones constantes de búsqueda, investigación, observación, análisis, síntesis, previsión de consecuencias, etc. Provoca curiosidad y fortalece la iniciativa. Asegura la conformación de propósitos deliberados y cerciora por ello cierta observación de condiciones sociales y ambientales, conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones similares y juicios a partir de lo que se observa y lo que se recuerda con el fin de encontrar lo que el problema significa¹⁹². Formar un propósito implica también que los medios han sido estudiados, comprendidos y empleados en vista de la realización del fin¹⁹³.

“Reflexionar es mirar a lo que se ha hecho con el fin de extraer el sentido neto que constituye el capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias”¹⁹⁴. El valor de la inteligencia estriba entonces en lo que permite en el presente —la solución eficaz de problemas a través de su análisis y síntesis—, y a futuro —contar con las disposiciones para expandir las experiencias en número y calidad, abrir más oportunidades, ampliar los

¹⁹¹ Cfr. apartado III, “Criterios de experiencia”, en *Experiencia y educación*, op.cit., pp.31-56

¹⁹² Cfr. *Ibidem*, pp.82-84

¹⁹³ Cfr. *Ibidem*, p.86

¹⁹⁴ *Ibidem*, p.113

significados y, quizá más importante, permanecer satisfechos ante el cambio, ante la aparición de nuevos problemas.

¿De qué manera podemos orientar tales disposiciones?¹⁹⁵ “El método científico es el único método auténtico a nuestra disposición para descubrir la significación de las experiencias diarias en el mundo en que vivimos... ofrece un modelo útil del modo y las condiciones en que se utilizan las experiencias para dirigir hacia adelante y hacia afuera”¹⁹⁶. El modelo de la ciencia es, para John Dewey, la expresión máxima del uso de la reflexión como la hemos descrito párrafos anteriores y en el capítulo 4, “[r]epresenta en su grado el resultado perfeccionado del aprender, *su consumación*”¹⁹⁷, de allí que sea ella el camino a seguir. Nuevamente en palabras de nuestro autor:

En primer lugar, el método de la ciencia concede más importancia, y no menos, a las ideas como ideas que los otros métodos. No existe un experimento como tal en el sentido científico, a menos que la acción sea dirigida por alguna idea directriz. El hecho de que las ideas empleadas sean hipótesis, y no verdades finales, es la razón por la que las ideas son más celosamente observadas y comprobadas en la ciencia que en otro lugar [...] como hipótesis tienen que ser comprobadas y revisadas continuamente, requerimiento que exige que se las formule de un modo correcto.

En segundo lugar, las ideas o hipótesis son comprobadas por las consecuencias que producen cuando se actúa con ellas. Este hecho significa que las consecuencias de la acción han de ser observadas cuidadosa y detenidamente.

En tercer lugar, el método de inteligencia manifestado en el método experimental exige que se siga la pista de las ideas, actividades y consecuencias observadas. El seguir la pista es un asunto de revisión y resumen reflexivos, en lo que hay un análisis y registro de los rasgos significativos de una experiencia en desarrollo¹⁹⁸.

¹⁹⁵ “Permítasenos repetir que la razón es un resultado, una función, no una fuerza primitiva. Lo que necesitamos son los hábitos y disposiciones que nos conduzcan a una previsión imparcial y congruente de las consecuencias. Nuestros juicios serán entonces razonables; y nosotros seres razonables”. Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit., p. 228

¹⁹⁶ *Ibidem*, p.114

¹⁹⁷ Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Op.cit., p.165

¹⁹⁸ Dewey, John. *Experiencia y educación*. Op.cit., *ibidem*, pp.111-113

Ahora bien, una vez identificado el método queda por establecer el tipo y la organización de las materias de estudio. Al respecto, sólo se mencionarán algunos elementos importantes.

“La experiencia, para ser educativa, debe conducir a un mundo expansivo de materias de estudio, constituidas por hechos o informaciones, y de ideas”¹⁹⁹. Ningún conocimiento es valioso por sí mismo ni aprendido por su memorización. “[T]odo lo que puede llamarse un estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, deben ser materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria”²⁰⁰. “Pero encontrar el material para aprender dentro de la experiencia es sólo el primer paso. El [...] siguiente es el desarrollo progresivo de lo ya experimentado en una forma más plena y más rica y también más organizada, a una forma que se aproxime gradualmente a lo que se presenta en la materia de estudio a la persona diestra, madura”²⁰¹. Para ello, deberá conocerse a cada alumno; sus intereses y condiciones, el medio en el que vive, sus experiencias anteriores, sus progresos y direcciones. Como resultado de esto, “[e]stá fuera de cuestión establecer un solo programa de estudios para todas las escuelas nuevas: esto significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con la experiencia vital”²⁰².

Una cosa más con respecto a la labor de la escuela a favor de la comunidad que permite, a su vez, un individuo siempre en crecimiento: “el principio de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esta cualidad se realiza en el grado en que los individuos forman un grupo comunal”²⁰³. De la misma forma

¹⁹⁹ *Ibíd.*, p.113

²⁰⁰ *Ibíd.*, pp.91 y 92

²⁰¹ *Ibíd.*, p.92

²⁰² *Ibíd.*, p.99

²⁰³ *Ibíd.*, p.68

en la que resulta necesario emplear y partir de algunos impulsos para conformar la actitud reflexiva, también es necesario emplear y promover el impulso social. “La mayoría de los niños son naturalmente “sociables”. Una vida comunal auténtica tiene su base en esta sociabilidad *natural*. Pero la vida en comunidad no se organiza de modo duradero sólo espontáneamente. Requiere pensamiento y planeamiento previos”²⁰⁴ pues, el impulso natural, bajo la influencia de condiciones perjudiciales previas al medio escolar, podría subordinarse ante otros instintos que actúen en su contra. Por este motivo, la escuela tiene la obligación de crear un medio y de incorporar actividades en las materias de estudio que permitan y promuevan la participación social.

Por último, deseo hacer énfasis en un punto importante. Que hasta el momento no se haya mencionado el asunto moral no es señal de que haya sido omitido. Por el contrario, cada frase escrita lo contiene. La escuela tiene la intención de formar alumnos moralmente buenos, lo cual no significa otra cosa que, ante la incertidumbre y la necesidad de emitir un juicio respecto a lo mejor y lo peor en ciertas circunstancias, el alumno tenga la capacidad habitual de poner fin a la disyuntiva presente a través de una decisión reflexiva que aporte plenitud y claridad de sentido a su actuar, reconstruya sus experiencias y las ponga al servicio de problemas ulteriores. Pero dado que la existencia de un medio comunitario posibilita dicha capacidad, ésta, a su vez, debe encaminarse a la permanencia de la comunidad. Así, “mientras un impulso social perdure, una actividad que se encierre en sí misma producirá insatisfacción interna...”²⁰⁵ y no permitirá la claridad y el equilibrio de la conducta. Por lo tanto, además de abrir oportunidades personales para lograr mayores experiencias y otorgar sentido a los actos propios, se añade al bien la característica de, al reconocer reflexivamente las múltiples conexiones que

²⁰⁴ *Ibíd*em, p.64

Las cursivas son mías.

²⁰⁵ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit., p.267

poseen los actos, crear condiciones (o por lo menos no privar de las que ya existen) que ensanchen el horizonte de los demás y les proporcionen el dominio de sus facultades para emplearlas en actividades que den mayor sentido a su vida.

“El bien se encuentra siempre en un aumento de la significación de la actividad”²⁰⁶. “El bienestar de los demás, como el propio, consiste en ampliar y profundizar las percepciones que dan sentido a la actividad, en un crecimiento educativo”²⁰⁷. Para una comunidad, ambos tipos de bienestar son necesarios y complementarios.

5.5 La tarea del educador

Quizás la visión planteada en este trabajo sobre el pensar deweyano pueda parecer extraña ante la perspectiva del lector. La determinación del medio y las múltiples deducciones que pueden hacerse de ello posiblemente sean los problemas principales. Más adelante se hablará abiertamente sobre esto. Por ahora, “la tarea del educador” buscará concluir y aseverar la tesis de este escrito.

Si bien los individuos adquieren hábitos desde muy pequeños, los que poseen en sus primeros años están conformándose y sus raíces no son aún tan fuertes como los de un adulto. De allí que sea ésta la mejor edad para intervenir educativamente.

²⁰⁶ Ídem.

²⁰⁷ Ídem.

La función general de la educación es la de dirección, control o guía²⁰⁸ de las experiencias y a partir de ellas. El educador es la figura que muestra la dirección y constituye la autoridad. Dewey no renuncia a estos fundamentos, no obstante, son distintos en comparación con los que posee la educación tradicional.

Ya hemos visto la estructura perteneciente a la naturaleza humana. Sabemos del efecto que tiene el medio ambiente en su dirección y de la participación que posee cada sujeto a través de sus impulsos. Dado que “el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias”²⁰⁹, “[e]l primer paso lo constituye establecer condiciones que estimulen ciertos modos visibles y tangibles de acción”²¹⁰. Si las experiencias en general necesitan para su surgimiento condiciones ambientales especiales, no es ninguna sorpresa que experiencias específicas requieran también de un medio particular. Por lo tanto, “una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben reconocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber concretamente qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento”²¹¹.

El ambiente “es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene”²¹². En la escuela, comprende el espacio, los juguetes, libros, materiales, aparatos o experimentos que se realicen; también las palabras que diga el educador, su

²⁰⁸ Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.*

Op.cit., p.32

²⁰⁹ *Ibidem*, p.26

²¹⁰ *Ibidem*, p.24

²¹¹ Dewey, John. *Experiencia y educación.* Op.cit., pp.41 y 42

²¹² *Ibidem*, p.47

tono de voz o sus acciones. Estos factores se encuentran, “en cierta extensión”, dentro de las posibilidades de regulación del profesor, de manera que “su capacidad para influir directamente en la experiencia de los demás y por tanto en la educación que éstos reciben, le imponen el deber de determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes en los enseñados para crear una experiencia valiosa”²¹³.

La educación deweyana, sin embargo, parte del supuesto de que lo relevante es la vida misma, el poseer mayor sentido sobre ella. La escuela, en este sentido, no puede ser un lugar tan cerrado y distinto de la vida diaria que al salir de aquélla el alumno no sepa ya cómo actuar en ésta. Por tal razón, si bien el educador debe configurar un medio, también debe comenzar por lo ya presente. “[Debe] saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, a fin de extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas”²¹⁴; debe “conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etcétera, con el fin de utilizarlas como recursos educativos”²¹⁵.

El tipo de ambiente deseado es, por supuesto, aquel que permite cumplir con el objetivo: dirigir los impulsos y hábitos mentales y morales de los alumnos, así como sus experiencias, hacia actos guiados por la inteligencia que lleven a una ampliación de los significados de las cosas; esto, por medio de la participación conjunta. Puesto que no todas las condiciones favorecen este propósito, “es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales”²¹⁶

²¹³ *Ibíd.*, p.49

²¹⁴ *Ibíd.*, p.42

²¹⁵ *Ídem.*

²¹⁶ Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Op.cit., p.29

Ahora bien, “cualquiera que sea la situación [...] las cosas, tal como entran en acción, proporcionan las condiciones educativas de la vida diaria y dirigen la formación de las disposiciones mentales y morales”²¹⁷. Estas disposiciones dependen, como ya veíamos, de la interacción que exista entre los impulsos. Interacción que es, a su vez, consecuencia de las condiciones del medio. El profesor debe conocer esta relación y, con base en ello, construir un plan de acción, proponer las actividades, dirigir la formación. Empero, hay un problema importante; los alumnos asisten a la escuela con hábitos ya formados, con formas previas de entender las cosas, con gustos o predisposiciones ya adquiridas. Una misma actividad no resulta de interés para todos. Pero la urgencia de crear experiencias con la dirección prevista está presente ¿Qué hacer? La respuesta deweyana comprende diversos elementos. En primer lugar y “[h]ablando con exactitud, toda dirección no es sino *re*-dirección; desvía las actividades que ya iban por otro canal. Sólo conociendo las energías que operan ya podrán ser eficaces las tentativas de dirección”²¹⁸. Por otro lado, el educador, como sujeto inteligente, posee un plan de acción que, por característica propia, tiene un objetivo. Sin embargo, aunque exista la dirección, no se puede forzar al alumno a seguirla y esperar, al mismo tiempo, que efectivamente se esté educando. Para lograr formar las disposiciones deseadas por métodos que cuenten con su participación no forzada, es necesario que el maestro “conozca inteligentemente las *capacidades, necesidades y experiencias* pasadas de los que está enseñando...”²¹⁹ y pueda, así, componer actividades de interés que den lugar a experiencias reales. Esto nos sugiere, entonces, que el plan debe adaptarse a las condiciones presentes y cambiar según las características y sugerencias propias de cada uno de los alumnos y la observación inteligente del educador. Aunque es importante, “[n]o es bastante que ciertos materiales y métodos hayan demostrado ser eficientes con otros individuos en otros tiempos.

²¹⁷ *Ibíd.*, p.43

²¹⁸ *Ibíd.*, p.34

²¹⁹ Dewey, John. *Experiencia y educación*. Op.cit., p.88
Las cursivas son mías.

Debe existir una razón para pensar que tengan cualidad educativa para individuos particulares en un tiempo particular”²²⁰.

Pero seamos precisos: el plan puede y debe ser flexible en cuestión de materiales y modos de educar, no así en el objetivo, no en el crecimiento educativo mediante experiencias gobernadas por la inteligencia reflexiva.

La inteligencia reflexiva, por su parte, sólo puede aparecer si resulta necesaria su presencia, y es ante situaciones de incertidumbre que algunos sujetos la emplean. El educador tiene la tarea de componer este tipo de experiencias. Empero, aunque el conflicto sea la condición de la reflexión, no quiere con ello decirse que siempre produzca ese resultado²²¹. En primer lugar, se necesita contar con las disposiciones previas para lograrlo. El educador ha de conocer entonces estas posibilidades en cada alumno y ha de identificar las que se necesitan. Por otro lado,

para pensar eficazmente debemos haber tenido o tener ahora experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta. Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar [... pero si el alumno no cuenta con las herramientas para resolverla] abruma, oprimen o desaniman. La situación de perplejidad tiene que ser bastante parecida a las situaciones que ya se han encontrado para que los alumnos tengan algún control sobre los medios de resolverla²²².

Así,

...constituye parte de la responsabilidad del educador atender por igual dos cosas: primero, que el problema surja de la experiencia que se tiene en el presente y que se halla dentro de la capacidad de los alumnos y, segundo, que sea tal que despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas. Los nuevos hechos y las nuevas ideas así obtenidos se convierten en el campo para experiencias ulteriores en las que se presentan nuevos problemas²²³.

²²⁰ *Ibíd.*, p.50

²²¹ Cfr. Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. *Op.cit.*, p.273

²²² Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. *Op.cit.*, pp.138 y 139

²²³ Dewey, John. *Experiencia y educación*. *Op.cit.*, pp.100 y 101

Es importante hacer énfasis en que la reflexión no es una herramienta aislada de toda actividad, y mucho menos es algo que deje de tener repercusión en actividades futuras. Y precisamente aquí se encuentra su valor. Permite que el proceso y la solución de un problema dados en un tiempo pasado generen herramientas para realizar algo similar, o mejor, en el futuro. Mediante una mayor cantidad de información, ideas y experiencias, se ejercitan, mejoran y se crean más disposiciones. Si estas últimas son adecuadas permiten, a su vez, poseer más ideas, mejores resultados, incorporarse en ámbitos más amplios y ser más flexibles ante los cambios. De hacerse esto un hábito, se conforma entonces una espiral ascendente que representa el crecimiento continuo.

Fomentar “los buenos hábitos de pensar” necesita de un método cuyos caracteres generales se encuentran ya en el proceso mismo de la reflexión. Un maestro debe cuidar

en primer lugar, [...] que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación²²⁴.

Los laboratorios, talleres, jardines, las representaciones dramáticas, los juegos y deportes ayudan a esta labor puesto que pueden usarse para “reproducir situaciones de la vida y para adquirir y aplicar la información y las ideas a la realización de experiencias progresivas”²²⁵. Recuérdese que el hacer es un elemento esencial de la experiencia, por lo que hay que buscar un ambiente y método que dé a los alumnos “algo que hacer, no algo que

²²⁴ Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Op.cit., p.144

²²⁵ Cfr. *Ibíd.*, p.145

aprender”. Y el hacer debe ser de tal tipo que exija “pensamiento o la observación intencional de conexiones”²²⁶.

Ahora, un problema que parece similar para varios alumnos puede tener soluciones distintas. Reflexivamente es posible no concluir lo mismo. Sin embargo, la cuestión principal radica en que el problema no es igual en realidad. Las circunstancias son diferentes y la relevancia que un alumno le concede a ciertos elementos más que a otros depende de sus experiencias previas, de sus hábitos ya formados. Moralmente hablando esto es sumamente importante: ¿qué es lo bueno y qué es lo malo?, ¿cómo he de dirigirme hacia lo bueno?, ¿valoro lo bueno como algo hacia lo que he de dirigirme? Ya hemos visto en apartados anteriores la respuesta a la primera pregunta. La segunda se contesta con los argumentos de este capítulo. La tercera, por su parte, queda implícita en los objetivos educativos pero no ha sido asegurada.

Los fines no deben ser impuestos, sino experimentados. Lo que se ha de cuidar son las experiencias que conduzcan a esos fines²²⁷. A causa de la continuidad, es importante saber hacia dónde nos va a conducir cierta experiencia. Un maestro debe estar lo suficientemente experimentado como para conocer las posibles tendencias y encaminar las experiencias individuales hacia el fin común.

Decíamos ya que el alumno posee hábitos que ha adquirido en el medio previo y externo a la escuela. Si moralmente hablando el bien es el fin educativo (el fin común), las cualidades del primero nos llevan a considerar que “el problema del juicio moral es discernir entre el complejo de acciones y hábitos, cuáles son las tendencias que deben ser *específicamente* cultivadas o

²²⁶ Cfr. *Ibíd.*, p.136 y 137

²²⁷ Cfr. *ibíd.*, p.92

destruidas”²²⁸. Existirán alumnos que habitualmente buscarán solucionar sus problemas de manera rutinaria, sin observar ni analizar, o habrá quien considere odiosa la persistencia y prefiera no experimentar. “El remedio no se encuentra en la insistencia sobre la importancia de los fines en general, sino en un cambio de las disposiciones que hacen que las cosas sean inmediatamente molestas o tolerables y agradables”²²⁹.

La misión del educador es estar alerta para ver qué actitudes y tendencias habituales se están creando. En este sentido, si es un educador, debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Tiene que tener, además, aquella simpática comprensión de los individuos como tales individuos que le dé una idea de lo que ocurre en las mentes de los que están aprendiendo²³⁰.

La educación, afirma Dewey, puede servir para eliminar los males sociales, pero con este fin es necesario encauzar a la juventud por caminos que no produzcan esos males²³¹, “educar a los jóvenes de forma que se modifiquen las corrientes de pensamiento y deseo que prevalecen”²³². Sin embargo, para ello necesitamos que se valoren los hábitos inteligentes, el bien como crecimiento, el bien en relación con los actos cotidianos, la conexión entre los actos y la responsabilidad que poseen los mismos. Necesitamos que se forme y generalice la actitud de desear seguir aprendiendo sobre nuestros problemas, sobre nosotros mismos y sobre el mundo.

Así, persiste un último elemento a considerar: el aspecto social en la cualidad del problema individual. Una experiencia puede ampliarse cuando los ámbitos también se hacen más grandes. Una comunidad posibilita esta extensión. Caminamos hacia un fin común, hacia la conformación de una

²²⁸ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit., p.55

²²⁹ *Ibidem*, p.210

²³⁰ Dewey, John. *Experiencia y educación*. Op.cit. p.40

²³¹ Cfr. Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Op.cit, p.75

²³² Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta*. Op.cit.,p.124

inteligencia común que permita el surgimiento de la comunidad²³³. Ya se ha visto cómo formar una inteligencia que evite desviaciones hacia caminos perjudiciales, pero falta el elemento que contribuya y desee la conformación de la comunidad.

Existe, por lo tanto, la necesidad de formar hábitos sociales. Y la principal herramienta se encuentra en la naturaleza de los individuos. “Los niños están dotados con un equipo de primer orden para el intercambio social [...] El mecanismo nativo del niño y todos sus impulsos tienden a facilitar la respuesta social”²³⁴. Lo que el educador no puede hacer es descuidar el fomento de estas tendencias en cada una de las actividades que proponga. La participación conjunta debe ser el modo principal de formar las disposiciones²³⁵, pero debe dirigirse de tal manera que los alumnos consideren las consecuencias de sus propios actos como ejerciendo un influjo sobre los actos de los demás y sobre sí mismo. Entonces, cada estudiante, formado bajo las mismas bases y dirigido hacia el mismo fin, participando con los otros hacia la solución de sus propios problemas de manera reflexiva, haciendo incluso suyo, por conexión, los problemas de los otros, compartirá conocimientos, habilidades, ideas y fines con ellos. Formarán una “inteligencia común” y será ésta la directriz de sus acciones.

Tener una *idea* de una cosa [... es] ser capaz de responder a la cosa en vista del lugar que ocupa en un esquema inclusivo de acción; es prever el rumbo y las probables consecuencias de la acción de la cosa sobre nosotros y de nuestra acción sobre ella. Tener las mismas ideas sobre las cosas que los demás tienen, ser de espíritu semejante a ellos, y ser así realmente miembros de un grupo social es, por consiguiente, atribuir el mismo sentido a las cosas y a los actos que los demás. De otro modo no habrá una inteligencia común ni una comunidad de vida²³⁶.

²³³ Cfr. Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Op.cit., p.16

²³⁴ *Ibidem*. p.48

²³⁵ *Ibidem*. p.36

²³⁶ *Ibidem*. pp.37 y 38

Una verdadera comunidad haría de manera natural esto que se ha planteado de manera ideal.

“Los hábitos de pensar y sentir no se modifican tan fácilmente”. Para notar cambios ostensibles “se requiere que entre en escena una nueva generación cuyos hábitos mentales hayan sido formados en las nuevas condiciones”²³⁷. El cambio es paulatino. Los educadores tienen, por ahora, la labor más importante

5.6 Repercusiones para el ámbito educativo

La concepción deweyana sobre moral permite, me parece, transitar entre campos que regularmente encontramos separados por grandes barreras. Pedagogía, filosofía, sociología, antropología, psicología, ciencias, humanidades; son todos éstos ámbitos por los que hubo que atravesar sin pesar, es decir, casi sin saber que existía una división entre ellos. Acercarse a la ética deweyana exigía este camino.

El objetivo educativo del que hemos venido hablando es completamente moral desde esta perspectiva. Por ello, no ha sido necesario establecer a cada momento una distinción entre educación y moralidad. Esto, para nuestro autor, no es siquiera deseable. Lo que sí es importante es reconocer que ambos se encuentran unidos.

El aporte que la comprensión deweyana sobre educación moral trae consigo a la pedagogía actual es lo que me interesa en este apartado y a ello haré alusión el resto del capítulo.

²³⁷ Dewey, John. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. Op.cit., pp.107 y 108

Más allá de las posibles dificultades encontradas en lo que respecta al origen y naturaleza de los impulsos y hábitos, la posibilidad del accidente durante la persecución del fin o el verdadero peligro de no poder contar con maestros cuya capacidad satisfaga los objetivos deweyanos, y más allá también de los aportes significativos de esta teoría que han contribuido o pueden contribuir a la mejora de nuestra disciplina (como el evitar separaciones innecesarias, tomar en cuenta los aspectos subjetivos y objetivos en educación o dar prioridad al presente) he de señalar una cuestión que me parece de mayor gravedad.

La palabra “determinar” implica fijar los términos de algo, decidir, definir. Al proponer como tesis que en la teoría deweyana el medio ambiente – compuesto por los elementos natural o físico y social– es el determinante de la conducta moral de cada individuo, afirmo que el ambiente externo fija los términos, decide, define su conducta. Por supuesto, ello no implica que lo que es determinado no exista –en este caso el individuo es real, sus impulsos y su conducta moral también–, pero indica que su mera existencia, singular, particular, no repercute sobre su propia determinación. Una piedra, por ejemplo, no participa siquiera en su nombre y características de ser piedra, mucho menos en la forma que se le dé o el uso al que se la aplique. Es el hombre el que define esto.

Un ser humano, por supuesto, no permanece inmóvil como una piedra, no comparte las mismas características. Desde pequeño ejecuta sus impulsos, se mueve e incluso llega a modificar el medio a través de estos movimientos. Sin embargo, a pesar de que las fuerzas sean suyas, lo hace de manera no intencional, como una piedra lo haría si se la hiciera chocar contra una persona. Un recién nacido ciertamente posee fuerzas propias, pero no posee, según esta teoría, ningún entendimiento ni control sobre ellas. Son los seres humanos adultos los que, a través de sus formas ya habitadas de entender las

cosas, asignan significados a los movimientos de los niños y los limitan o promueven en caso de que lo consideren conveniente. Si no hubiera adultos cerca, sería el medio ambiente, las posibilidades de espacio o el tipo de espacio (posiblemente moldeado ya por los adultos) el que cubriría esta labor. La sociedad y el ambiente no están separados, la sociedad está en el ambiente y ambos constituyen el medio del recién nacido.

Ningún niño nace con capacidades formadas, no tienen inteligencia ni tampoco gustos o ideas. Poseen un cuerpo e impulsos. Éstos últimos son, recuérdese, los mismos en todos, de allí que Dewey niegue que las diferencias existentes entre sociedades hallen su fundamento en humanos con impulsos distintos. Comenzamos, pues, por una base similar. Sin embargo, el medio no es el mismo para todos, ni aún viviendo en cierta área geográfica similar. Las personas con las que cada quien convive son distintas, los lugares a los que asiste son múltiples, las cosas que aprende también son diferentes, si las aprende. Así, mediante una acomodación y reacomodación no intencional de los impulsos van conformándose individuos con hábitos que implican ideas diferentes, miradas, significados disímiles y hasta contrarios. Algunos, por diversas circunstancias, comparten ciertos elementos pero se confrontan con otros. De aquí nacen las peleas y los acuerdos, los valores y el menosprecio, los avances, el retroceso, las teorías y las explicaciones distintas. Por este flujo de interacciones y por la presencia del tiempo, el cambio es permanente, aunque no siempre sea notorio. Algunos piensan y otros no lo hacen, algunos roban y otros son filántropos, algunos se dedican a la investigación científica y otros a las humanidades; en conclusión, me parece, bastaría con conocer los lugares visitados, las personas con las que hubo interacción, lo que se dijo, lo que se hizo, los accidentes y, si las hubiera, las experiencias, para investigar el por qué de los actos, preferencias, disposiciones y juicios de los sujetos. Hacer esto nos permitiría también conocer el modo en que reaccionan y se acomodan los impulsos ante ciertos estímulos del medio, experimentar, anotar datos, realizar

hipótesis, verificarlas y avanzar, así, en el conocimiento *científico* de la conducta humana de manera inteligente.

Decía en líneas anteriores que tal forma de comprender el pensamiento deweyano puede resultar ajena a diversas afirmaciones que Dewey mismo hace explícitas sobre su propia teoría (sobre todo en la participación del individuo sobre su formación moral) y se pueden realizar diversas objeciones. Quizá, por un lado, se quisiera negar una determinación del medio en tal teoría argumentando que el autor considera a los impulsos como las posibilidades de salida ante hábitos rutinarios de los adultos, posibilidades que vienen del individuo y no del medio. No obstante, como ya mencionamos, estas fuerzas no surgen por intención del individuo. Además, los impulsos que poseen los adultos han pasado ya por un proceso de acomodación previo: los recién nacidos, decíamos, expresan, por un breve momento, impulsos “puros”, es decir, actividades innatas que socialmente no han sido influidas. Pero un niño necesita, para sobrevivir, de adultos que le proporcionen los medios para hacerlo. Durante esta interacción quizá se le niegue o posibilite el llanto, el movimiento, la relación con cosas nuevas o la posibilidad de entablar una conversación. Entonces *en* el niño, por necesidad, *se* entretajan los impulsos en formas determinadas y se crean los hábitos a partir de estas formas, luego los hábitos serán los que conformen la conducta, el carácter, y den organización a los impulsos. Un adulto que, en una situación de incertidumbre, se exalte y libere algún impulso, no lo hará mágicamente distinto a cualquier cosa que antes no haya hecho, imaginado o deseado, ni tampoco si no existe la posibilidad de hacerlo. Su tipo de expresión dependerá también del medio en el que se encuentre. El que un hombre haya asesinado solamente una vez, afirma Dewey, no significa que no tenga ya algún hábito que respalde esa manera de actuar y tampoco quiere decir que no exista la posibilidad de volverlo a hacer. Seguramente, por ejemplo, ejercita su ira de formas distintas; si no lo hace abiertamente, sí de manera interna. Los impulsos, debe aclararse, no se

eliminan, permanecen en forma potencial esperando el momento para salir o se contraponen con otros más fuertes y se convierten en ayuda para éstos. Por eso, en la teoría deweyana, es tan importante componer un medio que posibilite el juego y las artes²³⁸. El fin es evitar expresar de formas inconvenientes estos hábitos e impulsos peligrosos. Es necesario entonces dar una dirección *inteligente* a las actividades innatas, manejar los impulsos de la juventud²³⁹. Los instintos no son fuerzas intencionales, surgen por un problema ante el cual se encuentra el organismo. Su expresión depende del medio ambiente en el que se halla el sujeto.

O, por otro lado, pudiera ponerse en duda la tesis planteada por medio del argumento de la inteligencia como el factor que permite a los individuos hacerse cargo de su propia conducta. Si ella consiste, cuando se tiene, en analizar, discernir y elegir entre los actos aquel que el sujeto considera como mejor, no ya como resultado del accidente o del hábito rutinario, sino como expresión de su libertad, del dominio sobre sí y sobre el exterior, entonces pareciera que el medio deja de ser el factor primordial en la determinación del actuar humano. Sin embargo, hay cosas que aclarar en el interior de esta afirmación.

La educación deweyana parte del supuesto de que para alcanzar el dominio sobre los actos (pues no todos lo poseen) es necesario asegurar primero diversas condiciones. Como paso inicial debe realizarse, como ya se vio, una dirección inteligente de las actividades innatas. Además de la libertad de movimiento, de lo que se permita hacer o no, es fundamental revisar el significado que se le dé a cada acto, lo que se enseña como valioso y lo que no, lo que se muestra como bueno y lo que es contrario. También es importante vigilar las tendencias de cada acción, su dirección. Si se considera que no

²³⁸ *Ibidem*, p.154

²³⁹ *Ibidem*, p.96

conduce a lo deseado habrá que buscar la manera de redirigirla hacia otro canal. Del mismo modo, es necesario encauzar la formación de hábitos que sean los convenientes, que den pie a la inteligencia (pues ella se compone, como vimos en el capítulo 4, por los hábitos que se tienen). La dirección previa de los impulsos es ineludible, pero es también elemental el ejercitar y proporcionar las posibilidades para que las actividades de observación, persecución, búsqueda, análisis, deducción, el hacer y el sufrir las consecuencias, se lleven a cabo y conformen el carácter. Todo esto, por su parte, lleva implícita la orientación social. Posteriormente, cuando los profesores y, si es posible, los padres, logren que el niño tome esto como *lo valioso, lo importante*, entonces estarán en camino de asegurar que dirija su actuar a partir de estos hábitos. Pero señalo “estarán en camino” porque dos cosas pueden echar abajo su labor: o bien podría presentarse un cambio no previsto en el medio o, por otro lado, podría suceder que las distintas valoraciones del medio social que lo rodea contribuyeran a perjudicar los hábitos aprendidos y su relevancia ante el niño. Por ello es necesario cambiar las condiciones del medio social, hacer que se valore el pensamiento reflexivo y la conformación de la comunidad.

Ahora bien, la cuestión que hay que hacer explícita con base en lo ya mencionado es que, aun cuando el sujeto pueda ser inteligente, aun cuando el medio ambiente, natural y social, tenga las condiciones para formar tales individuos, la manera en la que cada sujeto decide, lo que considera bueno y lo que no, lo que hace y deja de hacer, está determinado por una forma previa de educación. Si observa, si examina, si experimenta, si concluye, la dirección futura de lo que concluye, las experiencias, la cualidad de las experiencias, todo está planeado de antemano. Cuando decimos que en la etapa adulta un sujeto inteligente posee control sobre sí, en realidad hablamos del tipo de “control” que el sujeto *debe* poseer sobre sí, el que hemos enseñado, calculado. Y si algunos elementos no pudieran ser previstos es simplemente porque en muchas

circunstancias estamos a merced de los accidentes, no porque no sea deseable preverlos.

Aún cuando un individuo sea inteligente, son los otros, el medio, el que determina tal cualidad, tal predisposición. Sus actos moralmente buenos, si bien inteligentes, son dirigidos para ser inteligentes y entonces buenos. En este sentido, la educación en la teoría deweyana a partir del análisis aquí propuesto no es sinónimo de mejora o crecimiento de capacidades innatas, tampoco se parece a la posibilidad de aportar condiciones que permitan que las fuerzas propias y distintas de cada individuo se manifiesten y dirijan su actuar, como sucede en la perspectiva nietzscheana. La educación moral deweyana significa dar forma, moldear, configurar, determinar.

Al respecto, lo que John Dewey afirma sobre la libertad –tema que nos ocupó en el primer capítulo–, si bien distinto en intención, bajo la mirada propuesta culmina por no separarse demasiado de lo que ya hemos dicho. Ser un sujeto realmente moral implica poseer libertad, es decir, contar con el elemento inteligente que permita al individuo decidir más allá de sus impulsos y hábitos rutinarios. Un hombre que se deja llevar por sus instintos en realidad está a merced de ellos. Lo mismo sucede con sus disposiciones adquiridas. Es hasta que un individuo adquiere el hábito de la inteligencia y guía sus actos a través de ella que puede considerarse como verdaderamente libre pues, dice Dewey, sólo así posee verdadero control sobre sus propios instintos, prevé, analiza consecuencias, decide, elige lo que quiere en realidad y, además, alcanza la posibilidad de realizar actividades diversas, de notar nuevos caminos, de construirlos²⁴⁰. Pero en este tema queda, a mi parecer, un asunto pendiente: si el pensamiento reflexivo debe tal nombre a la cualidad de la relación existente entre impulsos y hábitos propios de los sujetos, y si los primeros son fuerzas sobre las que no se tiene control y los segundos se forman

²⁴⁰ Cfr. *Ibíd.*, pp.274-284 y *Experiencia y educación*, op.cit., p. 77-79

a partir de aquéllos y en interacción con el medio ambiente, ¿cómo, entonces, puede hablarse de dominio? ¿Cómo, de lo inconsciente, aparece la intencionalidad, el control deliberado? Y en gran medida de esto deriva el problema referido a lo que ya hemos venido tratando: una libertad de este tipo implica, en principio, que *cierta* persona considera que el mejor camino para los demás es el de la inteligencia. Y ya desde esta afirmación, bajo la propia teoría deweyana, habría que permanecer precavidos, pues no debería establecerse un camino ni un fin único y acabado para personas cuyo espacio y tiempo son distintos. No obstante, aunque tuviera razón, ni aún los sujetos más inteligentes han llegado a las mismas conclusiones que nuestro autor. John Dewey parte del supuesto de que a través de la inteligencia será natural enfrentarse al cambio y hasta desearlo (cambio entendido no sólo como modificación sino como crecimiento). Pero el supuesto no queda aquí, o en la solución individual de los problemas. Se anexa la necesidad de formar hábitos sociales, un “pensamiento común”, direcciones, fines específicos a partir de la inteligencia que no podrían ser asegurados únicamente mediante el hábito reflexivo, y mucho menos dejado esto al accidente. Por eso es necesario, bajo esta teoría, formar disposiciones, gustos e ideas definidas encaminadas hacia la dirección que nos asegure el empleo de la inteligencia aunada a la búsqueda de la conformación de la comunidad (con todo lo que ello implica) y que lleve, además, a tener como ideal el cambio. Si el sujeto libre es aquel que rige su conducta bajo tales características, bien podría plantearse que una libertad del tipo deweyano, bajo esta mirada, resulta ser, además de adquirida –como él mismo lo señala²⁴¹–, construida, diseñada, planeada, controlada. De ser así, quedaría para nosotros entonces la labor de re-pensar el significado de la libertad.

Finalmente, resta un asunto que tratar con respecto a la vigencia del pensamiento de John Dewey para nuestra disciplina. Si bien tal autor hace

²⁴¹ Véase Dewey, John. *Teoría de la vida moral*. Op.cit., p. 201

énfasis en la importancia de las ideas pasadas como elemento para entender nuestro presente, para poseer más datos sobre su conformación y para emplearlos como herramientas al servicio de los problemas actuales, también es necesario que su información sea continuamente estudiada, criticada, renovada. Al intentar realizar un trabajo que se adscribiera por lo menos a la primera cualidad, resaltó un tema con el que culminaré esta exposición:

Los individuos se encuentran siempre en un ambiente que constantemente les provoca problemas. Para solucionarlos actúan de modos diversos. John Dewey elaboró su teoría a partir de la reflexión. Ella fue, posiblemente, la que le permitió solucionar mejor sus dificultades. Se podría argumentar y aceptar que los problemas deweyanos tratados en este texto son parecidos a los nuestros. Moral, libertad, educación, conducta, son dilemas que no han quedado resueltos. De seguir la guía de nuestro autor sería necesario, sin embargo, que las respuestas actuales no fueran las mismas que las que él presentó. Nosotros tendríamos que pensar de nuevo, investigar, experimentar, crear objetivos y buscar su realización. Pero ¿en realidad queda en nuestra inteligencia, en nuestras posibilidades, en *nosotros*, tal labor? ¿Cómo saber que, si el medio determina las respuestas que damos con respecto a lo bueno y lo malo, no es también así en cada una de nuestras propuestas? Bajo el argumento de esta tesis, quizá llevado al extremo, John Dewey realizó su trabajo no por planeación de otros, por supuesto, sino por *accidente*, por diversas circunstancias que lo llevaron a ello, que lo indujeron a tal actividad. Dependemos, entonces, de lo que el medio haga de nosotros. Somos según aquello en lo que vivimos. Pero no lo decidimos. Nuestro es lo que se nos forma, no lo que desarrollamos de manera propia, deliberada. Aún poseyendo inteligencia, ella piensa, elige, valora según los hábitos formados previamente, pues ella misma es ese conjunto de hábitos interactuando. Hábitos sobre los cuales, por su naturaleza, no tuvimos ningún control ni decisión. ¿Tenemos,

pues, salida? ¿Podríamos ser algo más que lo que el accidente hace de nosotros? ¿Podríamos proponer algo más que lo que estamos determinados a proponer?

Seguramente cada uno de los puntos anteriores deberá ser tratado con mayor cuidado. No excluyo la posibilidad de una conclusión apresurada. Sin embargo, a primera vista, podrían ayudarnos a suscitar preguntas y planteamientos que pueden ser relevantes para la disciplina pedagógica, sobre todo en su ámbito moral.

“Toda teoría o serie de prácticas son dogmáticas cuando no se basan sobre el examen crítico de sus propios principios básicos”²⁴². Tanto la teoría vista en este trabajo como nuestras propias formas de comprensión actuales están es riesgo de no estar transitando por procesos de crítica que eviten el darlas por supuesto. Es vasta, por lo tanto, la labor de la pedagogía. Tal vez –si algo intenta enseñarnos nuestro autor– cada trabajo nuevo sea apenas otro comienzo.

²⁴² Dewey, John. *Experiencia y educación*. Op.cit., p.19

CONCLUSIONES

Ya desde las primeras páginas intenté componer un ejercicio de contraste como parte del análisis del pensamiento deweyano. Ello, porque considero que tal modo de comenzar aporta múltiples beneficios, por ejemplo, preguntarnos cuál es el origen de nuestras propias afirmaciones, a qué se debe el sentido que le damos a las cosas. Nietzsche fue el introductor a tal ejercicio, pero no porque deba yo tenerlo en mayor estima, sino porque las disparidades entre ambos autores hacen una significativa labor con respecto al énfasis en el contraste sugerido; ambas concepciones sobre moral ofrecen riqueza en las diferencias. Si bien no fue mi intención establecer a lo largo del texto tales disimilitudes de manera explícita, quizá pueda ser útil indicar algunas de ellas con el fin de aclarar mi intención y promover una posterior investigación pues, considero, se halla en esta comparación específica un campo sumamente amplio e interesante por explotar como base para las ideas pedagógicas en surgimiento o para la reconsideración de las actuales. Empero, por motivos de orden en la argumentación, dejaré hacia el final las anotaciones sobre el contraste y pasaré ahora a la revisión de los capítulos subsecuentes.

El trayecto recorrido a lo largo de este trabajo transcurrió por una línea específica: la moral, su formación y la libertad. Para comprender el planteamiento moral deweyano comenzamos a vislumbrar algunos elementos filosóficos de la misma teoría. Resaltan en el primer apartado las afirmaciones acerca de la condición de poseer un problema para poder pensar, la necesidad del hombre por encontrarse de nuevo en equilibrio, la problemática situación de los dualismos o la inexistencia de una verdad acabada. También es importante subrayar a la filosofía, no como la disciplina de la explicación de las cosas, sino como la encargada del análisis de los valores. Esto último nos trasladó al asunto moral, cuyo desarrollo de manera introductoria nos permitió atisbar la acepción de la moral misma, de la ética, los tipos de moral que concibe John

Dewey (habitual y reflexiva), el significado del carácter, la conducta y del bien y el mal. Sin embargo, surgió el problema de cómo hacer tangibles estos supuestos, cómo practicarlos y, sobre todo, cómo enseñarlos. La cuestión pedagógica, aunque siempre presente, se hizo mayor. Y entonces fue necesario tratar con lo que ella misma intenta llevar a cabo: la formación moral.

Los capítulos tercero y cuarto nos condujeron hacia la forma en la que la moral se desarrolla en los individuos. Pero el pensamiento de John Dewey nos permitió algo más que sólo suponer los tiempos y las formas; nos abrió el camino hacia una concepción de la naturaleza humana. En su análisis, sin embargo, es donde se encuentra la mayor dificultad y sobre el que esta tesis se basa. El acuerdo o el desacuerdo son parte de tal estudio. La comprensión expresada en este trabajo acerca de la formación moral humana sugerida a partir de las bases brindadas por Dewey fue la siguiente:

El desarrollo moral en los individuos se lleva a cabo a partir la interacción de 4 elementos: los impulsos, los hábitos, la inteligencia y el medio ambiente, natural y social. Los impulsos (fuerzas, urgencias) son los únicos elementos con los que nace un individuo. Son iguales en cualquier sujeto y éste no posee control sobre aquéllos. Todo niño nace en un medio natural y depende de éste y del medio social, medios que poseen ya formas definidas y que, en el caso del segundo, tienen modos de pensar, hábitos, concepciones, significados, conducta moral. El medio implica dificultades para los individuos. Los impulsos de los recién nacidos *se* entretajan (no los ordena *el niño*) según las circunstancias halladas en el medio. Su participación expresa o su sometimiento aparentemente pasivo (los impulsos no se pueden eliminar, apoyan o limitan entre sí su manifestación) quedan al favor o a las barreras que existan en el espacio, los objetos o las formas de pensar de cada persona con la que interactúan. De este modo, a partir de los alcances y los límites, de las ideas que se tienen y de las que no, de los valores, del menosprecio expresados en los

hábitos de los adultos y las condiciones del medio, los impulsos adquieren nombre y sentido. La interacción existente entre ellos y el medio natural y social va conformando, así, hábitos en los niños. Hábitos circunscritos y acordes con el medio específico. Y puesto que cada persona nace en medios distintos y cambiantes, podemos notar la razón de que haya individuos y civilizaciones tan diversas. Tales hábitos pueden hacerse costumbres y regir la vida del individuo sin haber pensado sobre ellos, o bien, si existen las predisposiciones necesarias, puede formarse en el niño una actitud reflexiva que le permita preguntarse sobre los mismos. La inteligencia reflexiva consiste en la interacción especial de un conjunto también especial de hábitos aprendidos. Su presencia, así, depende de que en el medio hayan existido las condiciones para que apareciera, de que los problemas presentados (pues ella sólo resulta si hay una dificultad) hayan estimulado a los impulsos y hábitos de tal manera que su interacción diera lugar a su conformación. Y tal elemento es importante porque, en tanto permite la pregunta por el mejor camino a seguir, es condición de posibilidad para la verdadera moralidad.

Ahora bien, lo que se decide a partir de la inteligencia no es distinto de lo previamente aprendido; parte de ello, decide con base en ello, con los hábitos, con los gustos, con las predisposiciones adquiridas. La inteligencia depende de lo vivido y sus respuestas también. Moralmente hablando, al pensar si nuestra conducta es buena o mala, lo hacemos con base en las opciones que tenemos a la mano, en nuestra habitualidad. Los problemas que se solucionen a partir de un acto inteligente, las nuevas experiencias, los nuevos aprendizajes hechos hábitos, conformarán, en la siguiente problemática, una inteligencia distinta a la del conflicto anterior, pero no por ello dejará de ser una interacción especial dependiente de la habitualidad de la persona.

Pero aquí los caminos dejan de ser los mismos: John Dewey es partidario de un individuo capaz de decidir a través de la reflexión y que, por lo tanto, puede

también dirigirse *por sí mismo*, pues, al poseer *dominio sobre sus propios impulsos*, sus respuestas dejan de ser reactivas y se convierten en planeadas, previstas, deliberadamente elegidas. Pasa de ser un sujeto cegado a uno lúcido sobre sus propios actos. Este es el significado de un hombre libre. La tesis que presento, sin embargo, difiere en tales conclusiones considerando que los argumentos dados por el autor no pueden, al final, derivar en tal lugar o, si lo hacen, salta a la vista un delicado matiz en el significado de “por sí mismo”. Este trabajo intenta mostrar que dado que la habitualidad personal es moldeada por el medio, aun teniendo el mayor número de predisposiciones que puedan darle a nuestra reflexión (interacción de hábitos) la cualidad de la más completa, en realidad el medio ambiente, natural y social, es el que determina la conducta moral de los individuos, pues define, incluso, a la reflexión misma.

Como seguimiento de esto, en el capítulo 5 se hizo énfasis en el papel de la escuela y el profesor en la teoría educativa deweyana. Ambos elementos, para el alumno, son el medio ambiente específico. Pero un medio que debe ser, hemos de recordar, sumamente cuidado respecto a las condiciones materiales, la preparación del maestro, el conocimiento de los hábitos previos de los alumnos con el fin de dirigirlos hacia el lugar deseado o el tipo de experiencias deseables. Y, relacionados, hay en este capítulo un asunto de importancia mayor pues resume los puntos generales de la posición sugerida: la necesidad del cambio en las circunstancias sociales. No es mero gusto el afán deweyano por formar la comunidad democrática; el autor, me parece, necesita las cualidades de ésta para generalizar el pensamiento reflexivo como un hábito social. Y es también significativo el interés por el método científico en interacción con esta comunidad. Dado que aquél es el ejemplo más completo de los objetivos educativos deweyanos respecto a la formación de un sujeto moral inteligente, es de esperarse que busque su valoración, porque, de hacerse socialmente valioso, *bueno*, entonces, por comunicación, será más fácil su

participación en la forma de regir la conducta de cada individuo y, por consecuencia, de hacerlos a todos más reflexivos, libres.

Es preciso aclarar que con lo anterior no intento suponer que Dewey haya pensado en un individuo *determinado* por el medio ambiente y que con base en ello creara su planteamiento educativo (aunque sí sea notorio su reconocimiento sobre la enorme influencia que dicho elemento posee); tal individuo determinado es la conclusión a la que llego a partir de sus argumentos respecto a la naturaleza humana. El poner énfasis en los asuntos de la escuela, el maestro y las circunstancias sociales ya mencionados me da la oportunidad de hacer más evidente algo que, me parece, había pasado inadvertido.

Queda entonces la tarea de pensar sobre diversos asuntos a partir de las conclusiones expresadas en este trabajo:

En primer lugar, no considero que por el camino aquí planteado (la determinación) los fines educativos del autor se modifiquen. Es posible mantener la idea de comunidad democrática, de ciencia, de cambio, incluso de reflexión y decisión a partir de la misma. Lo que en realidad se vuelve distinto es la sutil separación entre un sujeto que decide, y una decisión tomada por el sujeto (*habitualmente* él cree que la toma) pero determinada por el medio, por la escuela, por los otros. Sin embargo, la idea de libertad en ambas concepciones sí contiene un punto de desacuerdo: ya mencioné que Dewey comprende un hombre capaz de decidir por sí mismo, pero pongo en duda, por el camino ya recorrido, la índole de un dominio que deviene de unos impulsos sobre los cuales no hay control.

Por otro lado, es claro que aceptar una concepción como la aquí planteada pudiera resultar *peligroso* y, por ello, sumamente polémico: el comprender a un

individuo con la naturaleza humana descrita implica múltiples elementos a considerar, entre ellos, educativamente hablando, ¿quién ha de tomar las decisiones, elegir los caminos?, ¿cómo?, ¿con qué intenciones? Sé bien que hay un trayecto esbozado por Dewey, no obstante, no vivimos aún en una comunidad, no es la totalidad de las personas la que piensa en el desarrollo de los otros como parte inherente a su propio bien. Tal teoría pudiera prestarse a múltiples usos.

Pero si después de muchos debates aceptáramos una concepción educativa como la anterior, los asuntos a tratar serían diversos. Destaco el ser conscientes de la enorme responsabilidad que la educación, la escuela y el profesor adquieren, pues, a pesar de que se presenta una verdadera posibilidad de cambio con herramientas que están a nuestra disposición, también es urgente el encontrar el modo de planear ese cambio, de formar tales profesores, de crear los espacios necesarios y de promover las experiencias deseables. Quizá fuese necesario pensar en una educación dirigida a los padres a fin de hacer de ella algo más cercano a la vida primaria de cada niño. Aunque, de realizarse el ideal expresado, la comunidad, en tanto educadora, haría dicha labor durante los primeros años. Por supuesto, dicho ideal exige paciencia.

Y, con respecto a lo que es verdadero, un asunto más: John Dewey hace énfasis en la filosofía como una disciplina que analiza valores, que estudia por qué en un tiempo algo es reconocido o rechazado, bueno o malo, y no se encarga, como lo hicieron parecer otros filósofos, del estudio de lo que las cosas son en sí (esto es tarea de la ciencia). Por lo tanto, sería interesante investigar el tipo de solución deweyana a sus propias interrogantes y a su perspectiva sobre la naturaleza humana en especial ¿Es científica o filosófica? Si Hook hace notar que Dewey se habituó a su pequeña comunidad y que poseía predisposiciones hacia ella, ¿existiría la posibilidad de que en realidad, bajo un

tipo de respuesta filosófica, partiera previamente de tal valoración? ¿Cómo deberíamos tomar entonces su estudio sobre la naturaleza humana?

Las cuestiones que acabo de esbozar no dejan de estar circunscritas a la teoría aquí tratada, es decir, doy por supuesta la posibilidad de tal pensamiento y entonces realizo algunos cuestionamientos a partir de la teoría misma y no desde fuera. Empero, podemos aprovechar brevemente la presencia del autor del primer capítulo y decir que hay planteamientos contiguos (por el tema) que pondrían en duda la forma de mirar deweyana. Si bien Nietzsche, con sus respectivos matices, parece compartir con Dewey ideas tales como la constitución humana a partir de “fuerzas”, la amoralidad de las mismas, la moralidad adquirida mediante el medio social, el modificable significado de bien y mal o la inexistencia e imposibilidad de aprehender la Verdad, discreparía de proposiciones que señalan la igualdad de “fuerzas” en todos los hombres, la inteligencia como condición de posibilidad de la libertad, la libertad misma como algo alcanzado posteriormente, lo moral como hecho del que nos es imposible prescindir o la fe en la democracia. Contrario a una tesis donde el ser humano se halla envuelto por un ámbito de determinación, Nietzsche argumenta un universo de voluntades, fuerzas libres, vigorosas, vitales, quererres que se despliegan, que se afirman y que no son posibles de asir. El hombre es un modo de su expresión y, por lo tanto, las fuerzas que lo componen son inmanipulables, incontenibles, líquidas al tacto. Ni siquiera la inteligencia es capaz de colocarles murallas de dirección porque causa-efecto no son su sostén. Desde la perspectiva nietzscheana educar en y para la democracia, hacia un fin común, con posibilidades iguales, haciendo inteligentes a todos los hombres, tomando decisiones a partir de cierta forma de la inteligencia, ciñe, postra, debilita y, sin embargo, no puede, al final, lograr su cometido. Porque el hombre no es manipulable, no es previsible. Quizá por contexto, por experiencia de la vida actual, sea esta la crítica y preocupación que más pudiera interesarnos. Pero podríamos ahora preguntar: ¿quién tiene la razón? No es mi

intención proponer aquí un juicio de valor sobre un autor u otro, sólo resaltar algunas problemáticas que, me parece, vale la pena considerar. Dejo para un trabajo posterior una opinión y, por supuesto, un análisis más profundo.

La pedagogía es una disciplina que, desde la mirada educativa, ofrece la oportunidad de pensar sobre las cosas, sobre nosotros mismos. La teoría deweyana aporta el material para reflexionar sobre nuestro propio actuar. Para terminar, deseo expresar algunas interrogantes, relacionadas con lo hasta aquí visto, que repercuten directamente en nuestra disciplina y que, me parece, no carecen de vigencia en su reflexión: ¿estamos intentando, a través de la escuela, guiar o determinar alumnos?, ¿para qué influir en su conducta moral?, ¿qué es bueno y qué es malo?, ¿por qué?, ¿sabemos cuál es el fin educativo al que queremos llegar?, ¿hay un fin educativo que pueda no ser “impuesto”?, ¿es un error “imponer” un fin? O, por otro lado, ¿cómo concebimos a los alumnos y a los seres humanos en general?, ¿hay algo distinto en cada uno de ellos o tenemos una base similar?, ¿qué es la libertad humana a partir de tal mirada?, ¿es ella nuestro fin educativo?, ¿posee la educación una tarea a partir de tal fin?

El camino sigue abierto y, según nuestro autor, el fin es sólo un medio para ulteriores propósitos. Cambiamos y vivimos en el cambio. La tarea, parece ser, no tiene punto final.

BIBLIOGRAFÍA

- DEWEY, John. *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 2007, 294 pp.
- _____ *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1997, 319 pp.
- _____ *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1967, 119 pp.
- _____ *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*. New York, Henry Holt and Company, 1922. 336 pp. Disponible en internet: <https://archive.org/details/humannaturecondu00deweiala>
- _____ *Libertad y Cultura*. Argentina, Editorial Rosario, 1946, 166 pp.
- _____ *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1964. 307 pp.
- _____ *Teoría de la vida moral*. México, Herrero Hermanos, 1960. 213 pp.
- _____ *Viejo y Nuevo individualismo*. Barcelona, Paidós, 2003. 176 pp.
- FERRARIS, Maurizio. *Nietzsche y el nihilismo*. Madrid, Ediciones Akal, 2000, 87 pp.
- HOOK, Sidney. *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona, Paidós, 2000, 169 pp.

- HUME, David. *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid, Alianza Editorial, 2010, 209 pp.

- _ MALDONADO, Rebeca. *Metáforas del abismo. Itinerarios de ascenso y descenso en Nietzsche*. México, Ediciones sin nombre, 2008. 150 pp.

- MATAIX, Anselmo. *La norma moral en John Dewey*. Madrid, Revista de occidente, 1964, 278 pp.

- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogía de la moral*. Madrid, Alianza editorial, 2005, 221 pp.

- _____ *Más allá del bien y del mal*. Madrid, Alianza editorial, 2012, 344 pp.

- _____ *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. México, Tusquets Editores, 2010. 179 pp.

- PÉREZ DE TUDELA, Jorge. *El pragmatismo americano. Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid, Síntesis, 2007. 230 pp.

- PINEDA, Diego (Trad. y selec.) *John Dewey. Selección de textos*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquía, 2011, 165 pp.

- _ SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*. México, Tusquets Editores México, 2010, 408 pp.

- SALMERÓN, Ana María. *Experiencia y educación moral. Una indagación conceptual*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, 148 pp.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

– HÉRAL Olivier y Alejandro Oviedo. “Sobre el médico francés Jean Marc Gaspard Itard” en http://www.cultura-sorda.eu/resources/Heral_Oviedo_Jean_Itard.pdf [Fecha de consulta: 26 de mayo del 2014]

– HICKMAN, Larry. “John Dewey”, trad. Constanza Ruiz. Publicada en *American National Biography*, vol. 6, 314-318. New York: Oxford University Press, 1999. < <http://www.unav.es/gep/Dewey/PerfilDewey.html> > [Consulta: 01 de abril del 2014]